

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy

Diplomová práce

Bc. Nikola Fusová

Asistent pedagoga u žáka s Aspergerovým syndromem

ve vyučovacím procesu

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá přítomností asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu. Práce je rozdělena na část teoretickou a na část empirickou. První část práce se zabývá historií, diagnózou a popisem Aspergerova syndromu. Dále rozdílnými přístupy k dětem s Aspergerovým syndromem oproti přístupu ke zdravým dětem. Dále se první část práce zaměřuje na asistenta pedagoga, jaké jsou jeho kompetence, osobnost, pracovní náplň a vzdělání. Cílem praktické části je zjistit, jakým způsobem je ovlivněn vyučovací proces, jestliže je u žáka s Aspergerovým syndromem přítomen asistent pedagoga. Pro získání informací byl zvolený kvalitativní výzkum, konkrétně případová studie, která je založena na rozsáhlém polostrukturovaném rozhovoru třídního učitele a asistenta pedagoga.

Klíčová slova: asistent pedagoga, vyučovací proces, Aspergerův syndrom

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the presence of the teaching assistant in the education process. The thesis is divided in a theoretical part and an empirical part. The first part focuses on the history of the Asperger syndrome, diagnosis and description of Asperger's syndrome, different approaches to children with Asperger's syndrome compared to approaches to healthy children. Furthermore, the first part of the thesis focuses on the teaching assistant, what are their competencies, personalities, job descriptions and education. The practical part investigates, if the educational process is affected by the presence of teaching assistant that is at student with Asperger's syndrome. Qualitative research was chosen to obtain information, specifically a case study, which is based on an extensive semi-structured interview between a class teacher and a teacher's assistant.

Keywords: teaching assistant, educational process, Asperger's syndrome

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Asistent pedagoga u žáka s Aspergerovým syndromem ve vyučovacím procesu vypracovala samostatně, pouze s použitím uvedené literatury a pramenů. Literatura a ostatní prameny jsem uvedla v seznamu použité literatury.

V Samotiškách dne 28. 4. 2021

.....*Nikola Fusová*.....

Bc. Nikola Fusová

Poděkování:

Děkuji paní doc. PhDr. & Mgr. Petře Potměšilové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení a za cenné rady, které mi byly poskytnuty během tvorby diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat rodině, příteli, za plnou podporu během studia. Práce byla podpořena z projektu: CMTF_IGA_2020_008 Sociálně pedagogické otázky v interdisciplinárním kontextu.

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
Aspergerův syndrom	10
Historie Aspergerova syndromu.....	12
Diagnóza Aspergerova syndromu	14
Nízko funkční Aspergerův syndrom	19
Vysoce funkční Aspergerův syndrom	19
Zájmy a volný čas u osob s Aspergerovým syndromem.....	20
Poruchy autistického spektra.....	20
Triáda problémových oblastí u poruch autistického spektra.....	21
Edukace dětí s Aspergerovým syndromem.....	24
Deset strategií při výuce žáků s Aspergerovým syndromem	27
Asistent pedagoga	29
Role asistenta pedagoga ve třídě	32
Činnosti asistenta pedagoga ve třídě	32
Osobnost asistenta pedagoga.....	33
Asistent pedagoga ve světě	35
Role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání.....	35
Dopady asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání	37
Faktory ovlivňující výkonost asistenta pedagoga	38
EMPIRICKÁ ČÁST.....	40
Výzkumné šetření.....	41
Výzkumný problém.....	41
Výzkumný cíl	41
Metodologie	42
Výzkumný soubor	42

Asistent pedagoga	42
Třídní učitel	42
Výzkumník	43
Sběr dat a techniky analýzy	43
Rozhovor	43
Transkripce	44
Otevřené kódování	44
Metoda vyložení karet	44
Výsledky výzkumu	45
Odpovědi na výzkumné otázky	45
Shrnutí praktické části	52
Diskuze	55
Závěr výzkumu	56
Závěr	58
Literatura	59
Seznam zkratk	63
Seznam tabulek	64

Úvod

Asistent pedagoga je součástí hlavního vzdělávacího proudu zejména v případech, kdy je do tříd integrován jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho úlohou je zpravidla podpořit nejenom žáka, ale pomáhat také samotnému pedagogovi, který ve třídě působí jako třídní učitel. Žampachová a Čadilová (2012) uvádějí, že se v českých školách zpravidla setkáváme s přístupem, kdy asistent pedagoga pracuje výhradně a jen s žákem, kterému byl přiřazen, a je tak izolován od ostatních dětí ve třídě a přichází o spolupráci s jeho spolužáky. Takový to přístup není vyhovující pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami a nelze tak mluvit o úspěšné integraci.

V teoretické části práce blíže přiblížím a popíšu pojmy asistent pedagoga, jeho činnosti a osobnost. Dále vyjasním edukaci dětí, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom. A také samotný Aspergerův syndrom, jeho historii a současnost. Podklady a informace budu získávat na základě odborných zdrojů.

V mé diplomové práci s názvem Asistent pedagoga u žáka s Aspergerovým syndromem ve vyučovacím procesu je stanoven výzkumný problém, který se vztahuje na asistentovu přítomnost ve vyučovacím procesu.

Cílem empirické části je nalézt odpovědi na výzkumné otázky. A tedy jakým způsobem je ovlivněn vyučovací proces, jestliže je u žáka s Aspergerovým syndromem přítomen asistent pedagoga. Dále jestli má přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu vliv na začleňování žáka s Aspergerovým syndromem do třídního kolektivu a na samotné učení. Jak jsou vnímány možnosti vzdělávání na pozici asistenta pedagoga a jak je asistentova přítomnost ve vyučovacím procesu vnímána třídním učitelem. Dále se výzkum vztahuje na vztah mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga.

V závěru mé diplomové práce budou prezentovány výsledky empirického šetření, a to na základě kvalitativního výzkumu, konkrétně případové studii, která bude založena na rozsáhlém polostrukturovaném rozhovoru.

TEORETICKÁ ČÁST

Aspergerův syndrom

V mezinárodní klasifikaci nemocí v desáté revizi (dále jen MKN – 10), která je platná od 1. ledna 2021, je Aspergerův syndrom (dále jen AS) popsán jako: „*Porucha nejisté nozologické validity, charakterizovaná tímž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody*“ (UZIS, 2021).

V MKN – 10, se do kategorie Pervazivní vývojové poruchy řadí AS, dětský autismus, atypický autismus a dětská desintegrační porucha. Na rozdíl od MKN – 10 se v pátém vydání diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (dále jen DSM – 5), namísto jednotlivých poruch nachází pouze jedna diagnostická kategorie, a to porucha autistického spektra (dále jen PAS) (Dudová, Mohaplová, 2016a).

MKN vytváří jakýsi standard, kde jsou pod jednotlivými kódy uváděny různé nemoci. V současné době se používá MKN – 10, které vyšla v roce 1990 a v České republice platí od roku 1994. Zde je AS označován kódem F84.5 a je zařazen pod Pervazivní vývojové poruchy. Poslední aktualizace MKN – 10 je vydána s platností od 1.1. 2021 (UZIS, 2021).

MKN – 11 vstoupí v platnost 1. ledna 2022 (MZCR, 2019).

V MKN – 11, která nabyde v platnost v České republice v roce 2022, se již pojem AS nevyskytuje. Podobně jako v DSM – 5 již jednotlivé kategorie, které spadaly do pervazivních vývojových poruch, včetně dětského autismu, atypického autismu, AS, Rettova syndromu, jiné dětské dezintegrační poruchy, hyperaktivní poruchy sdružené s mentální retardací a se stereotypní pohyby, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojové poruchy NS, zmizeli. Nyní budou tyto poruchy seskupeny do jedné kategorie PAS. Jedná se o pozoruhodnou změnu, která stále vyvolává určité kontroverze (Stein, Szatmari, Gaebel aj, 2020).

V MKN – 11 je zmíněno, že se vyskytuje několik druhů PAS, u kterých je narušen intelekt, funkční jazyk nebo jejich kombinace. Nově jsou v MKN – 11 použity nové kódy (Thorová, 2021).

	Porucha intelektu	Poškození funkčního jazyka
6A02.0	Porucha není přítomna	Poškození není přítomno, nebo je mírné
6A02.1	Porucha je přítomna	Poškození není přítomno, nebo je mírné
6A02.2	Porucha není přítomna	Poškození je přítomno
6A02.3	Porucha je přítomna	Poškození je přítomno
6A02.4	Porucha není přítomna	Absence funkčního jazyka
6A02.5	Porucha je přítomna	Absence funkčního jazyka

Tabulka 1: Nové kódy dle MKN – 11 (Thorová, 2021).

V MKN – 11 pod kódem 6A02 lze nalézt PAS. PAS charakterizuje deficit v oblasti sociálních vztahů, ve vzájemné interakci a v komunikaci. Dále jsou přítomny opakující se a omezené vzorce chování či zájmů. Ve vývojovém období, v raném dětství, dochází k nástupu poruchy. Deficity spojené s poruchou způsobují zhoršení v osobní, rodinné, sociální, vzdělávací a v pracovní oblasti (ICD – WHO, 2020).

V DSM – 5 byl vytvořen koncept spektrální diagnózy PAS, kombinující samostatné diagnózy z DSM – 4, jako byly autistická porucha, Aspergerova porucha, dětská dezintegrační porucha a pervazivní vývojová porucha do jedné kategorie PAS. Rettův syndrom již není zahrnut do PAS, jelikož je považován za neurologickou diskrétní poruchu. Kromě toho byly v DSM – 5 přidány deskriptory úrovně závažnosti, které pomáhají kategorizovat úroveň podpory potřebné pro jednotlivce s PAS (Hodges, Fealko, Soares, 2020).

Znaky PAS podle DSM – 5 jsou:

- kritérium A – přetrvávající narušení v oblasti sociální komunikace a interakce,
- kritérium B – omezené, opakující se vzorce chování, aktivit a zájmů,
- kritérium C a D – výše zmíněné příznaky jsou u jedince přítomny již od raného dětství, tyto příznaky narušují či omezují jedincův běžný život (Raboch, Hrdlička, Mohr, 2015).

Primární rysy Aspergerovy poruchy podle DSM – 4 jsou:

- kritérium A – závažné a trvalé poškození v sociální interakci,
- kritérium B – vývoj omezených, opakujících se vzorků chování, zájmů a činností,

- kritérium C – významné zhoršení v sociálním, v pracovním či jiném prostředí důležité pro každodenní fungování (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, Kuzujanakis, 2012).

Lidé na AS zpravidla přihlíží jako na formu mírnějšího autismu (Howlin, 2005).

Dle Thorové (2016) je tvrzení o AS jako o mírnější formy autismu značně zjednodušené. Také u AS jsou různé problémy a specifika, které se jeví jako závažné.

Na první pohled se tito jedinci zpravidla nejeví jako postižení. Proto mohou osoby, které neví o postižení, a které jindy respektují a tolerují jiná postižení, vnímat jejich chování za projev neposlušnosti. Například jestliže osoba s AS nijak nereaguje na otázku, pouze mlčí (Preißmann, 2010).

Jakmile se u dítěte s AS objeví řeč, její vývoj je poté velmi rychlý. Dítě ve věku kolem pěti, šesti let má řeč téměř bezchybnou, předčasně dospělou a může být takzvaný expert v různých konverzích. Jeho řeč je ale naučená nazpaměť. V některých případech je vyjadřování abnormální. Projev je buďto velmi hlasitý až upištěný, či naopak velmi slabý a monotónní. Tempo mluveného slova může být příliš pomalé nebo rychlé (Gillberg, Peeters, 1998).

V rané dospělosti lze postižené jedince považovat za normální. Mají pouze určité zvláštnosti ve svém osobním stylu. Výstřední způsob komunikace, motorickou neobratnost či motorickou zvláštnost (Gillberg, 2002).

Podobně jako u ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder – Porucha pozornosti s hyperaktivitou) je klíčem zjistit, zda je problémové chování přítomno pouze v některých situacích či ne. Různé projevy, které se vyskytují výhradně v určitých situacích, mohou pomoci při stanovení diagnózy. Děti s AS jsou zřídka schopné číst bez zvláštního cvičení a málokdy jsou schopni vyjádřit empatii. Úzkost vyvolaná nepříjemnou sociální situací může být extrémní, zvláště pokud se stane něco neočekávaného (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, Kuzujanakis, 2012).

Historie Aspergerova syndromu

V roce 1944 vydal Hans Asperger první publikaci, kterou známe jako Autistická psychopatie. Při jejím vydání nejspíše nevěděl o spisech ruské vědkyně Grunyy Sukharevy, která v nich popisovala děti, které dnes můžeme označit jako děti mající AS. Tato ruská dětská

psychiatricka vydala publikaci obsahující detailní popis příznaků autistických symptomů již v roce 1926 (Gillberg, 2002).

Aspergerova porucha, často označována jako AS, byla původně popsána před 60 lety, a to rakouským pediatrem Hansem Aspergerem (1944). Jeho práce vzbudila zájem jen u malého počtu lidí. Až po zveřejnění podobného popisu Lornou Wingovou (1981), se u lidí projevil velký zájem a byly zahájeny různé výzkumy k definování této diagnózy. Neshody ohledně toho, zda je Aspergerova porucha vlastní entitou nebo jde o variantu autismu, existují dodnes. I přes tyto neshody, je AS stále častěji diagnostikován těm, kteří se podobají popisu toho, co bývalo označováno názvem vysoce funkční autismus (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, Kuzujanakis, 2012).

Anglická psychiatricka Lorna Wingová určila koncem sedmdesátých let dvacátého století tři typy sociální interakce. Jsou to typy osamělý, pasivní a aktivní – zvláštní. O pár let později k nim zařadila čtvrtý typ, a to typ formální. Toto rozdělení je i v současné době obvykle používáno. Jeden z projevů u prvního osamělého typu je nezájem o jakýkoliv fyzický kontakt, například chování v náručí, nebo odmítání fyzických doteků či houpání. Nevyhledávají přátelé a ani společnou hru. Dítě si chce vše obstarat samo. Nejeví zájem o zrakový kontakt, útěchu nevyhledávají, a dokonce mívají velmi často snížený práh bolesti. U pasivního typu se projevy dětí pojí s touhou po mazlení nebo po fyzickém kontaktu, mají ovšem potřebu tyto fyzické kontakty řídit. Nesdílí radost, mají malou schopnost druhého utěšit, poděkovat či poprosit a nedávají najevo své potřeby. Třetí typ, tedy typ aktivní – zvláštní, se liší spontánností v navazování kontaktů. Bývají hyperaktivní a nerozumí potřebnému odstupu mezi lidmi, a proto nezachovávají intimní vzdálenosti. Přehnaně se druhých dotýkají, hladí je nebo líbají. Takové chování je obtěžující a problematické. Pravidla společenského chování jsou pro ně náročné na porozumění. V komunikaci jsou pro ně oblíbené věty typu: Jak se máš, jak se jmenuješ. Poslední typ formální, nebo také afektovaný, se vyznačuje dobrými vyjadřovacími schopnostmi. Mají ovšem problém s pochopením ironie, nadsázky a žertu. Děti a dospělí mívají vyšší IQ. Jejich vyjadřovací schopnosti působí strojeně. Působí chladným dojmem, odtažitě, a to i ke svým rodinným příslušníkům. Mají sklony k obsesivní touze dodržovat veškerá pravidla a při jejich nedodržení dochází k afektům (Thorová, 2006).

První kritéria pro diagnózu AS byla stanovena Carinou Gillbergovou a Christophrem Gillbergem na první mezinárodní konferenci o AS, který se konal v Londýně v roce 1988. Šest kritérií, které popsali, jsou založeny na čtyřech publikovaných případech, které zveřejnil a popsal Hans Asperger (Gillberg, 2002).

Peter Szatmari publikoval v roce 1989 vlastní stanovená kritéria. Do značné míry se podobají kritériím, která stanovili manželé Gillbergovi (Gillberg, 2002).

Světová zdravotnická organizace WHO (World Health Organization) poprvé zahrnula AS jako formální diagnózu v roce 1993 a zařadila ji do mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN – 10) pod označením F84.5 (Gillberg, 2002).

V roce 1994 byl zveřejněný Americkou psychiatrickou asociací DSM – 4, ve kterém byl poprvé zmíněn AS. Upozorňuje na klinicky významné zhoršení fungování ve společnosti, v zaměstnání (Gillberg, 2002).

AS je v DSM – 5 nově řazen k PAS. Tato změna byla provedena z důvodu nepřesného vymezení mezi diagnózami (Raboch, Hrdlička, Mohr, 2015).

V současné době se všechny čtyři studie a definice používají ve vědecké studii AS. U všech však existují problémy a nejasnosti (Gillberg, 2002).

