

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Petra Borunská

**Význam asistenta pedagoga při edukaci žáků s PAS na
základní škole speciální**

Olomouc 2021

Vedoucí práce: PhDr. Kristýna Balátová, Ph. D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem „Význam asistenta pedagoga při edukaci žáků s PAS na základní škole speciální“ zpracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne

.....

podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat mé vedoucí práce PhDr. Kristýně Balátové, Ph. D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této závěrečné práce. Dále děkuji asistentkám pedagoga a speciálním pedagožkám za ochotu účastnit se průzkumného šetření. Na závěr bych chtěla také poděkovat své rodině za psychickou podporu během celého studia.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	7
1 Porucha autistického spektra.....	7
1.1 Dětský autismus	9
1.2 Atypický autismus.....	9
1.3 Rettův syndrom	9
1.4 Jiná dětská dezintegrační porucha.....	10
1.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby	10
1.6 Aspergerův syndrom	11
1.7 Jiná pervazivní vývojová porucha.....	11
2 Diagnostika PAS.....	12
3 Vzdělávání žáků s PAS	14
3.1 Specifika ve vzdělávání žáků s PAS	15
3.2 Podpůrná opatření	16
3.3 Individuální vzdělávací plán	18
3.4 Metody užívané při vzdělávání žáků s PAS.....	20
4 Asistent pedagoga.....	23
4.1 Zřízení funkce asistenta pedagoga	24
4.2 Předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga.....	25
4.3 Další vzdělávání asistentů pedagoga.....	27
Praktická část.....	28
5 Metodologie průzkumného šetření.....	28
5.1 Cíle průzkumného šetření.....	28
5.2 Charakteristika průzkumného šetření	29
5.3 Charakteristika průzkumného souboru.....	29

5.4	Realizace průzkumného šetření.....	32
5.5	Analýza rozhovorů	32
6	Interpretace výsledků	33
7	Shrnutí výsledků	39
8	Diskuze	42
8.1	Limity průzkumu.....	43
Závěr		44
Seznam bibliografických citací		46
Seznam zkratk		51
Seznam příloh.....		52
Anotace		55

Úvod

Asistenti pedagoga tvoří jednu z běžných součástí základních speciálních škol již řadu let. V poslední době je profese asistenta pedagoga velmi diskutovaným tématem. Objevují se úvahy, zda jsou asistenti ve školách potřební a spekulace o rušení míst asistentů pedagoga.

Dalším velmi komunikovaným tématem a problematikou, která nás zajímá blíže je porucha autistického spektra. Speciální školy navštěvuje velké množství žáků, kteří mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra (dále jen PAS). Rozhodli jsme se tyto dvě témata spojit a zjistit, jaký význam má asistent pedagoga ve vzdělávacím procesu žáků s poruchou autistického spektra.

Před zpracováním této závěrečné práce jsme si kladli různé otázky. Co asistent pedagoga ve třídě dělá? Jak ve vzdělávání žákovi asistent pomáhá? Je asistent pedagoga opravdu tak důležitý? Jak učitel vnímá přítomnost pedagoga ve své třídě? Jak reagují žáci na to, že mají ve třídě dalšího pedagogického pracovníka? Prostřednictvím studia literatury a zpracování praktické části jsme se snažili na tyto otázky najít odpovědi.

Na základě pokládaných otázek jsme si stanovili výzkumné otázky a výzkumný cíl. Cílem práce bude zjistit, popsat a interpretovat, jakou roli zaujímá asistent pedagoga při vzdělávacím procesu žáků s poruchou autistického spektra.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část se skládá ze čtyř hlavních kapitol. První kapitola definuje termín poruchy autistického spektra, rozdělení a projevy jednotlivých poruch. V druhé kapitole jsme se zaměřili na to, jak probíhá jejich diagnostika. Obsahem následující kapitoly jsou možnosti vzdělávání žáků s PAS. Zde jsme mimo jiné uvedli, co to jsou podpůrná opatření a jaké metody se při vzdělávání používají. Čtvrtá a poslední kapitola teoretické části pojednává o tom, kdo to je asistent pedagoga. Zmiňujeme požadované předpoklady, pro výkon této profese a hlavní činnosti, které asistent pedagoga vykonává.

Pro praktickou část jsme zvolili kvalitativní průzkumné šetření. Naším cílem je zjistit, jakou roli nese asistent pedagoga v edukačním procesu. Přesněji, jaký význam má asistent ve třídě, kde se vzdělávají žáci s poruchou autistického spektra.

Výsledky by mohly přinést nové poznatky, vedoucí k lepší informovanosti o činnostech, které asistent pedagoga vykonává a posouzení, zda je jeho pozice důležitá.

Teoretická část

1 Porucha autistického spektra

Porucha autistického spektra, autismus, Aspergerův syndrom nebo třeba autistické rysy, to vše si můžeme představit pod zkratkou PAS (Porucha autistického spektra). V Mezinárodní klasifikaci nemocí – 10. revizi (MKN-10) najdeme poruchy autistického spektra pod kódem F84. Jsou označeny jako pervazivní vývojové poruchy. Do této skupiny patří Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, Jiná dětská dezintegrační porucha, Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom a Jiná pervazivní vývojová porucha (MKN-10, 2018).

Termín „poruchy autistického spektra“ vychází z Diagnostického statistického manuálu (DSM – 5. revize). Ten je používán výhradně v USA. Problematika „autismu“ je v DSM-5 chápána v širokém pojetí a jednotlivé poruchy zastřešuje pojem „*poruchy autistického spektra*“ (*Autism Spectrum Disorder*). Jsou zařazeny mezi neurovývojové poruchy. V Evropě je používána Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN - 10. revize), kde je problematika rozčleněna do jednotlivých poruch a obecně nazývána „*Pervazivní vývojové poruchy*“ (Šporclová, 2018). V českém prostředí je více zažité označení „autismus“ nebo „poruchy autistického spektra“.

Pervazivní vývojové poruchy jsou jedny z nejzávažnějších postižení dětského vývoje. Pronikají celou osobností (Thorová, 2016). Obtíže pronikají do všech oblastí a ovlivňují osobní, sociální a rodinný život, a také oblast vzdělání a zaměstnání (Šporclová, 2018). Společným znakem těchto poruch je **narušená sociální interakce, narušená schopnost komunikace a abnormality v chování, zájmech a hře**. Tyto tři projevy jsou označovány jako tzv. „**autistická triáda**“ (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

Narušená sociální interakce se může u každého dítěte projevovat jinak. Některé osoby s PAS nemají záměr navazovat kontakty s jinými lidmi. Mohou se tak vyhýbat zrakovému kontaktu, jsou odtažití a samotářští. Jiní se zase snaží navázat sociální kontakt s každým. Nebojí se cizích lidí a obtížně chápou společenská pravidla. Převažují u nich naučené sociální rituály (pozdrav a otázky typu „*jak se jmenuješ, kolik ti je let*“). V jiných případech se mohou objevovat i jiné projevy narušení sociální interakce. Způsob sociálního chování není stabilní projev. Během vývoje se může měnit (Thorová, 2016).

Narušená schopnost komunikace se zpočátku projevuje opožděným vývojem řeči. Problémy s komunikací se objevují ve verbální i neverbální složce řeči (Thorová, 2016). U některých dětí s PAS se řeč nerozvine vůbec, u jiných se objevuje široká slovní zásoba, zaměřená především na oblasti jejich zájmů. Těžkosti mohou nastat i v porozumění a vyjadřování. Často se stává, že děti s PAS mají problémy v porozumění řeči ostatních. Pro zpracování informací potřebují delší dobu. Potíže v oblasti komunikace jsou široké a různě se kombinují (Šporclová, 2018). Často se vyskytují také specifické řečové projevy jako **echolalie¹, neologismy² a idiosynkrazie³** (Lechta a kol., 2010).

Abnormality v chování, zájmech a hře jsou posledním z triády hlavních příznaků. U dětí s PAS je narušena představitivost. Nedostatek fantazie má za následek to, že se u nich nerozvíjí hra standardním způsobem. Děti s PAS preferují stereotypní a neměnné činnosti. Často se u nich objevuje manipulativní zacházení s předměty. S hračkami různě točí, mávají, houpají a bouchají. Mezi stereotypní činnosti patří také třídění, řazení a seskupování předmětů podle různých pravidel (Thorová, 2016). Stereotypy se objevují i v pohybech. U osob s PAS můžeme pozorovat točení se na místě, poskakování, kývání hlavou nebo pohybování rukou před očima (Lechta a kol., 2010). Oblíbené předměty a témata stereotypních zájmů osob s PAS se mění, někdy mohou trvat měsíce nebo roky. V zásadě se ale po nějaké době mění. O nové hračky většinou nemají zájem. Na přerušení činnosti reagují nepřiměřeným negativním chováním (Thorová, 2016). Upřednostňování stereotypu může mít souvislost s nízkými rozumovými schopnostmi. Velmi častou komorbiditou poruch autistického spektra je mentální retardace (Vágnerová, 2014).

Pro diagnostiku poruch autistického spektra je důležitá celá řada příznaků. Nikdy nemůžeme PAS diagnostikovat pouze po zhlédnutí jen několika projevů (Thorová, 2016). Symptomy jsou různé a každé dítě je individuální. Nenašli bychom dvě děti s PAS s totožnými symptomy (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Tato kapitola se bude dále věnovat popisu jednotlivých pervazivních vývojových poruch, jejich charakteristice a vymezení základních projevů.

¹ Bezprostřední nebo opožděné opakování slov

² Vymyšlená slova, která si dítě vymyslí k pojmenování věci

³ Používání slov k vyjádření zcela odlišného jevu

1.1 Dětský autismus

Dětský autismus můžeme z historického hlediska vnímat jako jádro poruch autistického spektra (Thorová, 2016). Psychiatr Leo Kanner byl prvním, kdo ho popsal. U svých pacientů upozoroval některé zvláštnosti v chování. Jednalo se především o nedostatečnou schopnost vytvářet si běžné vztahy s lidmi, narušenou schopnost komunikace, abnormální odpovědi na některé běžné podněty z okolí a touhu po neměnnosti (Hrdlička in Hrdlička, Komárek, 2014).

Dětský autismus se vyskytuje v různých stupních, od mírné až po těžkou formu, kdy můžeme sledovat množství značných symptomů. Problémy se objevují ve všech hlavních oblastech triády, tzn. v sociální interakci, komunikaci a představivosti. Mezi další symptomy se řadí různé fobie, poruchy spánku, poruchy příjmu potravy nebo problémové chování (Thorová, 2016).

První abnormality ve vývoji se objevují v raném věku, většinou kolem druhého nebo třetího roku (Hrdlička in Hrdlička, Komárek, 2014).

1.2 Atypický autismus

Atypický autismus je diagnostikován osobám, které nesplňují úplné diagnostické znaky pro dětský autismus. Symptomy se také mohou objevit později. Zpravidla se první obtíže objevují až po třetím roce života (Hrdlička in Hrdlička, Komárek, 2014).

Dítě nesplňuje diagnostická kritéria pro dětský autismus, nicméně se u něj vyskytuje narušení v sociální, komunikační a behaviorální oblasti. Jedna z kategorií triády nemusí být narušena vůbec. Může se jednat o složku sociální, lepší komunikační dovednosti nebo se nemusí objevit stereotypní chování (Thorová, 2016).

Nástup atypického autismu je pozdější, někdy se objevuje až ve školním věku. Vývoj dítěte probíhá běžným způsobem až do třetího roku života nebo déle (Thorová, 2016).

Nejčastěji je tento syndrom diagnostikován dětem s těžkým mentálním postižením. U nich se nemusí všechny dysfunkce plně projevit z důvodu nízké úrovně fungování (Krejčířová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

1.3 Rettův syndrom

Rettův syndrom je vývojová porucha mozku. Má vliv na motorické, somatické a psychické funkce. Objevuje se výhradně u žen. Poprvé byl popsán doktorem Rettem. Během své praxe se setkal se skupinou dívek, u kterých upozoroval stejné symptomy (Thorová, 2016).

Dívky s Rettovým syndromem se většinou vyvíjí obvyklým způsobem až do šestého maximálně osmnáctého měsíce. Pak nastává období stagnace a represe, jedinec ztrácí získané dovednosti. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Projevy syndromu mají různou podobu. U každé osoby s Rettovým syndromem se může vyvinout jiná forma, od lehké až po těžkou (Thorová, 2016).

Mezi jedny z prvních příznaků patří problémy s motorikou. Děti přestávají chodit a sedět. Objevuje se hypotonie. Dále se přidávají potíže s řečí. Objevují se stereotypní pohyby rukou jako třepotání nebo mycí pohyby. Často dochází ke změnám nálad. Bez příčiny se mohou objevit záchvaty pláče, smíchu nebo křiku (Thorová, 2016).

Téměř u všech se vyskytne epilepsie, která z počátku nastupuje ve formě mírných záchvatů. Ve většině případů je také přítomná hluboká mentální retardace. Syndrom je progresivním postižením. Postupem času dochází ke zhoršení projevů. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

1.4 Jiná dětská dezintegrační porucha

Jiná dětská dezintegrační porucha je také známá jako Hellerův syndrom. Název nese podle svého objevitele Theodora Hellera, který jako první syndrom popsal (Thorová, 2016).

