



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

**Asistent pedagoga a jeho role při integraci žáka s  
poruchou autistického spektra v běžné základní škole**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program: **SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Daniel Kotrla

**Vedoucí práce:** Mgr. Aneta Marková, Ph.D.

České Budějovice 2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Asistent pedagoga a jeho role při integraci žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole“ jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské/diplomové práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 6. 5. 2019

.....

Daniel Kotrla

## **Poděkování**

Rád bych tímto poděkoval své vedoucí Mgr. Anetě Markové Ph.D. za všechny odborné konzultace, trpělivost a pochopení. Dále také svému kolegovi z praxe Mgr. et Mgr. Martinu Konečnému za doplňující odborné poznámky.

# **Asistent pedagoga a jeho role při integraci žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole**

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá pozicí asistenta pedagoga ve vztahu k integraci žáků s poruchou autistického spektra (PAS) na běžné základní škole v Praze. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické.

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol, ve kterých jsou stručně charakterizovány jednotlivé poruchy autistického spektra, vymezeny pojmy integrace a inkluze pro potřeby této práce a popis pozice asistenta pedagoga v rámci integrace žáků s PAS společně s kompetencemi tohoto pracovníka.

Praktická část je tvořena výzkumnou sondou kvantitativního charakteru na základě nestandardizované ankety, která byla vyhodnocena z pěti běžných základních škol v Praze, jenž integrují žáky s PAS. Anketa s uzavřenými odpověďmi, doplněná o čtyři otevřené, byla určena pouze pro pozici asistenta pedagoga. Závěry ankety jsou na základě četností zpracovány do grafů.

Součástí závěru bakalářské práce jsou podklady pro další výzkum, případně co by se dalo změnit nebo zlepšit v oblasti vzdělání, praxe a kompetencí asistenta pedagoga pro potřeby integrace žáků s PAS do běžné základní školy.

## **Klíčová slova**

**Aspergerův syndrom; vysocefunkční autismus; integrace; inkluze; asistent pedagoga; kompetence**

# **Teaching assistants and their role in integration of children with autistic spectrum disorder at elementary school**

## **Abstract**

This Bachelor thesis is dealing with the teaching assistant position in relation to integration of children with the autistic spectrum disorder at common public school in Prague. The thesis consists of two parts, theoretical and practical.

The theoretical part is divided into five chapters that briefly describes the kinds of the autistic spectrum disorders. This part also defines the integration and inclusion terms applied in terms of the teaching assistant position and also describes the position and competencies of each teaching assistant.

The practical part consists of the quantitative research built on the basis of exploratory method and it was applied on five public school in Prague that integrates children with autistic spectrum disorder. The enquiry was designed for teaching assistants only and with pre-defined answers combined with questions with opened answers. The enquiry outcomes are processed in graphs based on the answers frequency.

The foundations of this research are also the part of this thesis conclusion as well as the propositions for changes in the sphere of the education, practice and competencies of the teaching assistants involved in the process of the children with autistic spectrum disorder integration within common public schools.

## **Key words**

**Asperger syndrome; high functioning autism; integration; inclusion; teaching assistant; competence**

## Obsah

|   |           |
|---|-----------|
| Úvod .....  | 8         |
| TEORETICKÁ ČÁST .....   | 10        |
| <b>1. Poruchy autistického spektra (PAS) .....</b>                        | <b>10</b> |
| 1.1 Historie .....  | 10        |
| 1.2 Jednotlivé poruchy spadající do PAS.....                              | 11        |
| 1.3 Dětský autismus .....   | 14        |
| 1.4 Atypický autismus.....  | 15        |
| 1.5 Aspergerův syndrom .....  | 15        |
| 1.6 Jiná dezintegrační porucha v dětství .....                            | 15        |
| 1.7 Rettův syndrom .....  | 16        |
| 1.8 Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby .... | 16        |
| 1.9 Jiné pervazivní vývojové poruchy .....                                | 17        |
| <b>2. Aspergerův syndrom (AS), Vysoce funkční autismus (VFA) .....</b>    | <b>18</b> |
| 2.1 Aspergerův syndrom .....  | 18        |
| 2.2 Vysoce funkční autismus .....   | 19        |
| <b>3. Integrace / Inkluze .....</b>                                       | <b>20</b> |
| 3.1 Integrace.....  | 20        |
| 3.2 Inkluze.....  | 21        |
| 3.3 Podmínky k úspěšné integraci.....                                     | 23        |
| <b>4. Asistent pedagoga (AP) .....</b>                                    | <b>24</b> |
| 4.1 Vzdělání .....  | 24        |
| 4.2. Náplň práce (činnosti).....  | 25        |
| <b>5. Kompetence asistenta pedagoga .....</b>                             | <b>27</b> |
| 5.1. Specifické kompetence AP u žáků s PAS.....                           | 27        |
| 5.2 Specifické kompetence AP u žáků s PAS pro potřeby výzkumu .....       | 28        |

|   |    |
|---|----|
| PRAKTICKÁ ČÁST .....                                      | 29 |
| <b>6. Výzkum</b> .....                                    | 29 |
| 6.1. Výzkumný problém.....                                | 29 |
| 6.2. Cíl výzkumu .....                                    | 30 |
| 6.3. Hypotézy .....                                       | 30 |
| 6.4. Výzkumný vzorek .....                                | 30 |
| 6.5. Metody a techniky.....                               | 31 |
| 6.6. Anketa pro asistenty pedagoga v základní škole ..... | 31 |
| 6.6.1 Základní údaje.....                                 | 32 |
| 6.6.2 Zkušenosti s integrací.....                         | 32 |
| 6.6.3 Vzdělání ohledně PAS .....                          | 32 |
| 6.6.4 Kompetence .....                                    | 32 |
| 6.6.5 Vlastní postoje/názory.....                         | 32 |
| 6.7 Zpracování ankety a výsledky.....                     | 33 |
| 6.7.1 Oblast: Základní údaje (otázky 1–5).....            | 33 |
| 6.7.2. Oblast: Zkušenost s integrací .....                | 35 |
| 6.7.3. Oblast: Vzdělání ohledně PAS.....                  | 39 |
| 6.7.4. Oblast: Kompetence .....                           | 40 |
| 6.7.5. Oblast: Vlastní postoje/názory .....               | 40 |
| 6.8 Shrnutí ankety .....                                  | 41 |
| <b>Diskuse</b> .....                                      | 43 |
| <b>Závěr</b> .....  | 45 |
| <b>Závěr tak trochu jinak</b> .....                       | 46 |
| <b>Seznam použitých zdrojů</b> .....                      | 49 |
| <b>Příloha číslo 1</b> .....                              | 52 |
| <b>Příloha číslo 2</b> .....                              | 53 |
| <b>Seznam zkratk</b> .....                                | 54 |

## Úvod

Problematikou autismu se zabývám od září roku 2007, kdy jsem se stal osobním asistentem Asociace pomáhající lidem s autismem (APLA) v pobočce Praha, dnešní Národní ústav pro autismus (NAUTIS). Následně jsem začal souběžně pracovat na pozici asistent pedagoga ve speciálním oddělení pražské fakultní mateřské školy se speciální péčí, dále moje praxe pokračovala také jako asistent pedagoga a vychovatel školní družiny, později jako vedoucí vychovatel školní družiny v základní škole praktické a speciální a v současnosti pracuji na běžné základní škole v Praze jako vychovatel školní družiny, ve které integrujeme žáky s poruchami autistického spektra.

Během tohoto období jsem měl možnost sledovat vývoj autismu a pohledu na něj v ČR i ve světě, ale především v Praze. Osobní zkušenosti z jednotlivých rodin, mateřských a základních škol, mě přesvědčily o nutnosti se touto problematikou více zabývat. Na základě svých dosavadních zkušeností se žáky s PAS si myslím, že problematika vzdělání, praxe a další potřebné schopnosti v této oblasti budou v blízké budoucnosti dostávat jiný a významnější rozměr. S ohledem na můj věk a dosavadní praxi jsem přesvědčen o svých přiměřených zkušenostech se žáky s PAS, ale i tak se necítím být neomylným pedagogickým pracovníkem v této oblasti, natož u jiných dalších variant speciální péče žáků vyžadující péči asistenta pedagoga. Z tohoto důvodu mě zajímal názor ostatních asistentů pedagoga, jejich pocity, zkušenosti, jak oni sami vnímají tuto pozici a kompetence s ní spojené.

Touto prací bych rád upozornil na složitost specializace právě této profese s ohledem na neomezenou variabilitu žáků, kteří potřebují speciální péči, natož žáků s PAS, kteří jsou každý úplně jiný, a přitom z určitého pohledu se mohou tak moc podobat. Dle mého názoru každý asistent pedagoga není schopen obsáhnout tak velkou paletu speciální podpůrné péče, jakou všichni žáci všeobecně potřebují od svého asistenta pedagoga. Proto je nutné mluvit o specifických zvláštěnostech této role právě u žáků s PAS. Je vůbec běžný asistent pedagoga schopen pracovat se všemi specifickými zvláštěnostmi žáků s PAS tak, aby naplnil jejich vzdělávací potřeby?



Vycházím z potřeb rodičů a také odborné veřejnosti zastoupené speciálními pedagogy, výchovnými poradci, řediteli škol, asistentů pedagoga a ostatních pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na vzdělávání a výchově dětí s poruchou autistického spektra. Protože všichni tito aktéři chtějí pro žáky s PAS, aby nejenom jejich školní život byl úspěšný, motivující, ale též šťastný.

V počátečních kapitolách jsou popsány jednotlivé pojmy z názvu práce a jsou rozpracovány podle potřeb praktické části práce. Jde o obecné vymezení poruch autistického spektra, následně vymezení jednotlivých kategorií PAS, které se nejčastěji integrují do běžné základní školy. Dalším zásadním pojmem součástí názvu práce je integrace a s ní související inkluze. Poslední dvě kapitoly teoretické části popisují pozici asistenta pedagoga a kompetence asistenta pedagoga, které jsou klíčové pro utváření jeho pozice a role. Tím je výčet jednotlivých odborných slov z celého názvu práce vyčerpán.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Poruchy autistického spektra (PAS)

Pro potřeby této práce, z hlediska funkční integrace do běžných základních škol v České republice, je nutné vymezit spektrum autistických poruch. Již existuje a je schválená 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11), v České republice je však stále v platnosti MKN-10 a proto s ní v této práci budu pracovat. Mým cílem není tyto dvě verze porovnávat.

Dřívější pojem autismus již vystřídal zastřešující pojem poruchy autistického spektra (dále jen PAS), i když autismus je v mnoha publikacích používán stále jako hlavní. A také veřejnost používá autismus jako dominantní pojem než PAS. V odborných textech je autismem označován dětský autismus, jako jedna z 8 poruch, která spadá do této kategorie. Celá tato oblast, jak je uvedeno například v Thorové (2012), je v Evropě nazývána pervazivní vývojové poruchy (Pervasive Developmental Disorders – PDDs), podle slova pervazivní – všepromikající (podle verze MKN-10). Ale z potřeb zevšeobecnění termínu je stále více používán i termín poruchy autistického spektra (jak je již uvedeno v MKN-11 a DSM-V). Thorová (2012) uvádí o PAS, že vývoj dítěte je narušen do hloubky, jde tedy o poruchu dětského mentálního vývoje, která je vrozená. PAS nejdou vyléčit, můžeme pouze zmírnit příznaky a hledat snadnější, alternativní cesty všemi fázemi života s přihlédnutím na individuální potřeby jedince.

#### 1.1 Historie

Historie je velmi dobře zpracována v odborné literatuře, a proto alespoň v náznaku zmíním několik údajů vyskytujících se v české literatuře, a tím bych rád poukázal na prudký rozvoj vědy v této oblasti, která dopomohla k upřesnění či vyloučení etiologie, a to na několika příkladech.

Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání z roku 2008 uvádí u pojmu autismus: „*Vývojová porucha projevující se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Postižený obtížně vyjadřuje svá přání a potřeby, nechápe, proč mu ostatní nerozumějí. Uzavírá se do svého vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá*

*bylost. Dvě třetiny lidí trpících autismem zůstávají postiženy po celý život.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 21-22). Jak uvádí Pipeková (2006) z úplného začátku historie autismu se za příčinu považovalo dle Kannerovy vysoké ekonomické a vzdělanostní postavení rodičů a tím provázející chladný přístup v mezilidských vztazích, především od matky.