Diagnóza Aspergerova syndromu

Diagnostická kritéria PAS dle DSM – 5:

- narušená oblast sociální interakce a sociální komunikace, která přetrvává do současnosti nebo je prokazatelná z minulosti:
 - o selhávání v běžné konverzaci, omezené sdílení zájmů, citů či emocí, neschopnost reagovat a navázat na sociální interakci,
 - o neporozumění gest a neschopnost je používat, narušená neverbální komunikace či její nepřítomnost, absence či abnormalita ve zrakovém kontaktu a řeči těla,
 - o neschopnost navazovat či udržovat vztahy a přátelství, nezájem o své vrstevníky, problémy v oblasti sdílení fantazijních her.
- Omezené, opakující se vzorce chování, aktivit a zájmů, které jsou projeveny nejméně dvěma z následujících příznaků. Zároveň které přetrvávají do současnosti nebo jsou prokazatelná z minulosti:
 - o opakující se pohyby při manipulaci předmětů, stereotypní řeč,
 - o lpění na rutíně, která je spojena s ritualizovanými vzorci chování,
 - o neobvyklá intenzita abnormálních zájmů,
 - o snížená či zvýšená citlivost na podněty.
- Začínající obtíže již v období raného vývoje.
- Obtíže způsobují výrazné funkční narušení ve školním, pracovním či osobním životě.

- Výše uvedené příznaky nelze pojit s poruchou intelektu nebo s celkovým vývojovým opožděním (Raboch, Hrdlička, Mohr, 2015).

Diagnostická kritéria AS dle MKN – 10:

- není opožděný vývoj řečových schopností, schopnost vyslovovat jednotlivá slova před dosažením druhého roku života dítěte, kolem třetího roku života zvládají sebeobsluhu, adaptivní chování a dokážou si také osvojit řečové obraty v komunikaci. Častým, nikoli nezbytným rysem v diagnostice je pohybová neobratnost. Obvyklá je také izolovanost jedince spojená s neobvyklou činností,
- z níže uvedených rysů v rámci sociální interakce se projevují kombinací nejméně dvou z nich:
 - o jedinec není schopen navázat nebo udržet zrakový kontakt, nedostačující mimika a tělesný postoj, v malé míře jsou používány gesta,
 - o jedinec nezvládá navazování vztahů se svými vrstevníky, nesdílí své zájmy a pocity s okolím,
 - o neobvyklé reakce na pocity druhých, sociální, emoční a komunikační projevy v začleňování jsou nepřiměřené k okolnostem a k prostředí,
 - o postrádání sdílení zájmů a radostných okamžiků.
- Z níže uvedených zájmů, které jsou specifické, omezené nebo stereotypní, se projevují nejméně u jedné uvedené oblasti:
 - o specifická povaha a intenzita jednoho či více zájmů, které jsou spojené se soustředivým a stereotypním zabýváním,
 - o obsedantní posedlost pro plnění neobvyklých, stanovených rutin a rituálů,
 - o jednotvárné pohyby, otáčení, třepání končetinami, prsty nebo celým tělem,
 - o záliba v různých částech složek objektů (materiál, povrch, vůně, zvuky, vibrace).
- Jiné vývojové poruchy nezapříčinily odchylky spojené s AS (schizofrenie, obsedantně kompulzivní porucha osobnosti, schizotypní osobnost, reaktivní porucha příchyllosti v dětství) (Preißmann, 2010).

Mezi tři základní měřítka, které napomáhají k diagnostickému posouzení AS patří:

- porucha sociální interakce,
- porucha v oblasti komunikace (verbální a nonverbální komunikace),
- stereotypní a omezené záliby (Preißmann, 2010).

Výše zmíněná měřítko byla stanovena v osmdesátých letech dvacátého století Lornou Wingovou. Její hlediska pro posouzení zůstala do dnešní doby nezpochybněna (Preißmann, 2010).

Znaky PAS jsou přítomny již od raného vývoje. Vhodným a rychlým zásahem, intervencí, kompenzací a podporou, je možné obtíže v některých oblastech skrýt. Projevy poruch nejsou stálé. Kolísají na základě závažnosti autismu, stupni vývoje a věku. Proto je užíváno označení spektrum. Pod pojmem PAS jsou zahrnuty poruchy AS, desintegrační porucha v dětství, atypický autismus, Kannerův autismus, dětský autismus, časný infantilní autismus, vysoce funkční autismus a pervazivní vývojová porucha blíže nespecifická (Raboch, Hrdlička, Mohr, 2015).

Jedním ze základních prvků této poruchy je, že lidé, kterým je diagnostikován AS, nemají snahu navázat kontakt s vrstevníky (Gillberg, Peeters, 1998).

Stejně jako u autismu mají osoby s AS potíže v oblasti sociální interakce. Postrádají empatii a schopnost orientovat se a interpretovat sociální podněty. Během výuky sociálních dovedností je potřeba dávat velký důraz na to, abychom názorně dítěti ukázali běžné rozhovory mezi lidmi. Je potřeba jim vysvětlit podstatu navázání zrakového kontaktu s osobou, se kterou vedeme rozhovor. Dále dodržovat osobní prostor každého jedince. A to z toho důvodu, aby se účastníci rozhovoru cítili příjemně. Tato výuka musí být podrobná a konkrétní a musí být často opakována v několika různých typech situací (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, Kuzujanakis, 2012).

U dětí s AS se může, ale nemusí objevit opožděný vývoj řeči. V pátém roce jejich života povídají plynule, výslovnost jednotlivých slov je srozumitelná, čistá a slovní zásoba je bohatá. I přesto se u vývoje řeči objevují abnormality. Znájí dlouhé básničky nazpaměť, učí se texty z knih. V dané sociální situaci nejsou schopni odpovědět, nýbrž vykřikují věty, které s určitým tématem nesouvisí (Thorová, 2006).

Osoby s touto poruchou vnímají lépe konkrétní než abstraktní pojmy. V běžné komunikaci nejsou schopni porozumět metaforám, protože přijímají výroky doslovně. Konverzační fráze typu "neházej flintu do žita" jsou pro ně zcela záhadné. Primárně probíhá učení formou zapamatování si faktů (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, Kuzujanakis, 2012).

Lidé s AS mnohdy nezvládají rozpoznat, co naznačuje a co znamená výraz tváře v určité situaci. Nerozpoznají humor, ironii a vysloveným výrokům rozumí doslovně. Jelikož upřednostňují hru o samotě, u které nepotřebují kamaráda, přátelství s vrstevníky nenavazují. U týmových her, například v tělovýchově ve škole, nechápou smysl fair – play, pravidla her nebo zdravého soutěžení. Velmi rychle a snadno se dostávají do stresové situace, které mohou vyústit do nekontrolovatelných záchvatů vzteku. Schopnost ovládnutí a řízení vlastního chování je snižena (Thorová, 2006).

To, co je typické pro lidi s AS je rutina. Důrazně upřednostňují strukturu a obvykle se také zajímají o fascinující rituály. Může to vyústit až po zjevnou posedlost nebo nutkání, která ovlivňují jejich sociální interakci. Jejich zájmy bývají pro většinu z nás neatraktivní, jsou například posedlí fritézou, pračkami. O svých zájmech mluví monotónně a neobvykle nahlas. Takoví lidé nedokážou vysvětlit, proč se intenzivně zajímají například o již výše zmiňovanou pračku. Přátelé, kterými se v životě obklopují, mívají podobné myšlení a zájmy. Protože je jejich myšlení tak konkrétní, doslovné a vážné, může to při komunikaci ostatní lidi iritovat. Mohou se tedy setkat se zesměšňováním a s posměchy. Na základních školách proto bývají obětí šikany (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, Kuzujanakis, 2012).

Stereotypní chování jedince s Aspergerovou poruchou úzce souvisí s jeho zálibami. Zájmy, které se u osob projevují, jsou spojené s jednou oblastí, v nichž můžeme pozorovat nadměrnou odbornost. Vybírají si většinou zájmy spojené s matematikou, s přírodními vědami, a to z toho důvodu, že mají dobré logické uvažování (Preißmann, 2010).

U jedinců s AS se setkáváme se sníženou schopností adaptovat se na nové prostředí. Také změny ve svém stanoveném řádu snáší těžce. Dodržování rituálů pak očekávají i od členů domácnosti (Thorová, 2006).

Dle Gillberga (2002) nelze s jistotou stanovit diagnózu AS u dítěte dříve, než dosáhne věku pěti let či zahájení jeho školní docházky. Je to dáno proto, že příznaky mohou být během prvních pár let nenápadné nebo netypické, a dětem by mohla být diagnostikována jiná porucha, například ADHD a DAMP (Deficits in Attention, Motor Control and Perception – Deficity v pozornosti, motorického řízení a vnímání). Ovšem Thorová (2006 in Dudová, Mohaplová, 2016b) se zmiňuje o screeningových metodách, díky kterým lze již od osmnáctého měsíce života odhalit PAS.

První příznaky, které se u dětí objevují, jsou časté problémy se spánkem, přílišná pasivita, problémy s pozorností a neobvyklý vývoj řeči a hlasu (Gillberg, 2002).

Ve většině případů, kdy se zdá, že diagnózy splývají, se jedná o chronické funkční poruchy se společným jádrem, a s proměnlivým projevem příznaků v průběhu let (Gillberg, 2002).

Tato porucha u člověka přetrvává po celý jeho život. Některé výzkumy ukazují, že jsou symptomy v dospělém věku mírnější. Během vývoje hraje velkou roli zajišťovaná terapeutická podpora, dále podpora rodiny, školy nebo podpora v zaměstnání. Za optimální cíl je vést postiženého tak, aby vedl samostatný život odpovídajícímu věku. Během terapie je nutné, aby byla velká část věnována tématům partnerských a přátelských vztahů, jelikož jádro jejich problémů spočívá v sociální interakci. Navázání vztahu k terapeutovi není pro jedince vůbec lehkým krokem. Vzhledem k tomu, že nemá mnoho mezilidských vztahů, po bližším sblížení s terapeutem může jedinec cítit touhu po partnerském vztahu. Této hrozby by si měl být terapeut vědom, a proto by měl pacientovi připomínat, jaký vztah mezi nimi je. Nenahraditelnou formou terapie u takto postižených osob je individuální terapie. Je zapotřebí, aby terapeut rozpoznal pacientovy kladné vlohy a pracoval s nimi (Preißmann, 2010).

Představa o osobě s AS je často spojována s kreativitou nebo s nadáním. Jejich odlišnost je však pro tyto osoby zdrojem nesmírného trápení v každodenním životě. Ono postižení se může jevit jako neviditelné, to ale nic nemění na tom, že způsobují nesmírné těžkosti (Preißmann, 2010).

Vzhledem k tomu, že osoby s AS fungují na průměrné nebo dokonce na nadprůměrné intelektuální úrovni, vyskytuje se mezi AS a nadáním vztah. Obě skupiny se zajímají o spravedlnost. Jedinci s AS ji soudí z hlediska logického myšlení, kdežto nadaní lidé ji soudí spíše z hlediska emocionální stránky. Mají vynikající paměť, slovní zásobu a v raném věku kladou neobvyklé otázky. Intenzivně se věnují speciálním zájmům, o kterých si vyhledávají obrovské množství informací. Mají specifický a nepředvídatelný smysl pro humor a obě skupiny vykazují nadměrnou dráždivost na podněty jako je hluk, ostré světlo, vůně či příchutě. Dále mají problémy s pozorností. Jejich pozornost směřují pouze tam, na co se oni sami soustředit chtějí. Jelikož nejsou schopni přemýšlet dopředu, velmi špatně se přizpůsobují nastávajícím situačním změnám. Podobnosti mezi nadáním a AS lze shrnout takto:

- vynikající paměť pro fakta a události,
- velká slovní zásoba a kladení otázek,
- přecitlivělost na podněty,
- abnormální zájmy,

- nerovnoměrný vývoj,
- znepokojivost ve férovosti a spravedlnosti (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, Kuzujanakis, 2012).

Nadané dítě, které nemá Aspergerovu chorobu, může vykazovat podobné vlastnosti. Například jeli introvert. Může se cítit nekomfortně v některé společnosti. Tam, kde ale budou sdíleny jeho zájmy, bude schopen konverzovat, bude empatický k ostatním lidem a bude schopen abstraktního myšlení (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, Kuzujanakis, 2012).

Lidé, kterým je diagnostikován autismus, mají problémy v oblasti myšlení a schopnosti učit se. Ovšem u lidí mající AS se s tímto nesetkáváme. Vykazují sice značné nerovnoměrnosti ve svých schopnostech, mohou však dosáhnout skvělých výsledků u testů inteligence. Jejich IQ může dosahovat ke 140. Vynikají například v oblastech slovních úkolů a testů, které do značné míry závisí na paměti (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, Kuzujanakis, 2012).

Nízko funkční Aspergerův syndrom

Tito jedinci velmi lpí na dodržování rituálů od sebe samých, ale také od rodinných příslušníků. Při jejich nedodržování jsou v úzkostech. Ve výchově je náročné je usměrnit. Staví se k názorům a postojům negativně a emočně reagují nepřiměřeně. Zpravidla jsou sociálně izolovaní. Při rozhodnutí navázat s někým kontakt, neberou ohledy na ostatní. Nespolupracují. Provočují. Mohou být velkými ignoranty (Thorová, 2006).

Vysoce funkční Aspergerův syndrom

Jedinci jsou schopni s druhými spolupracovat. Jejich intelekt je průměrný nebo nadprůměrný. Jsou ochotní věnovat se také jiným činnostem než těm, pro které mají vysoké nadšení. Ke svému okolí chovají sociálně – emoční vzájemnost (Thorová, 2006).

Jejich schopnost fungovat v běžném prostředí se s vývojem mění. Stanovit v raném dětství dítěti kritérium, ve kterém bude v dospělosti, je obtížné. Těm, kterým byl diagnostikován vysoce funkční AS, mají do budoucna kladnou, lepší prognózu (Thorová, 2006).

Zájmy a volný čas u osob s Aspergerovým syndromem

Zájmy, o které se lidé s AS zabývají, jsou jimi intenzivně studovány k dokonalosti. Pravidelné a stereotypní chování má podstatnější a hlubší význam než u lidí s autismem (Gillberg, Peeters, 1998).

Neobvyklé zájmy u lidí s menším postižením AS vedou k sociální integraci. Pan Asperger během svého bádání citoval několik případů pacientů, kteří si ve zletilosti vedli překvapivě dobře. Byli experti například v matematice, astronomii nebo v chemii (Howlin, 2005).

Stereotypní chování jedince s Aspergerovou poruchou úzce souvisí s jeho zálibami. Zájmy, které se u osob projevují, jsou spojené s jednou oblastí, v nichž můžeme pozorovat nadměrnou odbornost. Vybírají si většinou zájmy spojené s matematikou, s přírodními vědami, a to z toho důvodu, že mají dobré logické uvažování (Preißmann, 2010).

O zájmy, které děti s AS jeví nadšení, rozdělujeme na primární a sekundární. K častým zájmům patří čtení encyklopedických knih, počítače, automobily, vlajky, dopravní prostředky. Zkrátka vše, v čem si najdou řád, nebo alespoň společné prvky, rysy. Dále je mohou zajímat televizní programy, jízdní řády, reklamy. Oblasti, ve kterých mohou vynikat, jsou rozmanité. Například v psaní poezie, pohádek, jsou mimořádní v rychločtení, v malování, nebo mají skvělé matematické nebo logické uvažování (Thorová, 2006).

Poruchy autistického spektra

PAS omezují život jedincům, kterým byla diagnostikována, ve všech oblastech. Postižená osoba má problémy v oblasti komunikace, v oblasti sociální interakce a mnohdy se také potýká se sníženou inteligencí. Potíže v oblasti sociální interakce jsou spojeny s postižením kognitivních, řečových, motorických a emocionálních oblastí. Jedinci mají sníženou schopnost zahájit a vstupovat do sociální interakce (Preißmann, 2010).

Předloha, podle které by byla určena příčina vzniku PAS zatím neexistuje. Bezpochyby ale víme, že velkou roli hraje genetika. V minulosti, kdy byly vyšetřovány a zkoumány děti ve spojení s autistickou psychopatií se zjistilo, že mají podobné osobnostní rysy, jako jeden z jejich rodičů (Preißmann, 2010).

Lidé, kterým je diagnostikována PAS, vykazují těžké příznaky v oblasti komunikace, v oblasti omezených vzorků chování a imaginace, a také v oblasti sociálních vztahů. Tyto

oblasti se vyznačují jako triáda spojená s autismem. Rozdělit symptomy v oblasti sociálních vztahů a komunikace bývá z pravidla obtížné (Gillberg, Peeters, 1998).

Všichni jedinci, kteří splňují kritéria pro autismus, vykazují trojici příznaků. Mají problémy spadající do oblasti sociální vzájemnosti, komunikace a představitosti nebo chování (Gillberg, 2002).