Projevy jiné dětské dezintegrační poruchy se začínají objevovat kolem třetího až čtvrtého roku. Do dvou let probíhá vývoj dítěte obvyklým způsobem. Hlavním symptomem je rychlá progresivní ztráta již nabytých schopností (Hrdlička in Hrdlička, Komárek, 2014). „*Dítě se zhorší v komunikačních a sociálních dovednostech, často nastupuje chování zcela typické pro autismus.*“ (Thorová, 2016, str. 197)

Od dětského autismu se liší pozdější dobou nástupu prvních projevů. Mezi typické projevy patří emoční labilita, záchvaty vzteku, spánkové obtíže, objevuje se agresivita, úzkostnost, hyperaktivita nebo poruchy motoriky. Narušena je i kognitivní oblast (Thorová, 2016).

1.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Jedná se o poruchu, která sdružuje hyperaktivitu, mentální retardaci a stereotypní pohyby. Může zahrnovat i sebepoškozování. Hyperaktivita se později může proměnit v hypoaktivitu. Sociální narušení, které se objevuje například u dětského autismu, se nevyskytuje (Hrdlička in Hrdlička, Komárek, 2014).

1.6 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom (AS) je další syndrom z kategorie pervazivní vývojových poruch. Poprvé ho popsal Hans Asperger (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). U skupiny dětí zpozoroval sociální a komunikační abnormality. Jejich řeč byla ale v normě. Potíže v komunikaci spočívaly ve špatné schopnosti neverbální komunikace a navazování očního kontaktu. Chyběla jim empatie, nebyl přítomen smysl pro humor, byly příliš egocentrické a měly neobvyklé zájmy (Krejčířová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Na rozdíl od dětského autismu se vážné narušení neobjevuje v inteligenci a verbálním projevu komunikace (Vágnerová, 2014). Řeč se vyvíjí běžným způsobem. V některých případech může být vývoj opožděný. V pěti letech je řeč plynulá (Thorová, 2016). Děti s AS komunikují neobvyklým způsobem, vyjadřují se do nejmenších detailů a často chtějí mluvit jen o jejich oblíbených tématech. Řeč neumí používat v běžných situacích. Mnohdy ale znají různé detailní předpisy a definice. Mají potíže se sociální interakcí. Dávají přednost činnostem, které mohou dělat samostatně (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). „*Okolím mohou být přijímání jako lidé zvláštní, introvertní, svi*“ (Thorová, 2016, str. 188)

Objevuje se nadšení pro různá témata. Často se jedná o dopravní prostředky, dopravní značky, počítače, encyklopedie nebo jiné okruhy, kde se objevuje řád. Ulpívají na rituálech a stereotypch (Thorová, 2016). S AS se můžeme setkat častěji u chlapců (Vágnerová, 2014).

Existují názory, že Aspergerův syndrom je mírnou formou autismu. AS má své projevy a specifika, které mohou být stejně nebo více závažné jako u ostatních syndromů ze skupiny pervazivních vývojových poruch (Thorová, 2016).

1.7 Jiná pervazivní vývojová porucha

Jedná se o poruchu, u které se projevuje narušení v oblasti komunikace, sociální interakce, hry nebo výrazné narušení představivosti. Míra symptomů nesplňuje kritéria pro diagnostiku jiného syndromu z pervazivních vývojových poruch. Některé příznaky mohou být identické s chováním dětí s dětským nebo atypickým autismem. Jiné dílčí schopnosti se mohou blížit normě. Kritéria pro diagnostiku jiné pervazivní vývojové poruchy nejsou přesně stanovena (Thorová, 2016).

2 Diagnostika PAS

Ve druhé kapitole se budeme zabývat diagnostikou poruch autistického spektra. Obsahem bude popsání nejčastějších diagnostických metod, které se u nás používají ke stanovení diagnózy PAS.

Diagnostika poruch autistického spektra je velmi obtížná. Vyšetření provádějí psychologové, psychiatři nebo neurologové (Strunecká, 2016). Diagnostika je založena hlavně na pozorování chování. To je dále doplněno o různé screeningové metody, vývojové škály a jiné diagnostické nástroje (Thorová, 2016).

Rodiče jsou prvními, kteří si u svých dětí všimají odlišností ve vývoji. Potíže většinou konzultují nejprve s pediatrem (Thorová, 2016). Doba určení diagnózy má poměrný význam na včasnou a účinnou intervenci. To ovlivňuje i lepší prognózu jedince (Straussová, 2018).

Od října 2016 je v ČR povinnost, v rámci preventivní pediatrické prohlídky v 18 měsících věku, provádět vyšetření pro účely včasné diagnostiky poruch autistického spektra. Vyšetření se vykonává formou screeningového dotazníku **M-CHAT-R/F** (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised, with Follow-Up). Dotazník vyplňují rodiče nebo lékař na základě rozhovoru s rodičem (Kicková, Hrdlička, 2020). Obsahuje dvacet otázek s volbou odpovědi ano/ne. Posuzuje se, jak se dítě chová v běžném prostředí. Dotazník je volně dostupný v online verzi⁴. Má vysokou citlivost. Z toho důvodů mohou některé výsledky být falešně pozitivní. V případě positivity je potřeba dítě podrobněji vyšetřit a provést druhou verzi dotazníku Follow-Up: M-CHAT_R/F (Župová, 2021).

Dalším nejčastěji používaným screeningovým dotazníkem u nás je **CARS-2 (The Children Autism Rating Scale, Second Edition)**. Ten se dá využít od dvou let věku. Má patnáct položek, které se týkají sociální interakce, chování, kognitivních schopností, hry a dalších klíčových oblastí. Každá položka se posuzuje na stupnici od 1 do 4 podle intenzity projevů. Hodnocení je založeno na pozorování v kombinaci s rozhovorem s rodiči (Župová, 2021).

ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised) je podrobné strukturované interview. Vykonává se s rodiči dítěte, je tedy nutná jejich spolupráce. Metoda se dá použít od 18 měsíců,

⁴ Český překlad M-CHAT-R dotazníku je dostupný na: https://autismus-screening.eu/files/200001289-5f80560789/mchat_zakladni_pro_rodice.pdf

standardně se užívá během čtvrtého až pátého roku dítěte. Je to poměrně časově náročný diagnostický prostředek, jeho absolvování trvá okolo 3 hodin (Dudová, Hrdlička, 2013).

ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) je strukturovaná observační škála. Metoda je založena přímo na spolupráci s jedincem s podezřením na PAS (Dudová, Hrdlička, 2013). Test má 4 formy, které se rozdělují podle úrovně verbální komunikace jedince. Během krátké doby metoda zjišťuje hodně informací. Je jedna z nejrychlejších metod (Thorová, 2016).

M-DACH (Dětské autistické chování, modifikovaný dotazník) je česká screeningová metoda. Jedná se pouze o orientační metodu, dotazník nemá za úkol diagnostikovat. Má formu jednoduchého dotazníku, který je určen rodičům. Nejčastěji se užívá u dětí v rozmezí od 18 měsíců do 5 let. Otázky jsou zaměřeny na oblast smyslového vnímání, motoriku, emotivitu, hru a způsob trávení volného času, problémové chování a schopnost adaptace (Thorová, 2016).

Kicková a Hrdlička (2020) považují za velmi významné diagnostické metody, které se využívají u nás i ve světě, **CHAT (Checklist for Autism in Toddlers)**, již zmíněný **M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers)**, **ESAT (Early Screening od Autistic Traits)**, **CSBS-BP-ITC (Communication and Symbolic Behavior Scales Development Profile-Infant-Toffler Checklist)** a **FYI (First Year Inventory)**.

Hrdlička (2020) zmiňuje jeden z problémů screeningových metod. Screening nerozpozná poruchu autistického spektra u dětí, u kterých se je diagnóza stanovena v pozdějším věku.

Součástí diagnostiky je i psychologické vyšetření dítěte. Při něm se psycholog snaží navázat kontakt s dítětem a pozoruje jeho chování při volné činnosti. Všimá si i toho, jak je dítě schopno se adaptovat v novém prostředí. Pokud má dítě těžké adaptační potíže, vyšetření se provádí v domácím prostředí (Thorová, Beranová in Hrdlička, Komárek, 2014).

Diagnostika PAS je náročný proces. Je ale velmi důležitá pro včasnou intervenci. U některých forem PAS si rodiče nemusí všimnout jinakostí ve vývoji. Mohou je na to upozornit až pedagogové v mateřské škole. Ti si všimají odlišností ve srovnání s dětmi stejného věku (Thorová, 2016).

V případě mírných forem poruch autistického spektra se na diagnózu může přijít v pozdějším věku nebo až v dospělosti. Děje se tak na základě toho, že se jedinec o poruchách autistického spektra dozví z článků na internetu, z televizního pořadu, filmu nebo jiného informačního zdroje. Sám se „diagnostikuje“ a nechá se vyšetřit. V takových případech bývá většinou stanovena diagnóza Aspergerova syndromu (Thorová, 2016).

3 Vzdělávání žáků s PAS

V této kapitole jsme se zaměřili na možnosti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. V podkapitolách je vysvětleno, jaká specifika se objevují v procesu edukace žáků s PAS, co to jsou podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán a jaké metody jsou při vzdělávání žáků s PAS používány.

Vzdělávání žáků s PAS závisí především na jejich intelektových schopnostech. Existuje několik možností, jakou formou může probíhat základní vzdělávání.

Pokud má žák diagnostikovanou poruchu autistického spektra a jeho inteligence je v rozmezí pásma nadprůměru až po lehkou mentální retardaci, může žák navštěvovat běžnou základní školu. Takoví žáci mohou být vzděláváni formou individuální integrace do třídy běžného typu nebo mohou být zařazeni do specializovaných tříd pro žáky s PAS, zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona. V obou případech je potřeba využití podpůrných opatření a organizačních úprav vyučování. Ve většině těchto tříd pracuje s pedagogem také asistent pedagoga (Metodický portál RVP.CZ, 2017). Zařazování žáků s PAS do běžných škol by mělo být předem vhodně zváženo. Mělo by být přihlédnuto k míře zvládnutí všech hledisek, které se podílejí na správné adaptaci žáka ve třídě (Adamus, 2014).

Jinou formou vzdělávání žáků s PAS je zařazení do základních škol zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona. *„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., §16 odst. 9). Žák může být do tohoto typu školy zařazen po tom, co jeho posouzení speciálních vzdělávacích potřeb je tak závažné, že podpůrná opatření poskytována v běžné škole by nestačila k naplňování vzdělávacích možností žáka. Speciální vzdělávací potřeby posuzuje školské poradenské zařízení (ŠPZ). Pro zařazení do školy je potřeba žádost zákonného zástupce a doporučení ze ŠPZ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Ve třídách podle §16 odst. 9 školského zákona je zajištěný snížený počet žáků ve třídě na nejméně šest a nejvíce čtrnáct žáků. Tento počet se může ještě snížit na základě doporučení ŠPZ na nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. A to z důvodu nedostatečnosti naplňování vzdělávacích možností žáků. Mohou být přítomni dva až tři pedagogičtí pracovníci (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Kapitola bude dále pojednávat o specifikách ve vzdělávání žáků s PAS, o podpůrných opatřeních a metodách výuky u žáků s PAS.

3.1 Specifika ve vzdělávání žáků s PAS

Každý žák s PAS je individuální. Projevy poruch autistického spektra jsou různé a do jiné míry ovlivňují proces edukace. Postupy a metody, které jsou při výuce používané musí být přizpůsobené žákovi, aby bylo vzdělávání co nejefektivnější (Čadilová, Žampachová, 2012).

Specifika vzdělávání žáků s PAS vycházejí z jednotlivých symptomů diagnostické triády. Potíže se objevují v sociální oblasti, komunikaci a zřejmě jsou i abnormality v chování, představivosti a hře. Obtíže se objevují vlivem nerovnoměrného vývoje. Některé dovednosti se dítě učí lépe a jiné jsou pro něj obtížnější. Je proto důležité, aby byl pedagog seznámen s vývojovou úrovní daného žáka, s jeho diagnózou i přidruženými poruchami a věděl, jak vysoké požadavky může na žáka klást (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

Většinu žáků s poruchami autistického spektra dělá problém zvládnout organizační strukturu vyučování. Někteří žáci potřebují mít své místo oddělené od ostatních, nebo potřebují během vyučovací hodiny více přestávek. Pro mnoho žáků s PAS je vhodnější, aby vzdělávání probíhalo ve speciálních třídách nebo ve třídě se sníženým počtem žáků (Čadilová, Žampachová, 2015).

Další problémy, se kterými se potýkají, souvisí s porozuměním v řeči. Může jít o doslovné neporozumění řeči nebo nepochopení významu sdělení. S tím souvisí i rychlost odpovědi na pokyn (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014). Někteří jedinci obtížně formulují věty, mají potíže s chápáním abstrakce, neumí zopakovat text nebo se v řeči objevují například echolalie. Případně u nich řečový projev není vyvinut vůbec. Deficity v komunikaci mají vliv na obtíže se sociální interakcí s vrstevníky nebo pedagogy. Žák, který má potíže s verbální stránkou komunikace pak například neumí požádat o pomoc při vyučování. Na základě toho se může objevovat problémové chování, nekontrolovatelné záchvaty a afekty. U řady žáků s PAS se totiž projevuje velmi nízká frustrační tolerance. (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

V závislosti na typu a závažnosti poruch autistického spektra potřebují žáci různou formu podpory a porozumění. V rámci procesu učení je potřeba žáka naučit používat vhodný způsob komunikace a posilovat pozitivní chování (Šporclová, 2018).