Dnes již víme, že jde o vrozenou dysfunkci tří oblastí nebo jejich omezení. A jsou to oblasti: sociální interakce, představivost, komunikace (často používaný termín „triáda postižených oblastí vývoje“). Každé dítě s PAS je jedinečné a nelze říci, že například nevyžaduje fyzický kontakt s okolím, matkou, či nikdy nebude schopno komunikovat, mluvit nebo dokonce i číst a psát. V další části uvedu jednotlivé poruchy, které spadají do PAS. Dle toho zjistíme, že i tak nelze se 100 % jistotou dítě zařadit do jednotlivých diagnóz, a proto je velmi důležitá spolupráce všech odborníků a rodiny dítěte, aby nebylo dítě špatně diagnostikováno.

## ***1.2 Jednotlivé poruchy spadající do PAS***

Thorová (2012) a Hrdlička, Komárek (2014) uvádějí členění, které se v České republice používá na základě Světové zdravotnické organizace a její Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize: Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom, Jiná dezintegrační porucha v dětství, Rettův syndrom, Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby, Jiné pervazivní vývojové poruchy, Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. Oba prameny srovnávají klasifikační systém světový s americkým, ve kterém se 3 skupiny slučují v jednu a jedna nemá vůbec žádný ekvivalent. Nyní je ale v platnosti americká verze DSM-5, kde je uvedena jedna zastřešující kategorie „*Poruchy autistického spektra*“ (Raboch et al., 2015, s. 51).

Thorová (2012) a Hrdlička, Komárek (2014) uvádí, že u většiny PAS je typické přidružení dalších poruch, jako je například velmi často epilepsie, mentální retardace, hyperaktivita, obsedantně kompulzivní porucha, sebepoškozování a další. Z důvodu velké četnosti kombinací několik poruch dohromady s PAS je podle Hrdličky, Komárka (2014) někdy těžké jednoznačně diagnostikovat jednotlivé PAS s výjimkou Rettova syndromu. „*Většina diferenciatně diagnostických rozdílů má kvantitativní, nikoli kvalitativní charakter. Chybějí biologické markery, které by umožňovaly snadné*

*rozlišení. Jedinou výjimkou je Rettův syndrom, kde již současná medicína dokáže pomocí genetické analýzy identifikovat patologický gen. Ani tato metoda zatím však není stoprocentní.*“ (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 47). S nadneseným významem by tím pádem mohl existovat jeden „autismus“ a v diagnostických materiálech by mohly být uvedeny jednotlivé rozdíly, schopnosti, dovednosti, kterými se daný jedinec vyznačuje, protože existuje alespoň jedna skutečnost, se kterou souhlasí celá odborná veřejnost a to, že není na světě stejného autismu ve dvojí podobě. Tuto skutečnost již nové klasifikace zohledňují. Neměli bychom však stále zapomínat na individualitu jedince a jeho osobnosti. Celkový stručný a jasný přehled rozdílů mezi jednotlivými PAS je vidět v následující tabulce, která byla vytvořena na základě MKN-10 (tab. 1).

Tabulka 1 Rozdíly mezi PAS

| <b>Rozdíly mezi jednotlivými pervazivními vývojovými poruchami</b> |                        |                           |                       |                                |                 |
|--|------------------------|---------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------|
| <b>Znak</b>  | <b>Dětský autismus</b> | <b>Aspergerův syndrom</b> | <b>Rettův syndrom</b> | <b>Jiná dezintegr. porucha</b> | <b>Jiné PDD</b> |
| Věk při rozpoznávání (roky)  | 0-3                    | > 3                       | 0,5-2,5               | > 2                            | různé           |
| Pohlaví  | M > Ž                  | M > Ž                     | Ž                     | M > Ž                          | M > Ž           |
| Intelligence   | MR - norma             | podprůměr - norma         | závažnější MR         | závažnější MR                  | MR - norma      |
| Regrese  | někdy                  | ne                        | ano                   | ano                            | většinou ne     |
| Komunikační schopnosti   | převážně omezené       | dobré                     | velmi špatné          | velmi špatné                   | různé           |
| Sociální schopnosti  | velmi špatné           | špatné                    | závisí na věku        | velmi špatné                   | různé           |
| Omezené zájmy  | různé                  | ano                       | nevalidní rys         | nevalidní rys                  | různé           |
| Rodinná anamnéza podobných obtíží                                  | málokdy                | často                     | ne                    | ne                             | ?               |
| Výskyt epilepsie   | běžný                  | ne                        | velmi častý           | běžný                          | ?               |
| Prognóza   | různá                  | většinou dobrá            | velmi špatná          | velmi špatná                   | různá           |

PDD - pervazivní vývojová porucha, M - muži, Ž - ženy, MR - mentální retardace

(Komárek, Hrdlička, 2014, s. 48)

### 1.3 Dětský autismus

Je to jedna z nejčastějších poruch celého spektra, která obsahuje nejširší škálu postižení. Jde o poruchu vývoje v celé „triádě“ schopností: sociální interakce, komunikace, představitivost, a to vše na neurobiologickém základě. Dítě tím pádem není schopno porozumět tomu, co vidí, slyší a prožívá. *„Zhruba u 30 % lidí s touto diagnózou chybí řeč, u dalších 20 % je řeč sice přítomna, ale není funkční. Někteří jedinci mohou mluvit plynule, ale jejich chápání jazyka je málo flexibilní a velmi formální.“* (Thorová, 2008, s. 8). U více jak poloviny dětí se vyskytuje mentální retardace (MR). Velmi často se vyskytují u této poruchy zvláštní, stereotypní pohyby, ke kterým se dítě vrací jako do fáze klidu a bezpečí od okolního světa. Dále můžeme pozorovat u dětského autismu nepřiměřené citové a zvukové reakce, potíže se spánkem, s příjmem potravy, lpění na dodržování rituálů, řádu, stejných postupů. Oční kontakt je odlišný od běžného, jako by oči prohlížely skrz nás. Vyskytuje se obliba v symetrii, přesnosti, specifický a jednostranný výběr oblastí, o kterou se dítě zajímá.

Později se v této kategorii začalo používat rozdělení podle funkčnosti – a to na vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční autismus. Já osobně se s tímto rozlišením úplně neztotožňuji, protože míra postižení v jednotlivých oblastech může být diametrálně rozdílná, a proto u mnoha případů není rozdělení jasné. Z praxe můžu uvést příklad, kdy několik dětí bylo na velice dobré komunikační úrovni, ale v sociální oblasti většinou selhávaly nebo naopak. Také některé děti jsou schopny se naučit číst, psát, počítat, hrát na hudební nástroj, také porozumět, ale stereotypní chování a dodržování určitých vzorců je omezuje ve funkční komunikaci a sociální interakci. Proto by u nich musela být každá oblast, schopnost, činnost, hodnocena zvlášť. Současná literatura v České republice Thorová (2008), Hrdlička, Komárek (2014) se odvolává na funkčnost / adaptabilitu v přijímání nových situacích, podnětů a fungování v běžném každodenním životě a dále na rozdělení podle přítomnosti nebo nepřítomnosti mentální retardace. U vysoce funkčního autismu se nevyskytuje MR. U středně funkčního autismu MR s lehkou nebo středně těžkou. A u nízko funkčního autismu MR těžká a hluboká. Toto rozdělení je nutné uvést, protože s termínem vysoce funkčního autismu se setkáváme při integraci do běžné základní školy.

## **1.4 Atypický autismus**

Tato kategorie může obsahovat v podstatě všechny diagnózy z PAS, pro které nemáme jiná zařazení. Jak uvádějí přední odborníci, je toto rozdělení velmi rozporuplné.

*„Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro část osob, na které by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy či sklony.“* (Thorová, 2012, s. 182)

*„Tuto diagnózu použijeme, jestliže porucha nesplňuje zcela kritéria pro dětský autismus buď tím, že nejsou naplněny všechny tři okruhy diagnostických kritérií, nebo je opožděný nástup po 3. roce života.“* (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 47)

*„Chybou je, že kategorie atypického autismu nemá stanoveny hranice a ani klinický obraz nebyl ještě přesně definován. Diagnóza je tak založena na co nejlepším odhadu a poněkud subjektivním mínění diagnostika. Neexistují speciální škály, které by poskytovaly diagnostická vodítka“* (Thorová, 2008, s. 11).

## **1.5 Aspergerův syndrom**

Tímto syndromem se budu podrobněji zabývat v další samostatné kapitole. Proto postačí prozatím jen krátké vymezení. Aspergerův syndrom se vyznačuje vyšším intelektem oproti ostatním PAS, také lepší komunikační dovedností, která je nápadná až přehnanou přesností, formálností (tu vyžadují i od ostatních). Zájmy těchto dětí jsou úzce vyhraněny a jejich znalosti jsou velmi podrobné. Děti s tímto syndromem si mohou svoje postižení uvědomovat a následkem této skutečnosti může být v pozdějším věku častější výskyt depresí. Těmto dětem: *„Chybějící „běžný selský úsudek“ způsobuje, že jsou většinou zařazovány mezi podivíny, osoby retardované nebo naopak geniální“* (Thorová, 2008, s. 13). Jde o syndrom, u kterého můžeme říci, že část jedinců je schopna se začlenit do běžného života a osamostatnit se po dlouhodobé přípravě a nácvičích konkrétních situací. Pro tyto děti je těžké pochopit vtip, dvojsmysl, nadsázku. Slabou stránkou je chybějící empatie, která je velkou překážkou v komunikaci s vrstevníky i celou společností.

## **1.6 Jiná dezintegrační porucha v dětství**

Jde o vzácnou poruchu, která byla dříve nazývána: infantilní demence, Hellerův syndrom nebo dezintegrační psychóza. *„Dítě s touto poruchou se vyvíjí do druhého až*

*čtvrtého roku normálně (nebo téměř normálně). Poté nastává období, kdy je dítě podrážděné, emočně labilní, hyperaktivní. Následuje regres v několika oblastech dětského vývoje (komunikace, sociální chování, sebeobslužné návyky atd.). Nastupuje chování více či méně typické pro dětský autismus. Provází ji frekventovaně mentální retardace těžšího stupně, často se vyskytuje epilepsie.“ (Thorová, 2008, s. 13)*

*„Na rozdíl od dětského autismu se dezintegrační porucha liší pozdější dobou nástupu prvních symptomů (existuje delší období prokazatelně normálního vývoje), ztráta dovedností je více markantní.“ (Thorová, 2012, s. 195)*

Thorová (2012) uvádí, že může dojít k opětovnému zlepšení dovedností, ale nikdy není dosaženo normy. Taktéž uvádí rozdělení na vysoce funkční typ a nízko funkční. Hrdlička, Komárek (2014) poukazují, že tomuto syndromu věda nevěnuje takovou pozornost jako dětskému autismu a ostatním PAS, protože do roku 1999 bylo v literatuře popsáno jen 126 případů.

### **1.7 Rettův syndrom**

Tento syndrom se vyskytuje pouze u žen. Je založen na genetické poruše a dnes je již jako u jediného syndromu z PAS znám konkrétní gen, který onemocnění způsobuje. První náznaky symptomů nastupují velmi brzy, již v druhém půlroce života dívek. Dle Hrdličky, Komárka (2014) má syndrom 4 stádia: stagnace, regrese, pseudostacionární stádium, motorická degenerace. Dívky mají pouze částečně autistické chování. *„Syndrom je doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické i psychické funkce“ (Thorová, 2012, s. 211).* Velmi častý je výskyt epilepsie a těžší mentální retardace, ale určitý vývoj není úplně pozastaven, pouze zpomalen. Avšak ztrátou úchopových a následně pohybových schopností končí postižené na invalidním vozíku s nutností každodenní osobní asistence. Typický je svíravý až křečovitý pohyb rukou, jako při umývání. Dívky se dožívají 40. až 50. roku života a není neobvyklé i dřívější a náhlé úmrtí.