Triáda problémových oblastí u poruch autistického spektra

Sociální chování a interakce

Již od prvních týdnů života můžeme u dětí pozorovat sociální chování. Je tím myšleno úsměv, broukání, zrakový kontakt. Ten se s každým dalším týdnem upevňuje. Míra postižení v této oblasti se může lišit. Rozlišujeme dva extrémní protipóly. První z nich je osamělý pól. Dítě se odvrací, schovává, protestuje, dává si přes oči nebo uši ruce. Druhým pólem je extrémní pól. V tomto případě dítě nemá problém s navázáním kontaktu, chce ho navázat všude a s každým. Mají silnou potřebu se dotýkat nebo hladit kohokoliv, kdo jim je na blízku (Thorová, 2006).

Hlavní autistické příznaky se objevují již na začátku života dítěte. Dítě uhýbá pohledem, má špatnou pozornost, stavy paniky a zmatku, odmítá uklidnění a má výrazné opoždění ve všech sociálních doménách (Gillberg, 2002).

Co se týče dožadování pozorností od dospělých, či jiných jedinců v jejich okolí. U zdravých dětí to bývá zpravidla během 8–12 měsíce života. U dětí s autismem se s tímto nesetkáváme. Děti nemají zájem o aktivity jako je například hra paci, paci. Během prvního roka života se děti nenaučí ukázat vztyčeným ukazováčkem na daný předmět, nereagují na jejich zvolané jméno a rodiče mívají problém s udržením a upoutáním jejich pozorností jakýmkoliv způsobem (Gillberg, Peeters, 1998).

Komunikace

Děti s PAS se potýkají s opožděným vývojem řeči. Nápadné odchylky a abnormality zaznamenáváme u dětí, které si osvojí řeč. Více než polovina dětí, si totiž během svého života neosvojí řeč tak, aby jimi byla využívána k běžným komunikačním účelům. Jedincům, kterým byl diagnostikován AS, mají komunikační schopnosti narušené nejméně. Jejich slovní zásoba je bohatá a v prováděných testech verbálního myšlení, velmi často obstojí průměrně, nebo dokonce nadprůměrně. Potíže v komunikaci mají hlavně v praktickém životě. To, co je pro ně v komunikaci obtížné je schopnost rozpoznat emoce a pocity druhých, a to z výrazu jejich

obličej, postojů těla či gest. A tak může docházet ke zbytečným nedorozuměním (Thorová, 2006).

U některých malých dětí s autismem se první odchylky objeví už ve stadiu žvatlání. Toto vývojové období buď zcela chybí nebo je monotónní. Může se také stát, že žvatlání není primárně využíváno ke komunikaci. Toto záleží také na tom, jeli jedinec hyperaktivní nebo hypoaktivní. Děti, které jsou hyperaktivní, bývají později považovány za komunikativnější. Naopak děti hypoaktivní za méně problémové (Gillberg, Peeters, 1998).

Během vývoje řeči u dětí s autismem se setkáváme s tím, že si dítě je schopno osvojit určitá, velmi specifická slova, která nějakou dobu používá, ale po určité době z jeho slovní zásoby zcela zmizí. Tato skutečnost je důkazem toho, že řeč u dítěte s autismem není postižena primárně. To, co bývá postiženo je schopnost pochopit význam jazyka pro komunikaci. Dítě je schopno si osvojit řečovou dovednost, ale nedokáže spojit a pochopit význam slova s jeho využitím. Proto mnoho dětí po prvním stadiu zůstává němá, jelikož si nevytvořily srozumitelný jazyk. Ovšem u dětí, které mají AS, je to odlišné (Gillberg, Peeters, 1998).

U dítěte s PAS je porušena expresivní složka, kdy dítě nemluví vůbec, nebo je vývoj jeho řeči opožděn oproti jiným mentálním schopnostem. Dítě řeči nerozumí a nechápe ji. Jeho hlas je posazený mimořádně vysoko nebo nízko. Mluví monotónně, bez zabarvení hlasu a může tak připomínat řeč robota. U lehčího typu postižení je typický rys v komunikaci to, že to, co slyší, bere doslovně, tzv. literární přesnost. Mnohdy se může určité výrazy naučit, a tak jim porozumět. Navždy však ale zůstává obecné nepochopení intuitivního jazyka. Mnohovýznamovost jednotlivých slov může způsobit úzkostlivé lpění na slovních obratech či slov a odmítání synonym. Jedno slovo může určovat označení pouze pro jednu věc, například basa – hudební nástroj nebo vězení, ne obojí (Thorová, 2006).

Zájmy, představivost, hra

Narušený vývoj představivosti neboli imaginace, má negativní vliv na mentální vývoj, a to v několika směrech. Pokud je narušeno symbolické myšlení, u dítěte se nerozvíjí hra. To má za následek narušení schopnosti v oblasti učení, jelikož hra je základní stavební kámen pro učení. Omezená představivost ovlivňuje výběr činností u dítěte. Vyhledávají spíše stereotypní jednoduché aktivity, které jsou určeny pro děti mladší (Thorová, 2006).

Děti s PAS jsou při aktivním trávení volného času v nesnázích. S hračkami zachází nestandardně, nefunkčně a o nové nejeví zájem. Všechny výše zmíněné abnormality závisí na

míře postižení. Jedinci jeví zájem například o různou manipulaci s předměty. Houpání, mávání, házení. Řazení, třídění či seskupování předmětů podle barvy, velikosti nebo tvaru, jsou stereotypní činnosti se vztahovými prvky. V dalším případě se děti zajímají například o číslice, písmena, skládání puzzlů. Pokud si nějakou činnost nebo předmět oblíbí, potýkají se s problémem činnost ukončit nebo předmět odložit. Je to dáno extrémní fixací. Jeli intenzita zájmů příliš silná, může narušit fungování celé rodiny, domácnosti. Obliba zájmů u dětí s PAS může setrvat měsíce, někdy i roky. S rostoucím věkem dítěte se jejich zájem o daný předmět nebo činnost prohlubuje a stává se stereotypní. Takové zájmy se často stávají viditelnými v kresbách (Thorová, 2006).

Edukace dětí s Aspergerovým syndromem

Lidé s AS mají intelekt na úrovni normy. To ovlivňuje jejich dosažené vzdělání a jak se o sebe dokážou postarat. Není to ovšem zárukou pro samostatný život v dospělosti. Díky správné terapeutické péči, nácvicích, cvičení, zvládnou absolvovat bez větších problémů základní školu. Na druhé straně jsou děti, které bez přítomnosti asistenta povinnou školní, nebo dokonce mateřskou docházku nezvládají. V dalším případě je mnohdy správným řešením volit docházku do škol speciálních (Thorová, 2006).

Ve školním prostředí je důležité, aby učitelé přispěli k dostatečné podpoře jedince a věnovali dostatek času při vysvětlování jednotlivých úloh. Učitel by měl znát silné stránky žáka, podle kterých může volit typ úloh. Jestliže například vyniká v pozorovacích schopnostech nebo v úlohách na procvičení paměti, volit práci tak, aby byl i postižený žák úspěšný. U těchto žáků probíhá aktivní učení tehdy, jestliže se pracuje s obrázky a s malým množstvím textu. Je to dáno tím, že se lépe učí vizuálně. Zdali dítě s AS uspěje v klasické škole, závisí na tom, jaký pohled zaujímá vedení školy a učitelský sbor. Je proto podstatné zajistit dostatečné množství informací, odborné literatury či akcí spojených na dané téma (Preißmann, 2010).

Žáci s PAS ve většině případů zvládnou školní docházku v hlavním vzdělávacím proudu. A to s pomocí podpory poradenského řízení, individuálního přístupu, informovaného asistenta pedagoga (dále jen AP) a učitele. Dále také díky principům TEACCH¹ programu, vizualizaci a vyhrazením času a prostoru (Bartoňová, Vítková, 2016).

Jednou z podmínek prosperující integrace je dostatečná informovanost učitele. Příprava ale není jednorázová, jelikož se symptomy u dítěte mohou měnit. Měnit se může také učitel, jeho přístupy a nároky. Neinformovaní pedagogové se k dítěti s AS mnohdy staví tak, že na něj kladou menší nároky, nechají ho projít a ve vyučování tak mají klid. Tenhle přístup je velmi nežádoucí. Podobně nežádoucí postoj k dítěti s AS je, že učitel sice informovaný je, ale napříč tomu nerespektuje individuální vzdělávací plán, jelikož nevěří odborníkům. Nápravou může být přechod na jinou školu. Pro dítě s AS je ale vhodnější, aby docházel do školy stejné, ale měl jinou učitelku. Nejefektivnější je pro učitele, popřípadě pro spolužáky, zařídit školení od specialisty na autismus. Dále do detailu propracovaný individuální vzdělávací plán dítěte, který je vypracovaný spolu se speciálním pedagogem, také častější návštěvy a supervize

¹ TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – metoda, která je založena na strukturovaném učení (Valenta, 2015).

psychologa. Nutné je taky zmínit užší a dlouhodobou spolupráci pedagogů, AP a rodičů (Vosmik, Bělohávková 2010).

Inkluzivní pedagogika se nyní zabývá tím, co je zapotřebí udělat pro to, aby byl vyučovací proces pro všechny žáky, kteří jsou přítomni, co nejefektivnější. Na pedagogy jsou kladeny čím dál tím vyšší nároky. Vysoké nároky se pojí s dostatečnou informovaností o daném postižení a o přístupech, jak s různými postiženími pracovat. Znalost přístupů je důležitá zejména v praxi. Dalším nárokem je vzdělání. A to zejména tehdy, jestliže se pedagog setkává a pracuje s žáky s PAS. V praxi se zřídka setkáváme s tím, že pedagogové mají vzdělání v oboru speciální pedagogika. Vedle vzdělání je důležitá také samotná praxe pedagoga a jeho zájem o práci s dětmi (Bartoňová, Vítková, 2016).

Podmínky pro vzdělávání žáků s AS:

- v prvních dnech adaptace na nové školní prostředí je nutná přítomnost asistenta. Jasně daný školní řád znamená pro žáka klid, jistotu a předcházení tak zbytečnému chaosu. Struktura dne by měla být pevně dána a poté hlavně dodržována.
- Dostatečná možnost vyjádřit svůj názor a pohled na věc. Důležité je to obzvláště v situacích, které se žáka dotýkají.
- Přítomnost asistenta by měla být postupem času omezována, jelikož se snažíme vést žáka k samostatnosti a také k sebeorganizaci,
- je nutné, aby měl žák s AS individuální vzdělávací plán, který je vypracovaný na základě získaných výsledků psychologického vyšetření. Učitel totiž musí být obeznámen s jednotlivými oblastmi vývoje, aby u žákových schopností nedocházelo k přeceňování nebo naopak k podceňování.
- Další podmínkou je také dostatečné vyškolení učitelů a úzká spolupráce mezi nimi, rodiči a odborníky. U tvorby individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) by se měl učitel aktivně zapojit a při výuce využívat výukové strategie vhodné pro žáky s AS.
- Neustálá motivace žáka k učení od asistenta, učitele nebo rodiče.
- Rodiče by měli být dostatečně informováni o žákově prospěchu, jak se mu na škole celkově daří, což vede k dobrým vztahům mezi asistentem, učitelem a rodiči.
- Včasná a kvalitní pomoc odborníků, kteří se podílí na žákově integraci (Vosmik, Bělohávková 2010).

Pro snadnější a účinnější začlenění jedince s Aspergerovou poruchou do školního kolektivu je na místě, zvolit možnost asistenta, který mu bude oporou během vyučování,

ale také během přestávek. Asistent by měl pro jedince poskytovat jakousi ochranu před možností vzniku šikany ze strany spolužáků a současně žáka motivovat ke zlepšení v sociálním chování. Dále může asistent postiženému žákovi zajistit doučování týkající se učební látky, které mu dělají obtíže (Preißmann, 2010).

Pro přijetí postiženého žáka mezi své spolužáky do kolektivu je podstatné, aby bylo spolužákům poskytnuto dostatečné množství informací. Díky tomu je možné předejít neporozumění samotného postižení ze strany spolužáků či dokonce jejich rodičů (Bartoňová, Vítková, 2016).

Ideální podoba IVP neexistuje. Během let se měnil, vyvíjel a prošel několika stádii. Na prvním místě je vždy individualita každého dítěte. Dále záleží na učitelském sboru, jak spolupracují s odborníky, jako jsou lékaři, psychologové, speciální pedagogové, a na škole, kde dítě zahájí povinnou školní docházku. Z počátku byla informovanost na škole velmi malá, a tak si IVP tvořila sama z výsledků od psychiatra. Takovýto IVP byl pouze formální záležitostí a zcela nevhodný a málo účinný. Neboť je podstatné, aby měl učitel podrobné informace o dítěti, a tak mohl účinně a efektivně vyučovat. Pokud se učitel nepodílí na tvorbě IVP, může se stát, že obsahu IVP nebude rozumět, nebude s ním souhlasit, a tak se podle něj nebude řídit (Vosmik, Bělohlávková 2010).

Dítě s AS ve škole nahlíží a vnímá sociální vztahy zcela odlišně. U integrace není cílem AS u žáka vyléčit, což ani nelze. Jde o to přispět k vzájemnému pochopení a propojení těchto dvou světů. Zvláště pro osoby s AS je svět kolem nich mnohdy nepochopitelný a velmi komplikovaný. Proto bychom měli být více ohleduplní, zjednodušit a zpřehlednit svět kolem nás. Aby pro ně bylo lepší a snadnější se v něm orientovat a jejich potřeby, tužby a přání byly naplňovány. Světy se od sebe mohou spousty naučit, a tak se mohou obohacovat navzájem. Svět pro člověka s AS pak bude více pochopitelný a realizace jeho potřeb bude snadnější. Svět většiny bude o to tolerantnější a naučí se naslouchat a porozumět jinakostem (Vosmik, Bělohlávková 2010).

Jedinci s AS touží po tom, navázat s někým přátelský vztah. Kvůli nápadnostem je to pro ně obtížné. Již v mateřské škole se děti s AS nelehce zapojují do kolektivu (Dudová, Mohaplová, 2016a).

Deset strategií při výuce žáků s Aspergerovým syndromem

Kristen Zeppetella (2009) ve své práci popisuje deset nejúčinnějších strategií pro výuku žáků s AS. Jsou to strategie:

- používání sociálních plánů a hraní rolí – hraní rolí umožňuje učitelům či asistentům řešit určité situace, které mohou nastat ve třídě nebo na hřišti. Sociální příběhy mohou být ukazovány formou videí nebo obrázkových knížek. Následně je ale podstatné situaci s dítětem rozebrat a prodiskutovat. Například jaké emoce jsou na obrázku nebo v příběhu představovány nebo zobrazeny. Sociální příběhy a hraní rolí jsou způsob, jak lépe připravit studenty s AS na situace ve třídě i mimo ni.
- Připravování plánů přechodů – žáci s AS mají rádi svůj řád, vyžadují, aby vše mělo své místo a potřebují rutinu. Když dojde ke změně, často jsou zmatení a rozrušení. Přehled o denním rozvrhu pomůže žákům s AS cítit se ve třídě lépe.
- Vytvoření plánu pro zhroucení – u dětí s AS dochází ke zhroucení tehdy, když je jejich mozek přetížen. Může to být způsobeno neznámým přechodem, pokusem se něčemu vyhnout nebo pokud došlo k porušení nebo změně pravidel. Minchew (2005 in Zeppetella, 2009) doporučuje učitelům mít připravený plán, jak s žákem v takové situaci pracovat. Například by měli najít místo, kde se žák cítí v bezpečí a kam půjde, pokud dojde ke zhroucení.
- Používání vizuálních pomůcek – spojením vizuálních prvků s verbálními projevy pomáháme žákovi s AS k přesnějšímu porozumění, co se od něj očekává a jaké jsou na něj kladené požadavky. Učitelé by se měli vyhnout dlouhému monotónnímu výkladu.
- Používání textových editorů při psaní úkolů – Pokud žákům s AS umožníme používat textový editor, například Microsoft Word, během vyučování, zvyšujeme tím jeho efektivitu v učení. Luke Jackson, kterému byl také diagnostikován AS, je autorem knihy *Freaks, Geeks and Asperger Syndrome*.² U studentů s AS se může objevit frustrace z toho, že se jim nedaří dostat své myšlenky na papír. Pokud udělají chybu během psaní, bojují s pocitem, že musí začít psát znovu na čistý papír.
- Strategické umístění dítěte ve třídě – pro žáky s AS může být hluk či příliš ostré světlo velmi rušivé a mohou tak být stresovými spouštěči. Pyles (2002 in Zeppetella, 2009) uvádí konkrétní stresové spouštěče, například hluk zvenčí nebo z chodby, příliš ostré

² Kniha pojednává o tom, jak by měla vypadat škola pro děti s Aspergerovým syndromem. Pro veškeré psaní autor knihy navrhuje používání textových editorů, a to z důvodu nepřesné jemné motoriky. S tím se pojí udržení propisky a jiných školních pomůcek (Jackson, 2002 in Zeppetella, 2009).

světlo pronikající skrz okno. Učitelé by proto měli během přípravy zasedacího pořádku zohledňovat všechny možné faktory.