U žáků s PAS se při vzdělávání používají podpůrná opatření. Využívají se v běžných i speciálních školách, které jsou zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona.

3.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření (PO) jsou v §16 školského zákona vymezena jako nezbytné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Jsou poskytována bezplatně (Zákon 561/2004 Sb., §16 odst. 1).

U většiny žáků s PAS se při vzdělání využívá podpůrných opatření. Díky PO je možné přizpůsobit formu, strukturu i obsah vzdělávání. Dají se také upravit očekávané výstupy ze vzdělávání. Žáci mohou při edukaci využívat speciální programy nebo kompenzační pomůcky. PO také upravuje vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a možnost přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě (Šporclová, 2018).

Podle §16 odst. 2 zákona č.561/2004 Sb. „*Podpůrná opatření spočívají v:*

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytující dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“*

PO jsou rozdělena do pěti stupňů. Každý žák s PAS nebo jiným zdravotním postižením má různou míru symptomatiky a jiné projevy, které mají vliv na vzdělávání. Z toho důvodu je vytvořeno pět stupňů podpory (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). PO prvního stupně poskytuje žákovi škola i bez doporučení školského poradenského zařízení. K poskytování PO druhého až pátého stupně je potřeba doporučení ŠPZ a informovaný písemný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. (Zákon č. 561/2004 Sb.). Žák může být během své edukace zařazen do různých stupňů podpory. Ten by měl odpovídat jeho vzdělávacím potřebám (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

Podpůrná opatření prvního stupně poskytuje žákovi samotná škola a spočívají především v individuálním přístupu k žákovi. Přístup k žákovi a případná úprava výuky určují pedagogové školy. V tomto stupni není nutné žákovi měnit obsah vzdělávání. Žáci s PAS obvykle nejsou zařazeni do prvního stupně PO (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). PO prvního stupně slouží ke kompenzaci lehkých obtíží ve vzdělávání. Opatření jsou nastavena pouze pro nezbytnou dobu. Po třech měsících se vyhodnocují. Pokud nedochází k naplňování cílů, je doporučeno vyšetření v ŠPZ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

K využívání **podpůrných opatření druhého stupně** je nutná spolupráce rodiny žáka s ŠPZ. Ve výuce se uplatňují speciální postupy, metody a formy práce. Při hodnocení výsledků žáka je potřeba brát ohled na jeho specifické odlišnosti (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). Do tohoto stupně podpory spadají s žáci s PAS, kteří mají mírné obtíže ve vzdělávání. Potíže se dají kompenzovat pomocí speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek nebo kompenzačních pomůcek s podporou speciálněpedagogické péče a úpravami pedagogické práce. Škola může, na základě doporučení ŠPZ, žákovi vytvořit individuální vzdělávací plán (IVP) (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření třetího stupně jsou stanovena žákům s PAS, kteří mají lehké až středně těžké projevy PAS spolu s deficitem v oblasti sociálního chování, přidruženou vývojovou poruchou řeči, poruchou aktivity a pozornosti nebo oslabením v oblasti kognitivního výkonu (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). Žáci potřebují výraznější upravení vzdělávacího procesu. Opatření zahrnuje úpravu v metodách práce, v organizaci, průběhu vzdělávání, úpravě obsahu, případně i úpravách ve výstupech ze vzdělávání a hodnocení žáka. Vzdělávací proces žáka může podpořit zřízení funkce asistenta pedagoga. Pokud to je potřeba, žák může využívat metody alternativní a augmentativní komunikace – např. VOKS systém, piktogramy, komunikační tabulky (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření čtvrtého stupně jsou nastavena, pokud nižší stupeň podpory nepomohl žákovi eliminovat jeho problémy ve vzdělání. Spočívají v přizpůsobení obsahu vzdělávání, využívaných metod i forem práce speciálním vzdělávacím potřebám žáka. Základním opatřením je individuální přístup k žákovi. Při vyučování se využívají speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky nebo jiné kompenzační pomůcky. Je nutné upravit pracovní prostředí třídy i samotné pracovní místo. V tomto stupni PO je obvyklé, že je ve třídě přítomen další pedagogický pracovník. Zpravidla se jedná o asistenta pedagoga (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). Pokud je vytvořen individuální vzdělávací plán, měl by v něm být zahrnutý předmět speciálněpedagogické péče, zaměřený na konkrétní potřeby žáka ve vztahu k jeho obtížím ve vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Žáci, kteří potřebují nejvyšší míru podpory využívají **podpůrná opatření pátého stupně**. Jsou určena žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, většinou souběžným postižením více vadami (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Je potřeba zcela upravit organizaci, obsah, formu i metody vzdělávání. Obsah učiva je modifikován a redukován podle potřeb žáka. Ve třídě je přítomen další pedagogický pracovník, aby mohl být žákovi zajištěn individuální přístup. Ke vzdělávání se využívají speciální učebnice nebo jiné speciálněpedagogické materiály a kompenzační pomůcky. Nutná je také úprava prostředí i pracovního prostoru, zpravidla je také snížen počet žáků ve třídě (Žampachová, Čadilová, a kol., 2020).

Žáci mohou mít odlišné projevy PAS a individuální obtíže ve vzdělávání. K přiznání podpůrných opatření druhého až pátého stupně je pro nutné absolvovat vyšetření v ŠPZ a mít doporučení ke vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

3.3 Individuální vzdělávací plán

Jedním z podpůrných opatření je individuální vzdělávací plán. IVP zpracovává škola na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Vzdělávání podle IVP žákovi povoluje ředitel školy. K tomu je potřeba již zmíněného doporučení školského poradenského zařízení a písemná žádost zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka (Zákon č. 561/2004 Sb.).

IVP je závazný dokument, který vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka (Vyhláška č. 27/2016). Podle uvedené vyhlášky jsou v IVP uvedeny identifikační údaje o žákovi, informace o ŠPZ, kontaktní pracovník ŠPZ, informace o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka a konkrétní podpůrná opatření, která jsou v kombinaci s IVP poskytována. Základní informace pojednávají

o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení, úpravách metod a forem výuky, o úpravách hodnocení žáka a případné úpravě očekávaných výstupu žáka ze vzdělávání. Možnost vytvoření IVP se týká žáků, kteří mají přiznané PO druhého stupně nebo vyšší (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Při sestavení plánu je potřeba tým pedagogů, spolupráce zákonných zástupců a pracovníků školního poradenského zařízení. Cíle stanovené v IVP musí být stanoveny tak, aby akceptovaly všechna specifika postižení a vývoje žáka s PAS. Měly by být doporučeny vhodné speciální metody, postupy a pomůcky, aby se žák mohl úspěšně vzdělávat s ohledem na jeho speciální vzdělávací potřeby. Současně by měla být brána v potaz přidružená postižení, poruchy či onemocnění. (Čadilová, Žampachová, 2012).

Co se týče základních oblastí IVP, v metodách výuky by mělo být uvedeno i to, jak metody realizovat. Nemělo by se jednat jen o výčet toho, co je možné uplatňovat. Může jít například o metody aktivního učení nebo kooperativního učení (Čadilová, Žampachová, 2016). Metodami učení u žáků s PAS se budeme více zabývat v další podkapitole. Úpravy obsahu vzdělávání mohou být navrženy v jednom nebo více předmětech. Mohou být také zaměřeny jen na jednu nebo více oblastí učiva. Žáci, kteří z důvodu svých speciálních vzdělávacích potřeb (SVP) nemohou splňovat očekávané výstupy rámcového vzdělávacího programu (RVP⁵), mohou mít výstupy upraveny tak, aby byly v souladu s možnostmi žáka. Úpravy se mohou do plánu zařadit ve třetím stupni podpůrných opatření (Čadilová, Žampachová, 2016). Úprava výuky může být velice efektivní podpůrné opatření. Pedagog má možnost využívat relaxačních přestávek nebo upravit výuku tak, aby byl kladen důraz na individuální práci. Ve třídě může pedagog vytvořit pracovní místo pro daného žáka, oddělené od spolužáků. Možnost odejít s asistentem pedagoga do jiné místnosti může mít také pozitivní účinek. Možností úprav výuky je hodně. Tyto a jiné „drobné“ úpravy mohou mít kladný vliv na práci žáka (Valenta, Potměšil in Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

IVP by měl být zpracován nejpozději do jednoho měsíce ode dne, kdy se škole předá doporučení a žádost žáka nebo jeho zákonného zástupce. Naplňování cílů IVP je sledováno a nejméně jednou za rok je plán vyhodnocován školským poradenským zařízením spolu

⁵ RVP – Rámcový vzdělávací program = závazná opora pro tvorbu školních vzdělávacích programů, blíže je specifikován ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. (Národní ústav pro vzdělávání, 2021)

se školou. V případě, že se opatření nedodrhuje, je o tom informován ředitel školy (Vyhláška č. 27/2016).

3.4 Metody užívané při vzdělávání žáků s PAS

Ve vzdělávání se využívají některé metody a programy, které pomáhají mírnit projevy poruch autistického spektra a zefektivnit proces edukace.

Strukturované učení

Strukturované učení je speciální přístup, který je uzpůsobený specifickým potřebám osob s poruchami autistického spektra (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014). „*Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupností činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje.*“ (Thorová, 2016, str. 402)

Metodika vychází hlavně z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Oba přístupy jsou založeny na učení a chování. Při užívání metodiky strukturovaného učení jsou respektovány všechny symptomy, které vycházejí z diagnózy PAS. Jsou zohledňovány osobnostní a charakterové zvláštnosti a vše je přizpůsobené mentální úrovni jedince (Čadilová, Žampachová, 2008).

Strukturované učení dodržuje určité principy. Ty jsou postaveny na zmírnění, odstranění deficitů a rozvíjení silných stránek osob s PAS (Jarolímová, 2021). K principům patří individuální přístup, strukturalizace, vizualizace a motivace. Základní pravidlo, které je nutné při uplatňování principů dodržovat, je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. Pro intaktní osoby je zcela běžné, že se text čte zleva doprava a postupuje se shora dolů. Je důležité toto základní pravidlo jedince s PAS naučit a dodržovat ho. Poskytne jim to možnost lépe porozumět pohybům vlastního těla, pochopit instrukce, orientovat se v organizaci pracovních činností a lépe se učit novým dovednostem (Čadilová, Žampachová, 2008).

Individualizací je myšlen komplexní individualizovaný přístup, který je mířen k žákovi ve všech složkách vzdělávání. Žákovi je individuálně zajištěná výuka, mimoškolní aktivity, příprava pomůcek, prostředí nebo se individuálně řeší problémové situace (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

Strukturalizace přináší do vzdělávání řád a pravidla. Pomáhá nalézt odpovědi na otázky „kdy, kde, co, jak, proč?“ (Čadilová, Žampachová, 2008). Při vzdělávání se metoda strukturalizace používá v čase, prostoru, místu, jednotlivých činnostech a úkolech (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). Se strukturalizací času a strukturalizací jednotlivých

činností pomáhá sestavení denních nebo týdenních režimů. Ty by měli být sestaveny přímo pro konkrétní osobu, na základě míry jeho symptomatiky a mentální úrovně. Existují různé typy vytvořených režimů. Mohou být závěsné, přenosné nebo dlouhodobé (Čadilová, Žampachová, 2008). Strukturalizace prostoru a místa souvisí s úpravou třídy. Rozdělení třídy na část, kde se pracuje a kde se relaxuje může být jednou ze základních úprav. Úprava pracovního místa závisí na individuálních potřebách daného žáka. Je lepší, aby žák s PAS měl samostatnou lavici tak, aby dané místo bylo vyhrazené jen pro něj (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). Někteří navíc potřebují mít místo ohraničené a separované od ostatních žáků.

Vizualizace umožňuje zpřesnit a snáze pochopit informace, které jsou sdělené verbálně. Velmi se prolíná se strukturalizací a individualizací. Při vzdělávání vizualizujeme prostor, čas a činnosti. Pokud je situace podpořena vizuální formou, žák s PAS je schopen ji snadněji porozumět. Využívají se obrázky, fotografie, piktogramy nebo konkrétní předměty (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

Motivace je velmi důležitá složka při vzdělávání. Pomáhá ovlivňovat chování a podněcovat žáka k větší aktivitě. Motivování žáků s PAS probíhá na základě odměn (Žampachová, Čadilová a kol., 2020). Může se jednat o materiální, činnostní nebo sociální odměny. Dítě odměnu dostane ihned po dokončeném úkolu a postupem času se může odměna oddalovat, tzn. k získání bude potřeba vykonat více činností. Základem je, aby dítě vědělo, kdy odměnu dostane. K tomu slouží různé motivační systémy, například žetonový systém odměňování. Po daném počtu nasbíraných žetonů dítě odměnu dostane (Jarolímová, 2021).

Metodika strukturovaného učení je využitelná u všech osob s poruchou autistického spektra, u dětí v mateřské škole, u žáků na základní škole speciální nebo u dospělých (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

TEACCH program

TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and related Communications Handicapped Children) je metodika, která vznikla v USA na Univerzitě v Severní Karolíně v 60. letech 20. století. Erich Schopler byl jedním ze zakladatelů TEACCH programu. Aktivně se zabýval výzkumy ohledně poruch autistického spektra. Jako jeden z prvních dokázal, že se jedná o vývojovou poruchu. Dříve byly zastávány názory, že je porucha autistického spektra porucha emocí a je způsobena výchovou rodičů (Mesibov, Howley, 2003).