### **1.8 Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby**

*„Jedná se o vágně definovanou poruchu, která sdružuje hyperaktivní syndrom (nereagující na stimulancia), mentální retardaci s IQ nižším, než je 50 a stereotypní*



*pohyby a/nebo sebepoškozování. V adolescenci má mít hyperaktivita tendenci být nahrazena hypoaktivitou, což u pravé hyperkinetické poruchy není obvyklé. Nevyskytuje se sociální narušení autistického typu.“ (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 54).*

### **1.9 Jiné pervazivní vývojové poruchy**

Podle Thorové (2008, 2012) jde o kategorii málo specifikovanou, v Evropě téměř nepoužívanou a těžce definovanou. Patří sem děti, které nemají tak závažné problémy v oblasti triády, jako děti s dětským nebo atypickým autismem a blíží se normě. Tato diagnóza bývá diagnostikována a pojí se u dětí s výskytem nepozornosti, úzkosti, hyperaktivity, nepřiměřené reakce na změny a poruchy chování. Dále u dětí s výrazně narušenou oblastí představivosti, ale téměř netypické pro autismus.

Na závěr této kapitoly bych zopakoval, že diagnostika PAS je velmi složitá a náročná disciplína, u které by měl pediatr, neurolog, psychiatr, psycholog a speciální pedagog spolupracovat a konzultovat svoje závěry se zkušenějšími kolegy, kteří se touto problematikou zabývají.

Osobně jsem se v praxi setkal s diagnózami: Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom, případně ještě autistické rysy, jako nesamostatnou jednotkou, součástí diagnózy.

Tato kapitola slouží pouze pro základní vymezení PAS, jako vzhled do této problematiky, a proto se v následující části budu věnovat pouze diagnózám, které se nejčastěji při integraci do běžné základní školy objevují podle Vosmika, Bělohávkové (2010), Thorové (2016) a Čadilové, Žampachové (2007).

## 2. Aspergerův syndrom (AS), Vysoce funkční autismus (VFA)

Tyto dva pojmy se nejčastěji používají při integraci dětí s PAS na běžnou základní školu. Proto je důležité si je podrobněji vymezit. Můžeme se také setkat i s integrovanými dětmi s jinou diagnózou do běžné základní školy, ale není to tak časté. A to dětský autismus a atypický autismus. Pokud budeme dodržovat světovou Mezinárodní klasifikací nemocí, tak vysoce funkční autismus je součástí dětského autismu. Je to funkční pojem pro praxi, který se začal ve velké míře používat. Na druhé straně „*je Aspergerův syndrom koncepčně nejdiskutovanější jednotkou z okruhu PAS, u níž někteří výzkumníci jen obtížně hledají její ohraničení proti vysoce funkčnímu autismu*“ (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 48). Stejní autoři uvádějí, že u mnoha zahraničních odborníků přetrvává názor, že AS je méně závažnou variantou autismu, a že dělení do dvou diagnóz je umělé.

### 2.1 Aspergerův syndrom

Thorová (2016) uvádí, že AS syndrom bývá nejčastěji popisován jako mírnější forma autismu (dětského autismu). Tyto děti mohou mít nadprůměrný intelekt, ale v sociálních situacích selhávají. Nerozumějí běžným zákonitostem společnosti (například: proč se musí stát fronta na poště, proč se v čekárně u doktora šeptá, proč se musí platit složenky za elektřinu a s tím související administrace atd.). Tyto děti mají často problémy s hrubou motorikou, takže hodiny tělesné výchovy a jiné sportovní aktivity nevyhledávají. Zajímají se spíše o oblast vědy a techniky, do konkrétních detailů. Používají nelogické postupy při řešení běžných situací i školních. Působí „zvláštním“ dojmem na okolí, spolužáky. Chovají se spíše introvertně. Častým projevem problémového chování je impulzivita, přidružená porucha pozornosti, hyperaktivita, anebo naopak hypoaktivita. Typické je doslovné a spisovné vyjadřování. Nechápují negativní, rušivé chování ostatních. Vyžadují dodržování svých vlastních norem. Thorová (2012) uvádí rozdělení na vysoce funkční a nízko funkční AS. Toto rozdělení se v jiných publikacích nepoužívá.

*„V České republice je dětem, žákům a studentům s Aspergerovým syndromem, respektive s poruchou autistického spektra garantováno v plném rozsahu od předškolního až po vysokoškolské vzdělání s ohledem na jejich aktuální možnosti a*

*míru symptomatiky jejich handicapu“* (Čadilová, Žampachová, 2007, s. 6). Tuto skutečnost zaručuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů a zákon č. 137/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů.

## **2.2 Vysoce funkční autismus**

Není to samostatný pojem, pouze součástí autismu a jeho rozdělení dle funkčnosti. Hrdlička, Komárek (2014) porovnávají AS s VFA v oblastech výskytu, intelektových schopností, řeči, jiné autistické symptomatiky, motorické neobratnosti, životní adaptace a prognózy, ve kterých by se měly lišit v prevalenci. Výsledky jsou velmi sporné.

Můžeme tedy konstatovat, že vysoce funkční autismus by mohl být pojem pro děti, u kterých byl diagnostikován dětský autismus a jejich intelekt a sociální přizpůsobivost je na velmi dobré úrovni. Jedním z kritérií by mohla být také úspěšná integrace.

*„Základní sociální a komunikační funkce u lidí s VFA bývají zachovány. Sociální chování se považuje často za výstřední a zvláštní. Lidé s VFA obtížně chápou sociální normu, neuplatňují sociální takt. Dítě obvykle dobře reaguje na řeč, vyhoví většině pokynů. V popředí řečového projevu je patrná nepřiměřenost konverzace, ulpívání na určitých tématech. Tyto děti obvykle neprojevují zájem o kolektivní hry a soutěže. Pokud ano, nedokáží týmově spolupracovat, svým organizováním a mentorováním odradí od společné hry své vrstevníky“* (Thorová, 2008, s. 10 - 11).

Jak u Aspergerova syndromu, vysoce funkčního autismu, tak i u ostatních PAS, pokud dojde k návrhu na integraci do běžné základní školy, je vždy nutné přihlídnout ke všem individuálním drobnostem jedince i z prognostického hlediska. Účelem této kapitoly není podrobný popis těchto dvou diagnóz, ale upozornit na tyto dva pojmy, které se při integraci žáků s PAS do běžné základní školy používají.

### 3. Integrace / Inkluze

Integrace jako proces začlenění a inkluze jako vyšší stupeň integračního procesu jsou důležité pro asistenta pedagoga, protože je tohoto procesu účastníkem. Tyto dva pojmy by měly v současnosti probíhat společně. „*Metaforicky lze konstatovat, že inkluze je cílem a integrace cestou, jak ho postupně dosáhnout*“ (Lechta, 2016, s. 38). Integrační proces je jedním z úkolů asistenta pedagoga u žáků s PAS. Asistent pedagoga hraje zásadní roli ve školním prostředí pro žáka s PAS, kdy mu pomáhá pochopit to, čemu nerozumí a zajišťuje dopomoc během celého edukačního procesu, který by měl vést k samostatnosti. Inkluze by mohla také být vyšší stupeň integrace.

Uzlová (2010) například vymezuje integraci a inkluzi podle zúčastněných stran v daném procesu. V integraci jde pouze o jednotlivce, naopak v inkluzi o celou společnost (rodiče, učitelé, poradenští pracovníci, asistenti a další).

Lechta (2010) uvádí, že integrace a inkluze mají stejné cíle (sociální adaptace člověka s postižením), ale liší se procesem, jak toho dosáhnout. Při integraci se jedinec přizpůsobuje většině a při inkluzi jde o jeden celek (společnost), který umožňuje všem stejná pravidla s přihlédnutím na stav každého jednotlivce.

Je důležité uvést specifika s ohledem na žáky s PAS, protože „*hlavně na začátku je třeba, aby se především školní organizace a její účastníci přiblížili specifickému univerzu dítěte s autismem*“ (Cottini, 2017, s. 87).

#### 3.1 Integrace

Hájková (2005) uvádí, že integrace je proces, který není nikdy uzavřený a dokončený, protože v tomto procesu vznikají stále nové problémy. „*Integrace bývá definována jako oboustranný psychosociální proces sblížení minority znevýhodněných a majority intaktních*“ (Hájková, 2015, s. 21). Integrací v tomto případě rozumím začlenění (socializace) jedince nebo skupiny jedinců mezi ostatní. Pro potřeby této práce jde především o integraci plně funkční, což znamená začlenění do běžné třídy základní školy.

### Faktory podporující doporučení k úspěšné integraci dle Thorové (2012):

- schopnost dítěte navázat osobní kontakt
- v předškolním věku alespoň částečně vytvořená schopnost spolupráce, ve školním věku vytvořená schopnost pracovního chování
- alespoň částečná adaptabilita, určitá míra frustrační tolerance
- nepřítomnost vysoké frekvence extrémních emočních reakcí
- vytvořená schopnost funkčně komunikovat
- alespoň částečná schopnost napodobovat
- menší míra problémového chování
- nepřítomnost těžké hyperaktivity
- dobrá spolupráce rodiny, její motivovanost a osobní nasazení k integraci
- intelekt  $\geq 80$

Jako jednu z hlavních myšlenek v přístupu k dětem s PAS, která je zásadní ve všech oblastech a zároveň důležitá i v integraci, považuji tuto: „*Neinformovaný učitel mnohdy handicap žáka a z něho vyplývající chování hodnotí jako nevychovanost. Nevýhodou integračního postupu je chybějící speciálněpedagogické vzdělání učitele. Na druhou stranu pouze vzdělání vhodný přístup nezajistí*“ (Thorová, 2012, s. 366).

### **3.2 Inkluze**

Podle Lechty (2016) je inkluze žáka s autismem postupný proces, ve kterém je nutná podpora všech účastníků v každé jeho fázi. Tato podpora se postupně mění dle potřeb a výsledků žáka s PAS. Obsahuje dva základní cíle, a to akademický a sociální. „*Akademický cíl se týká zabezpečení takové edukace pro dítě, které bude maximálně stimulovat jeho kognitivní potencionál. Sociální cíl se týká zprostředkování možnosti začlenit se do vrstevnické skupiny, naučit se hrát si tak, jak si hrají vrstevníci, a nabýt schopnosti fungovat ve skupinových situacích*“ (Lechta, 2016, s. 327).

Bazalová (2017) uvádí faktory, které by pomohly k inkluzi pro žáky s PAS:

- Proškolení, přístup a naladění podporující inkluzivní vzdělávání
- Frekventovaná spolupráce rodičů, pedagogů a asistentů pedagoga, poradenského zařízení
- Individuální přístup k žákovi s PAS

- Dobře definovaná a plněná podpůrná opatření
- Postupy i prostory vhodné pro žáky s PAS
- Dostatek financí
- Dostatek personálu ve škole i poradenských zařízeních

Cílem této práce není hodnotit míru (kvalitu) integrace či inkluze v českém školství nebo hledat rozdílnost či podobnost mezi těmito pojmy. Je těžké určit, na které škole je již plně funkční integrace směřující k inkluzi, anebo stále pokračuje pouze integrace. „*Jak však zdůrazňuje i Požár (2006), skutečný koncept inkluze by měl připravit také intaktní lidi na život ve společnosti, ve které odjakživa byli, jsou a zjevně i budou lidé s různými druhy postižení*“ (Lechta, 2010, s. 30). Intaktní lidi v tomto spojení chápeme jako celou společnost, lidé bez postižení. „*Integraci nelze realizovat jako pouhé umístění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, bez podpory a služeb, které potřebuje*“ (Kendíková, 2016, s. 44). Na závěr této kapitoly uvádím tabulku od Thorové (2016), která shrnuje výhody a nevýhody integrace s ohledem na vstup na běžnou základní školu (tab. 2).