- Strategie, které mají žákovi pomoci ve vyrovnávání se se stresem – u této strategie je důležitá učitelova znalost v oblasti metod, které pomáhají žákovi ve vyrovnávání se se stresem. Pyles (2002 in Zeppetella, 2009) uvádí pár drobností, které mohou žákům pomoci zbavit se stresu, například gumové míčky různých tvarů nebo balónek naplněný moukou. Další možností jsou procházky, které žákům umožní opustit stresové prostředí.
- Snížení smyslových podnětů – velké množství podnětů může žáka s AS vyvést z jeho komfortní zóny a může být tak vyvolán stav úzkosti. Je proto dobré odstranit nepořádek z místností, udržovat pracovní stoly a police čisté, udržovat průchozí uličky ve třídě, nelepit na stěny výrazné plakáty, snažit se předcházet opotřebování nábytku (vrzání). Cílem je zajistit, aby se všichni studenti cítili v učebnách pohodlně a bezpečně. Čím pohodlněji se ve třídě budou cítit, tím úspěšnější budou ve školním prostředí.
- Rozdělení úkolů na zvládnutelné části – velké množství úkolů může u žáků s AS vyvolat pocity beznaděje a zoufalství. Dokonce je množství úkolů může od plnění odradit, protože dokončení jim může trvat dlouho. Učitelé by měli dítěti během práce poskytovat zpětnou vazbu, popřípadě je dál nasměrovat a poskytnout jim dostatečné množství času pro plnění úkolů.
- Buddy program – tato strategie může být použita k různým činnostem a v různých časech během školního dne. Buddy je člověk, vrstevník, kterého učitelé vyberou po pečlivém rozmýšlení. Willey (2003 in Zeppetella, 2009) popisuje Buddyho jako někoho, kdo je trpělivý, empatický, dobrý a důsledný. Buddy může být během vyučování nápomocen například tehdy, když pomáhá žákovi se soustředěním na zadané úkoly nebo se zapisováním poznámek během vyučovacích hodin a pomáhá žákovi s formulací jeho myšlenek a s formulací odpovědí. Buddy program je skvělou metodou, která pomáhá žákům s AS se začleňováním do kolektivu.

Asistent pedagoga

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který byl novelizován v roce 2016, AP specifikuje následovně. Je to jedinec, který svou přímou pedagogickou činností ve třídě, kde se vzdělávají žáci či děti se speciálními vzdělávacími potřebami, vykonává a zajišťuje vzdělávání těmto žákům formou individuální integrace. Svou odbornou kvalifikaci mohou získat více způsoby. Buďto na základě studia na vysokých školách v oblasti pedagogických věd, v programech celoživotního vzdělávání, které taktéž probíhají na různých vysokých školách a jsou zaměřené na pedagogiku, dále na základě studia na vyšších odborných školách, které se rovněž zaměřují na pedagogiku nebo na základě studia na středních školách ukončených maturitní zkouškou, které jsou rovněž pedagogicky zaměřeny (563/2004 Sb.).

Uplatnění AP je v běžných školách (v mateřských školách, na základních a středních školách, popřípadě na vyšších odborných školách). Dále ve školách, třídách, které jsou samostatně zřízeny pro žáky se zdravotním postižením a v neposlední řadě ve školských zařízeních pro výkon ochranné a ústavní výchovy (Morávková Vejrochová, aj, 2015).

Ve třídách, kde je žák s PAS, pracuje AP především pod vedením třídního učitele a je důležité, aby byl součástí pedagogického sboru. Vhodné podmínky pro výchovu a vzdělávání pro žáka s PAS, který je integrován do třídy, lze zajistit pouze týmovou prací, nabytými znalostmi o problematice nejenom u učitele, ale také u AP (Žampachová, Čadilová, 2012).

Kvalifikace pro profesi AP je dána zákonnou normou, avšak významnou roli představují také předpoklady pro mravní chování. Obecně mezi nejcennější vlastnosti u pedagogů řadíme kladný vztah k dětem, žákům, empatii a spravedlnost (Teplá, Felcmanová, 2015).

Profesi AP řadíme k pedagogickým profesím. AP má přirozený a přímý vliv na jedince. Vychovává ho tím, jaký on sám má životní styl a jde tak jedinci příkladem. AP by měl být člověk důsledný, zodpovědný a empatický. Člověk, který je ochoten se v průběhu vykonávání své práce neustále vzdělávat a dozvídat se tak o nových metodách, jak například efektivně s jedinci pracovat (Teplá, Felcmanová, 2015).

S pozicí AP se setkáváme od roku 2004. Zájemci z počátku neměli jasnou představu o této pozici a nevěděli, co tato práce obnáší. Mnohdy očekávali malou náročnost práce s tím, že pracovat individuálně s jedním dítětem je jednodušší oproti práci s celou skupinou dětí v družinách či ve výuce (Uzlová, 2010).

AP napomáhá učitelům k plynulému chodu výuky, a to díky spolupráci, která mezi nimi přirozeně nastává. Po domluvě s učitelem a podle potřeb žáků ve třídě, může být asistent oporou nejen přidělenému žákovi, ale také ostatním ve výuce. Mnohdy se totiž stává, že je asistent spolu s dítětem oddělen od ostatních a žák je tak nezačleňován do třídního kolektivu (Uzlová, 2010).

Jako všechny jiné profese, také profese AP vyžaduje základní kompetence v dosaženém vzdělání. Jsou jimi:

- orientovat se v roli AP (v sociálním, odborném i v pracovní – právním profilu),
- znát podrobně systém a organizaci školy,
- orientovat se ve školských a ve vnitřních předpisech školy,
- dokázat spolupracovat s pedagogickým pracovníkem při výchovně – vzdělávacím procesu a s ostatními pedagogickými pracovníky v souladu s danými podmínkami školy,
- podpořit žáky při zvládnutí mnohdy náročných požadavků školy,
- orientovat se v obecné rovině pedagogické práce (například příprava na výuku, podpora žáků během vyučování) a v pedagogických pojmech,
- chápat systém spolupráce s různými institucemi (poradenství, školství, zdravotní a sociální péče, policie),
- umět reagovat na vzdělávací i výchovné problémy,
- schopnost usměrnit konflikty a různá nedorozumění mezi školou, dítětem, jeho rodinou a s výše uvedenými institucemi,
- zvládnout pedagogicky pracovat se zdravotně postiženými dětmi a s dětmi ze znevýhodněného domácího prostředí (Uzlová, 2010).

U jakéhokoliv vztahu se můžeme dopouštět chyb, které jsou způsobeny nevědomým chováním a reagováním. Není tomu výjimkou ani u vztahu mezi AP, žákem, učitelem a ostatními dětmi ve třídě. U vztahu mezi AP a žákem je nutné, aby si hned na začátku vztahu a spolupráce určili mantinely a pravidla. Jestliže se tak nekoná, dochází ke ztrátě autority a žák se může stát nezvladatelným. AP by neměl volit příliš autoritativní přístup, ale ani příliš kamarádský postoj. Při plnění zadaných úkolů by se měl AP vyvarovat velkému napovídání a snaze zajistit žákovi úspěšnost za každou cenu. Neměl by mluvit a odpovídat za dítě. Věty typu: „My si myslíme..“ či „Kája tím chtěla říct..“ jsou nevhodné a AP by si je měl zakázat. Takové chování totiž zabraňuje u žáka rozvoj samostatnosti. Ani přílišná fixace

ze strany AP či ze strany žáka není žádoucí. Velkým významem ve vztahu mezi učitelem a AP je přijmout ho jako člena pedagogického sboru. Jestliže AP není představen všem pedagogickým pracovníkům, může se ve své práci cítit jako vetřelec či cizinec, na kterého všichni koukají a zkoumají ho. Velkou chybou je také to, kdy učitel využívá asistentovu přítomnost ve svůj prospěch. Opustí třídu ve vyučovací hodině kvůli vyřizování osobních věcí a AP je tak nucen pracovat s celou třídou a zastává tak roli učitele. Jakmile učitel posadí AP s žákem stranou, je narušená jeho přirozená socializace. Žák sice ve třídě je, ale není v centru dění. Ostatní žáci ho pak mohou přehlížet, a to například z toho důvodu, že jsou na něj kladeny jiné nároky než na ostatní. Pokud není spolužákům jasně vysvětleno, z jakého důvodu je asistent přítomen ve vyučování, a že jeho přítomnost má smysl, mohou ho vnímat jako za zbytečného a nespravedlivě přiděleného. Nerespektují ho a může tak čelit různým, mnohdy zbytečným posměškům a drzostem ze strany spolužáků (Uzlová, 2010).

Jak již bylo psáno výše, nikdo není dokonalý a každý dělá chyby. Také AP je jen člověk, který chyby může dělat, ale je na místě, aby se z nich poučil, popřípadě do budoucna se jich vyvaroval. Chyby, kterých se AP dopouští jsou:

- nepřiměřené a nežádoucí zasahování do obsahu výuky a do kompetencí učitele, kritizování volených metod do výuky,
- příliš pasivní jednání bez vlastní iniciativy, nezáměr o individuální vzdělávací plán, podle kterého se ani neřídí,
- nepřipravenost, nespolehlivost, chaotické pracování s žákem,
- nevhodné poznámky o učiteli, jeho práci před dítětem nebo zákonnými zástupci (Uzlová, 2010).

Se syndromem vyhoření se potýkají hlavně lidé v pomáhajících profesích. A tedy i ti, kteří pracují jako AP. Je to jev, kdy je jedinec vyčerpaný v citové a v mentální oblasti. Mnohdy je to důsledek dlouhodobého stresu, kterému jedinec čelí. Velmi často pochybují o smyslu jejich vykonávané práce. Na počátku jsou příliš zapálení, nadšení, odhodlaní a mají nereálné představy se snahou uspět za každou cenu. Pro předcházení syndromu vyhoření je důležité znát co nejvíce informací o dané problematice a dobře si práci zorganizovat. Velkou roli zastává také to, jakým způsobem je trávený volný čas a jaké relaxační metody jedinci volí. Měli by se zároveň vyvarovat nošení si práce domů a naučit se říkat druhým ne, jestliže se na ně hrnou další povinnosti a úkoly (Uzlová, 2010).

Role asistenta pedagoga ve třídě

Role AP jsou rozděleny do dvou forem a vychází tak ze dvou východisek. Jednou z nich je to, že AP zastává druhou roli pedagogického pracovníka ve třídě, a je tak partnerem učitele. Nepracuje pouze s jedním či malou skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), jeho role je ale mnohem širší. Ukázalo se, že neustálá přítomnost AP u žáka se zdravotním postižením je spíše kontraproduktivní. Dochází totiž k sociální izolaci. Druhou formou je podpora vzdělávání žáků se SVP jako základním úkolem. Náplní práce je tady přímá práce s žáky se SVP. Jestliže je ale ve třídě přítomen AP, nesmí jeho působení ovlivnit přímou práci učitele s žákem se SVP (Morávková Vejrochová aj, 2015).

Činnosti asistenta pedagoga ve třídě

Ve vyhlášce č. 27 v § 5, odst. 1 je uvedeno: *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“* (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Činnosti AP zajišťují zejména: *„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, podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti, výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.“* Dále je zde také uvedena pomoc žákovi se SVP při adaptaci na nové školní prostředí a komunikace s žáky s SVP a jeho zákonnými zástupci (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Náplň práce a činnosti AP se liší dle typového vymezení. AP individuálně nebo skupinově podporuje žáka/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přímo během vyučování ve třídě. V této podobě podpory pomáhá žákovi od příprav pomůcek na hodinu, až po vysvětlování učiva. Dle náročnosti a kvalifikaci pracuje sám nebo dle instrukcí pedagoga. Dále AP individuálně nebo skupinově podporuje žáka/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vyučování, ale mimo třídu. Takováto podpora je nejméně preferována a měla by být využívána jen v nejzazších případech. Například, jde o žáka, který svým problémovým

chováním narušuje chod výuky a ruší tak své spolužáky při plnění zadaných úkolů. Nebo v případě, je-li žák na jiné úrovni oproti ostatním spolužákům. Výuka by pak byla rušivá a neefektivní. Tenhle typ podpory by měl probíhat dle jasně zadaných instrukcí pedagoga a na závěru dne by mělo probíhat ověření o průběhu. Mezi další formou podpory patří spolupráce AP s žáky, kteří nemají speciální vzdělávací potřeby. Tenhle typ dává učiteli naopak možnost, věnovat se žákům se SVP intenzivněji a AP pak dohlíží na ostatní žáky ve třídě. Přítomnost AP u sebeobsluhy a jeho doprovodu mezi vyučováním u žáků, kteří bojují s těžšími formami zdravotního postižení, je další, a velmi důležitou formou podpory. Spolupráce během příprav na vyučování mezi AP a učitelem, je podstatnou součástí nepřímé pedagogické práce AP. Je totiž důležité, aby byl asistent vždy předem připravený a informovaný, co se bude v následujícím dni dělat. Mezi další formou podpory je doučování žáků. V první a druhé třídě je doporučováno žáky doučovat individuálně. Ve vyšších ročnících může mít naopak skupinové doučování účinnější vliv. Ti, kteří provádí doučování, by měli mít odpovídající znalosti a dovednosti v probíraném výukovém obsahu. Jednou z posledních forem činností AP je komunikace s rodiči. Úzká spolupráce mezi školou a rodinou totiž vede k lepší úspěšnosti žáka. Komunikace mezi rodiči a AP by měla být součástí také v mimoškolních aktivitách. Poslední činností AP je konzultace s poradenskými pracovníky, tedy s výchovným poradcem, školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Zde spadá také konzultace se školskými poradenskými zařízeními. Jsou to pedagogicko-psychologické poradny a speciální pedagogická centra (Morávková Vejrochová aj, 2015).

Osobnost asistenta pedagoga

Neexistuje žádná šablona, podle které by bylo možné měřit asistentovu osobnost. Ovšem po spojení různých osobnostních rysů lze říci, jaká osobnost by to měla být. V charakteru AP by se měl zejména promítat respekt k morálním a společenským požadavkům. Vše také záleží na individualitě člověka, jeho schopnostech, zkušenostech, věku či pohlaví. Osobnostní předpoklady AP lze chápat jako reálná očekávání, která jsou vhodná ve vztahu k této profesi. Patří zde zejména občanská bezúhonnost, empatie, přirozenost, kladný přístup k životu a k lidem, snaha pomáhat druhým a aktivní vztah k práci (Morávková Vejrochová aj, 2015).

Osobnost AP se tvoří už během jeho života a vše je ovlivněno sociálním prostředím, ve kterém tráví čas a genetickou výbavou. Jde o:

- oblast psychických vlastností, jaké je myšlení či prožívání,

- charakter osobnosti, jaké jsou jeho reakce v jednotlivých situacích,
- temperament, který vyjadřuje dynamiku jeho osobnosti,
- schopnosti, které se rozvíjí a realizují podle potřeb druhých,
- tvořivost, nápaditost ve hledání správného směru v řešení problémů,
- zájmy, postoje, cíle či odhodlání vykonávat tuto profesi,
- empatii a emoční vyzrálou,
- pevnou vůli, která je potřebná k dosažení vytyčených cílů,
- inteligenci, díky které je jedinec ochoten se přizpůsobit, dále se vzdělávat a učit se ze svých zkušeností (Morávková Vejrochová aj, 2015).

Osobnost AP by měla být vyrovnaná, pozitivní a měla by mít dobrou komunikační a vyjadřovací schopnost. Dále je také podstatné, aby byl asistent trpělivý, tvořivý, laskavý a měl smysl pro humor. Vzhledem k tomu, že reakce na podněty od žáka, dítěte jsou nepředvídatelné, asistent by měl být schopen operativně řešit problémy, které mohou náhle během dne ve škole nastat. Z výše uvedených informací se může zdát, že osobnost asistenta by měla být dokonalá. Dokonalí lidé ovšem neexistují. Proto formulujeme osobnost AP jako člověka s dobrým vztahem k dětem (Teplá, Felcmanová, 2015).

Tato pozice je vhodná pro lidi, kteří jsou tvořiví, vstřícní, flexibilní a schopní týmové práce. Naopak není vhodná pro ty, kteří si dlouhodobě neumí najít zaměstnání a berou tuto pozici pouze jako přechodnou stanicí. Jednoduše tato pozice potřebuje vyrovnanou osobnost. Musejí zvládnout vymezování hranic ve vztahu k učitelům, k přidělenému žákovi, k jeho spolužákům a k jeho rodičům. Zkrátka najít přirozenou míru v těchto vztazích a ne být příliš dominantní a ani příliš submisivní (Uzlová, 2010).

Nyní se setkáváme se snahou vytvořit standardy pedagogické profese, podle kterých by se objektivně hodnotily kompetence a vlastnosti pedagogických pracovníků. Důraz by byl kladen na psychickou odolnost, fyzickou zdatnost, celkově dobrý zdravotní stav a mravní bezúhonnost (Teplá, Felcmanová, 2015).