TEACCH program je intervenční celoživotní program, který je založen na podpoře a rozvoji dovedností a silných stránek u jedinců s PAS. Dá se využít u všech věkových skupin (Raising

Children Network, 2020). Thorová (2016) uvádí základní body programu, kterými jsou fyzická struktura, vizuální podpora a zajištění předvídatelnosti, strukturovaná práce pedagoga, práce s motivací a vývojová přiměřenost.

TEACCH program se stal základem pro mnoho jiných metodik v různých zemích (Thorová, 2016). U nás je známý pod termínem Strukturované učení.

Aplikovaná behaviorální analýza

Aplikovaná behaviorální analýza neboli zkráceně ABA je zaměřená na chování a učení. K docílení požadovaného chování je používán systém odměn a trestů. První, kdo použil ABA terapii u osob s PAS byl behaviorální psycholog I. Loovas. Přikláněl se k myšlence, že sociální a behaviorální dovednosti lze naučit i děti s velmi těžkou formou autismu. Při nedodržování pokynů se Loovas nebál používat tvrdé tresty. Techniky byly později upravovány, přesto ale v některých situacích setrvaly (Rudy, 2019).

Postupem času byla ABA terapie studována mnohými odborníky a modifikována do přijatelné verze, která se zaměřuje na chování, sociální dovednosti a emoce (Rudy, 2019).

Hlavní strategií, na kterou se ABA zaměřuje je docílení požadovaného chování prostřednictvím pozitivního posilování. Cílem je, aby děti s PAS projevovaly větší zájem o druhé, zlepšily se jejich komunikační dovednosti, naučily se ptát na to, co chtějí, rozvinuly se schopnosti lepšího soustředění a aby se u nich v menší míře objevovaly záchvaty nebo afekty (Raypole, 2019).

ABA terapie a TEACCH program patří mezi dva velmi známé intervenční programy používané nejen při vzdělávání. Existuje ale spousta dalších, méně známých, které jsou ale také ověřené mnoha vědeckými studiemi. Mezi ně patří intervenční program **ESDM (Early Start Denver Model)** a **DIR/Floortime (Developmental Individual-Difference Relationship-Based Model)**. Odborníci, kteří s dítětem pracují by měli vždy znát jeho charakteristiku a obtíže. Vše by mělo být individuálně přizpůsobené danému jedinci a založeno na spolupráci s celou rodinou (Šporclová, 2018).

„Metoda, která dobře funguje u jednoho žáka, nemusí dobře působit na žáka druhého, což je důsledek variability symptomů psychických poruch a onemocnění“ (Žampachová, Čadilová a kol., 2020, str. 56)

4 Asistent pedagoga

Tato kapitola pojednává o profesi asistenta pedagoga (AP). Jsou zde uvedeny hlavní činnosti asistenta pedagoga a jakým způsobem je zřízena funkce asistenta pedagoga. Dále jsme se zaměřili na popsání kvalifikačních a osobnostních předpokladů, které by osoba vykonávající profesi asistenta pedagoga měla mít. V poslední podkapitole je popsáno, jak probíhá další vzdělávání asistentů pedagoga.

Zřízení funkce asistenta pedagoga je jedním z podpůrných opatření. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který působí ve třídách, kde se nacházejí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Může působit i ve školách, které zajišťují individuální integraci žáků do běžných tříd (Vyhláška č. 563/2004 Sb.).

Hlavním úkolem AP je pomáhat jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se SVP. Pedagogickému pracovníkovi, nejčastěji se jedná o pedagoga, pomáhá s organizací a realizací vzdělávacího procesu, žáky podporuje v samostatnosti a aktivním zapojení do všech činností, které se v rámci výuky realizují. Vše se děje na základě spolupráce s učitelem, jeho pokynů a potřeb třídy (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

V §5 odst. 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou uvedeny hlavní činnosti asistenta pedagoga. Asistent zajišťuje:

- a) *přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
- b) *podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- c) *výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §5 odst. 3).*
- d) *pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- e) *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- f) *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- g) *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*

- h) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- i) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §5 odst. 4).*

Činnosti a náplň práce se dále mění podle typu školy a třídy, kde asistent pedagoga pracuje. Přístup k žákům by měl být přiměřený věku a specifikům vzdělávání z cílové skupiny (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

4.1 Zřízení funkce asistenta pedagoga

Funkci asistenta pedagoga ve škole zřizuje ředitel. Existují dvě možnosti, jak lze pozici AP ve škole zřídit.

První možností je, že **funkce AP je zřízena jako podpůrné opatření**. V takovém případě je potřeba, pro zřízení funkce, doporučení školského poradenského zařízení a písemný souhlas zákonného zástupce (Nová škola, 2021b). Doporučení vydává školské poradenské zařízení a je v něm uvedena týdenní hodinová dotace práce AP ve třídě. V týdenní hodinové dotaci je zahrnuta přímá práce se žákem a nepřímá práce. Během nepřímé práce se asistent připravuje na výuku, připravuje pomůcky, zpracovává dokumentaci, účastní se schůzek s jinými pedagogickými pracovníky, případně zajišťuje kontakt se zákonnými zástupci (Žampachová, Čadilová a kol., 2020).

První varianta se týká asistentů, kteří pracují v mateřských, základních a středních školách běžného typu. Škola dostává na zaplacení AP od státu dotace. Výše dotace se určuje v závislosti na týdenní hodinové dotaci práce AP. Tu uvádí školské poradenské pracoviště v doporučení ke vzdělávání (Nová škola, 2021b).

Druhou možností je, že ředitel školy zaměstná **asistenta pedagoga jako standardního zaměstnance školy**. AP je v takovém případě placen z běžného rozpočtu školy. Od roku 2020 už nelze funkci asistenta pedagoga na školách zřízených podle §16 odst. 9 zřizovat jako podpůrné opatření (Nová škola, 2021b).

Asistenti pedagoga podle nařízení vlády č. 222/2010 Sb. spadají do 4.-9. platové třídy. Zařazení do určité platové třídy odpovídá činnostem, které asistent vykonává. Také se odvíjí od míry dosaženého vzdělání (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.).

4.2 Předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga

Tato podkapitola se věnuje kvalifikačním a osobnostním předpokladům, které by měli mít osoby, které vykonávají profesi asistenta pedagoga.

Kvalifikační předpoklady

Asistent pedagoga je jedním z pedagogických pracovníků. Každý pedagogický pracovník musí podle §3 zákona č. 563/2004 Sb. splňovat předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Mezi ty patří plná způsobilost k právním úkonům, splnění odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb., viz také Kendíková, 2016).

K výkonu profese asistenta pedagoga je důležité mít odbornou kvalifikaci, kterou vymezuje zákon č. 563/2004 Sb. V daném zákoně jsou vymezeny odborné kvalifikační předpoklady pro výkon profese asistenta pedagoga, který:

- a) působí ve třídě, kde se vzdělávají žáci se SVP nebo žáci, kteří se vzdělávají formou integrace
- b) se podílí na pomocných výchovných pracích ve školách a školských poradenských zařízeních (Kendíková, 2016).

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě získává odbornou kvalifikaci ukončeným středním vzděláním s maturitní zkouškou, vysokoškolským vzděláním nebo vyšším odborným vzděláním v oblasti pedagogických věd. Pokud má osoba střední vzdělání s maturitní zkouškou, případně vyšší odborné vzdělání nebo vysokoškolské vzdělání v jiné oblasti, je nutné, pro výkon profese asistenta pedagoga, vzdělání doplnit o studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga nebo vzdělání v programu celoživotního vzdělávání, které se uskutečňuje vysokou školou a je zaměřené na pedagogiku (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost zaměřenou na výchovné práce ve škole, školském zařízení pro zájmové vzdělávání nebo jiných zařízeních zaměřených na výchovu potřebuje k výkonu profese vzdělání specifikované v předchozím odstavci. Další možností k získání odborné kvalifikace je ukončení středního vzdělání s výučním listem a studium pedagogiky, ukončení středního vzdělávání bez maturity nebo výučního listu v oboru zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga nebo absolvování základního vzdělání a studia pro asistenty pedagoga. Osoba, která absolvuje střední vzdělání

bez maturity nebo výučního listu si může kvalifikaci doplnit studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Studium pro asistenty pedagoga

Jednou z možností, jak získat kvalifikaci k výkonu profese asistenta pedagoga je doplnit své vzdělání o studium pro asistenty pedagoga. Mnoho organizací a institucí v ČR pořádá kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga, které jsou akreditované MŠMT. Mezi instituce patří například Národní institut dalšího vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Rytmus, o. p. s., Vzdělávací institut Středočeského kraje, Nová škola, o. p. s., Univerzita Palackého v Olomouci, KVIC Nový Jičín a mnoho dalších (Kendíková, 2016).

Studium musí být absolvováno v minimální délce 120 hodin. Po absolvování závěrečné zkoušky získává osoba osvědčení (Vyhláška č. 317/2005 Sb.).

Osobnostní předpoklady

Asistent pedagoga je, jak už bylo zmíněno výše, jeden z pedagogických pracovníků. Ti by měly mít určité základní osobnostní předpoklady. Patří mezi ně zejména **kladný vztah k dětem, schopnost empatie, komunikativnost, spolehlivost, trpělivost a schopnost spolupráce** (Kendíková, 2016).

Nejdůležitějším předpokladem je kladný vztah k dětem, obzvlášť pokud se jedná o děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud by asistent pedagoga měl vůči dítěti se zdravotním postižením předsudky, nepochopení a nebyl schopen žádné empatie, dítěti by to akorát ublížilo (Kendíková, 2016).

Asistent pedagoga by měl také mít možnost znát základní důležité informace o žácích, kterým poskytuje podporu. Díky informacím je možnost, že snáze pochopí chování žáka v těžkých situacích. V případě, že nastane nějaký problémový stav, poskytnuté informace mohou pomoci k nalezení způsobu řešení. Dalším důležitým předpokladem je komunikativnost. Asistent komunikuje s žáky, jejich rodiči, školou a předává potřebné informace. Komunikace by měla být založena na partnerském přístupu, otevřenosti, trpělivosti a spolehlivosti (Kendíková, 2016). Forma komunikace s rodiči může nabývat více podob. Může se jednat o komunikaci ústní, telefonickou, při společných setkáváních, písemnou (prostřednictvím deníčku nebo žákovské knížky), elektronicky nebo prostřednictvím fotodokumentace (Teplá, Felcmanová, 2016).

S komunikativností souvisí i schopnost spolupráce. AP je zaměstnancem školy a pracuje pod vedením učitele či jiného pedagogického pracovníka. Se všemi kolegy by měl být schopen spolupracovat, plnit zadané úkoly a v případě chyby ji neopakovat (Kendíková, 2016).

Velmi důležitou složkou při práci asistenta pedagoga je **motivace**. Motivační faktory bývají různé. Asistenti nejčastěji uvádějí, že práci vykonávají, protože je baví práce s dětmi nebo chtějí pomáhat žákům, kteří to potřebují. Na pozicích asistentů se můžeme setkat s lidmi různých věkových skupin. Může se jednat o studenty pedagogických oborů, osoby v seniorském věku, kteří jsou bývalí učitelé nebo rodiče, kteří mají dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2017).

4.3 Další vzdělávání asistentů pedagoga

Pedagogičtí pracovníci mají ze zákona povinnost dále se vzdělávat. Měli by rozšiřovat a získávat nové vědomosti, které zvyšují jejich kvalifikaci. Povinnost trvá po dobu, kdy vykonávají pedagogickou činnost. Další vzdělávání pedagogických pracovníků organizuje ředitel školy. Vzdělávání probíhá na základě plánu dalšího vzdělávání, který je schválen příslušným odborovým orgánem (Zákon č. 563/2004 Sb.). Ředitel nabízí asistentům pedagoga účast na kurzech, odborných seminářích nebo jiných vzdělávacích akcích (Teplá, Felcmanová, 2016).

Doplňování vzdělávání umožňuje asistentům pedagoga, aby práci vykonávali kvalitně a efektivně (Kendíková, 2017). „*Doporučujeme zejména kurzy, které jsou zaměřené na práci s žáky s konkrétními diagnózami, a to vždy v závislosti na tom, s jakým klientem právě pracují*“ (Kendíková, 2017, str.101)

Někteří ředitelé škol sami pořádají vzdělávací akce pro své zaměstnance. Většinou se jedná o přednášky nebo semináře, které vedou externí lektoři a jsou uskutečňovány přímo v dané škole. Výhodou je, že se těchto akcí mohou účastnit všichni pedagogičtí pracovníci, nemusí nikam dojíždět a můžou se konat po skončení vyučování (Kendíková, 2017).

Jinou formou dalšího vzdělávání jsou vzdělávací kurzy, které pořádá mnoho organizací. Mnoho z nich je i přímo pro asistenty pedagoga. Mezi organizace patří Nová škola o.p.s., Meta o.p.s., Národní pedagogický institut ČR, Dyscentrum Praha o.p.s., NAUTIS, Člověk v tísni o.p.s. a spousta dalších (Nová škola, 2021a).

Praktická část

5 Metodologie průzkumného šetření

Cílem teoretické části bylo charakterizovat problematiku poruch autistického spektra, vymezit možnosti vzdělávání žáků s PAS a zaměřit se na obecnou charakteristiku profese asistenta pedagoga. V praktické části práce jsme obě oblasti propojily.