Tabulka 2 Výhody a nevýhody integrace

| <b>Výhody a nevýhody integrace</b>  |  |
|---|--|
| <b>Výhody integrace</b>   | <b>Nevýhody integrace</b>  |
| Náročnější prostředí více odpovídá běžným podmínkám.  | Chybí ochranné prostředí, nevyhovuje individuálním potřebám dítěte.  |
| Možnost imitace chování v běžném sociálním prostředí.   | Méně uspokojeny specifické potřeby dítěte.   |
| Odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky.  | Vyšší zátěž, z toho vyplývající vyšší stres a úzkost, více problémové chování.   |
| Lepší dostupnost školy  | Chybějící vzdělání učitele ve speciální pedagogice, chybí zkušenost s výukou dětí s PAS.                                       |
| Lepší pocit rodičů, že se o integraci pokusili.   | Vyšší emoční zátěž pro rodiče, kteří jednají s lidmi a zařízeními, která nejsou vždy na děti se specifickými potřebami zvyklá. |
| V případě přítomnosti asistenta možnost velmi individuálního přístupu a nácviků v běžném prostředí.           | Možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte. Nebezpečí šikany a posmívání.   |
| Některé děti se na prostředí speciální školy obtížně adaptují, připadají si vyčleněné, chtějí do běžné školy. | Sklon k sebepodhodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch.   |

(Thorová, 2016, s. 382)

Vosmik, Bělohlávková (2010) doplňují a shrnují tuto tabulku od Thorové a poukazují na klíčový bod, který by měl být hlavní pro úspěšnou integraci a to, aby žák zažíval úspěch. Výukové a výchovné problémy často totiž vyplývají z nedostatečné motivace. Pro učitele jako zásadní informaci vyzdvihují správné nastavení učebních cílů.

### **3.3 Podmínky k úspěšné integraci**

Na úplný závěr této kapitoly jsem vybral body podle Vosmika, Bělohlávkové (2010), které by měly přispět k úspěšné integraci žáků s PAS do běžné základní školy:

- Podrobné vyšetření žáka (psycholog, neurolog, speciální pedagog a další)
- Převaha pozitiv při rozhodování o integraci
- Motivace rodičů i žáka
- Pozitivní přístup školy
- Vyškolený personál
- Tým odborníků, na který se můžeme obrátit (a jejich případná spolupráce)
- Individuálně vzdělávací plán vytvořený skupinově z osob do integrace zainteresovaných a vycházející z reálných potřeb žáka na základě dostupných vyšetření a odborných zpráv
- Připravený třídní kolektiv (i rodiče žáků)
- Vhodný asistent pedagoga
- Zajištěný pravidelný kontakt (spolupráci) mezi rodinou a školou

Velkým problémem často bývá že, *„mnohdy tvoří asistent pedagoga spolu se začleněným žákem jakýsi „stát ve státě“ – sedí odděleně od ostatních dětí, pracují výhradně spolu, učitel se na začleněného žáka obrací jen výjimečně, chybí kooperace se spolužáky“* (Uzlová, 2010, s. 43). Proto se v dalších dvou kapitolách budu zabývat právě pozicí asistenta pedagoga, kterou by měla zastávat osoba nejenom s konkrétním vzděláním, ale i nadáním a zkušenostmi.

## 4. Asistent pedagoga (AP)

Pozice asistenta pedagoga je specifikována v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů. Asistent pedagoga je jedna z možností podpůrných opatření, které může škola navrhnout žákovi na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Podpůrná opatření upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů a Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů. Teplá (2018) uvádí, že asistent pedagoga představuje nový způsob podpůrné služby, který umožňuje dětem/žákům/studentům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a zlepšení kvality života.

Ještě donedávna jsem si myslel, že pokud se na běžné základní škole vzdělává žák s PAS, tak asistent pedagoga je nutností. Ale po osobních zkušenostech z praxe z poslední doby vím, že tomu tak není. Zním několik případů žáků s Aspergerovým syndromem, kteří nemají k sobě přiděleného AP a zvládají edukační proces bez problémů. A nejen proto stále upozorňuji na velmi důležitý aspekt individuality při jakékoliv diagnóze, podpůrném opatření či každodenním edukačním procesu.

### 4.1 Vzdělání

Pro tuto práci je podstatné vzdělání asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dle zákona č. 653/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů. Stručně řečeno: vysokoškolský obor pedagogického zaměření nebo maturitní zkouška s kurzem asistenta pedagoga, popřípadě stačí studovat pedagogický obor na vysoké škole nebo kurz asistenta pedagoga.

Akreditovaný kurz asistenta pedagoga zajišťuje několik organizací po celé České republice. Vybral jsem pro ukázkou dva, a to kurz celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy s časovou dotací 120 hodin s názvem „*Studium pedagogiky (pro asistenty pedagoga)*“ (CŽV, PedF UK) a dále kurz Národního institutu pro další vzdělávání, který má dotaci 147 hodin s názvem „*Studium*



*pro asistenty pedagoga“ (Vzdělávací programy, NIDV). Pro srovnání kurzů asistenta pedagoga uvádím: „Časový plán studia: Celkově vzdělávací program zahrnuje minimálně 120 hodin výuky, 80 hodin přímé výuky (přednášky a semináře), 40 hodin pedagogické praxe ve škole, školských zařízeních a spolupracujících institucích (Uzlová, 2010, s. 59). Je tedy vidět, že i dvě základní instituce, které tento kurz pořádají, se liší v časové dotaci. Na Pedagogické fakultě UK je také možné studovat doplňující vzdělání specializované na proces výchovy a vzdělávání žáků s PAS, ale s podmínkou již dostudovaného vysokoškolského programu nižšího či vyššího stupně.*

#### **4.2. Náplň práce (činnosti)**

Hlavní činnost asistenta pedagoga určuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s účinností ke dni 1.11.2018 ve znění pozdějších předpisů, která vymezuje tři oblasti činností:

1. Přímá pedagogická činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele je zaměřena na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností.
2. Podpora žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti.
3. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a dalších činností, spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

Specifika činností AP u žáků s PAS podle Vosmika, Bělohlávkové (2010):

- Individuální práce se žákem podle instrukcí učitele (dodatečné vysvětlování, vizuální podpora)
- Pomoc při adaptaci žáka (sociální dovednosti, orientace v prostoru a čase, komunikace mezi rodinou a školou, pracovní a hygienické návyky)
- Pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro studenta
- Spolupráce při tvorbě individuálně vzdělávacího plánu (IVP)

Specifika činností AP u žáků s PAS podle Čadilové, Žampachové (2015):

- Podíl na budování sebeobslužných dovedností
- Podíl na zvládnutí používání denního režimu a orientace
- Podíl na vytváření pracovního chování
- Podíl na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviku kooperativní hry) i dospělým
- Podíl na rozvíjení a praktickém využívání komunikace
- Podíl na budování účelného využívání volného času
- Podíl na zpracování dokumentace dítěte
- Podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm
- Podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnost, vizualizaci a prostorovém uspořádání

Činnosti asistenta pedagoga by měly vycházet z 2. – 5. stupně podpůrných opatření (především z individuálního vzdělávacího plánu), které doporučuje a spoluvytváří se školou školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum) na základě vyšetření, odborných dokumentů a lékařských zpráv. AP by ale měl mít i další schopnosti, dovednosti, a to bude předmětem další kapitoly.

## 5. Kompetence asistenta pedagoga

Kompetence AP musíme vyčlenit jako samostatnou kapitolu z důvodu vymezení jeho role v integraci žáka s PAS. Kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, předpoklady, které by měl mít AP, aby obstál v této pozici se specifikací žáků s PAS. Slovo kompetence se ve školství začalo používat se slovem klíčové, a to se zavedením rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, jak například uvádí Pipeková (2006). Jde o soubor schopností a dovedností, které žák během studia získá a pomohou mu v dalším vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Se vznikem pozice asistent pedagoga nebyl kladen důraz na kvalitu osobnostních předpokladů uchazečů o toto místo, ale poslední dobou se ukazuje, „že i asistent pedagoga musí mít určitý pedagogický talent, musí mít trpělivost, pochopení, vstřícný vztah k dětem, schopnost respektovat učitele a domluvit se s nimi“ (Švarcová, UN, 12/2018, s. 15).

Základní vymezení této pozice je v legislativních dokumentech ČR. Já bych se rád zaměřil na specifika u žáků s PAS.

### 5.1. Specifické kompetence AP u žáků s PAS

Tuto problematiku shrnuje Čadilová, Žampachová (2007) do tří oblastí za předpokladu vedení zkušeného pedagoga a týmové spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky:

1. Přímá práce (ve které se AP u žáka s PAS podílí)
  - na budování sebeobslužných dovedností
  - na zvládnutí denního režimu a orientaci v prostoru
  - na vytváření pracovního chování
  - na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (například kooperativní hra) i dospělým (například přiměřená sociální komunikace)
  - na rozvíjení a praktickém využívání komunikace
  - na budování účelného využívání volného času
2. Organizace a dokumentace (ve které se AP u žáka s PAS podílí)
  - na zpracování dokumentace (IVP, hodnocení)
  - na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm
  - na přípravě pomůcek pro konkrétní činnost, vizualizaci a prostorové uspořádání

### 3. Vzdělání (u AP samotného)

- další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s PAS

### **5.2 Specifické kompetence AP u žáků s PAS pro potřeby výzkumu**

Výčet je pouze pracovního charakteru, a to za účelem následného výzkumného šetření tak, aby bylo možné definovat roli AP integrovaných žáků s PAS v běžné základní škole (podrobněji rozpracováno v praktické části).

Kompetence k/ke:

- Přímé práci s žákem s PAS
- Spolupráci na tvorbě plánu pedagogické podpory (PLPP) a IVP
- Konzultacím s rodiči žáka s PAS
- Spolupráci s učitelem při výuce, kde je integrován žák s PAS
- Vysvětlení (obeznámení) problematiky PAS učitelskému sboru
- Vysvětlení (osvěta) problematiky PAS třídnímu kolektivu
- Vysvětlení (osvěta) problematiky PAS rodičům spolužáků žáka s PAS
- Vysvětlení problematiky PAS rodičům žáka s PAS (především s ohledem na nově vzniklé situace ve škole)
- Řešení konfliktních situací při problémech mezi žákem s PAS a výše uvedenými skupinami

Pro názornost dalších možností uvádím kompetence podle Čadilové, Žampachové (2008) při běžném školním dni (školní činnosti) u žáků s PAS:

- Dohled nad žákem během celého edukačního procesu i při předávání zákonným zástupcům
- Motivace k práci i ostatním činnostem žáka
- Kontrola během celého denního programu (edukačního procesu) v orientaci času a prostoru
- Správné načasování relaxační a odpočinkové činnosti

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6. Výzkum

Na základě dobrovolnosti v poskytování informací, svých osobních dat, zkušeností, časového hlediska a umožněné spolupráce, mohou tyto faktory z hlediska jednotlivých zdrojů omezit výzkum samotný, zvláště s ohledem na jednotku, která tyto informace požaduje. Proto jsem pro účely této práce zvolil pouze výzkumnou sondu na základě dostupného sběru informací, které mohu jako student získat od jednotlivých škol a jejich pracovníků, jako podklad pro následný výzkum, kterému bych se rád v budoucnosti věnoval v dalším studiu. Popřípadě mohu otevřít nové otázky, které mohou oslovit širší odbornou veřejnost a tím zviditelnit problematiku této bakalářské práce. Výzkumná sonda je zpracována dle Pelikána (2007) jakožto velmi významné osobnosti z pedagogického výzkumu.

Pedagogická praxe a potřeby rodičů dětí s PAS mě přivedly k mému odbornému zaměření, zkoumání a sběru dat a informací ohledně možné integrace těchto dětí do běžné základní školy. Systém speciální pedagogické péče a speciálních škol je zmapovanější oblast a dalo by se říci i plně funkční v současné době, oproti již novějšímu systému integrace na běžné základní školy. Proto jsem se v teoretické části věnoval vymezením pojmů, které jsou důležité pro integraci do běžné základní školy s ohledem na jednotlivé kategorie, které spadají do PAS, dále poté integraci samotné, inkluzi, a především asistentovi pedagoga jako jednomu z hlavních aktérů integrace. Také bych rád věděl, jestli samotní pedagogičtí pracovníci, pracující v těchto institucích, souhlasí s touto integrací, zda jsou přesvědčeni o své odborné připravenosti na tuto specializaci, a nakonec je-li současný systém vyhovující.