Pro fungující spolupráci asistenta a pedagoga je podstatné vymezení hranic a kompetencí. Důležitou součástí je také informovanost a pravidelné schůzky, kde se konzultují průběhy a výsledky prací. Nesmí chybět také konzultace ohledně dalšího, nadcházejícího vzdělávacího plánu. Na začátku spolupráce mezi AP a učitelem, je zapotřebí, aby si stanovili pravidla, podle kterých se budou v průběhu následujících měsíců řídit a nedocházelo tak například k přenášení různých povinností či odpovědnosti za žáka. Třídní učitel

je zodpovědný za žáka a AP pracuje pod jeho vedením a podle jeho pokynů. To ovšem neznamená, že asistent nevyvíjí svou nápaditost a iniciativu. Takový přístup je totiž u asistentů obecně žádoucí. Na začátku školního roku by měl být AP představen nejenom žákům, ale také celému pedagogickému sboru. A to z toho důvodu, aby všichni znali asistentovu pozici a jeho místo mezi pedagogy a předešlo se tak po případném vyloučení z kolektivu (Uzlová, 2010).

To, jakým způsobem pracuje AP, je ovlivněno potřebami konkrétního žáka. Pracovní náplň je stanovena po doporučení školského poradenského zařízení ředitelem školy a třídním učitelem. Při vstupu do zaměstnání by měl mít k dispozici tištěnou podobu své pracovní náplně (Uzlová, 2010).

Pro úspěšnou komplexní péči u dítěte se SVP je nutná úzká spolupráce školy s rodinou. S tím souvisí zásady slušné komunikace. AP by měl rodičům denně posílat informace o průběhu dne a o zadaných úkolech. Při psaní domácích úkolů a procvičování by se rodiče měli řídit dle rad pedagogů a využívat stejné metody, s jakými žák pracuje ve škole, jelikož je na ně zvyklý (Uzlová, 2010).

Asistent pedagoga ve světě

Umesh Sharma³ a Spencer J. Salend⁴ v článku *Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research* (2016) shrnují mezinárodní údaje, které se týkají rolí AP ve třídě, dopady AP na studenty v inkluzivním vzdělávání a faktorů, které ovlivňují výkonost AP. Výsledek shrnuje 61 studií, které byly provedeny v 11 různých státech.

Role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Celkem 61 % z provedených studií ve všech 11 zemích, poskytlo údaje, které se týkají rolí AP v inkluzivních třídách. AP uváděli, že jejich náplní práce byla role ve výuce a provádění administrativních úkolů (Devechi aj, 2012 in Sharma, Salend, 2016), poskytování podpory a osobní péče (Fisher, Pleasants, 2012 in Sharma, Salend, 2016). Dále sloužili jako prostředník mezi učiteli a jinými studenty (Lehane, 2015 in Sharma, Salend, 2016) a sledovali žáky v mimoškolních aktivitách (Hughes, Valle-Riestra, 2008 in Sharma, Salend, 2016). Na základě

³ Umesh Sharma je profesorem a proděkanem na pedagogické fakultě na univerzitě Monash v Austrálii. Je autorem více než 150 akademických článků a knih zaměřených na různé aspekty inkluzivního vzdělávání (Monash University, 2021).

⁴ Spencer J. Salend byl profesorem na státní univerzitě v New Yorku (New Paltz State University of New York, 2014).

rozhovorů se studenty se zdravotním postižením (Broer aj, 2005 in Sharma, Salend, 2016), byli AP nejčastěji označováni za přítele, ochránce, učitele, nebo dokonce matky.

Výsledky výzkumu ukazují, že AP plní významné pedagogické, hodnotící, socializační a behaviorální role (Carter aj, 2008; Groom, Rose, 2006; Healy, 2011; Howard, Ford, 2007; Keating, O'Connor, 2012; Liston aj, 2009; Wasburn-Moses aj, 2013; Webster, Blatchford, 2015 in Sharma, Salend, 2016). Také uskutečňují důležité rozhodnutí o vzdělávacích postupech u studentů se zdravotním postižením (Cameron, 2014; Liston aj, 2009 in Sharma, Salend 2016). Například Giangreco, Broer (2005 in Sharma, Salend, 2016) zjistili, že většina dotázaných AP uvedla, že vyučují a rozhodují o výsledcích bez konzultace s učitelem. Poskytování individuální výuky, vedení hodin v malých skupinách u studentů se zdravotním postižením a dohled na chování studentů, se ukázaly jako hlavní role AP (Cameron, 2014; Carter aj, 2008; Gibson aj, 2014; Fisher, Pleasants, 2012; Harris, Aprile, 2015; Hughes, Valle-Riestra, 2008; Patterson, 2006; Webster, Blatchford, 2013 in Sharma, Salend, 2016). Mezi další činnosti ohledně výuky uvádějí, že AP jako pedagogové hodnotí výkony studentů (Devecchi aj, 2012 in Sharma, Salend, 2016), podporují vzájemnou interakci (Carter aj, 2008; Gibson aj, 2014 in Sharma, Salend, 2016), usnadňují sdílení informací mezi pedagogy a rodinami (Fisher, Pleasants, 2012 in Sharma, Salend, 2016), připravují a přizpůsobují materiály pro studenty (Liston aj, 2009 in Sharma, Salend, 2016), hájí studenty (Howard, Ford, 2007 in Sharma, Salend, 2016) a podporují jejich dovedností (Lane aj, 2012 in Sharma, Salend, 2016). Studie zkoumající perspektivu a spolupráci mezi studenty se zdravotním postižením a AP potvrzují, že AP plní různé role a přebírají hlavní odpovědnost za vzdělání studentů se zdravotním postižením (Rutherford, 2012; Tews, Lupart, 2008; Ward, 2011 in Sharma, Salend, 2016).

Rozsah, v jakém AP pracovali se studenty se zdravotním postižením, není zcela jasný. AP uváděli, že pracovali se všemi studenty (Angelides aj, 2009; Howard, Ford, 2007; Liston aj, 2009; Logan, 2006 in Sharma, Salend, 2016), přičemž vzdělávali jejich spolužáky o tom, jak podporovat s žáky se zdravotním postižením (Dolva aj, 2011; Webster, Blatchford 2013 in Sharma, Salend, 2016). Při pozorování AP v inkluzivních třídách bylo zjištěno, že AP pouze zřídka pracují se studentem bez postižení.

Ukázalo se, že role AP v inkluzivních třídách ovlivňuje několik faktorů. Egilson, TrausTAdottir (2009 in Sharma, Salend, 2016) dospěli k závěru, že AP vykonávají různé role z důvodu omezené spolupráce s učiteli. Brown, Stanton-Chapman (2014 in Sharma, Salend, 2016) zjistili, že role AP se liší v závislosti na prostředí, motivaci AP a vnímání daného učitele. Zdá se tedy, že role, které zastávají AP, jsou ovlivňovány také učiteli (Keating, O'Connor,

2012 in Sharma, Salend, 2016), přičemž AP považují svou hlavní roli v podobě poskytování podpory ve vzdělání u studentům s postižením. Učitelé pak vnímají roli AP jako pomoc při vedení výuky (Butt, Lowe, 2012 in Sharma, Salend, 2016). Appl (2006 in Sharma, Salend, 2016) dospěl k závěru, že věk a zkušenosti jsou faktory, které ovlivňují vztahy mezi učiteli a AP. Takala (2007 in Sharma, Salend, 2016) poznamenal, že role AP se mohou také lišit v závislosti na věku studentů, se kterými pracují. Uvedl, že AP, kteří pracovali s mladšími žáky, se věnovali daleko více výukovým aktivitám než AP, kteří pracovali se staršími žáky.

Dopady asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Celkem 34 % z provedených studií z devíti zemí poskytlo údaje, které se týkají dopadu AP na studenty, pedagogy a celkově na vzdělávání. Ukázalo se, že AP vykonávají role, které podporují učení, výuku a začleňování studentů. Na základě rozhovorů a průzkumů učitelé uvedli, že čím dál větší dostupnost AP má příznivý dopad na učení studentů (Haycock, Smith, 2011 in Sharma, Salend, 2016). Dále na jejich spokojenost, na úroveň stresu a na zvládání pracovní zátěži žáků (Webster aj, 2010 in Sharma, Salend, 2016). Učitelé, studenti a rodiče uvedli, že přítomnost AP přispívá k začlenění studentů se zdravotním postižením do třídního kolektivu (Logan, 2006 in Sharma, Salend, 2016). Angelides aj (2009 in Sharma, Salend, 2016) a Webster aj (2010 in Sharma, Salend, 2016) zjistili, že AP vykonává role, které se týkají podpory učení, snižování nevhodného chování, zvyšování pozornosti a celkově větší socializace s vrstevníky.

Nicméně studie využívající údaje z pozorování, které bylo prováděné převážně ve Spojených státech a Velké Británii, ukazují různé obavy ohledně přítomnosti AP ve vyučovacím procesu. Například jak mohou jejich zvolené neefektivní postupy a celkově fyzická přítomnost, neúmyslně narušit vzdělávání. A to jak v učení, tak v socializaci a v samostatnosti studentů se zdravotním postižením. Studie z pozorování ukazují, že:

- AP často pracují se studenty se zdravotním postižením samostatně nebo v malých skupinách odděleně, což vede k tomu, že studenti se zdravotním postižením jsou jen velmi zřídka zahrnuti do výuky s celou třídou, tráví tak mimo třídu daleko více času a jsou bez kontaktu se svými vrstevníky a s učiteli (Cameron, 2014; Webster, Blatchford, 2013; Webster, Blatchford, 2015 in Sharma, Salend, 2016),
- studenti se zdravotním postižením, kterým byl přiřazen AP, jsou méně nezávislí (Symes, Humphrey, 2012 in Sharma, Salend, 2016),

- přítomnost AP se výrazně podepsala nad vztahy mezi studenty se zdravotním postižením a mezi jeho vrstevníky (Malmgrem, Causton-Theoharis, 2006 in Sharma, Salend, 2016).

Radford aj (2011 in Sharma, Salend, 2016) a Rubie-Davis aj (2010 in Sharma, Salend, 2016) poskytli záznamy z vyučovacích hodin, které byly vedeny učitelem v doprovodu s AP. Zjistili, že učitelé využívají výukové postupy, které podporují soustředění studentů, jejich myšlení a nezávislost. AP pak využívají postupy zaměřené na dokončení úkolu. Webster aj (2010 in Sharma, Salend, 2016) zjistili, že studentům, kterým byl přidělen AP, dosáhli během školního roku menšího pokroku ve vzdělání než jejich vrstevníci. Gray aj (2007 in Sharma, Salend, 2016) uvedli, že podpora poskytovaná AP u čtení, neměla pozitivní dopad na čtenářský výkon u studentů.

Studie, které zahrnovaly rozhovory se studenty se zdravotním postižením, kteří mají osobní zkušenosti s AP v inkluzivním vzdělávání, byly provedeny v Austrálii, Kanadě, na Islandu, na Novém Zélandu a ve Spojených státech. Na základě rozhovorů se studenty se zdravotním postižením Whitburn (2013 in Sharma, Salend, 2016) popsal podporu poskytovanou AP, která usnadňovala začlenění, ale zároveň narušovala interakci s učiteli a s jeho spolužáky. Studenti se zdravotním postižením uvedli, že ačkoliv jejich AP byli přítomni a poskytovali jim podporu v učení a v sociální interakci s vrstevníky, samotné pokyny je omezovaly a v očích spolužáků tak byli vnímáni jako závislí a odlišní (Egilson, TrausAPdottir, 2009; Rutherford, 2011; Tews, Lupart, 2008; Ward, 2011 in Sharma, Salend, 2016).

Faktory ovlivňující výkonost asistenta pedagoga

Celkem 49 % z provedených studií z 6 zemí poskytlo údaje, které se týkají faktorů, které ovlivňují výkon AP v inkluzivním vzdělávání. Četné studie z Austrálie, Velké Británie a Spojených států ukazují, že když AP získají potřebné vzdělání a přehled v oblasti spolupráce s žákem se zdravotním postižením, jsou pak studenti ve vyučovacím procesu úspěšnější v myšlení a v sociální interakci (Bingham aj, 2010; Bowyer-Crane aj, 2008; Fried aj, 2012; Lane aj, 2007; Lushen aj, 2012; Moore, Hammond, 2011; Savage, Carless, 2005; Vadasy aj, 2005; 2006a; 2006b; Vadasy aj, 2007 in Sharma, Salend, 2016). Účinné komunikační strategie, spolupráce, vyjasnění rolí, společné plánování dne mezi učitelem a asistentem a přijímání zpětné vazby od ostatních odborníků přispívá k lepšímu výkonu AP (Angelides aj, 2009; Brown, Sapnton-Chapman, 2014; Cockroft, Atkinson, 2015; Docherty,

2014; Keating, O'Connor, 2012; Liston aj, 2009; Symes, Humphrey, 2011; Wasburn-Moses aj, 2013 in Sharma, Salend, 2016). Devecchi, Rouse (2010 in Sharma, Salend, 2016) zjistili, že týmy AP a učitelů se vzájemně podporují, sdílejí informace o studentech, o vyučovacích hodinách a vyučovacích postupech, dále mají jasně určené role a vzájemně se respektují a přistupují k práci profesionálně. AP však uvádějí, že jejich výkonnost byla omezena tehdy, jestliže získaly nejasné pokyny týkajících se pracovních postupů a povinností, jestliže byla komunikace mezi nimi a učiteli nedostatečná a nedostávali zpětnou vazbu ohledně jejich výkonu práce (Cockroft, Atkinson, 2015; Docherty, 2014; Egilson, TrausAPdottir, 2009; Fisher, Pleasants, 2012; Howard, Ford, 2007; Lehane, 2015; Logan, 2006 in Sharma, Salend, 2016). Další faktory, které nepříznivě ovlivňují výkon AP je nedoceňování (Brown, Sapnton-Chapman, 2014; Symes, Humphrey, 2011 in Sharma, Salend, 2016), nedostatečné finanční ohodnocení (Fisher, Pleasants, 2012; Patterson, 2006 in Sharma, Salend, 2016), velké pracovní vytížení (Devecchi aj, 2012 in Sharma, Salend, 2016) a nedostačující zpětná vazba od učitelů (Giangreco, Suter, Hurley, 2013 in Sharma, Salend, 2016).

EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkumné šetření

V praktické části práce budou vyhodnoceny dva rozhovory. Rozhovory byly vedeny s třídní učitelkou a s asistentkou pedagoga. Tyto dvě respondentky byly vybrány z toho důvodu, jelikož jsou ve vyučovacím procesu v blízkém kontaktu a pracují s žákem s Aspergerovým syndromem. Tato část práce je zaměřena na stanovení výzkumného problému a výzkumného cíle. Dále na metodologii a případovou studii. V neposlední řadě zde bude sepsaná analýza výzkumného šetření a závěr. Vzhledem k pandemii a opatřením, které nadále přetrvávají, byly rozhovory uskutečněny přes platformu Skype.

Výzkumný problém

Výzkumným problémem této diplomové práce je přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu. Hlavní výzkumnou otázkou je:

Jakým způsobem je ovlivněn vyučovací proces, jestliže je u žáka s Aspergerovým syndromem přítomen asistent pedagoga?

Další, dílčí otázky jsou:

Má přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu vliv na začleňování žáka s Aspergerovým syndromem do třídního kolektivu?

Má přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu vliv na samotné učení u žáka s Aspergerovým syndromem?

Jak jsou vnímány možnosti vzdělávání na pozici asistenta pedagoga samotným asistentem pedagoga a třídním učitelem?

Jak je vnímána přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu třídním učitelem?

Co je důležité ve vztahu mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga ve vyučovacím procesu?

Výzkumný cíl

Záměrem této práce je přiblížit, zda a jak je vyučovací proces ovlivněn přítomností asistenta pedagoga. Zda má asistentova přítomnost ve vyučovacím procesu vliv na třídní kolektiv a zda je žák s Aspergerovým syndromem ve vyučovacím procesu díky asistentovi pedagoga úspěšný.

Metodologie

Pro tento výzkum jsem zvolila kvalitativní výzkum, konkrétně případovou studii. Tato strategie je vhodná tehdy, když se během výzkumu ptáme otázkami jak a proč. Případová studie je dále specifická tím, že se jedná o detailní studium případu, kdy se shromažďuje velké množství dat, které souvisejí s daným tématem. Potřebná data se získávají od jednoho, či několika málo respondentů. V této studii záleží na podrobném prozkoumání daného případu, díky kterému lze lépe porozumět jiným, ale podobným případům (Hendl, 2005).

Výzkumný soubor

Do výzkumu byli zapojeni dva respondenti. Asistent pedagoga a třídní učitel. Více lidí jsem oslovit nemusela, jelikož jsem získala pozitivní odpovědi a respondenti se do výzkumu rádi a aktivně zapojili. Tito respondenti byli vybráni záměrně. Asistent pedagoga byl vybrán z toho důvodu, jelikož již čtvrtým rokem pracuje s dítětem, kterému byl diagnostikován Aspergerův syndrom. S chlapcem pracuje od mateřské školy a jsou spolu i nyní v době pandemie. Asistent pedagoga má tak potřebné předpoklady pro tento výzkum. Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga úzce spolupracuje s třídním učitelem, a učitel je zároveň třídním učitelem chlapce, můžu tak pro tento výzkum získat potřebné a zajímavé informace. Informace spojené se spoluprací, ale ze dvou různých pohledů. Pohledu asistenta pedagoga a pohledu třídního učitele.