Působení asistentů pedagoga na školách se stále rozšiřuje. V základních školách speciálních je zcela běžné, že se v každé třídě nachází asistent pedagoga. V poslední době se také ale objevuje otázka, zda jsou asistenti ve školách potřební, spolu se spekulacemi o rušení míst asistentů pedagoga⁶. Hlavní inspirací pro zpracování této práce bylo setkání se s asistenty pedagoga na základních školách speciálních během absolvování školních praxí. Na základě všech zmíněných faktorů se zrodila myšlenka zabývat se tímto tématem v závěrečné práci. Protože nás zajímá problematika poruch autistického spektra, rozhodli jsme se zaměřit na třídu, kde se vzdělávají žáci s poruchami autistického spektra.

Praktická část bude dále pojednávat o cílech výzkumného šetření, charakteristice výzkumného vzorku, charakteristice metod a postupů a výsledcích výzkumného šetření.

5.1 Cíle průzkumného šetření

Výzkumným cílem je zjistit, popsat a interpretovat, jakou roli zaujímá asistent pedagoga v procesu vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na základní škole speciální. Přesněji půjde o zmapování důležitosti přítomnosti asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s PAS.

K dosažení cíle jsme si zvolili hlavní výzkumnou otázku a tři vedlejší výzkumné otázky.

HVO: *Jaký význam má asistent pedagoga při vzdělávání žáků s PAS?*

VVO1: *Jakým způsobem se podílí asistent pedagoga na vzdělávání žáků s PAS?*

VVO2: *Jaký vývoj ve vzdělávání se objevuje u žáků s PAS, když je přítomen asistent pedagoga?*

VVO3: *Jak je vnímán asistent pedagoga z pohledu vlastního a z pohledu speciálního pedagoga?*

⁶ Viz článek z roku 2019 – MALÁ, M., 2019. *Nezvládnutá inkluze. Ministerstvo ji chce okrouhat a propouštět asistenty, bouří se učitelé.* In: Echo24.cz. [online] 19.11.2019 [cit. 25.5.2021]. Dostupné z: <https://echo24.cz/a/SY5WT/nezvladnuta-inkluze-ministerstvo-ji-chce-okrouhat-a-propoustet-asistenty-bouri-se-ucitele>

5.2 Charakteristika průzkumného šetření

K řešení dané problematiky jsme zvolili **kvalitativní průzkumné šetření**. Kvalitativní výzkum nám poskytuje podrobnější vhled do problematiky a umožňuje zkoumat objekt v přirozeném prostředí. Jednou z nevýhod ale bývá, že výsledky nelze zobecnit, jsou ovlivněné subjektivitou a osobními preferencemi výzkumníka (Hendl, 2016).

Jako metodu získávání dat jsme využili **polostrukturovaný rozhovor**. Rozhovor jsme zvolili z důvodu hlubšího proniknutí do problematiky. Výhodou je navázání osobního kontaktu s informanty. Podle odpovědí účastníků je možné v průběhu měnit směřování rozhovorů (Chráska, 2016). Na základě studia literatury, stanovení cíle a výzkumných otázek byly předem vytvořeny základní otázky rozhovoru. Účastnice průzkumného šetření nemusely vyplňovat předpřipravené odpovědi a každou otázku jsme mohli dále rozvinout. Pro každou odpověď dostaly dostatek času a prostor, aby se mohly vyjádřit podle potřeby.

Rozhovory byly provedeny se čtyřmi pedagogickými pracovníky. Všechny byly ženy, dvě zaujímají pozici asistenta pedagoga a dvě z nich pozici speciálního pedagoga. Byly proto vytvořeny dvě sady základních otázek, jedna pro asistentky pedagoga a druhá pro speciální pedagožky.

Jako doplňkovou metodu jsme využili **obsahovou analýzu dokumentů žáků**. Na základě písemného souhlasů zákonných zástupců žáků nám byla školou poskytnuta dokumentace žáků. Z té jsme analyzovali potřebné údaje pro specifikaci a popsání projevů objevujících se u jednotlivých žáků.

5.3 Charakteristika průzkumného souboru

Výběr výzkumného souboru byl volen záměrně. Záměrný výběr se od jiných výběrů liší tím, že záleží na úsudku výzkumníka. O výběru výzkumného souboru nerozhoduje náhoda (Chráska, 2016). Zvolili jsme jednu základní školu speciální, která se nachází ve městě na Moravě. V dotyčné škole jsme vybrali třídu, kde se vzdělávají žáci s poruchou autistického spektra. Tam jsme oslovili dvě asistentky pedagoga a dvě speciální pedagožky. Průzkumné šetření je zaměřeno na jednu třídu, abychom získali komplexní pohled na danou problematiku.

Asistentka pedagoga č. 1 (dále uveden participant jako AP1) působí v dotyčné škole již pět let jako asistentka pedagoga. Má absolvováno studium pro asistenty pedagoga. Dříve učila na základní umělecké škole. V sektoru školství se pohybuje přibližně 36 let.

Asistentka pedagoga č. 2 (dále AP2) působí ve škole také pět let jako asistentka pedagoga. Má absolvováno studium pro asistenty pedagoga. Ve zmiňované třídě působí druhým rokem. Dříve působila v jiném oboru, v sektoru školství se pohybuje již zmiňovaných pět let.

Učitelka č. 1 (dále UČ1) v dané škole pracuje tři roky. Ve třídě vyučuje tři dny v týdnu. Absolvovala magisterské studium v oboru Speciální pedagogika. Ve speciálním školství působí 30 let. Jedenáct let pracovala na malotřídní škole. Délka její praxe je dohromady 41 let.

Učitelka č. 2 (UČ2) je třídní učitelkou dotyčné třídy, učí zde dva dny v týdnu. Ve škole pracuje 12 let. Absolvovala magisterské studium v oboru Učitelství pro první stupeň pro základní školy a speciální pedagogiku. Následně absolvovala doktorské studium ze Speciální pedagogiky.

Ve třídě se vzdělávají čtyři žáci. Všichni se vzdělávají podle rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální podle I. nebo II. dílu. Tři žáci, konkrétně chlapci mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra. Ve třídě se spolu s chlapci vzdělává dívka s dětskou mozkovou obrnou. Poruchu autistického spektra diagnostikovanou nemá, proto jsme ji do průzkumného šetření nezahrnuli.

Žák č. 1 – dále David (jméno bylo pozměněno)

David je chlapec, který má 14 let. Je žákem 6. ročníku na zmiňované škole. David má diagnostikovaný dětský autismus s hyperaktivitou, těžkou mentální retardací, má dráždivější CNS a narušený vývoj řeči. Vzdělává se podle Školního vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – díl II. Má stanovená podpůrná opatření 5. stupně. Ve škole má vytvořený individuální vzdělávací plán. David komunikuje pomocí jednoduchých vět nebo jednoslovných výpovědí. V řeči se objevují echolálie. Jeho způsob navazování kontaktu a komunikace odpovídá symptomatice poruchy autistického spektra. Snaží se navazovat kontakt s okolím, nevdá mu fyzický kontakt. Pozornost žáka je krátkodobá, je potřeba ji usměrňovat a chlapce často motivovat. Jeho paměť je dobrá, ale výběrová. Na otázky odpovídá jednoslovně, často věcně správně. Složitější úkoly plní stylem pokus-omyl. David má své rituály, stereotypy, oblíbená témata a často opakuje naučené fráze. Špatně reaguje na změny a odmítnutí požadované aktivity. Nespokojenost se projevuje boucháním do věcí nebo boucháním dveřmi. Vnímá pravidla a dodržuje je. Má oslabenou grafomotoriku.

David zvládá sebeobslužné aktivity s podporou dospělé osoby. Při vyučování potřebuje individuální podporu. Má k dispozici asistenta pedagoga. Personální podpora asistenta pedagoga je 40 hodin za týden.

Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Rodina se školou velmi dobře komunikuje a spolupracuje.

Žák č. 2 – dále Tadeáš (jméno bylo pozměněno)

Tadeáš má 12 let, je žákem 5. ročníku na dotyčné škole. Má souběžné postižení více vadami, tj. těžké postižení sluchu, atypický autismus a středně těžké mentální postižení. Vzdělává se podle Školního vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – díl I. Žák má stanoven 4. stupeň podpůrných opatření. Nemá vytvořen individuální vzdělávací plán. Tadeáš nemluví, neodezírá, není u něj vytvořená žádná forma náhradní komunikace. Sluchadla nepoužívá, odmítá je. Komunikuje většinou pomocí posunků, ukazování na věci nebo výrazu v obličeji. Ve škole plní úkoly, které jsou zaměřené na zrakovou percepci. Plní je po názorné ukázce. Velmi dobře a rychle úkoly pochopí. Žák nečte, píše jednoduchá písmena s dopomocí. Je nutné s ním pracovat individuálně, často jej motivovat a usměrňovat směr zaměření jeho pozornosti. Jeho školní výsledky odpovídají jeho schopnostem. Mezi jeho zájmy patří hra se stavebnicí. Kostky staví do řady nebo je třídí podle barev. Nenavazuje sociální vztahy, na změny reaguje křikem, rozrušením. Při hře přemísťuje kostky podle svého řádu. Když dojde k narušení nebo přerušení činnosti, reaguje také křikem.

Žák má doporučeno zajištění asistenta pedagoga. Personální podpora AP je stanovena na 40 hodin za týden. Tadeáš potřebuje individuální speciálněpedagogický přístup, dopomoc a dohled druhé osoby po celou dobu pobytu ve škole a ve školní družině.

Tadeáš je v pěstounské péči svých prarodičů. Rodina se školou velmi dobře spolupracuje.

Žák č. 3 – dále Patrik (jméno bylo pozměněno)

Patrik má 13 let a je žákem 5. ročníku. Diagnostikován má atypický autismus v kombinaci se závažnou poruchou expresivní a receptivní stránky řeči a středně těžkým mentálním postižením. Největší obtíže v dalším rozvoji činí zvýšená unavitelnost, která se střídá s výraznými projevy hyperaktivity. V poslední době se zhoršil jeho stav, bývá výrazně neklidný. Užívá medikaci na zmírnění psychických projevů. Žák se vzdělává podle Školního vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – díl I. Jsou mu stanovena podpůrná opatření 5. stupně. Má vytvořen individuální vzdělávací plán. Patrik nenavazuje adekvátní kontakt s okolím. Je schopen komunikovat mluvenou řečí. Jeho projev je velmi tichý. Komunikuje spíše prostřednictvím jednoslovných výpovědí, velmi často vysloví začátek slova a zbytek nedořečne. Tvoří neologismy. Umí číst, přečte samohlásky a souhlásky. Pozornost je krátkodobá, pracuje jen krátce, potřebuje individuální podporu. Je velmi citlivý na neúspěch, reaguje na to výrazným rozrušením. Při práci potřebuje neustále motivovat. Má neurotický

projev, objevuje se u něj tendence třepotání rukama a běhání v kruhu po třídě. Mezi jeho záliby patří igelitové pytlíky, které rád žmoulá, pohazuje a sleduje, jak se vznáší.

Patrik má doporučeno zajištění asistenta pedagoga na 30 hodin za týden. Potřebuje neustálou individuální podporu. Ve škole není schopen pracovat sám. Při činnostech má tendenci se spoléhat na pomoc AP.

Patrik žije v úplné rodině. Rodina se školou velmi dobře komunikuje.

5.4 Realizace průzkumného šetření

Při hledání účastníků k průzkumnému šetření jsme využili emailové komunikace. Kontaktovali jsme nejprve vedení školy a poté jsme oslovili dané informantky. Rozhovory byly realizovány ve škole, v samostatné místnosti, s každou zúčastněnou osobou zvlášť. Délka jednoho rozhovoru nepřesáhla 30 minut. Rozhovory jsme nahrávali na mobilní telefon na základě ústního souhlasu informantek. Účastnice byly seznámeny s tím, že zvuková nahrávka nebude poskytována nikomu dalšímu a informace budou použity výhradně pro potřeby praktické části této závěrečné práce. Následně byly rozhovory doslovně přepsány do formátu MS Word.

5.5 Analýza rozhovorů

Analýzu realizovaných rozhovorů jsme vyhodnotili prostřednictvím otevřeného kódování. Technika otevřeného kódování je poměrně jednoduchá a velmi účinná. Je proto používána ve většině kvalitativních výzkumů. Údaje jsou rozloženy na jednotky a následně složeny jiným způsobem (Švaříček, Šed'ová, 2014). Každé takto vzniklé jednotce jsme přidělili nějaký kód. Byla využita metoda *papír a tužka* (Švaříček, Šed'ová, 2014). Přepsané rozhovory byly vytisknuty a přímo do textu jsme dopisovali jednotlivé kódy. Na základě seznamu vlastních vytvořených kódů jsme je podle podobnosti rozřídili do sedmi kategorií.

- 1) **Odborné vzdělání a délka praxe**
- 2) **Motivace asistentů pedagoga k práci**
- 3) **Podpora žáka s PAS ve výuce**
- 4) **Reakce žáků na přítomnost asistenta pedagoga**
- 5) **Posun žáků ve vzdělávání**
- 6) **Spolupráce asistenta pedagoga a speciálního pedagoga**
- 7) **Postoje k profesi asistenta pedagoga**

6 Interpretace výsledků

Na techniku otevřeného kódování jsme navázali technikou *vyložení karet*. Seznam kódů se roztřídí do kategorií a ty se pak skládají do nějakého obrazce. Výsledný text je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není nezbytné, aby byli zmíněny všechny kategorie, které jsme ke kódům vytvořili. Stačí, když jsou zahrnuty ty, které nám přinesou odpovědi k výzkumným otázkám (Švaříček, Šed'ová, 2014).