#### *6.1. Výzkumný problém*

V tomto výzkumu je výzkumným problémem vliv kompetencí asistenta pedagoga na integraci žáků s poruchou autistického spektra. Tento problém klade nároky na asistenta pedagoga v jeho specializaci, na vymezení jeho role, na aktuální schopností, dovedností a praxi. Tedy ovlivňují kompetence AP jeho roli v procesu integrace žáků s PAS?

## **6.2. Cíl výzkumu**

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda AP je dostatečně kompetentní k integraci žáka s PAS. Zda AP považuje svoje vzdělání, odbornost a informovanost v této problematice za dostatečnou. Dílčí cíle se vztahují ke kompetencím AP v komunikaci o problematice žáka s PAS: s rodinou integrovaného, s rodiči spolužáků, s ostatními pedagogickými pracovníky nebo s žáky samotnými.

## **6.3. Hypotézy**

Hlavní hypotéza:

Asistent pedagoga je kompetentní k práci s žákem s PAS.

Dílčí hypotézy:

1. Asistent pedagoga souhlasí s integrací žáků s PAS do běžné základní školy.
2. Asistent pedagoga se cítí kompetentní k tvorbě PLPP a IVP žáka s PAS.

## **6.4. Výzkumný vzorek**

Pro účely výzkumu této práce jsou předmětem pouze běžné základní školy v Praze. Do tohoto šetření jsem vybral pět základních škol, které již několik let integrují žáky s PAS. Jako výzkumný vzorek z těchto pěti škol jsem si vybral pedagogické pracovníky – pozici asistent pedagoga (59 asistentů). Protože AP je právě v mnoha směrech nejbližším pedagogickým pracovníkem integrovaného žáka s PAS. Předpokladem pro výběr je jejich zkušenost s integrací žáků s PAS. Výběr je účelný z důvodu podobné schopnosti integrace a možného vzdělanostního standardu v oblasti PAS. Všechny pět škol úspěšně integruje žáky s PAS a spolupracuje s organizacemi a pracovišti, které se specializují na tyto poruchy, popřípadě odbornou veřejností nebo pouze jednotlivými odborníky. V následující tabulce nabízím anonymní přehled zkoumaných škol (tab.3).

Tabulka 3 Přehled zkoumaných škol

|      | celkový počet žáků | integrování žáci | žáci s PAS | počet zapojených AP do výzkumu |
|------|--------------------|------------------|------------|--------------------------------|
| ZŠ A | 432                | 30               | 15         | 25                             |
| ZŠ B | 408                | 9                | 4          | 6                              |
| ZŠ C | 381                | 49 (IVP)         | 5          | 8                              |
| ZŠ D | 180                | 18               | 5          | 15                             |
| ZŠ E | 347                | 23               | 5          | 5                              |

U základní školy C je pouze údaj o žácích, kteří mají vytvořený IVP, protože k údaji o celkovém počtu integrovaných jsem nedostal přístup. Na všech sledovaných základních školách nebyl získán do výzkumu celkový počet AP pracujících na dané škole.

### 6.5. Metody a techniky

Výzkumná sonda kvantitativního charakteru na základě explorativní metody formou ankety se součástí inventáře: „*forma oznamovacích vět, tedy výpovědi, se kterou dotazovaný buď souhlasí, nebo nesouhlasí*“ (Pelikán, 2007, s. 105). Jde o anketu určenou pouze pro asistenty pedagoga na běžné základní škole, na kterých integrují žáky s PAS. Anketa byla doručena do některých škol elektronicky, osobně, anebo prostřednictvím kolegů z pedagogické praxe, kteří byli seznámeni, komu je anketa určena. Anketa je součástí práce jako Příloha č. 1.

### 6.6. Anketa pro asistenty pedagoga v základní škole

Anketa podle Pelikána (2007) jako jiná varianta dotazníku, kde nedochází ke složitým kombinacím – podmíněnosti u některých otázek a nevyskytují se zde kontrolní otázky. Anketa je anonymní, nestandardizovaná a je rozdělena na pět částí (oblastí):

- Základní údaje
- Zkušenosti s integrací
- Vzdělání ohledně PAS
- Kompetence
- Vlastní názory/postoje

Otázek je v anketě 16 a jsou uzavřené, některé navíc s charakterem polouzavřených, protože respondent má možnost doplnění poznámky k odpovědi.

### ***6.6.1 Základní údaje***

Otázky se v této oblasti zaměřují na pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání a na délku pedagogické praxe na pozici AP.

### ***6.6.2 Zkušenosti s integrací***

Předmětem této oblasti je integrace jako taková. Zda probíhala přímou či nepřímou zkušeností na současné nebo jiné škole. Další otázky se zaměřují na spolupráci při tvorbě dokumentů spojených s integrací a komunikaci s jednotlivými odborníky a účastníky integrace. Faktory a důvody úspěšné či neúspěšné integrace z pohledu AP.

### ***6.6.3 Vzdělání ohledně PAS***

Zde se anketa zaměřuje na informace, které AP získal během studia nebo v nějakém dalším doplňujícím vzdělání, kurzu.

### ***6.6.4 Kompetence***

V této části je kladen důraz na kompetence vycházející z teoretické části z kapitoly 5.2. Specifické kompetence AP u žáka s PAS. Jde o schopnosti, dovednosti v oblastech, ve kterých se AP cítí být kompetentní. Od přímé pedagogické činnosti až po odborné konzultace s pedagogickým sborem, rodiči a žáky.

### ***6.6.5 Vlastní postoje/názory***

Otázky v této oblasti dávají prostor respondentovi uvést svůj vlastní názor na integraci žáků s PAS do běžné základní školy a připsat k tomuto výroku své opodstatnění či upřesnění.



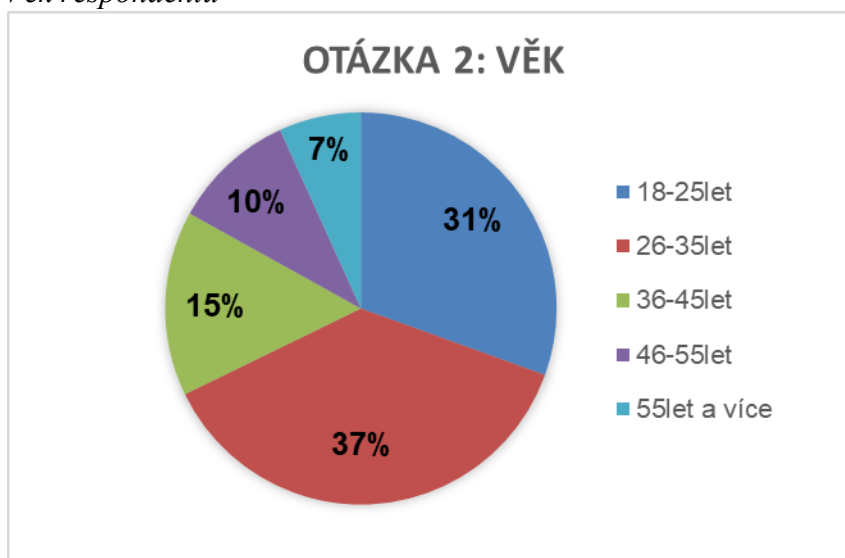
## 6.7 Zpracování ankety a výsledky

Anketa byla realizována v druhém pololetí školního roku 2018/2019 na 59 respondentech v poměru rozložení: 5, 15, 25, 8, 6. Výsledky ankety jsou na základě četnosti výskytu odpovědí zpracovány do grafů a případně doplněny o poznámky z polouzavřených odpovědí.

### 6.7.1 Oblast: Základní údaje (otázky 1–5)

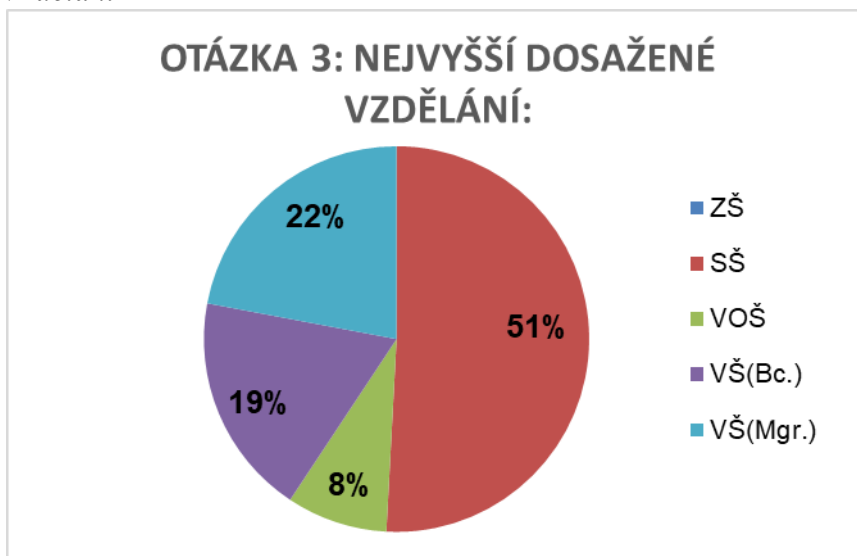
Ankety se zúčastnilo 56 žen a 3 muži. V nejpočetnějším zastoupení byla kategorie věku 26 – 35let, následně 18 – 25let, dále 36 – 45let, 46 – 55let a nejméně 55let a více.

Graf 1 Věk respondentů



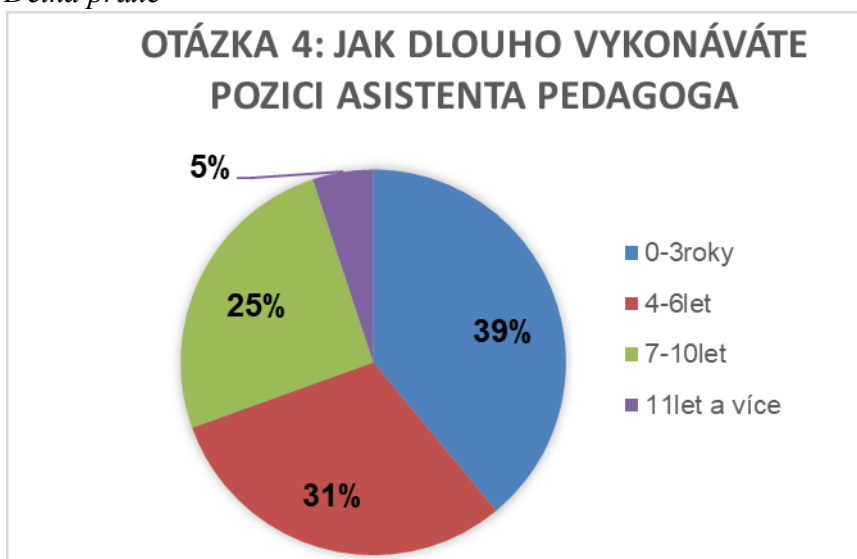
V oblasti nejvyššího dosaženého vzdělání byla v silném zastoupení kategorie středoškolsky vzdělaných, o více jak polovinu méně byla kategorie vysoká škola (magisterské vzdělání), následně vysoká škola (bakalářské vzdělání), a v nejmenším zastoupení vyšší odborná škola. Pouze základní vzdělání neměl nikdo.

Graf 2 Vzdělání



S délkou praxe na pozici asistenta pedagoga fungovala přímá úměra: čím více let praxe, tím méně respondentů.