Asistent pedagoga

Asistentem pedagoga je žena ve věku 24 let. Na této pozici je již čtvrtým rokem a je asistentkou chlapce, kterému byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Chlapci se tedy věnuje již od mateřské školy a nyní jsou ve třetí třídě. Asistentka pedagoga má vystudovanou Univerzitu Palackého v Olomouci, obor speciální pedagogika – vychovatelství. Nyní si dodělává magisterské vzdělání taktéž dálkově na téže škole, obor speciální pedagogika – poradenství.

Třídní učitel

Třídním učitelem je také žena, které je 27 let. Vystudovala Učitelství pro první stupeň základní školy na Ostravské univerzitě. Na základní škole, kde nyní pracuje třetím rokem, nastoupila hned po dokončení studia. V prvních dvou letech své praxe byla třídní učitelkou třídy, která ve školním roce 2019/2020 odešla na další školu. A to z toho důvodu, jelikož je škola malá a jsou zde třídy jen do pátého stupně. Nyní je třídní učitelkou ve třetí třídě, ve které

je chlapec s Aspergerovým syndromem. Nově tak v letošním školním roce spolupracuje také s asistentem pedagoga.

Výzkumník

Výzkumníkem je současně také autorka této práce, která studuje magisterské vzdělání na Univerzitě Palackého v Olomouci. Konkrétně sociální pedagogiku – projektování a management.

Sběr dat a techniky analýzy

Pro tento výzkum jsem jako metodu vybrala polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda je u kvalitativního výzkumu volena nejčastěji (Mišovič, 2019).

Data byla shromážděna přepisem rozhovorů pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Samotné rozhovory byly realizovány po definování výzkumného problému a cíle.

Rozhovory s respondenty proběhly vzhledem k epidemiologické situaci přes platformu Skype. V předem domluveném dni a času, kdy se rozhovor uskuteční, jsme se na platformě spojili. Pro navození příjemného a bezpečného prostředí pro rozhovor bylo dohodnuto používat také kamery. S každým respondentem byl rozhovor proveden zvlášť a pro zodpovězení otázky a promyšlení odpovědi jim byl dán dostatek času. Délka jednotlivých rozhovorů trvala přibližně 80 minut.

Rozhovory byly po souhlasu respondentů nahrávány na mobilní telefon a po skončení rozhovoru přepisovány. Získaná a přepsaná data byla použita do případové studie. Výpovědi respondentů jsou pod označením asistent pedagoga a třídní učitel. V rozhovorech nejsou zmíněna žádná jména, a to z důvodu zachování anonymity a bezpečí. Otázky, které byly kladeny, se týkaly zejména osobností asistenta pedagoga, jeho náplní práce a spolupráci mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem.

Rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je nejběžnější forma rozhovoru v kvalitativním výzkumu. A to z toho důvodu, jelikož spojuje výhody a nevýhody strukturovaného či nestrukturovaného rozhovoru. Základem polostrukturovaného rozhovoru je příprava otázek, které vedou k odhalení výzkumného problému, a to pomocí rozsáhlých odpovědí. Výzkumník si musí připravit schéma rozhovoru, které se skládá z témat a otázek, které jsou nezbytné

pro výzkumníka. Výzkumník dále pokládá doplňující otázky, které vyplnou z kontextu rozhovoru (Mišovič, 2019).

Transkripce

Slouží k převedení, v mém případě audio nahrávky, na textovou podobu. Dle Mišoviče (2019), lze transkripci provést 4 způsoby: doslovná transkripce, kontrolovaná transkripce, shrnující protokol, selektivní protokol. Pro mou analýzu jsem se rozhodla pro doslovnou transkripci, která je sice časově náročná, ale hodí se pro začínající výzkumníky. K úpravě doslovné transkripce se používá tzv. redukce prvního řádu.⁵

Otevřené kódování

Kódování je způsob přiřazování kódů pro určité části textu. V mém výzkumu jsem každé odpovědi přiřadila jeden až více kódů. Například ve výpovědi: *„My třeba, kolikrát se na sebe jen podíváme a chápeme se. Protože máme jakoby stejný styl, stejné názory, takže my jsme jakoby v uvozovkách jak jedna. My se na sebe jen podíváme a víme, jak to má být. Třeba s tou paní učitelkou starší, tak to kolikrát tak nebylo. Já byla na druhé straně a mi přišlo úplně blbě, jak ona mi musí všechno vysvětlovat dopodrobna, abych to nezkazila, takže tím pádem jsem si přišla taková ještě víc v nervech, ať to udělám přesně, jak ona chce, jak mi to řekla. A ještě si vezměte, že to jsou dvě dospělé osoby a teď tam je prostě třída, a ta třída to cítí, vždycky to cítí. Oni ví, že u nás je pohoda, ale ví když už řvu já, tak okej něco se děje, protože řvu často, ale když řve učitelka teď, tak to už je fakt totální extrém, to už sedí úplně jak pipiny, a já jsem vždy naštvaná, že to není i u mě.“*, byly použity kódy – spolupráce, věkový rozdíl, důvěrný vztah, uvědomění si své pozice, empatie. Při prvním kódování jsem získala přes 157 unikátních kódů. Počet kódů bylo potřeba zredukovat, aby se s textem dalo snadněji pracovat. Pro kódování a následnou práci s textem se osvědčil program excel. Kde lze potom snadno filtrovat a zobrazovat pouze kódy a odpovědi, které nás v danou chvíli zajímá (Mišovič, 2019).

Metoda vyložení karet

Pro následnou analýzu jsem použila metodu vyložení karet, kdy se text sestaví, seřadí pomocí kódů, a na základě seřazení se sestaví text. Pracuje se pouze s odpověďmi, které se vztahují k dané výzkumné otázce (Mišovič, 2019).

⁵ Redukce prvního řádu – Metoda k úpravě transkripce, jejíž podstatou je vynechání všech částí textu, které nejsou z našeho hlediska pro další výzkum důležité (str. 124, Mišovič, 2019).

Výsledky výzkumu

Tato kapitola se především věnuje odpovědím na výzkumné otázky. Zda byly na položené výzkumné otázky nalezeny odpovědi.

Odpovědi na výzkumné otázky

Má přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu vliv na začleňování žáka s Aspergerovým syndromem do třídního kolektivu?

Tento výzkum ukázal, že přítomnost AP ve vyučovacím procesu výrazně podporuje vztahy a začlenění chlapce s AS do kolektivu. Problém u navazování vztahů se svými vrstevníky započal již v mateřské škole. Zprvu o ně nejevili zájem, dále pak chlapec nevěděl, jak je má oslovit. AP uvedla, že: *„...jde hlavně o sociální stránku, tak vlastně když jsem přišla do školky, tak vůbec nejevili zájem o nějaký kontakt nebo takhle, tak to jsme se snažili s učitelkami odbourat. Zajímavé bylo, že s dospělými normálně komunikoval, ale se svými vrstevníky ne. Takže jsme se snažili ho mezi ty děti dostat, pak díky tomu vlastně začal mít zájem i o ty děti, ale nevěděl, jak k nim přistupovat, jak jim říct o ten kontakt, tak používal špatně pusy, kousal je. Když si chtěl půjčit hračku, tak po nich hodil nějakou kostku, neuměl tak vůbec vyjádřit, co chce.“* Asistentka se na začátku spolupráce s chlapcem nejvíce snažila o to, aby mezi nimi byl důvěrný a přátelský vztah. Díky tomu, že se zajímala o jeho zájmy, se jí podařilo si chlapce získat. Nyní spolužáci chlapce neodstrkují. *„No ta třída ho vůbec nebere, že by mu něco bylo. Má tam tu asistentku a vůbec to nebere, jako že by si říkaly jo, on to potřebuje nebo tak.“* Ve třídním kolektivu na základní škole je mezi svými spolužáky oblíbený. Asistentka v rozhovoru řekla, že: *„On je strašně oblíbený. A ještě když má úžasnou mamku tak, ačkoliv mu to jde těžko, tak se snaží být strašně přátelský.“*

Má přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu vliv na samotné učení u žáka s Aspergerovým syndromem?

Ve výzkumu bylo vyhodnoceno, že se žák s AS u přesunu z mateřské školy do školy základní úspěšně adaptoval na nové prostředí hlavně díky přítomnosti a komunikačním schopnostem AP. Díky asistentce plnil úkoly, které byly zadány třídní učitelkou. *„Byla to moc strašně velká obrovská změna, ze dne na den, když se to tak vezme. A jediná jistota, kterou on tam měl, jsem byla já. On všechno jakoby skrze mě stavěl. Naše hodina vypadala tak, že paní učitelka řekla zadání a on nic nedělal. A já vždycky takže si otevři učebnici na straně 10 cvičení 3. Chápeš zadání? Takže, tady máš si vzít červenou pastelku a dělat kroužky, okej?“*

Dobré. Za 10 minu zase něco učitelka vysvětlovala a já mu to musela přeříkat. On úplně odmítal respektovat nebo prostě něco poslouchat.“ Jejich vztah je založen na důvěře. Chlapec věří asistentce a když vidí, že asistentka věří třídní učitelce, začal třídní učitelce také důvěřovat. „Ale pak už fungoval tak, že vlastně já jsem v pátek odjížděla do školy dál studovat a on normálně zašel za paní učitelkou, ať mu to vysvětlí, že se mu zlomilo pero. A jakoby se budovala důvěra a zvládlo se to.“ Jak již bylo zmíněno, vztah asistentky a chlapce je založený na důvěře. Díky tomu se navzájem respektují a vědí, co od sebe mohou očekávat. Například při plnění úkolů mají nastavené pravidla, podle kterých se oba dva řídí. „Pak já respektuju, že může být unavený, on to ví a myslím si, že mi pak prostě i věří, tudíž když mu řeknu ještě to dodělej tak kývne a dodělá. Pokud smlouvá, zvýším obočí a on prostě jede.“ AP již od mateřské školy využívá při práci s chlapcem přístupy a metody, které jsou doporučovány u dětí s PAS. Díky tomu chlapci usnadňuje porozumět básničkám, písničkám nebo tomu, co například vyžaduje třídní učitelka. V rozhovoru AP sdělila, že: „Začali jsme to používat, protože chlapec nechápal básničky, písničky. Od speciálního pedagogického centra jsme dostali tablet, kde byl nainstalovaný program cíl writer, píšou se slova a vyjíždí obrázky. Takže když si na internetu najdete třeba skákal pes a jsou tam ty obrázky, jakože k té písničce přidané. Takže takhle jsem mu tvořila vše, co se dělalo, básničky, říkanky atakdále. Vždy to měl u sebe a říkali jsme je spolu. Protože on nechápal, když paní učitelka hrála na klavír, že ta písnička má nějaký význam, ale když viděl ty obrázky před sebou, tak si to uměl spojit. Takže vizualizace je to hlavní. Pak další v teacch program. A ještě používáme obrázky pro chování v krizových situacích. Na jiném příkladu na tom obrázku ukázat jiného chlapečka, jak by se měl zachovat, co je správné, co je špatné, co situace na obrázku chtěla říct.“ AP po celou dobu spolupráce s chlapcem nevyužívá stejné metody. Přizpůsobuje je v závislosti na chlapcových potřebách. „Už v první třídě se naučil poznávat na hodiny, takže věděl, v kolik hodina začíná a v kolik končí. Myslím si, že tohle mu hodně pomohlo k zvládnutí celé školy a systému. Věděl, že teď bude čeština a s ničím jiným nepočítal. Když nastala změna, tak bylo zle samozřejmě. Byl nějaký afekt nebo vzepření, tak to jsme vždy zvládli a nic strašného se nestalo. Vždy je potřeba ho na to připravit. Máme velký rozvrh ve třídě s obrázky, to mu teď stačí. V první třídě jsme měli motivační tabulku. Tam jsem ho hodnotila za aktivitu, pozornost, chování, pak tam byla shrnující lišta za celý den. Ale teď už jsme tabulku zrušili. Dnes už mu to stačí slovně.“

Prítomnost AP ve vyučovacím procesu je velmi užitečná v momentě, kdy je chlapec dotazován třídní učitelkou. Díky tomu, že chlapce asistentka ujistí o správné odpovědi, chlapec asistence důvěřuje, nemá strach odpovídat nahlas. Asistentka uvedla že: „Ve škole to bylo tak,

třeba že řekl potichu číslo tři a učitelka řekla kolik? A on měl strach to říct nahlas, protože má strach, že to bude mít špatně. Já jsem ho pak musela ujistit, že to měl dobře a v tu chvíli odpoví. „A zase, když je v té škole, tak je na něm vidět, že si to hodně krát rozmyslí, než něco řekne. A to si myslím, že dělají pohledy od ostatních spolužáků, co sedí. Všichni se na něho otočí a on to vidí. A jde vidět, že postupně klesá v té lavici.“ Nyní, kdy je výuka online, je chlapec při dotazování více uzavřený. *„...je teď více zdrženlivý než ve škole. Odpovídá hodně stručně.“* Také během distanční výuky je asistentka zapojována do procesu učení. Třídní učitelka řekla, že: *„Když se stane něco s chlapcem, že mi třeba neodpovídá, tak to děláme tak, že já když tam je nebo není, tak ji potom zavolám, řeknu, kde byl problém a ona to s ním o tom konzultuje samostatně.“*

Z výzkumu bylo vyhodnoceno, že přítomnost asistentky v období, kdy začínala pandemie Covid 19 a s tím spojená nová forma vzdělávání, forma online, pomohla žákovi s AS v pochopení celé situace. *„...tak já jsem našla na stránkách inkluze.cz nějaký návod přímo pro autisty, jakoby jak se smířit nebo jak vysvětlit pandemii a covid celkově. Tak jsem si stáhla příručku. Stáhla jsem si to a byly tam i pracovní listy, tak jsem to s tím projela. Byly tam klady i záporny. Jestli se mu stýskalo, jestli se těšil atak. To si myslím, že mu pomohlo, že jsme se o tom bavili.“*

Díky tomu, že s chlapcem AP komunikuje, můžou odhalit jeho nálady a předvídat, jaká s ním bude spolupráce následující den. *„Když si nechtěl s nikým jiným hrát, jen se mnou, tak jsem šla. Hráli jsme karty a povídali si. A my si hodně povídáme normálně během školy, pak po příchodu do školy. Se ho zeptám, jaký máš den a takhle. Ať vím, s čím ráno přišel, ať jsme připraveni a umíme se přichystat na to, jaký bude den. Ať ho nezaženeme do kouta hned ráno při první hodině. To bychom potom z něho nic nedostali.“*

Jak jsou vnímány možnosti vzdělávání na pozici asistenta pedagoga samotným asistentem pedagoga a třídním učitelem?

Vzdělání k získání aprobační na pozici AP je vnímáno jako nedostačující. Tato pracovní pozice je podle respondentek často zlehčována a vnímána jako jednoduché povolání. Třídní učitelka sdělila, že: *„Protože mi přijde, že to je rychlé a je to jistota, že budu mít práci .. je to podceňované kvůli různým kurzům. A možná je to povolání podceňované právě díky těmto krátkým kurzům. Tím, že jsem speciální pedagogiku měla minimálně rok na střední a rok na vysoké a troufám si říct, že nic nevím. A přesně kvůli těm kurzům jsou házeny do jednoho pytle.“* *„Mi jde o to, že vím, že když jsou ty kurzy, tak všichni mají pocit, že je to něco easy,*

a že to může dělat každý, ale to není pro každého.“ Respondentky uvedly, že velkou roli u této pracovní pozice je to, jakému dítěti je AP přiřazen. Jestliže se jedná o dítě s poruchou učení nebo o dítě s mentálním postižením. *„Ale myslím si, že po kurzu, aby šel někdo třeba k dítěti s autismem, je hodně málo.“*

Jak je vnímána přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu třídním učitelem?

Pozice AP byla vyhodnocena jako důležitá a potřebná. Nejvíce je přítomnost asistenta oceňována tehdy, kdy dítě nedokáže v hodinách pracovat samostatně a potřebuje individuální přístup. Třídní učitelka uvedla, že: *„Já si nedovedu představit, že by tam asistentka nebyla a musela bych ty věci řešit já. Jako kdyby tam třeba. Takhle, těch excesů není moc, ale to proto, že tam je. Kdyby tam nebyla, tak je to úplně jiné a trvalo by nám strašně dlouho, než bychom si vybudovali nějaký vztah a začalo by to fungovat. A bylo by to určitě na úkor učiva. Takže je to velká pomoc.“* *„A taky tím, že prostě některé máme, kteří by to potřebovaly, aby nad nimi fakt někdo stál, protože jsou velmi nesamostatní, takže ta asistentka fakt od něho chodí a jako pomáhá i těm ostatním.“* Dále je také upřednostňována dlouhodobá spolupráce mezi AP a třídním učitelem a mezi AP a dítětem. Učitelka má totiž zkušenosti s asistentkou, která do třídy docházela jednou za tři týdny. Taková spolupráce je dle jejích slov neefektivní, jelikož asistentka nemá přehled o tom, co se ve třídě děje. *„...a když ji tam máte jednou za tři týdny a jste zvyklá pracovat sama a pak ji tam dají jednou za tři týdny, tak je to k ničemu. Ani ta třída na ni není zvyklá a třída ji bere, že je tam navíc. Ale teď s asistentkou od chlapce to je jiné. Děti ji chtějí a určitě by si to bez ní neuměly představit.“*

Co je důležité ve vztahu mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga ve vyučovacím procesu?