První kategorie se nazývá *Odborné vzdělání a délka praxe*. Pojednává o vzdělání informantek a o jejich praxi. Druhou kategorií jsme pojmenovali *Motivace asistentů pedagoga k práci*. V té jsme popsali motivační faktory, které uvedli informantky AP1 a AP2. Třetí kapitola popisuje *Podporu žáků s PAS*. Do té jsme zahrnuli, jak probíhá práce asistentů pedagoga s žáky. Dále jsou v kategorii zmíněny metody, které se při výuce používají. Čtvrtá kategorie je o *reakci žáků na přítomnost asistenta pedagoga*. Popisuje, jak z pohledu informantek žáci vnímají, že je ve třídě asistent pedagoga. Pátá kategorie, s názvem *Posun žáků ve vzdělávání*, pojednává, jaké pokroky ve vzdělávání informantky u žáků pozorují. *Spolupráce asistenta pedagoga a speciálního pedagoga* je kategorií šestou. V kategorii je zahrnuto, na jaké úrovni je spolupráce mezi AP1, AP2 a UČ1, UČ2. Popisovali jsme, jak probíhá plánování průběhu výuky. Poslední kategorií, kterou jsme vytvořili, jsou *Postoje k profesi asistenta pedagoga*. Je zaměřena na to, jak informantky vnímají přínos pozice asistenta pedagoga.

Odborné vzdělání a délka praxe

Všechny informantky mají odborné vzdělání požadované pro výkon dané profese.

AP1 a AP2 mají středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou. Absolvovaly studium pro asistenty pedagoga. Obě ve škole pracují pět let. Informantka AP1 působí celých pět let v dotyčné třídě. Informantka AP2 je ve třídě dva roky. Předtím, než začaly ve škole pracovat, neměly žádné zkušenosti s dětmi s poruchou autistického spektra či jiným zdravotním postižením. K pozici asistenta pedagoga se dostaly později. Informantka AP1 dříve učila na základní umělecké škole. Měla tedy už nějaké zkušenosti s dětmi. K profesi asistenta pedagoga se dostala přes Úřad práce. AP2 vystudovala obchodní akademii a působila v jiném odvětví. O práci asistenta pedagoga se dozvěděla od kamarádky, když hledala práci.

Informantky UČ1 a UČ2 mají akademické vzdělání (UČ1 – Mgr., UČ2 – Ph.D.).

UČ1 má vystudovanou pětiletou speciální pedagogiku. Délka její praxe je 41 let. Na dané škole působí 3 roky. S dětmi s poruchou autistického spektra se setkala již dříve,

ale až na dotyčné škole zažila situaci, že žáci PAS měli diagnostikovanou. S asistenty pedagoga pracovala již na předchozí škole. Přibližně osm let s asistenty pedagoga spolupracuje.

Informantka UČ2 absolvovala magisterský obor Učitelství pro první stupeň základních škol a speciální pedagogiku. Poté absolvovala doktorský studijní program v oboru Speciální pedagogika. Na dané škole, kam nastoupila po absolvování magisterského studia, působí 12 let. S asistenty pedagoga se setkává a spolupracuje celých dvanáct let. Nyní má ve třídě dvě asistentky pedagoga, které s ní pracují jeden rok.

Motivace asistentů pedagoga k práci

Tato kategorie se týkala informantky AP1 a AP2. Informantky popisovaly hlavně vnitřní motivační faktory. Asistentky jsou s prací spokojené, práce je baví a naplňuje je. Největší motivací jsou pro ně děti, pestrost a nestereotypnost práce. I přes stereotypy a zaběhnuté každodenní činnosti žáků, s nimi probíhá práce každý den odlišným způsobem. Podle informantek záleží hodně na náladě a rozpoložení žáků.

„Mě se ta práce teda hodně líbí, to je pravda, protože je to každé den jinak.“ (AP1).

AP2 uvedla: *„Já říkám, že jsem se našla, sedět někde v kanceláři, to není nic pro mě. Že je to prostě taková zajímavá práce. A každý den je prostě jiný.“*

AP1 neuvédla žádné výhody nebo nevýhody, které by práce měla. Bere pozici asistenta pedagoga jako jakoukoliv jinou práci. AP2 uvedla jako výhodu volno v letních měsících. Letní prázdniny může strávit se svými dětmi.

Při otázce, co informantkám práce přináší se obě shodli na tom, že hlavně nové zkušenosti.

Podpora žáka s PAS

Všechny informantky se shodli na postupu práce.

Informantka AP1 a AP2 dostanou práci zadanou speciální pedagožkou. Úkol se snaží vysvětlit žákovi a následně mu poskytují podporu při plnění úkolu. Vysvětlení a podpora závisí od míry zdravotního postižení a toho, co žák zvládne. AP2 uvedla: *„...třeba stačí jen ukázat, navedu a potom už jen kontroluji, zda to splnil nebo zda to dělá správně. Kdežto třeba u jiného žáka, musím vyloženě vzít mu ruku, když píše, psát s ním to písmenko nebo počítat s ním. Pořád mu ukazovat.“* Jejich práce pokračuje i po skončení vyučovací hodiny. Během přestávky zůstává asistent ve třídě a poskytuje žákům podporu při sebeobslužných činnostech. Poskytují asistenci při svačině, doprovod na WC nebo na žáky dohlíží. Po vyučování přechází s žáky i do školní družiny.

Informantky UČ1 a UČ2 uvedly, že asistentky pracují podle instrukcí, které jim zadají. Mají předem danou strukturu dne, kterou žáci znají a podle které se při vyučování postupuje, aby bylo jasné, co se bude dít. Informantka UČ1 zmínila, že pracují se speciálními učebnicemi a pracovními listy, které si předpřipraví nebo vyhledají na internetu.

Mezi metody, které se při vyučování používají, zmiňovaly informantky názornost, nápodobu a vizualizaci. Je využíváno ranních kruhů. Učivo je většinou postaveno na praktických ukázkách a na principech multisenzoriálního vnímání. Informantky uváděly, že využívají i prvky strukturovaného učení. Nevyužívají ho ale v plné měřítku. Informantka AP1 uvedla: „...pokud to ty naše děti nevyžadují úplně v tak velké míře, tak jsme je nechtěly, jak kdyby nad míru vázat na tu strukturu a vizualizaci, kterou někde v reálném životě nebudou mít, takže využíváme ty prvky, ale ne úplně asi v té nejvyšší míře.“

Asistentky popisují žáky s PAS jako jedinečné osobnosti. Žáci s poruchou autistického spektra mají podle AP1 svůj vlastní svět a svoje pravidla. Ve škole se snaží respektovat jejich potřeby, rituály a stereotypy. Někdy se stává, že požadavek pracovníků žák splnit nechce nebo dojde ke změně v denním režimu. Pak nastává rozrušenost nebo nechť dělat cokoli jiného. „Jednu dobu jsme byli navyklí, že prostě, chodili jsme do Snoezeleumu, do té relaxačky a chodili jsme druhou hodinu. Pravidelně druhou hodinu a jak se vynechalo, jak se nešlo a řeklo se, dneska se bude pracovat, tak začal být (Tadeáš) podrážděný a domáhal se, aby prostě se šlo a nechtěl pracovat.“ (AP2)

Každý žák reaguje jinak. David (jméno pozměněno) reaguje boucháním věcmi a dveřmi, Tadeáš (jméno pozměněno) někdy reaguje křikem, jindy odmítáním činnosti. U Patrika (jméno pozměněno) se rozrušenost projevuje odmítáním činnosti a domáhání se požadované věci. Když tohle nastane, asistenti nebo učitelky žáky musí nějakým způsobem uklidnit. AP2 zmiňuje, že je důležité nejprve zachovat klid a žáka ujistit o tom, že je vše v pořádku. Pomáhá odvést pozornost a přejít k jiné aktivitě.

Reakce žáků na přítomnost asistenta pedagoga

Podle výpovědí informantek žáci na asistentky reagují poměrně dobře. Informantky AP1 a AP2 hodnotí reakce pozitivně. Žáci jsou na jejich přítomnost zvyklí, někdy až příliš fixovaní. V případě, že asistentka chybí, žáci to zaznamenají. Přítomnost AP pro žáky znamená jistotu.

Informantka AP2 popsala, že když do třídy přišla nově, tak žáci byli odtažití a zpočátku s ní nechtěli spolupracovat. Přestože ji již dříve potkávali na chodbě, trvalo delší dobu,

než si na novou osobu v kolektivu zvykli. „*Třeba David (jméno pozměněno) nechtěl vůbec odpovídat, mně. Než si zvykl.*“ (AP2)

Asistentky pedagoga se ve třídě u žáků střídají. Podle informantek UČ2, AP1 A AP2 popisovaly, že je lepší se při asistenci u žáka střídat, aby se zabránilo nadměrné závislosti žáka na daném asistentovi. V případě, že některá z asistentek není přítomna, žáci nemají problém pracovat s jiným AP. „*Jeden den sedím s Patrikem (pozměněno), jeden den sedím s Davidem (pozměněno), prostě střídat. No, je to lepší.*“ (AP1) Podle UČ2 je reakce při nepřítomnosti AP1 nejvýraznější u Davida. Když asistentka není přítomná, ptá se po ní, ale zvládne pracovat i s druhou asistentkou nebo učitelkou.

Na přílišnou fixaci a závislost na asistentovi se můžeme podívat i z druhé strany. V některých případech se může stát, že asistenta pedagoga žáci berou jako samozřejmost a jejich snaha učit se něčemu novému klesá. Informantka UČ1 uvedla: „*Zvyknou si na ně. A někdy až moc. Že by byli schopni udělat něco i sami, ale pro ně, pro ty děti to je takové pohodlnější. Že ten asistent jim jako pomůže.*“

Posun žáků ve vzdělávání

Tato kategorie pojednává o tom, jakým směrem se žáci vyvíjejí ve vzdělávacím procesu. Informantky uvedly velmi podobné výpovědi. V mladším věku se žáci s PAS vyvíjí rychleji. Postupem času se příjem nových informací zpomaluje. Informantky se shodly na tom, že v určitém věku dochází k regresí. „*Jak kdyby přišel v určitém věku strop. A ať už používáte stejné metody, nevím, co všechno, tak ty schopnosti najednou jdou dolů.*“ (UČ1). UČ2 posun u žáků vidí, je ale pomalý a člověk musí mít trpělivost. V případě, že se dostanou do bodu, kdy je kapacita pro přijímání nových informací výrazně omezena, je potřeba je udržet alespoň na té nejvyšší úrovni, kde to jde.

Informantka AP1 je u žáků přítomna nejdéle. Popisovala, že zpočátku tam pozorovala velký posun. U některých žáků se další rozvoj v podstatě zastavil a probíhá snaha o udržení dosažených znalostí. Vše je ale individuální, záleží na žákovi a předmětu. AP1: „*Když posuzuji Patrika (jméno pozměněno), tak Patrik ten teď, jako by tam byl opravdu strop. Úplně se zastavil. Už to nejde dál prostě...*“ „*...A u toho Davida (jméno pozměněno), tam ještě pořád nějaká rezerva je.*“ Informantka uvedla, že David se rozvíjí dále v češtině. Je to jeho silná stránka. Naopak v matematice, při práci s čísly, nastává obtíž. Jeho nabyté dovednosti se dále nerozvíjí, spíše se ztrácí.

AP2 uvedla jako příklad situaci u Tadeáše (jméno pozmeněno). U něj proběhl velký posun. AP2 se s žákem setkala už dříve v jiné třídě. Třída se vzdělávala podle RVP ZŠS – dílu II. Jednalo se tehdy ještě o rehabilitační třídu. Tadeáš byl ve třídě špatně zařazený a po přeřazení žák udělal velké pokroky. Největší posuny AP2 vidí u chlapce v matematice, která patří mezi jeho silné stránky.

Informantky dále uváděly, že když se v procesu vzdělávání objevuje nějaká větší přestávka, například prázdniny, tak se osvojené dovednosti ztrácí a je nutné je znovu oživit. Je potřeba žáky stále nějakým způsobem aktivizovat, aby nové poznatky v jejich paměti zůstaly co nejdéle. V tomto je nutné, aby spolupracovala také rodina žáka. *„Prostě tam ta rýha v tom mozku není tak hluboká, aby tam ty spoje fakt zůstaly. Prostě to furt chce podněty, podněty, podněty.“* (UČ1)

Spolupráce asistenta pedagoga se speciálním pedagogem

Informantky se shodly, že jejich spolupráce je velice úzká. UČ2 uvedla, že podíl asistentek na výuce je velký. *„My máme ve třídě děti, které vlastně samostatně nejsou schopni defacto žádný z těch zadaných úkolů nebo činností, jako plně samostatně splnit a to znamená, že vždycky tam musí být vlastně dopomoc nebo podpora té dospělé osoby.“* Pedagožky se s asistentkami předem domlouvají na tom, co se bude ve výuce dělat. Primárně jdou instrukce od učitele. Asistentky ale také přichází s vlastními nápady, připravují si pro žáky pracovní listy nebo nějaké aktivity, které ví, že by žáci zvládli. AP1: *„Když na něco narazím, tak vím, že je to přesně pro nás. Je to ta práce, kterou naše děti zvládnou a která se jim bude líbit. Protože taky už vím, co se komu líbí“.*

Během hodiny se pak společně domlouvají na úpravách naplánovaných aktivit podle nálady žáků, času a momentální situace.