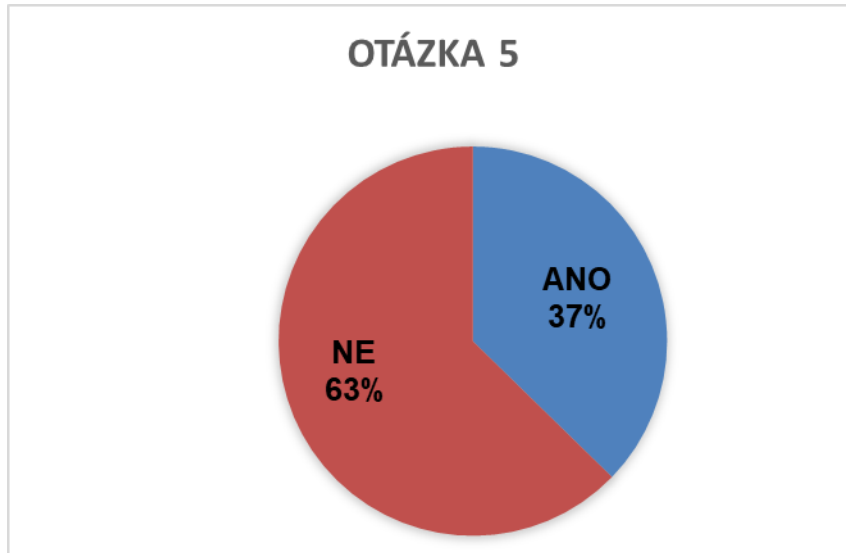
Graf 3 Délka praxe



### 6.7.2. Oblast: Zkušenost s integrací

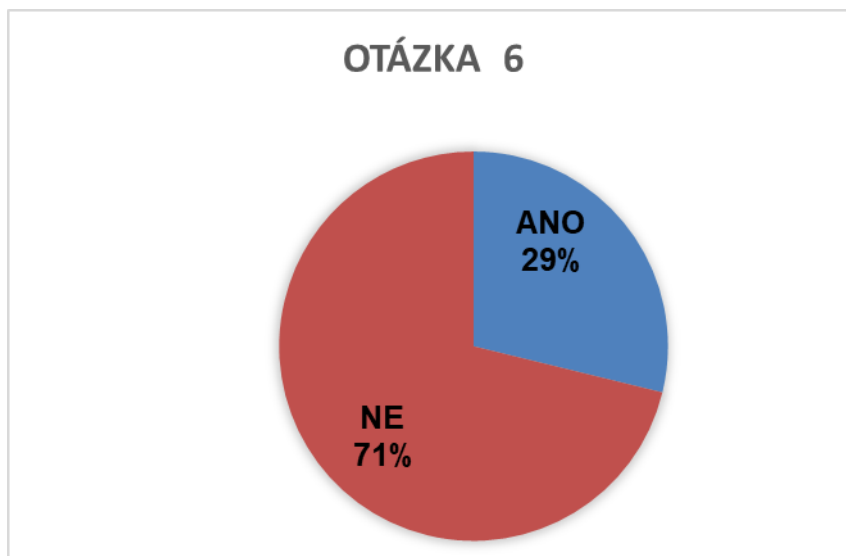
Otázka číslo 5: Máte přímou zkušenost s integrací žáka s PAS?

Graf 4 Přímá zkušenost s integrací



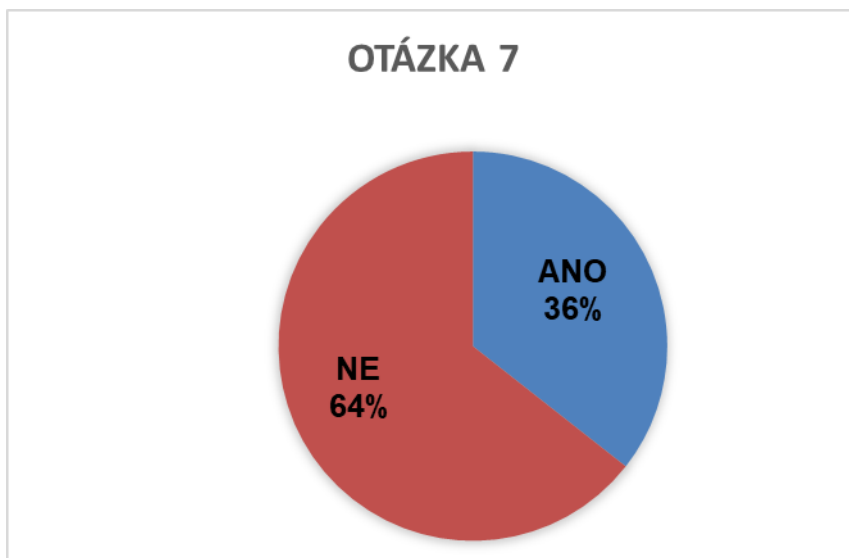
Otázka číslo 6: Máte zkušenost s integrací žáků s PAS na jiné škole?

Graf 5 Zkušenost na jiné škole



Otázka číslo 7: Spolupracoval/a jste při tvorbě PLPP či IVP žáka s PAS?

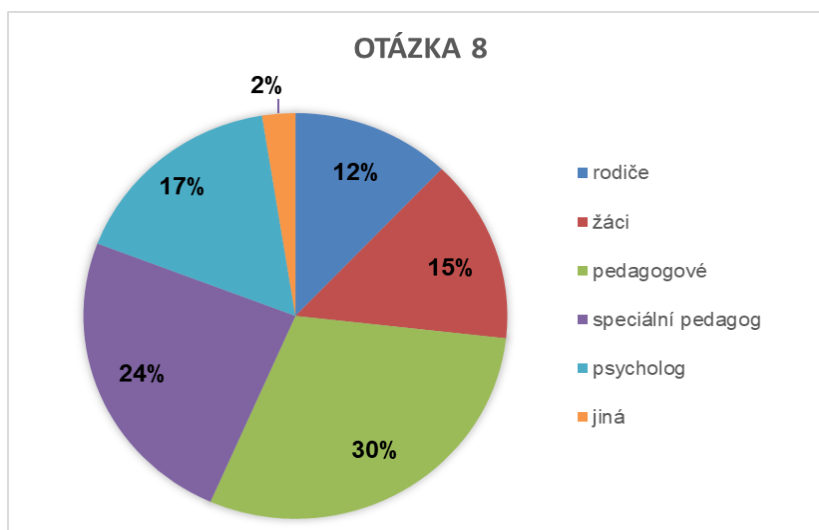
Graf 6 Spolupráce tvorbě dokumentů



Otázka číslo 8: Probíhala komunikace o problematice PAS v rámci integrace žáka s PAS s některou z následujících skupin?

V této otázce odpovídali všichni respondenti, protože ve zkoumaných školách jsou možnosti komunikace s odborníky i dalšími účastníky integrace standardní a velmi často opakující se jev, se kterým jsou všichni pedagogičtí pracovníci seznámeni, a navíc někteří AP pomáhají řešit situace i v jiných třídách, než sami pracují. Také v těchto zkoumaných základních školách fungují společná setkání (porady) mezi pedagogickými pracovníky s ohledem na integraci v celé škole.

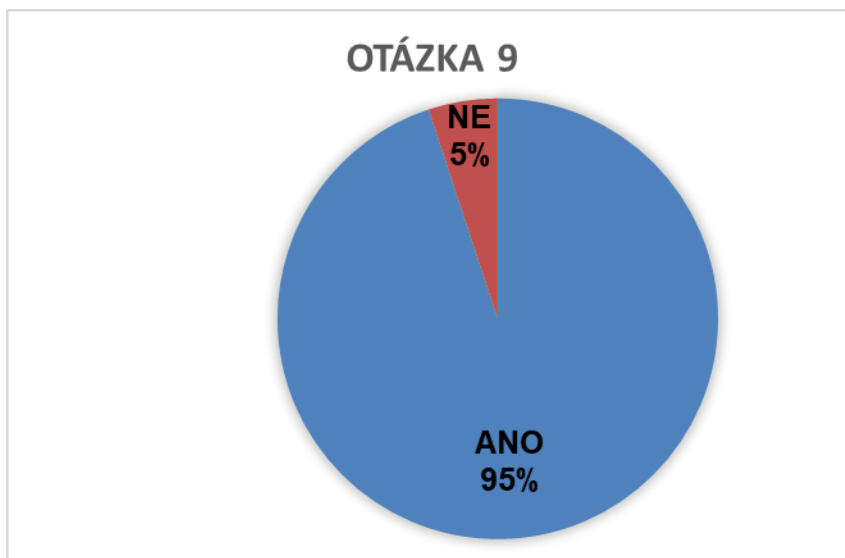
Graf 7 Komunikace s odborníky a dalšími účastníky integrace



Otázka číslo 9: Máte zkušenost s úspěšnou integrací žáka s PAS?

Na tuto otázku odpovídali všichni respondenti, protože na všech zkoumaných školách je vždy integrován žák s PAS, a proto tato zkušenost s úspěšnou integrací může být nepřímá, zprostředkovaná.

*Graf 8 Zkušenost s úspěšnou integrací*



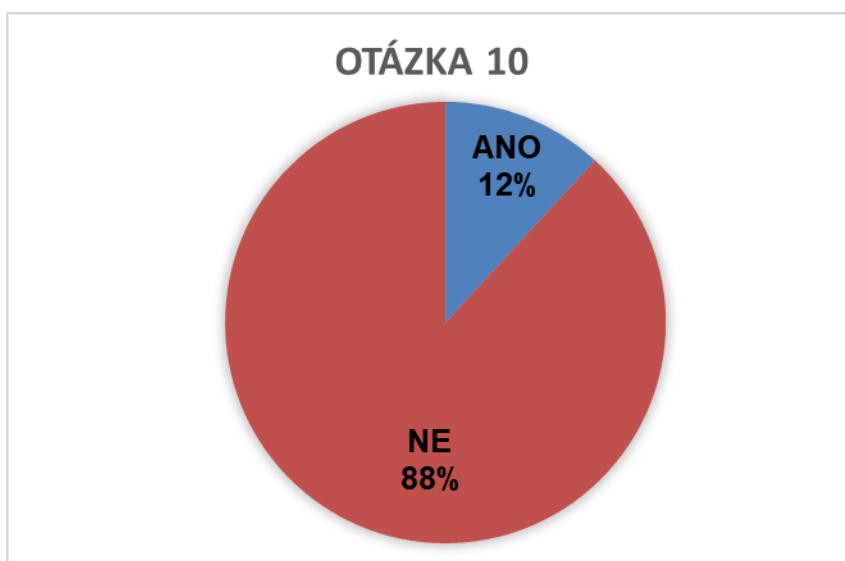
Nejčastějším důvodem úspěšné integrace bylo:

- Adaptace žáka s PAS do třídního kolektivu
- Zlepšení komunikačních a sociálních dovedností žáka s PAS
- Zlepšení samostatnosti a sebeobsluhy
- Zlepšení pozornosti a soustředění ve vzdělávacím procesu

Otázka číslo 10: Máte zkušenost s neúspěšnou integrací žáka s PAS?

Na tuto otázku odpovídali všichni respondenti, protože na všech zkoumaných školách je vždy integrován žák s PAS, a proto tato zkušenost s neúspěšnou integrací může být nepřímá, zprostředkovaná.

*Graf 9 Zkušenost s neúspěšnou integrací*



Nejčastějším důvodem neúspěšné integrace bylo:

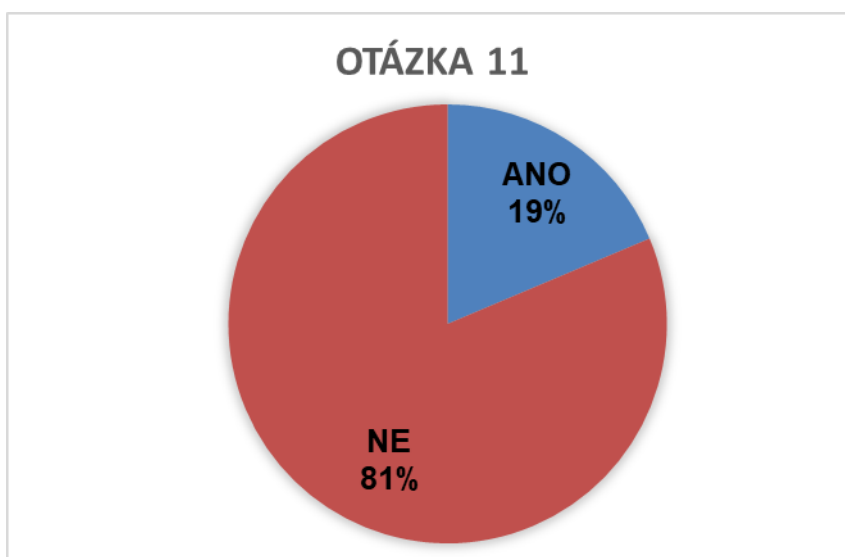
- Nepřesná diagnostika
- Špatná komunikace mezi účastníky integrace (rodiče, odborníci, pedagogové)

Otázka číslo 11: V případě, že jste se podílel/a na integraci žáka s PAS tak:

Věnoval/a jste se jen výhradně jemu samotnému?