Podstatnou složkou ve vztahu mezi AP a třídním učitelem byla vyhodnocena důvěra. S paní učitelkou ze třetí třídy si asistentka důvěrný vztah vybuďovala. Věří si a navzájem si říkají možné chyby, které při práci udělaly. *„Já se díky tomu, že mi učitelka důvěřuje a říkáme si chyby, díky ní jsem se to taky naučila říkat.“* *„Vím, že teď paní učitelka, kterou má od třetí třídy řekne jo udělej to a nemá potřebu mít nade mnou dohled.“* Pro učitelku ze třetí třídy byla důvěra v asistentce klíčová tehdy, když nastupovala jako třídní učitelka do třídy, kde byl chlapec s AS. Uvedla, že: *„Z ničeho jiného jsem strach neměla, protože jsem věděla, že je tam jeho asistentka, se kterou budu spolupracovat a řešit vzniklé problémy.“* *„...nevím, jestli bych si bez asistentky tehda při rozhodování, kterou třídu si vyberu, troufla do této třídy jít.“* Učitelka ze třetí třídy asistentce věří natolik, že před výběrem aktivity s ní konzultuje to, zda danou

aktivitu chlapec s AS zvládne. „Když mám v plánu nějakou hru, tak se nejdříve domluví s asistentem, jestli je ta hra pro chlapce vhodná, jestli jí unese.“ Třídní učitelka ze třetí třídy své asistentce věří a bere ji jakou rovnou kolegyni. Společnými silami také doplňují a přetvářejí individuální vzdělávací plán. „...že učitel s asistentem jsou na stejné úrovni, tak jim asistentka třeba známkuje čtení. Tak třeba řeknu asistentce posad' se za katedru a ona jim známkuje čtení.“ „Já ji rozhodně beru jako parťáka, který je na stejné úrovni jako já.“ „Ale vytváříme to ano, společně spolu s asistentkou.“ Například s jinou třídní učitelkou, se kterou asistentka spolupracovala v první a v druhé třídě, z jejího pohledu, tedy z pohledu asistentky, nebyl mezi nimi vytvořen důvěrný vztah. Důvěra nebyla vytvořena z toho důvodu, jelikož asistentka vnímala neustálou kontrolu. Řekla, že: „Kontrolu dělala, takovým tím nenápadným sledováním, ale všimla jsem si toho, tak to mě strašně štvalo, že mi nedůvěřuje, já věděla, že ona mě poslouchá nebo se dívá, tak jsem ztišila víc ten hlas, aby neměla šanci, abych se nespletla a ona mi to nevytkla.“ Nedůvěru asistentka vnímala také tehdy, když s ní třídní učitelka z první a z druhé třídy nekonzultovala další postupy, jaká bude následující strategie týkající se chlapce s AS. „...tak si to udělala jako sólokapr, a pak mi to dala ke schválení.“

Dále bylo vyhodnoceno, že ve vztahu mezi AP a třídním učitelem je podstatné být upřímný a otevřeně komunikovat. Upřímnost a otevřená komunikace se ověřovala tehdy, jakmile se řešily záležitosti spojené například s vyučováním či záležitosti spojené s chlapcem s AS. Asistentka uvedla, že s mladšími kolegy, se kterými se během své praxe setkala, zejména pak s kolegyní, se kterou spolupracuje od třetí třídy, byla domluva snazší. „Konfliktu bylo málo. Pokud byly, tak jsme si je vyřikaly.“ „Teď ve třetí třídě vím, že to jde s mladší paní učitelkou, jde to nějak komunikovat. Víím, že teď to jde trochu změnit.“ Oproti se starší kolegyní, se kterou asistentka spolupracovala v první a v druhé třídě, s ní spíše soupeřila. Řekla, že: „My jsme se spolu pořád přely, kde je jakoby nějaká ta laťka. Abychom to obě dvě ustály, tohle bylo dost drsné. A pak už, kolikrát jsem jen mávla rukou, už to ani nekomentovala.“

Další, velmi podstatnou částí, je spolupráce. Ukázalo se, že se asistence lépe spolupracuje s učitelkami, které jsou v podobném věku, jako je ona sama. Zejména pak s paní učitelkou ze třetí třídy. AP v mateřské škole spolupracovala s učitelkami, které ji byly věkově blízko. Spolupráce s nimi byla bezproblémová a častokrát si k nim chodila pro radu. „Ve školce jsme byli podobné ročníky. To jsme si sedli velice dobře.“ „...kolikrát jsem za tou učitelkou ze školky jakoby zašla, no víš já nevím a měla byste to asi vědět, dneska byl exces, třeba ona měla odpolední, tak dneska byl exces, nevím jestli to mám volat a říkat mamce, chlapec mě kousl, tak jsem mu to vrátila a kousla jsem ho zpátky. A ona že ne, úplně v pohodě,

já mu to taky vratím. Tak jsem se ujišťovala.“ V první a druhé třídě spolupracovala s paní učitelkou, která byla v důchodovém věku. Asistentka si byla vědoma toho, že pro starší paní učitelku to byla zcela nová situace. Nová situace spojená se spoluprací AP a učitele. „Že za celý život, jí bylo 64, když šla do důchodu, takže za 30 let praxe neznala asistenta.“ „A s paní učitelkou v první a druhé třídě, no ta byla v důchodovém věku, ta se musela na poslední rok učit něco nového, co v životě nezažila. Měla tam asistenta, chlapce s Aspergerem, což je mazec.“ I přesto, že ji asistentka chápala, nedařilo se jim vždy efektivně spolupracovat. Asistentka svou pracovní náplň plnila dle přesných instrukcí třídní učitelky. „Já byla na druhé straně a mi přišlo úplně blbě, jak ona mi musí všechno vysvětlovat dopodrobna, abych to nezkazila, takže tím pádem jsem si přišla taková ještě víc v nervech, ať to udělám přesně, jak ona chce, jak mi to řekla.“ Do zaměstnání se pak i kvůli nevyhovující spolupráci s paní učitelkou z první a z druhé třídy AP netěšila: „Já kolikrát jsem chodila tu první, druhou třídu, s totálním nechutenstvím už od rána, prostě co dnes přijde, na čem se dneska chytíme.“ Na asistentku měl také věk třídní učitelky vliv tehdy, když chlapec přestupoval z mateřské školy do školy základní. Řekla, že: „Ještě ta starší paní učitelka je starší osoba? Tak jsem si říkala, s tou nejstarší ta nejmladší, to prostě nedám.“ Od třetí třídy asistentka spolupracuje s mladou paní učitelkou. Řekla, že: „...kolikrát se na sebe jen podíváme a chápeme se. .. My se na sebe jen podíváme a víme, jak to má být.“ „A teď s tou paní učitelkou, to už je úplně topka. Myslím, že takovou spolupráci prostě fakt chce zažít každý, kdo už uvažuje o tom, že takhle chce. A nikdy by mě v životě, fakt ne, nikdy v životě by mě nenapadlo, že ty kecy o inkluzi, takové jakože učitel a asistent mají být partneři, takové kydy jsem si říkala, že to nikdy nemůže jít a teď vidím, že to jde, tak to je úplně pecka. A fakt to přeju každému, ať to aspoň na chvílku zažije, protože si přijdete takový chtěný, protože si řekneš já jdu do práce, protože to má smysl.“ AP si je vědoma toho, že si s paní učitelkou ze třetí třídy daleko více rozumí také z toho důvodu, jelikož mají podobné názory a zájmy. „Nejsme hrotičky to je to.“ „Protože máme jakoby stejný styl, stejné názory, takže my jsme jakoby v uvozovkách jak jedna.“

Jakým způsobem je ovlivněn vyučovací proces, jestliže je u žáka s Aspergerovým syndromem přítomen asistent pedagoga?

Z výzkumu bylo vyhodnoceno, že AP, který je u žáka s AS, má na vyučovací proces pozitivní vliv. AP je brán zcela přirozeně jako součást třídy. Již od mateřské školy je součástí kolektivu. V mateřské škole byl AP od žáka s AS představen jako parták. Asistentka v rozhovoru uvedla, že: „Já si totiž myslím, že jsme to ve školce tak suprově uhráli, že vedoucí, která s námi byla, tak ona jim řekla kvůli tomu, abych byla jeho parták, že prostě,

že ona to vysvětlovala na hře, že prostě jsme ve fotbale a my jsme právě týmový hráči. Jsme jeden tým a hrajeme spolu a prostě pokud bude někdo chtít taky takového týmového hráče, takže určitě může říct, je tu asistentka pro všechny a asistentka hraje se všema. Oni to jakoby vzaly a šily se s ním. A pochopily, kdo si jakoby řekne, tak kdykoliv přijdu. Pochopili, že jsem spravedlivá, nejsem usazená na nikoho.“ Třídní učitelka vnímá přítomnost AP jako přirozenou věc. Z jejího pohledu to nijak nenarušuje vyučovací proces. Sdělila, že: „Takže ona tam fakt jako je pro ty všechny. A to, že jako se baví nejvíc s tím chlapcem, mi přijde, že to vůbec nevnímají. Nevím, jak to je a kdy to vzniklo, ale je tam fakt pěkná atmosféra, nikdo to nevnímá, že by to bylo špatně, že tam je pro chlapce někdo navíc.“ Spolužáci na chlapce s AS nežárlí. Uvědomují si, z jakých důvodů tam asistentka je. Asistentka v rozhovoru uvedla příklad, kdy jeden ze spolužáků chlapci záviděl, že mu asistentka pomáhá. Řekla, že: „Jeden kluk žárlil, ale ten má pro mě oči, je do mě zakoukaný. Kdykoliv jdu kolem něj, tak mi říká paní asistentko, já chci mít taky takovou tu jak chlapec. A já mu říkám víš, že u tebe jsem většinu času, ještě víc než u chlapce, tak nevím, co si tady vyskakuješ že nemáš. Takže možná on, ale jinak asi nikdo.“ Asistentka tedy ve třídě nepomáhá pouze chlapci s AS, ale i ostatním, kteří ji v danou chvíli potřebují. „Když zrovna nemá problém s učivem a já zezadu vidím problém u někoho jiného, tak jdu za tím žákem a pomůžu mu s vysvětlením, snažím se pomáhat i ostatním žákům.“ Třídní učitelka vnímá přítomnost AP ve vyučovacím procesu jako kladnou, jelikož díky její přítomnosti může pomoci i dalším spolužákům. „A taky tím, že prostě některé máme, kteří by to potřebovaly, aby nad nimi fakt někdo stál, protože jsou velmi nesamostatní, takže ta asistentka fakt od něho chodí a jako pomáhá i těm ostatním.“

Třídní učitelka přizpůsobila aktivity, přípravu na vyučování a zasedací pořádek kvůli zájmům a bezpečnosti chlapce s AS. Na tyto změny nemá přítomnost AP ve vyučovacím procesu vliv. „Musím si dát pozor, aby hodina začínala a končila včas, aby hodina měla jasný řád, se kterým děti na začátku hodiny seznámím. Musela jsem hodně omezit soutěživé hry, což mě mrzelo, předtím jsem je s dětmi dělala ráda, pak jsem musela promýšlet, jak sestavit skupinky dětí. Rozdělovat časově náročnější práci do menších celků a prokládat ji různorodými aktivitami. Vnímat jeho emoce a podle toho se rozhodovat, kterou činnost je dobré zrovna zvolit a udělat.“ Ovšem AP výrazně pomáhá během vyučování, kdy žáci plní zadané úkoly od paní třídní učitelky. Řekla, že: „...protože když mu dám dva sloupečky příkladů, tak se toho lekne i když jsou to jednoduché příklady a zvládl by je vypočítat hned, tak se zasekne. Tak mu to asistent například ohne nebo jinak rozdělí. On potom postupně počítá příklady, ale nemůže vidět, že toho má před sebou hodně.“ To, že chlapec s AS má své místo vzadu je dáno

z více důvodů. Třídní učitelka v rozhovoru řekla, že: *„No a fakt tím, že on je vzadu s asistentkou, tak se dají jednoduše oddělit, když si něco šuškájí nebo řeší a děcka se otočí, tak já prostě mám kontrolu a řeknu dívejte se na mně. A vím, že oni se tam nemůžou dívat a jako něco dál můžu vysvětlovat, kdežto kdyby jim furt utíkaly dopředu ty oči a sledovaly, co tak asi jako zrovna dělá. Nebo když je chlapec unavený, tak si lehne na lavici a zbytek to nezjistí, protože se nedívají dozadu. A ještě, on sedí u okna u zdi a hned vedle je asistentka, takže ona ho i zakrývá.“*

U chlapce s AS během vyučování nastávají krizové momenty. Tyto momenty jsou zpravidla vyvolané soutěživostí. Chlapec s AS má silnou potřebu vyhrávat a být ve všem nejlepší. AP ve vyučovacím procesu k chlapci promlouvá a situaci s chlapcem okamžitě rozebírají. Třídní učitelka se tak nadále může věnovat ostatním dětem. V rozhovoru uvedla, že: *„Já to vůbec neřeším, vždy to řeší jen asistent. Když se něco stane, tak si ho asistent vezme a diskutují nad tím i zpětně.“* Po skončení vyučování se třídní učitelka zajímá, z jakého důvodu záchvat u chlapce nastal. *„Jo, my si pak prostě po vyučování sedneme do třídy, dáme si třeba kafe a bavíme se o tom.“*

Třídní učitelka ze třetí třídy si je vědoma toho, že díky tomu, jaký si vybuodovala vztah s AP, přátelský vztah založený na důvěře, není tak vyučovací proces zásadním způsobem ovlivněn její přítomností. Sdělila, že: *„Ale vím, že by to tak nebylo se všema. Kdyby přišla nějaká paní, která by byla jiná, tak by nám to asi drhlo. A nevím, jestli by se to i podepsalo i na těch dětech. Na té atmosféře ve třídě, ale takhle ty děti ví, že jsme i kamarádky. Tak třeba i v hodině blbneme. Jako je to tím, že jsme kamarádky a navzájem si věříme a víme, že se i podporujeme, .. Víím, že kdybych tam měla někoho jiného, tak by to nemuselo fungovat. Třeba bych byla nešťastná, že tam někoho mám.“*

Shrnutí praktické části

Během srovnávání získaných dat s odbornou literaturou se ve velké části získané odpovědi na výzkumné otázky shodovaly s odbornými názory.

Je zřejmé, že přítomnost AP ve vyučovacím procesu má pozitivní vliv na začlenění žáka do kolektivu. Zejména pak u jedinců s AS. Preißmann (2010) doporučuje zvolit možnost AP, a to zejména pro snadnější a účinnější začlenění jedince do třídního kolektivu. AP s chlapcem s AS spolupracuje již od mateřské školy. Jejich spolupráce je tedy dlouhodobá. V mateřské škole chlapci výrazně pomohla v sociální oblasti. Dudová a Mohaplová (2016a) uvádějí, že již v mateřské škole je zapojení do kolektivu pro děti s AS náročné.

Je rovněž patrné, že přítomnost AP výrazně pomohla žákovi s AS u adaptace na nové prostředí, a to při přechodu z mateřské školy do školy základní. Také u přechodu z prezenční výuky na výuku distanční, se AP výrazně podílela na pochopení celé situace. Jednou z podmínek pro vzdělávání žáků s AS je nutná přítomnost AP u adaptace na nové prostředí (Vosmik, Bělohávková, 2010). Také ve vyhlášce č. 27 v § 5, odst. 4 je uvedeno, že AP zajišťuje pomoc při adaptaci na nové prostředí u žáků se SVP (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Dále díky AP chlapec s AS zvládá samotné učení. Preißmann (2010) uvádí, že asistent pomáhá jedinci s postižením s učební látkou, která se jeví jako obtížná (Preißmann, 2010). AP je pro chlapce velkou oporou při vyučovacím procesu. Chlapce během dotazování třídní učitelkou ujišťuje a chlapce tím podporuje. Podpora žáků během vyučování je jednou ze základních kompetencí AP (Uzlová, 2010). AP příliš chlapci neradí. Na začátku spolupráce si stanovili pravidla, podle kterých se řídí. Dle Uzlové (2010) by se měl AP během vyučovacího procesu vyvarovat velkému napovídání a snaze zajistit dítěti úspěšnost za každou cenu. Na začátku spolupráce je zapotřebí určit si pravidla a mantinely. Přítomnost AP ve vyučovacím procesu je jedním z důvodů, díky kterému jedinci s PAS zvládnou školní docházku (Bartoňová, Vítková, 2016). AP ve vyučovacím procesu využívá metody a principy, které žákovi s PAS umožňují zvládnout školní docházku. Dle Bartoňové, Vítkové (2016) jedinci s PAS zvládnou školní docházku díky principům TEACCH programu, vizualizaci a vyhrazením času a prostoru.