Spolupráce informantek je velmi dobrá. Informantky AP1 a AP2 popisovaly spolupráci jako skvělou. AP1 popisovala, že je spokojená se spoluprací s učitelkami. Nikdy v dotyčné škole, ani u jiných pedagogů nenarazila na něco, co by se jí vyloženě nelíbilo. Taktéž UČ2 uvedla, že vždy byla s prací asistentek spokojená. I s jinými asistenty pedagoga byla spolupráce příjemná. *„Naopak jsem za ně jako velmi vděčná, protože mám fakt pocit, že bych bez nich byla jako bez ruky“* (UČ2)

Žádná z informantek neuvádí žádné neshody nebo to, že by se na něčem nemohly dohodnout.

Informantky UČ1 a UČ2 považují AP1 a AP2 jako vhodné osoby k vykonávání profese asistenta pedagoga. Mají jednotný přístup, a dokonce se shodují i v názorech na výchovu a vzdělávání dětí. AP1 a AP2 už žáky znají a na základě toho ví, co žáci zvládnou a co ne. Funguje tam i velká spolupráce s rodinou žáků.

UČ2 upozornila na to, že dobrá spolupráce mezi AP a učitelem je základním předpokladem pro efektivní vzdělávání žáků. Pedagog s asistentem by se měli shodnout na tom, proč ve třídě jsou a jakým směrem povedou vzdělávací proces. *„A, tohle, když se podaří, tak to se potom podle mě pozitivně odrazí jak na práci s tím dítětem, tak na spolupráci s rodinou.“* (UČ2)

Postoje k profesi asistenta pedagoga

Poslední kategorie je zaměřena na pohled informantek na profesi asistenta pedagoga. Všechny informantky se shodly na tom, že profese asistenta pedagoga je velmi potřebná, nejen ve speciálním školství. Jedná se o důležitou pomoc žákům a pedagogům, kteří ve třídě vyučují.

Ve vztahu k pedagogovi je pomoc asistenta velká. Podle jednotlivých výpovědí informantek žáci bez podpory asistentů nic neudělají. AP2: *„Paní učitelka by se zbláznila.“* AP1: *Prostě ty děti pořád potřebují někoho k sobě a potřebují nějakou akci. Pořád je něčím bavit. A jedny ruce to absolutně nezvládnou. To nejde.“*

Podpora žáků s PAS asistentem pedagoga je ve vzdělávacím procesu také zcela zásadní. Pro žáky, podle UČ2, znamená asistent pedagoga jistotu a to, že se na někoho můžou obrátit. Informantky AP1 a AP2 uvedly, že si to neumí vůbec představit, kdyby tam asistent nebyl. Pokroky ve vzdělávání by se podle nich vůbec neobjevovaly. AP: *„Ne, to by bylo úplně nemožné, aby se třeba ten pedagog věnoval pěti dětem... to nejde.“* Názor vychází ze zkušenosti, když někdo z pracovníků ve třídě chybí. Když se věnuje více dětem a od jednoho odejde, žák okamžitě přestává pracovat. Dle jejího pohledu je systém s asistenty pedagoga velice dobře nastavený. UČ2 popisovala, že žáci by byli schopni se vzdělávat, pokroky by byly velmi malé a pomalé a stálo by to učitele velké úsilí. Proces vzdělávání by byl bez asistentů pedagoga neefektivní.

Informantky UČ1 a UČ2 se shodly na tom, že profese je potřebná, ale velmi podceňovaná. Asistenti pedagoga jsou velmi nedocení, ať už ve společnosti, ale i finančně. Asistent je přítomen u žáka po celou dobu výuky a je nenahraditelnou součástí ve třídě. UČ2: *„Myslím, že by si zasloužili více respektu. A uznání, za to, co dělají, protože velmi často fakt suplují a jsou skoro jako rovnocenným učitelem.“*

7 Shrnutí výsledků

Průzkumné šetření této závěrečné práce bylo zaměřeno na třídu, kde působí dvě asistentky pedagoga. Cílem bylo zjistit, popsat a interpretovat, jakou roli zaujímá asistent pedagoga v procesu vzdělávání na základní škole speciální.

Na základě výše uvedených výsledků rozhovorů uvedeme v této kapitole shrnutí výsledků a odpovědi na výzkumné otázky.

VVO1: Jakým způsobem se podílí asistent pedagoga na vzdělávání žáků s PAS?

Asistentky pedagoga se podílí na výuce ve velké míře. Žákům poskytují podporu při plnění jednotlivých úkolů a při sebeobslužných činnostech. Instrukce a pokyny k výuce poskytuje učitelka v dané třídě. S asistentkami pedagoga se domluví na tom, co se bude dělat. Následně je informace o úkolu předána žákům a asistentky pedagoga pomáhají žákovi se splněním činnosti. Míra podpory je poskytována podle projevů a obtíží, které se u žáka objevují. Asistentky jsou u žáků přítomné během celého vyučování. AP se také podílejí na plánování obsahu vyučovací hodiny. Přicházejí s vlastními podněty a nápady na činnosti. Po skončení výuky přecházejí s žáky do školní družiny.

VVO2: Jaký vývoj ve vzdělávání se objevuje u žáků s PAS, když je přítomen asistent pedagoga?

Posun žáků ve vzdělávání se objevuje a je viditelný. Informantky ho více pozorovaly, když byly žáci mladší. Pokroky byly velké a postupem času se zmenšovaly. Informantka UČ2 uvedla, že posuny stále pozoruje. Bývají velmi pomalé. Pedagogičtí pracovníci musí být trpěliví, aby pokroky zaznamenávali. Žáky je potřeba neustále aktivizovat a opakovat s nimi osvojené dovednosti. Když jsou asistentky pedagoga ve třídě přítomné, posuny ve vzdělávání se objevují ve větším měřítku. AP1 a AP2 žákům poskytují individuální podporu a tím je umožněno, aby žáci mohli plně rozvinout své schopnosti. Dle dalších výpovědí informantek mají žáci s PAS omezenou kapacitu pro příjem nových informací. Když se žáci dostanou do bodu, kdy nastane strop, je obtížné je naučit něčemu novému. Pak je důležité udržet osvojené poznatky co nejdéle v paměti. U každého žáka to je individuální. Žáci č. 1 a č. 2 jsou, podle informantek, schopni dále rozvíjet své schopnosti. Jedná se ale hlavně o oblasti, které jsou jejich silnou stránkou nebo je to okruh jejich zájmu. U žáka č. 3 informantky pozorují, že se jeho vývoj zastavil. Aktuálně se s ním snaží o opakování a následné udržení již naučených dovedností tak, aby nenastala výrazná regrese.

Všechny informantky se shodly na tom, že bez asistenta pedagoga by se žáci rozvíjeli velmi pomalu. Vzdělávání by nebylo tak efektivní. Pokroky by se objevovaly, ale v nižší míře a nabyté schopnosti by se ztrácely rychleji.

VVO3: Jak je vnímán asistent pedagoga z pohledu vlastního a z pohledu speciálního pedagoga?

Informantky měly velmi podobný názor. Vnímají pozici asistenta pedagoga jako velmi potřebnou a důležitou. UČ1 a UČ2 uvedly, že jsou asistenti pedagoga pro učitele velkou pomocí. Vnímají asistenta pedagoga jako rovnocenného partnera. Pro žáky představují asistenti pedagoga oporu a jistotu. Ve třídě mají někoho, na koho se můžou spolehnout, kdo se jim bude věnovat a s úkoly jim pomůže. Vzhledem k tomu, že se ve třídě nacházejí žáci, kteří vyžadují celodenní dohled a podporu, je další pedagogický pracovník ve třídě velice potřebný. Bez dohledu jiné osoby žáci přestávají pracovat, uváděly informantky AP1 a AP2. Z výpovědi informantek UČ1 a UČ2 také vyplynulo, že bez asistenta pedagoga by vyučování probíhalo jiným způsobem. Hodiny by museli naplánovat tak, aby měly vymezený čas jednotlivě pro žáky a mohly se jim věnovat individuálně. AP1 a AP2 uváděly, že bez asistenta pedagoga by byl proces vzdělávání značně ztížen, pedagog by se nemohl věnovat všem dětem. Z pohledu AP1 a AP2 je tato práce vnímaná jako důležitá a zajímavá. Od práce je zřejmě neodrazuje ani nižší finanční ohodnocení, které informantky AP1 a AP2 vůbec nezmínily. Práce s žáky s PAS je naplňuje a vidí v ní smysl. Všechny zúčastněné strany dávají velký důraz na dobrou spolupráci. Špatná kooperace mezi asistentem pedagoga a speciálním pedagogem by se negativně projevila na celé třídě a měla by vliv na všechny žáky.

HVO: Jaký význam má asistent pedagoga při vzdělávání žáků s PAS?

Zodpovězení předchozích třech výzkumných otázek nám pomohlo při hledání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

Z výsledků a výpovědí informantek usuzujeme, že význam asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s PAS je zásadní. Asistent poskytuje podporu nejen žákovi, ale i učiteli. Přítomnost asistenta pedagoga umožňuje, aby měl žák zajištěnou individuální podporu a mohl dále rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Edukace žáků s PAS bez asistenta pedagoga by možná byla a speciální pedagožku by to stálo více úsilí. Proces by trval delší časový úsek a rozvoj žáků by nebyl příliš viditelný.

Podle informantek je profese vnímaná jako podceňovaná a podhodnocená, nejen z hlediska společenského, ale i z finanční stránky. Asistenti pedagoga nejsou dostatečně finančně oceněni.

Zastávají roli rovnocenného partnera učitele a mnohdy ho zastupují. Podílejí se i do velké míry na plánování výuky.

Informantky UČ1 a UČ2 zastávají názor, že asistenti jsou důležitou složkou ve vzdělávacím procesu nejen ve speciálním školství. Jsou potřební především v inkluzivním školství.

8 Diskuze

Asistenti pedagoga jsou běžnou součástí tříd na základních školách speciálních. V každé třídě můžeme najít alespoň jednoho AP.

V souladu s výsledky průzkumu a zodpovězením výzkumných otázek hodnotíme pozici asistenta pedagoga jako velmi potřebnou. Ve třídě, kde informantky působí, se vzdělávají žáci s poruchou autistického spektra. Asistentky pedagoga tam jsou nezbytnou součástí. Poskytují oporu žákům, kteří potřebují pomoci nejen při vyučování, ale i při sebeobslužných činnostech. Velkou pomoc poskytují také speciálním pedagožkám. Aktivně se podílejí na plánování hodiny, věnují se žákům kdykoliv je potřeba a speciální pedagožky se mohou lépe soustředit na svou práci. Hubátková (2020) ve své bakalářské práci došla ke stejným výsledkům a popisuje podobné činnosti, které mají asistenti pedagoga za úkol. Uvádí, že asistent pedagoga poskytuje pomoc žákům po celou dobu vyučování.

Úskalím práce je nízké finanční ohodnocení. Práce, kterou asistenti pedagoga zastávají by měla být dostatečně finančně oceněna, což někdy neodpovídá realitě. Samotné informantky AP1 a AP2 tento fakt nevedly. Naopak informantky UČ1 a UČ2 vnímají asistenta ve třídě jako znatelnou pomoc, proto na tuto informaci upozornily. Navýšení finančního ohodnocení by vedlo k vyšší motivovanosti a zájmu o vykonávání této profese. Na skutečnost nízkých platů asistentů pedagoga upozornila i Aujezdská (2018) ve své diplomové práci.

Co se týče předpokladů pro výkon profese, v teoretické části uvádíme osobnostní předpoklady, které by měla osobě vykonávající profesi asistenta pedagoga vlastnit. Kendíková (2016) uvádí, že mezi ně patří komunikativnost, spolehlivost, trpělivost, schopnost spolupráce nebo kladný vztah k dětem. Na základě výpovědí informantek a našeho subjektivního hodnocení, informantky AP1 a AP2 dané předpoklady splňují. Mezi jejich motivační faktory zařadily, že je práce baví a mají rády práci s dětmi. Také podle informantek UČ1 a UČ2 projevují snahu se dále vzdělávat a učit se nové věci, což vnímáme jako velice vítané a příznivé. Je to přínosem nejen pro další rozvoj nejen asistentek, ale i žáků.

Důležitým aspektem je spolupráce asistenta pedagoga a speciálního pedagoga. Asistent pedagoga by dle Kendíkové (2016) měl být schopen spolupracovat, plnit zadané úkoly a v případě chyby se z ní poučit a neopakovat ji. Průzkumné šetření jsme realizovaly ve třídě, kde je spolupráce asistentek a speciálních pedagožek je na velmi dobré úrovni a je vyhověno uvedeným předpoklady pro dobrou spolupráci.

8.1 Limity průzkumu

Mezi limity, které se v průzkumu objevily, můžeme zařadit metodu získávání dat. Použitím dotazníkového šetření a kvantitativně orientovaným výzkumem bychom docílili většího množství dat a výsledky by byly více zobecnitelné.

Zvolení metody rozhovorů nám umožnilo navázat s informantkami bližší kontakt. Dle našeho názorů nám informantky sdělily více informací, než by nám sdělily vyplněním dotazníku.