Na tuto otázku odpovědělo z 59 respondentů pouze 39.

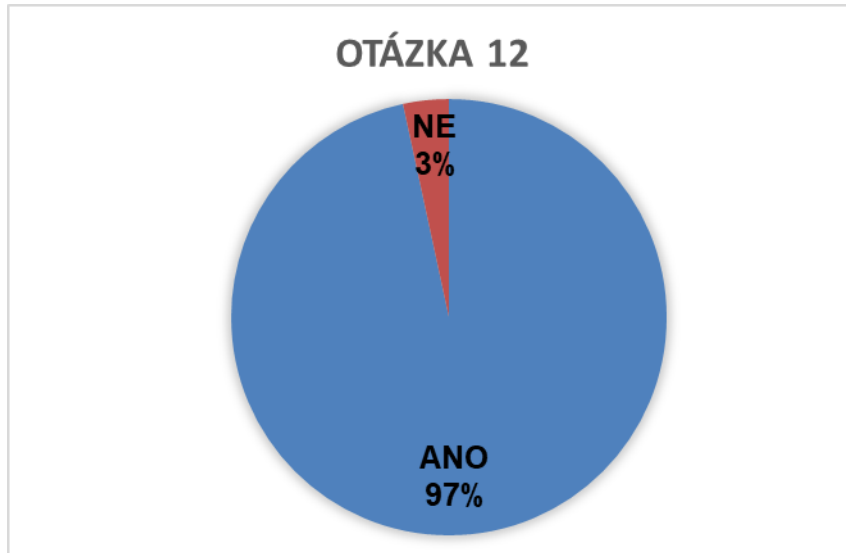
*Graf 10 Neustálý dohled nad integrovaným*



### 6.7.3. Oblast: Vzdělání ohledně PAS

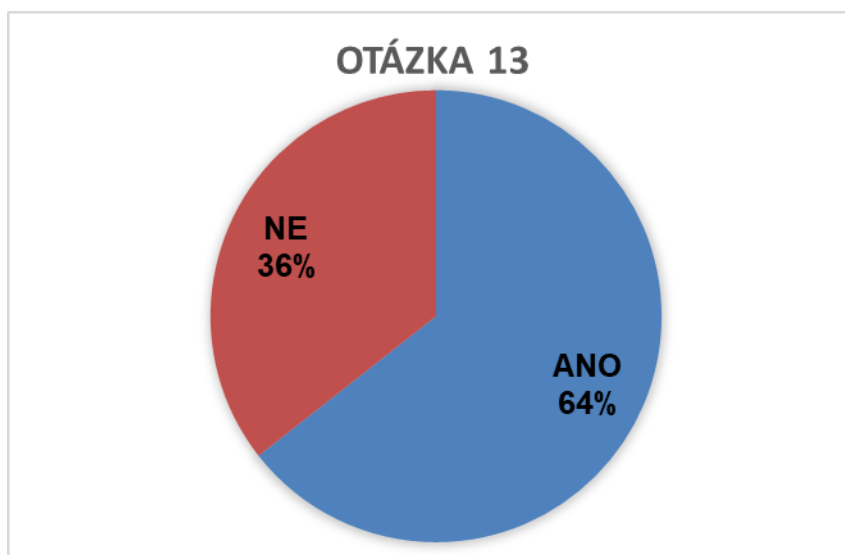
Otázka číslo 12: Setkal/a jste se během studia s problematikou žáků s PAS?

Graf 11 Problematika PAS součástí studia



Otázka číslo 13: Absolvoval/a jste nějaké doplňující vzdělání, které se zaměřovalo na problematiku PAS?

Graf 12 Další vzdělávání v problematice PAS



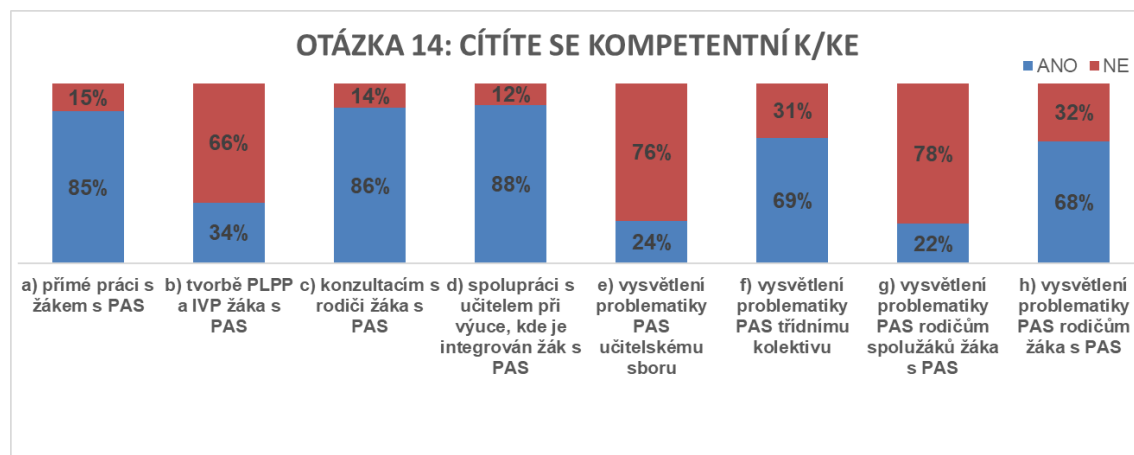
Nejčastějším doplňujícím vzděláváním bylo:

- Kurzy NAUTIS (Národní ústav pro autismus)
- Kurz asistenta pedagoga

#### 6.7.4. Oblast: Kompetence

Otázka číslo 14: Cítíte se kompetentní k/ke?

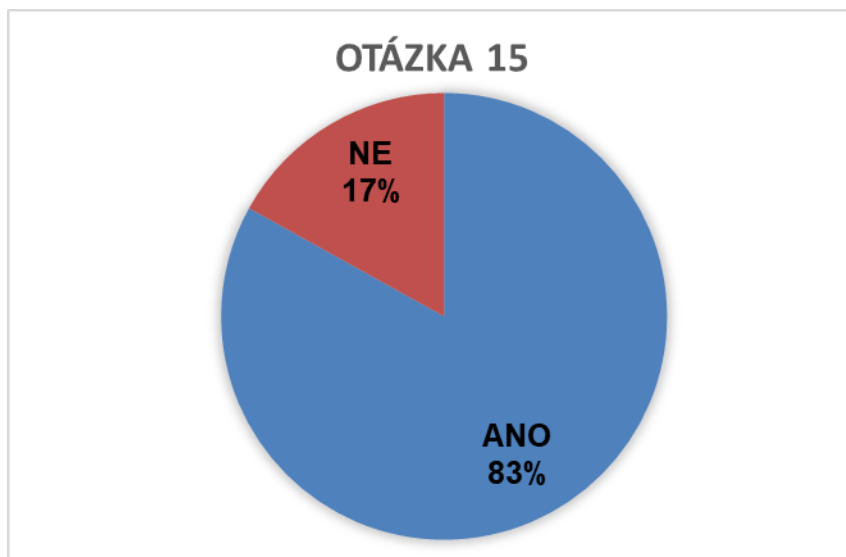
Graf 13 Kompetence



#### 6.7.5. Oblast: Vlastní postoje/názory

Otázka číslo 15: Souhlasím s integrací žáků s PAS do běžné základní školy?

Graf 14 Souhlasím s integrací



Nejčastějším důvodem u kladných i záporných odpovědí bylo:

- Nutnost individuálního přístupu
- Vliv na celou skupinu, ve které bude žák integrován



Otázka číslo 16: Je něco, co byste rád/a v tomto dotazníku z Vaší strany uvedl/a navíc k dané problematice?

U této otázky byly uvedeny nejčastěji respondenty opakující se problematika ohledně funkční integrace žáků s PAS:

- Individuální přístup
- Respektování potřeb skupiny (ostatních žáků)
- Důkladné zhodnocení pozitiv a negativ integrace

### **6.8 Shrnutí ankety**

Ankety se zúčastnilo 59 asistentů pedagoga z pěti běžných základních škol v Praze, které integrují žáky s PAS. Anketa byla anonymní, dobrovolná, proto se ze zkoumaných škol nezúčastnil plný počet asistentů pedagoga, kteří na školách pracují (přibližně 85 %).

V oblasti Základní údaje v položce pohlaví s 97 % převažovaly ženy. Ve věkové kategorii byla nejčastěji zastoupena dvě věková rozmezí. Pokud tyto dvě kategorie sloučíme, vznikne tato nová 18 – 35let, která zahrnuje obě. V kategorii vzdělání dominovalo středoškolské studium. Délka praxe na pozici AP byla nejčastěji zastoupena v nejkratším možném úseku a to 0 – 3roky.

Oblast Zkušenost s integrací zahrnovala položky směřující na přímou integraci s žákem s PAS, popřípadě na jiné škole a na spolupráci při přípravě dokumentace podporující integraci. Tyto položky měly podobný výsledek zhruba 2/3 bez zkušenosti a spolupráce na dokumentech, oproti 1/3, která má zkušenost a podílí se na přípravě dokumentů. V kategorii komunikaci o problematice s PAS byli na prvním místě ostatní pedagogové a hned následovali speciální pedagogové. S úspěšnou integrací měla zkušenost většina respondentů, a naopak s neúspěšnou pouze zlomek. V kategorii výhradní spolupráce AP a žáka s PAS byl výsledek z větší části nakloněn i možnostem spolupráce s ostatními žáky.

Vzdělání ohledně PAS byla oblast, ve které se potvrdila skoro 100 % zkušenost s problematikou PAS. S dalším vzděláváním v této specializaci mělo více jak polovina dotázaných.

V oblasti kompetencí se kategorie rozdělily na ty, které AP je schopen vykonat a na ty které spíše není z hlediska odbornosti. Do první skupiny patří: přímá práce s žákem s PAS, konzultace s rodiči žáka s PAS, spolupráce s učitelem při výuce, kde je integrován žák s PAS, objasnění problematiky PAS třídnímu kolektivu a rodičům žáka s PAS. Do druhé skupiny patří: tvorba PLPP a IVP žáka s PAS, vysvětlení problematiky PAS učitelskému sboru a rodičům spolužáků žáka s PAS.

Oblast Vlastní postoje a názory vyjádřila z více jak 2/3 z pohledu AP, že souhlasí s integrací žáků s PAS do běžné základní školy. Velmi častým názorem, který by měl být uveden z postojů AP byla: nutnost individuálního přístupu během diagnostiky, volby integrace a celého procesu edukace a ohled na skupinu, třídu, kolektiv, ostatní spolužáky.

V další části práce se pokusím formou diskuse propojit a porovnat výsledky ankety s předchozím vymezením problematiky z teoretické části.

## Diskuse

V první fázi diskuse bych rád potvrdil nebo vyvrátil výzkumné hypotézy. Hlavní hypotéza: Asistent pedagoga je kompetentní k práci s žákem s PAS, je potvrzena. Dílčí hypotéza: Asistent pedagoga souhlasí s integrací žáků s PAS do běžné základní školy, byla také potvrzena většinou četností odpovědí u respondentů ankety. Druhá dílčí hypotéza: Asistent pedagoga se cítí být kompetentní k tvorbě PLPP a IVP žáka s PAS, nebyla potvrzena. Tímto by se dalo říci, že asistent pedagoga k integraci a práci s žákem s PAS má kladný odborný postoj, ale v dílčích úkolech, situacích, práci není vždy jeho specializace dostačující.

V další části bych rád porovnal údaje z oblasti ankety Základní údaje. Velká převaha ženského pohlaví ve školství je potvrzena i na pozici AP. Nejčastější zastoupení věkových kategorií 18 – 35let může svědčit například o tom, že někteří pedagogičtí pracovníci získávají praxi v oboru na této pozici, nebo při studiu bez většího ohledu na finanční stránku tohoto pracovníka. Protože AP je nejméně ohodnocená pozice z pedagogických pracovníků. To také pravděpodobně může souviset s nejčastější délkou praxe 0 – 3roky a nejčastějším dosaženým středoškolským vzděláním.