Z výzkumu vyplývá, že vzdělání na pozici AP je vnímáno jako nedostačující. Jedním z nároků inkluzivní pedagogiky na AP je vzdělání a samotný zájem s dětmi pracovat. A to z toho důvodu, aby byl vyučovací proces pro všechny zúčastněné co nejefektivnější (Bartoňová, Vítková, 2016). Jednou z podmínek pro vzdělávání žáků s AS je dostatečné vyškolení učitelů (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Přítomnost AP je ve vyučovacím procesu nejvíce potřebná tehdy, když je dětem zadán úkol, a který mají poté vypracovat. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. může být AP po domluvě s učitelem oporou také jiným žákům, než dítěti, kterému je přiřazen. Také v momentě, kdy má chlapec s AS exces, je přítomnost AP velmi oceňována. Jednou z kompetencí profese AP je umět reagovat na vzdělávací a výchovné problémy (Uzlová 2010). Dlouhodobá spolupráce mezi třídním učitelem, AP a dítětem s postižením, je vnímána jako více užitečná a efektivnější. Jednou z podmínek prosperující integrace je úzká a dlouhodobá spolupráce (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Ve vztahu mezi třídním učitelem a AP byla jako velmi podstatná vyhodnocena důvěra a rovnocenný, partnerský vztah. Dle Uzlové (2010) má velký význam ve vztahu mezi učitelem a AP to, že je přijat jako člen pedagogického sboru. Dále upřímnost a otevřená komunikace. Osobnost AP by měla mít dobré komunikační a vyjadřovací schopnosti (Teplá, Felcmanová, 2015). Ukázalo se, že fungující spolupráce mezi třídním učitelem a AP je další, podstatnou složkou ve vztahu. Aby však byla spolupráce mezi nimi fungující, musí si mezi sebou vymezit hranice (Uzlová, 2010). Morávková Vejrochová (2015) se zmiňuje o tom, že spolupráce během příprav na vyučování je podstatnou součástí nepřímé pedagogické práce. U AP je totiž důležité, aby byl informovaný a připravený na následující dny. Spolupráce představuje důležitou roli také v momentě, kdy je dítěti s AS tvořen IVP (Vosmik, Bělohávková, 2010). Spolupráce mezi AP a třídním učitelem a začlenění AP do pedagogického sboru jsou důvody, díky kterému lze integrovanému dítěti s AS zajistit dobré podmínky pro jeho výchovu a vzdělávání (Žampachová, Čadilová, 2012).

Přítomnost AP u chlapce s AS nenarušuje vyučovací proces. AP byl na začátku působení u chlapce třídě dostatečně představen. Dětem bylo vysvětleno, z jakého důvodu bude AP pravidelně u chlapce s AS. Dle Uzlové (2010) by měl být na začátku školního roku AP představen nejenom žákům, ale také všem pedagogům. Může se totiž stát, že je žák, kterému je přidělen AP přehlížen. A to z toho důvodu, jelikož jsou na něj kladeny jiné nároky, než na ostatní žáky ve třídě.

AP výrazně pomáhá chlapci s AS během vyučování. Zejména tehdy, když je potřeba rozdělit pro chlapce s AS práci na zvládnutelné části. U jedinců s AS mohou dlouhé úkoly vyvolat pocity zoufalství či beznaděje. Velká náročnost úkolů je může dokonce odradit (Zeppetella, 2009). U žáků s AS probíhá aktivní učení tehdy, jestliže se pracuje s malým množstvím textu (Preißmann, 2010). Vyučovací proces to nenaruší, jelikož sedí v zadní části třídy. Dle Bartoňové a Vítkové (2016) žáci s AS zvládnou školní docházku v hlavním vzdělávacím proudu také z důvodu vyhrazení jejich prostoru.

Diskuze

Vyhodnocené výsledky z empirické části práce dokazují, že AP má na vyučovací proces pozitivní vliv. Pozitivní vliv na vyučovací proces má tehdy, jeli všem, kteří se s ním ve vyučovacím procesu setkávají, řádně představen a všem zúčastněným je vysvětleno, z jakého důvodu je přítomen. AP u žáka s AS umožňuje jeho snazší začlenění do kolektivu a usnadňuje dalším jedincům porozumět, proč reaguje, chová se a vnímá věci jinak než oni sami. A to tehdy, jeli mezi nimi vybudovaný vztah založený na důvěře. Efektivní spolupráce mezi třídním učitelem a AP se ukázala spolupráce dlouhodobá. Tento typ spolupráce je více preferován hlavně z toho důvodu, jelikož učitel a také asistent, jsou dostatečně informováni o situaci ve třídě. Znájí aktuální problémy, učivo a asistent zná samotné žáky.

Výsledky, které byly shromážděny, byly dostačující pro tento výzkum zejména kvůli otevřenosti a aktivnímu přístupu k výzkumu od obou respondentek.

Limitem výzkumu vnímám to, že rozhovory s respondentkami proběhly přes platformu Skype. Uvědomuji si, že kvůli jejich i mé bezpečnosti, vzhledem k pandemii Covid – 19, byla tahle varianta nejvhodnější. Rozhovory se ale kvůli internetovému připojení několikrát sekaly. Tyto výpadky rušily navozenou atmosféru a mnohdy jsem já, ale také respondentky, zapoměly na myšlenku, kterou jsme k tématu chtěly říci. I přes to, že bylo respondentkám dáno dostatečné množství času na promyšlení a zodpovězení mé otázky, skrz obrazovku na počítači jsem občas nebyla schopna rozpoznat, zdali se k dané otázce chtějí respondentky ještě vyjádřit. Osobní setkání mi chybělo také pro rozpoznávání emocí. Dalším limitem u tohoto výzkumu vnímám to, že získané výpovědi jsou od dvou respondentů. Při zapojení více účastníků do výzkumu, například z jiných škol, by se vyhodnocené výsledky mohly porovnat a nalézt další, zajímavé a specifické informace.

I přes všechny limity je tento výzkum jedinečný. Poukazuje na konkrétní a specifický příklad. Specifický zejména z toho důvodu, jelikož informace, které mi byly poskytnuty, zahrnovaly také informace a postřehy, které jsou spojeny s netradiční formou vzdělávání, formou online. Výzkum lze dále rozšířit a dále se mu věnovat. Sledovat, jak se bude vyvíjet vztah mezi AP a třídním učitelem. Dále také to, jak bude chlapec s AS reagovat na to, až začne znovu pravidelně probíhat prezenční výuka.

Závěr výzkumu

V závěru výzkumu bych chtěla shrnout vyhodnocené výsledky, které byly získány na základě polostrukturovaných rozhovorů.

Přítomnost AP ve vyučovacím procesu má pozitivní vliv na začleňování žáka s AS do třídního kolektivu. AP je s chlapcem již od mateřské školy. Ze začátku chlapec v mateřské škole nejevil zájem o kontakt se svými vrstevníky. Později nevěděl, jak má své vrstevníky oslovit. AP byla a stále je, jelikož jejich spolupráce nadále přetrvává, pro chlapce oporou. Vytvořili si důvěrný a přátelský vztah. Spolužáci na základní škole přítomnost AP respektují a chlapce kvůli tomu, že asistenta má, neselektují. Nyní je v kolektivu oblíbený. Lze tedy říci, že AP chlapci pomohl nejvíce v začátcích, kdy začal navštěvovat mateřskou školu.

Přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu má také pozitivní vliv a zásluhu na samotném učení u žáka s AS. A to zejména tehdy, když se chlapec s AS přesunul z mateřské školy do školy základní. Zde výrazně přispěl samotnou přítomností. S povinnou školní docházkou se pro chlapce změnilo podstatné množství vlivů. Jediná AP se nezměnila, chlapec jí věřil a ze začátku s třídní učitelkou vůbec nekomunikoval. A tak plnil úkoly výhradně jen poté, co mu zadání sdělila AP. Díky důvěře v AP chlapec později začal komunikovat i s dalšími pedagogickými pracovníky. AP je pro chlapce jistotou a věří jí. Také při dotazování během vyučování se chlapec u své asistentky ujišťuje, zda odpověď, kterou chce říci, je správná. Díky AP byl chlapec během prezenčního vyučování více otevřený. Nyní, během distančního vzdělávání, je chlapec více zdrženlivý, jelikož AP není u chlapce fyzicky přítomna. Dále díky AP chlapec pochopil důvod, proč se začalo vyučovat distančně a formou online. Díky tomu, že AP pravidelně pracuje s metodami a principy, které jsou určeny k práci s jedinci s AS, mu usnadňuje zvládnout školní docházku.

Možnosti vzdělávání na pozici asistenta pedagoga jsou samotným asistentem pedagoga a třídním učitelem vnímány jako nedostačující. Tato pracovní pozice je dle jejich výpovědí zlehčována a zjednodušována. Uvědomují si, že důležitou částí této profese je to, jakému dítěti jde jedinec vykonávat profesi AP.

Třídní učitel vnímá asistentovu přítomnost ve vyučovacím procesu jako důležitou a potřebnou. Díky tomu, že se AP plně věnuje chlapci s AS, třídní učitelka se tak může plynule věnovat výuce a ostatním dětem. Bylo vyhodnoceno, že aby přítomnost AP nenarušovala

vyučovací proces, je důležité, aby spolupracovali dlouhodobě a byl tak mezi dětmi, učitelem a AP vybudován vztah.

Velkým významem pro fungující vztah mezi AP a třídním učitelem ve vyučovacím procesu byla vyhodnocena důvěra, partnerský vztah, otevřená a upřímná komunikace a v neposlední řadě spolupráce. Respondentky v rozhovorech uváděly příklady, ve kterých výše zmiňované faktory chyběly. To se pak odrazilo na jejich náladě, celkově na vztahu a k zájmu k práci, zaměstnání a v důležitých, rozhodovacích momentech.

AP má na vyučovací proces pozitivní vliv a nenarušuje atmosféru ve třídě. Díky tomu, že byla dostatečně představena a dětem bylo vysvětleno, z jakého důvodu s nimi asistentka bude, je ve třídním kolektivu brána jako parták. Děti vědí, že AP tam je pro celou třídu a je připravena pomoci i ostatním dětem, nejenom chlapci s AS. Vzhledem k tomu, že chování a reagování chlapce s AS je mnohdy nepředvídatelné, může AP včas zareagovat a s chlapcem situaci vyřešit. Učitelka se tak nadále může plně věnovat výuce.

Závěr

Ve své diplomové práci s názvem Asistent pedagoga u žáka s Aspergerovým syndromem ve vyučovacím procesu jsem se především snažila porozumět tomu, jakým způsobem je ovlivněn vyučovací proces, jestliže je u žáka s Aspergerovým syndromem přítomen asistent pedagoga.

Teoretická část práce byla rozdělena na tři kapitoly. V každé kapitole byly vysvětleny pojmy, které se týkají daného tématu. V první kapitole byl definován Aspergerův syndrom, jeho historie a diagnóza. Kapitola se věnuje také zálibám, o které jedinci s Aspergerovým syndromem jeví zájem. Další kapitola byla věnována edukaci dětí, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Byly zde popsány podmínky pro jejich úspěšné vzdělávání. V poslední kapitole byl blíže popsán asistent pedagoga. Jeho role, činnosti a osobnost. V této kapitole byl představen také výzkum z roku 2016, který shrnuje mezinárodní údaje týkajících se rolí asistentů pedagoga v inkluzivním vzdělávání a faktorů, které ovlivňují výkonnost asistentů pedagoga.

Empirická část práce je založena na dvou rozsáhlých rozhovorech. Konkrétně na rozhovorech s asistentem pedagoga a s třídním učitelem. Obě respondentky se ve své práci setkávají s chlapcem s Aspergerovým syndromem. Z rozhovorů, které byly s respondentkami vedeny bylo vyhodnoceno, že pro fungující a ničím nerušený vzdělávací proces je zásadní, aby si učitel s asistentem pedagoga na začátku spolupráce vymezili hranice, podle kterých se budou následně řídit. Zásadní je také to, zdali je jejich spolupráce dlouhodobá či krátkodobá. Všem žákům ve třídě se hned na začátku spolupráce musí vysvětlit, z jakého důvodu s nimi bude asistent pedagoga ve třídě. Díky tomu lze předejít nevhodným připomínkám a vyčlenění žáka, kterému byl asistent pedagoga přiřazen, z kolektivu.

Tato diplomová práce mi umožnila nahlédnout do problematiky, která se týká přítomnosti asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu a porozumět okolnostem, které se na první pohled mohou zdát jako nepodstatné, ale které mohou zásadně ovlivnit vztahy na pracovišti. U práce s dětmi vnímám jako velmi zásadní to, aby člověk, který s nimi pracuje, byl v zaměstnání spokojený a vyrovnaný. Myslím si, že díky tomu je pak jeho pracovní nasazení daleko aktivnější.

Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.

DUDOVÁ, Iva a Markéta MOHAPLOVÁ, 2016a. Poruchy autistického spektra - 1. díl. *Psychiatrie pro praxi* [online]. Praha, 2016a, , 151-153 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2017/02/06.pdf>

DUDOVÁ, Iva a Markéta MOHAPLOVÁ, 2016b. Poruchy autistického spektra - 2. díl. *Psychiatrie pro praxi* [online]. Praha, 204-207 [cit. 2021-4-21]. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2016/04/02.pdf>

GILLBERG, Christopher, 2002. *A Guide to Asperger Syndrome*. Göteborgs: Göteborgs Universitet, Sweden. ISBN 9780511543814.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS, 1998. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-201-7.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HODGES, Holly, Casey FEALKO a Neelkamal SOARES, 2020. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics* [online]. 9(S1), S55-S65 [cit. 2021-4-21]. ISSN 22244336. Dostupné z: doi:10.21037/tp.2019.09.09

HOWLIN, Patricia, 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-041-0.

ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics, 2020. *International Classification of Diseases 11th Revision* [online]. [cit. 2021-4-21]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

MKN - 10 klasifikace, 2021. *UZIS* [online]. [cit. 2021-4-21]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.

PREISSMANN, Christine, 2010. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed., 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.

SHARMA, Umesh a Spencer J. SALEND, 2016. *Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research Analysis of the International Research* [online]. 2016(41/8) [cit. 2021-4-2]. Dostupné z: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3355&context=ajte>

S. J. Salend, 2014. *New Paltz State University of New York* [online]. New York [cit. 2021-4-16]. Dostupné z: <https://sites.newpaltz.edu/ncate/wp-content/uploads/sites/21/2014/06/Salend.pdf>

STEIN, Dan J., Peter SZATMARI, Wolfgang GAEBEL, et al., 2020. Mental, behavioral and neurodevelopmental disorders in the ICD-11: an international perspective on key changes and controversies. *BMC Medicine* [online]. 18(1) [cit. 2021-4-21]. ISSN 1741-7015. Dostupné z: doi:10.1186/s12916-020-1495-2

Světová zdravotnická organizace schválila jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, 2019. *Ministerstvo zdravotnictví České republiky* [online]. Praha [cit. 2021-4-21]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/svetova-zdravotnicka-organizace-schvalila-jedenactou-revizi-mezinarodni-klasifikace-nemoci/>

TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ, 2016. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-33-3.

THOROVÁ, Kateřina, 2021. Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11). *Autismport* [online]. [cit. 2021-4-21]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

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

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

Sharma Umesh, 2021. *Monash University* [online]. Austrálie [cit. 2021-4-16]. Dostupné z: <https://research.monash.edu/en/persons/umesh-sharma>

UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALENTA, Milan, 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

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

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. In: . Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, číslo 27. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=27%2F2016>

WEBB, James T., Edward R. AMEND, Paul BELJAN, Nadia E. WEBB, F. Richard OLENCHAK, Jean GOERSS a Marianne KUZUJANAKIS, 2005. *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults*. Tucson: Great Potential Press. ISBN 09170707642.

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ZEPPELELLA, Kristen, 2009. *Ten Effective Teaching Practices for Students with Asperger's Syndrome* [online]. New York [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1287&context=education_ETD_masters. Master Thesis. St. John Fisher College.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3377-6.

Seznam zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – Porucha pozornosti s hyperaktivitou
AP	Asistent pedagoga
AS	Aspergerův syndrom
DAMP	Deficits in Attention, Motor Control and Perception – Deficity v pozornosti, motorického řízení a vnímání
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
PAS	Porucha autistického spektra
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
WHO	World Health Organization - Světová zdravotnická organizace

Seznam tabulek

Tabulka 1: Nové kódy dle MKN – 11	11
---	----