Výběr průzkumného souboru se nám zdálo zpočátku dostačující. Výběrem asistentek pedagoga a speciálních pedagožek nám vznikly dvě skupiny. Vhodnější by bylo výzkum zaměřit pouze na asistenty pedagoga a vytvořit výsledný soubor z více informantů z různých speciálních škol. Zprvu se nám zdálo zaměření na jednu třídu dostačující, nicméně kdybychom vybrali více asistentů z různých tříd, případně jiných škol, získali bychom přesnější obraz a srovnání, jak asistenti pedagoga pracují i v jiném prostředí.

Pro další výzkum, který by rozšiřoval danou problematiku, by bylo potřeba oslovit větší množství asistentů pedagoga z více škol, aby se výsledky dali více zobecnit.

Závěr

Tato bakalářská práce nese název „Význam asistenta pedagoga při edukaci žáků s PAS na základní škole speciální“. Stanoveným cílem bylo zjistit, popsat a interpretovat roli asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka s poruchou autistického spektra.

V teoretické části jsme se zaměřili na vymezení hlavních pojmů jako je porucha autistického spektra, diagnostika PAS a možnosti vzdělávání žáků s PAS. V kapitole, kde se věnujeme popisu vzdělávání žáků s PAS, jsme se zaměřili i na vymezení podpůrných opatření, stupně podpůrných opatření a na metody, které se používají při výuce u dětí s PAS. Poslední kapitola teoretické části pojednává o funkci asistenta pedagoga. V té jsme mimo jiné uvedli kvalifikační a osobnostní předpoklady pro výkon této profese.

Pro praktickou část jsme využili kvalitativního průzkumného šetření. Použili jsme metodu rozhovorů. Rozhovory byly realizovány s asistentkami pedagoga a speciálními pedagožkami z jedné třídy ve speciální škole. Doplnkovou metodou byla obsahová analýza dokumentů žáků. Ta sloužila k tomu, abychom mohli charakterizovat žáky, kteří navštěvují danou třídu. Na základě otevřeného kódování dat jsme výsledky rozhovorů rozdělili do sedmi kategorií – odborné vzdělání a délka praxe, motivace asistentů pedagoga při práci, podpora žáků s PAS ve výuce, reakce žáků na přítomnost asistenta pedagoga, posun žáka ve vzdělávání, spolupráce asistenta pedagoga a speciálního pedagoga a postoje k profesi asistenta pedagoga. Výsledky průzkumu nám poskytly odpovědi na stanovené výzkumné otázky a pomohli nám naplnit výzkumný cíl.

Z práce plyne závěr, že asistent pedagoga je ve vzdělávacím procesu žáků s PAS velmi důležitou a nezbytnou složkou. Poskytuje oporu nejen žákům, ale také speciálním pedagogům.

Díky individuální podpoře asistenta pedagoga mohou žáci možnost rozvinout své dosavadní schopnosti a dále se vyvíjet. Podpora žáků se mění v závislosti na jejich potřebách a omezeních, které plynou z typu a závažnosti poruchy autistického spektra. V této práci se zabýváme pouze jednou třídou ve speciální škole, kde se vzdělávají tři žáci s poruchou autistického spektra podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – dílu I. a II. Bez asistenta pedagoga by vzdělávání v tomto typu třídy probíhalo pomaleji a vývoj žáků by nebyl příliš viditelný. Důležitým aspektem, aby vzdělávání s asistentem pedagoga mohlo probíhat je spolupráce mezi AP a speciálním pedagogem.

Poznatky, které z této bakalářské práce vycházejí, by mohly přinést zamyšlení nad důležitostí asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu a nad výší finančního ocenění za

odvedenou práci pro asistenta pedagoga. Práce AP je náročná a vyšší finanční ohodnocení by vedlo k vyšší motivovanosti a zájmu o danou profesi.

Seznam bibliografických citací

- ADAMUS, Petr. 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-661-4.
- AUJEZDSKÁ, Michaela. 2018. *Asistent pedagoga jako profese*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-144-7.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. Vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4453-6.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-881-6339-8.
- ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: zakonyprolidi.cz [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 14. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: zakonyprolidi.cz [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 14. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- ČESKO. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: zakonyprolidi.cz

[online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 21. 4. 2021]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

ČESKO. Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In: zakonyprolidi.cz [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 21. 4. 2021]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: zakonyprolidi.cz [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 1. 2. 2021].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

DUDOVÁ, Iva a Michal HRDLIČKA. 2013. *Použití diagnostického interview ADI-R a observační metody ADOS v diagnostice autismu*. Československá Psychologie [online]. 57(5), 488-495 [cit. 2021-02-24]. ISSN 0009062X.

HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRDLIČKA, Michal. 2020. *Mýty a fakta o autismu*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1648-3.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, eds. 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.

HUBÁTKOVÁ, Natálie. 2020. *Působení asistenta pedagoga v základní škole speciální*. Bakalářská práce. Brno, Masarykova univerzita.

CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JAROLÍMOVÁ, Marcela. 2021. *Strukturované učení*. In: autismport.cz [online]. Národní ústav pro autismus, 12.1.2021. Aktualizováno 11.2.2021. [cit. 25.3.2021]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni>

KENDÍKOVÁ, Jitka. 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Vydání první. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.

KENDÍKOVÁ, Jitka. 2017. *Asistent pedagoga*. 1. vyd. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

- KICKOVÁ, Štěpánka a HRDLIČKA, Michal. 2020. *Screening poruch autistického spektra*. Psychiatrie pro praxi [online]. vol. 21 (1), 7-12. [cit. 23.02.2021] Dostupné také z: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2020/01/01.pdf>
- KREJČÍŘOVÁ, Marie. *Pervazivní vývojové poruchy a dětské psychózy*. In: SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.
- LECHTA, Viktor a kol. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MESIBOV, Gary B. a Marie HOWLEY. 2003. *Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders: Using the TEACCH Programme to Help Inclusion*. 1st edition. London: Routledge. ISBN 978-1-85346-795-0.
- METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ, 2017. *Vzdělávání žáků s PAS*. In: digifolio.rvp.cz [online]. Národní pedagogický institut ČR. 19.1.2017 [cit. 17.01.2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12745>
- MKN-10: *mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. 2018. Obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-7472-168-7.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2021. *Rámcové vzdělávací programy*. In: nuv.cz [online]. Národní ústav pro vzdělávání. 2011-2021. [cit. 31.5.2021]. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>
- NOVÁ ŠKOLA. 2021a. *Další kurzy pro AP*. In: asistentpedagoga.cz [online]. Nová škola. © 1996-2021. [cit. 24.4.2021] Dostupné také z: <https://www.asistentpedagoga.cz/vzdelavani-asistentu/dalsi-kurzy-pro-ap>
- NOVÁ ŠKOLA. 2021b. *Zřízení místa asistenta pedagoga*. In: asistentpedagoga.cz [online]. Nová škola. © 1996-2021. [cit. 19.4.2021] Dostupné také z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/zrizeni-mista-asistenta-pedagoga-ve-skole>
- Raising Children Network. 2020. *Treatment and Education of Autistic and related Communications Handicapped Children (TEACCH)*. In: raisingchildren.net.au [online]. Lasted updated: 29-06-2020. [cit. 05.04.2021]. Dostupné z: <https://raisingchildren.net.au/autism/therapies-guide/teacch>

- RAYPOLE, Crystal. 2019. *Is Applied Behavioral Analysis (ABA) Right for Your Child?* In: healthline.com [online]. Healthline Media a Red Ventures Company. June 5, 2019. [cit. 06.04.2021]. Dostupné z: <https://www.healthline.com/health/aba-therapy#noHeaderPrefixedContent>
- RUDY, Lisa Jo. 2019. *What Is ABA (Applied Behavioral Analysis) Therapy for Autism? ABA can Teach skills and change behaviors.* In: verywellhealth.com [online]. Dotdash. Updated on November 19, 2019 [cit. 03.04.2021] Dostupné z: <https://www.verywellhealth.com/aba-applied-behavioral-analysis-therapy-autism-259913>
- STRAUSSOVÁ, Romana. 2018. *Přednosti včasného screeningu rizika autismu, rehabilitace prostřednictvím tréninku rodičů a raná intervence O.T.A. u dětí s PAS.* Česká a Slovenská Psychiatrie [online]. 114(3), 106-116 [cit. 23.02.2021]. ISSN 12120383.
- STRUNECKÁ, Anna. 2016. *Přemůžeme autismus?* 2. akt. vyd. Petrovice: ProfiSales. ISBN 978-8087494-23-3.
- ŠPORCLOVÁ, Veronika. 2018. *Autismus od A do Z.* Vydání první. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. 2016. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.* 2. vydání. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-33-3.
- THOROVÁ, Kateřina. 2016. *Poruchy autistického spektra.* Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUßLER a Eva LAUSMANN. 2014. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy.* Vyd. 1. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-905576-3-5.
- VALENTA, Milan a Miloň POTMĚŠIL. *Charakteristika podpůrných opatření.* In MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a FELCMANOVÁ, Lenka. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, Věra ČADILOVÁ a kol. 2020. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5713-0.

ŽUPOVÁ, Veronika. 2021. *Screeningové metody*. In: autismport.cz [online]. Národní ústav pro autismus, 12.1.2021, aktualizováno 20.1.2021 [cit. 18.2.2021] Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/screeningove-metody>

Seznam zkratek

ABA – Aplikovaná behaviorální analýza

AP – Asistent pedagoga

AS – Aspergerův syndrom

DSM – Diagnostický a statistický manuál

HVO – Hlavní výzkumná otázka

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS – porucha autistického spektra

PO – Podpůrné opatření

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor Základní škola speciální

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children

VO – Výzkumná otázka

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky pro rozhovory

Příloha č. 1: Otázky pro rozhovor

Otázky pro asistentky pedagoga

- 1) Jaké máte vzdělání?
- 2) Jak jste se dostala k práci asistenta pedagoga?
- 3) Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?
- 4) Měla jste předtím zkušenosti s žákem s PAS?
- 5) S kolika žáky pracujete?
- 6) Do jaké míry se podílíte na výuce?
- 7) Jak se projevuje při výuce vaše přítomnost? Jak na Vás žáci reagují?
- 8) Jak probíhá vaše práce s žákem s PAS? V krátkosti popište.
- 9) Jaké vzdělávací metody jsou během výuky používány?
- 10) Jak velký posun ve vzdělávání u žáka zaznamenáváte? Popište.
- 11) Jak vnímáte žáky s PAS?
- 12) Co Vás motivuje k práci?
- 13) Co Vám práce přináší? Má nějaké výhody/nevýhody?
- 14) Jak probíhá spolupráce s třídním učitelem?
- 15) Vychází zadání práce jen od třídního učitele nebo přicházíte s vlastními nápady?
- 16) Jak hodnotíte profesi asistenta pedagoga?

Otázky pro speciální pedagožky

- 1) Jaké máte vzdělání? Jak dlouho jste v praxi?
- 2) Jak dlouho spolupracujete s asistentem pedagoga?
- 3) Kolik asistentů máte ve třídě?
- 4) Jak dlouho pracujete s asistentkami pedagoga?
- 5) Do jaké míry se asistent pedagoga podílí na výuce?
- 6) Jak na asistenta pedagoga reagují žáci?
- 7) Jak asistent pedagoga pracuje se žákem?
- 8) Jaké vzdělávací metody používáte ve výuce?
- 9) Liší se chování žáka, když asistent pedagoga není přítomen?
- 10) Jak velký posun ve vzdělávání u žáků zaznamenáváte? Popište.
- 11) Jak probíhá spolupráce s asistentem pedagoga?
- 12) Jakým způsobem se domlouváte na průběhu výuky?
- 13) Jsou podle Vás asistentky vhodné k vykonávání profese?

- 14) Je něco, v čem nesouhlasíte s asistentkami pedagoga? Např. v přístupu k žákovi?
- 15) Jak hodnotíte profesi asistenta pedagoga?

Anotace

Jméno a příjmení:	Petra Borunská
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Krystýna Balátová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Význam asistenta pedagoga při edukaci žáků s PAS na základní škole speciální
Název v angličtině:	Meaning of teaching assistant in education of pupils with ASD at primary special school
Anotace práce:	Tato bakalářská práce pojednává o významu asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na základní škole speciální. Teoretická část se zaměřuje na vymezení termínu porucha autistického spektra, diagnostiku PAS, možnosti vzdělávání žáků s PAS a pojem asistent pedagoga. Obsahem praktické části je kvalitativní průzkumné šetření, realizované prostřednictvím rozhovorů. Výzkumný vzorek tvoří asistentky pedagoga a speciální pedagožky. Hlavním cílem práce je zjistit, popsat a interpretovat význam a roli asistenta pedagoga ve třídě, kde se vzdělávají žáci s poruchou autistického spektra.
Klíčová slova:	porucha autistického spektra, asistent pedagoga, speciální pedagog, vzdělávání, základní škola speciální, žáci s PAS, vzdělávací proces, význam, role
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis deals with the meaning of a teaching assistant in the education of pupils with autism spectrum disorder at primary special school. The theoretical part focuses on the definition of the term autism spectrum disorder, diagnosis of ASD, the possibility of education of pupils with ASD and term of teaching assistant. The content of practical

	<p>part is a qualitative research, constructed by interviews. The research sample consists of teaching assistants and special education teachers. The aim of the thesis is to find out, describe and interpret the meaning and the role of a teaching assistant in the classroom where pupils with autism spectrum disorder are educated.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>autism spectrum disorder, teaching assistant, special education teacher, education, primary special school, pupils with ASD, learning process, meaning, role</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Otázky pro rozhovor</p>
Rozsah práce:	<p>52 stran</p>
Jazyk práce:	<p>Čeština</p>