Nejzásadnější zkoumanou oblastí z hlediska postoje a role AP v integraci žáka s PAS do běžné základní školy jsou jeho kompetence. A právě kompetence k tvorbě PLPP a IVP žáka s PAS nebyla výzkumem potvrzena, i když je to jedna ze specifických činností AP podle Vosmika, Bělohlávkové (2010). Otázkou je, zda AP mají dostatek zkušeností a vzdělání v této problematice, nebo jestli nejsou jen do spolupráce při vytváření těchto dokumentů vůbec zainteresováni od zúčastněných stran, a to především ze strany třídního učitele. Čadilová, Žampachová (2015) také vymezují specifickou činnost AP, jako určitý podíl na dokumentaci žáka s PAS. Proto může vyvstat z těchto informací otázka, proč tomu tak je. Popřípadě, jestli je to možné změnit či zajistit změnu.

Specifickou činností podle Vosmika, Bělohlávkové (2010) u AP je také individuální práce se žákem podle instrukcí učitele, která je propojena s dotazovanou kompetencí ke spolupráci AP s učitelem při výuce, kde je integrován žák s PAS. Tato kompetence byla vyhodnocena kladně, tudíž dochází ke shodě.

S ohledem na všechna specifika integrace od autorů Vosmika, Bělohlávkové (2010), Čadilové, Žampachové (2007, 2015) by měla práce AP směřovat k větší samostatnosti žáka s PAS, a proto výsledek položky z ankety, která se týká spolupráce mezi AP a žákem s PAS – zda je výhradně AP nápomocen pouze žákovi s PAS, vyšla negativně. Tudíž je potvrzeno, že AP umožňuje žákovi s PAS prostor na samostatnou práci.

Další zkoumanou kompetencí byla schopnost komunikovat v oblasti problematiky PAS s rodinou a spolužáky žáka s PAS. Výsledek byl kladný. I tato dovednost je uvedena ve specifických kompetencích AP u Čadilové, Žampachové (2007) jako budování přiměřeného vztahu s vrstevníky a zajištění kontaktu s rodinou. Naopak AP se necítí být kompetentní v odborné komunikaci o PAS s ostatními pedagogickými pracovníky a rodiči spolužáků.

Čadilová, Žampachová (2007) také uvádí kompetenci k oblasti další vzdělávání v problematice PAS. Tuto problematiku vztahující se k této kompetenci potvrdilo více jak polovina respondentů. AP jsou tedy proškoleni v problematice PAS.

Závěrem měli respondenti neboli AP uvést svoje vlastní postoje a názory, které by neměly zůstat nevyřčeny. A znovu byl opakován individuální přístup od diagnostiky, zařazení do daného typu škol až po integraci do běžné základní školy s přihlédnutím na ostatní účastníky edukačního procesu: spolužáky, odborné pedagogické pracovníky. Toto v podstatě kopíruje podmínky úspěšné integrace podle Vosmika, Bělohlávkové (2010): podrobná diagnostika, převaha pozitiv při rozhodování o integraci, vyškolený personál, připravený třídní kolektiv i rodiče žáků a mimo další také vhodný asistent pedagoga. Protože ne každý AP je odborně připraven na asistenci u žáka s PAS, a ještě k tomu na běžné základní škole.

## **Závěr**

Role asistenta pedagoga v integraci žáka s PAS do běžné základní školy je velmi náročná z hlediska odbornosti a specializace. Klade nároky na AP a jeho užší profilaci v oblasti PAS, kterou lze získat dalším doplňujícím studiem, kurzy a hlavně praxí. Výzkum potvrdil, že AP se cítí být kompetentní k integraci žáka s PAS do běžné základní školy. Pokud se však jedná o problematiku PAS, kterou by měl využít při tvorbě dokumentů PLPP a IVP, tak si není jistý svojí odborností. A to také při vysvětlení problematiky PAS ostatním pedagogickým pracovníkům a rodičům spolužáků žáka s PAS. Otázko může být také, jestli tato nejistota pramení z jeho jiných komunikačních nedostatků než odbornosti v problematice PAS.

Role AP může mít několik pozic v procesu integrace žáka s PAS do běžné základní školy: učitel, odborný asistent, vychovatel, pomocník, průvodce, i tak ho může vnímat samotný žák s PAS, třídní učitel, ostatní spolužáci žáka s PAS, ostatní pedagogičtí pracovníci, rodiče žáka s PAS i jeho spolužáků a v neposlední řadě také odborná veřejnost.

Tímto vznikají nové otázky a podněty k dalšímu výzkumu, které by měly dopomoci k odbornosti právě AP, kteří se podílejí na integraci žáků s PAS nejenom do běžné základní školy. Mělo by studium, kurzy asistenta pedagoga nabízet konkrétní specializace nebo nějaké další navazující vzdělávání s profilací AP? Asi ano, ale finanční motivace v odměňování na této pozici nenabízí zrovna velké možnosti tak, aby se AP měl potřebu dále specializovat. Naštěstí v mnoha případech jsou nejenom asistenti pedagoga, ale i ostatní pedagogičtí pracovníci motivováni jinými faktory, které pramení z jejich vlastní osobnosti, a proto v mnoho případech funguje samostudium, sběr zkušeností z literatury nebo od ostatních kolegů.

## Závěr tak trochu jinak

Tento příběh a poznámky matky dítěte s PAS, který je úspěšně integrován na běžné základní škole v Praze, kde je žákem 7. ročníku, prozatím pokaždé s vyznamenáním, dokresluje celou mojí bakalářskou práci. Od prvních okamžiků nejistoty po narození, přes diagnostiku PAS, až po s nadneseným významem groteskní situace v každodenním životě. Tento text uvádím na základě informovaného souhlasu viz vzorový formulář Příloha č. 2.

*„Mami, už vím, na co si budeme se Sophie hrát“, oznamuje můj devítiletý syn. „Já budu Tomáš Garrigue Masaryk a Sophie Klement Gottvald“, řekl bez nejmenší pochybnosti o tom, že jeho malá sedmiletá sestra bude jistě souhlasit, protože Klement Gottvald byl přece také prezident v české zemi. Potlačila jsem záchvat smíchu a vysvětlila jsem synovi, kterému diagnostikovali Aspergerův syndrom, že bude lepší, když jeho sestra bude třeba žena TGM a ne Klement Gottvald.*

*Tadeáš se narodil přesně na den, kdy doktoři vypočítali datum porodu. Měla jsem tušit, že tato přesnost nebude jen náhoda. Tadeáš nebyl běžné dítě, od 2 let se zajímal o puzzle, čísla a písmenka, neustále chtěl pouštět reklamy a pohádky v televizi dokola, začal dělat ze všeho řady, dokonce zahrnul do řady aut i svou sestru v sedačce, což mi v té době přišlo úsměvné. Měla jsem podezření, že něco není v pořádku, protože stále ve 3 letech nemluvil, měl pouze pár slov, která rád opakoval, byly to ale zkomoleniny značek aut a vlajek států.*

*Ve 3 letech Tedímu diagnostikovali atypický autismus vysokofunkční a sémanticko-pragmatickou poruchu. I přesto, že jsem diagnózu očekávala, byl to šok. Rodina nechtěla o autismu nic slyšet, že „z toho vyroste“. Byla jsem tedy odkázána na svůj instinkt a informace, které jsem nastudovala.*

*Velké štěstí bylo, že jsme se dostali do speciální mateřské školky, kde byla třída pro děti s PAS. Během 1 roku začal Tadeáš mluvit ve větách a prohloubil se jeho zájem o železnici a mašiny. V docházce pokračoval 2 roky a poté byl integrován do smíšené třídy v MŠ, kde fungoval velmi dobře.*

*Na kontrolní diagnostice nám upravili diagnózu o symptomatiku Aspergerova syndromu. Nyní je Tadeáš zatím úspěšně integrován na základní škole s asistentem. Učivo zvládá a kamarády si také našel, možná oni jeho.*

*Nejdůležitější bylo včasné stanovení diagnózy a zavedení režimu, který Tadeáše vysvobodil z velké míry afektů a úzkostí. Dodnes je úzkostný, nicméně dá se hodně věci vysvětlit, motivovat a verbálně povzbudit.*

*Když se dívám zpět na všechny kroky, které jsme ušly, jako rehabilitace, logopedie, sociální nácviky, posouvání hranic v samostatnosti, stálo to za to, protože čím dříve se s dítětem začne pracovat, tím větší šance na vzdělání a samostatnost, kterou si pro svého syna přeji.*

### ***Ze života***

*Květen, vycházka rozkvetlým parkem. „Mami, co to tady smrdí?“ zahýká můj syn s nelibým výrazem, „Teďulko, to jsou květiny, je jaro“.*

*6.15 ráno, pracovní den. Čistím si zuby v koupelně a z dětského pokojíčku se ozve důrazně můj syn, který se má oblékat do školy: „Sophie, Marie Terezie měla hrozně moc dětí“.*

*Říkám svému synovi: "Teď já bych Ti pomohla uklidit, ale víš, bolí mě pořád ty záda", Teď odpoví: "no mami ano, já vím, dospělí jsou často nemocní, protože jsou už starý".*

*V dopise ze ŠvP mi syn napsal: „Těším se, až zase uvidím Tebe a mojí železnici. Myslím na vás a taky vás pořád vidím, když na vás myslím“.*

*Teď si stavěl z polštářů ohradu, tak mu říkám „Teď, stavíš si hrad?“ a Teď odpoví: „Neee mami, to jsou lázně a já jsem Karel IV.“*

*"Mami, já bych rád na to hřiště v Ruské", odpovím: "Teď dneska ne, to je daleko", a Teď zcela vážně odpoví: "Ale mami, já nemyslím v Rusku, tam je zima a trvalo by to moc dlouho, já myslím v ulici Ruské"*

*Dnes jsme se na prosbu mého vydali s dětmi na výlet mhd. Vše probíhalo ukázkově, Teď si v metru četl svůj katalog mašinek, mírně se dožadoval nových kolejí, které jsou elektrické, ale jinak cesta metrem probíhala velmi nenápadně. Již v autě, kterým jsme se na metro dovezli, jsem Teďiho poučila, jak se chovat v mhd (je nutné to stále opakovat), nedožadujeme se místa k sezení, mluvíme potichu, pouštíme starší sednout atd.*

*Kupodivu mi Tedí oznámil, že se to ve škole učili a já měla pocit, že si je toho opravdu vědom. Na I.P.Pavlova jsme vystoupili z metra, abychom přestoupili na tramvaj č. 22. K Tedího nevoľi tramvaj nejela hned, na zastávce mi Tedí oznámil, "že se potíííí" ale naštěstí v opačném směru jelo dost tramvajů a Tedulka měl práci s výkladem, kam jede na konečnou zastávku. "No konečně" přijela naše tramvaj, nastoupili jsme do přeplněné tramvaje. Po chvíli Tedí hlasitě oznámí "tak ať už jedééé" (řidič se neměl k odjezdu), tiše jsem Tedímu vysvětlila, proč možná stojíme. Po chvíli se začal Teďu drát na protější stranu tramvaje a "hýkal" "já potřebuju na tamtu stranúúú", já netušila, že tabulka s blikajícími zastávkami je bohužel na druhé straně. Domluvila jsem se, že zpáteční cestu bude stát u tabulky. Jeli jsme jen 2 zastávky!!! I přesto všechno stihl Tadeášek před naším vystoupením zahalekat "já bych si sedlllll". Začala jsem s poučkami o hlasitém projevu, ale dostalo se mi odpovědi, "že je z toho vedra přeci unavený". Výstup z tramvaje byl osvobozující, kupodivu jsem se smála a pochválila jsem Tedího, jak se hezky držel tyče v tramvaji. Cestou zpět jsme bohužel opět stáli na druhé straně, než je tabulka se zastávkami, nato Tedí našel rychlý povzdech " proč musí být na světě tolik lidí".*

Celý tento text i se všemi detaily a podrobnostmi ukazuje, že i na první pohled dítě, které nemusí mít všechny předpoklady k integraci na běžnou základní školu, nakonec může být úspěšné, spokojené a plnit edukační cíle na 100 %. Tadeáš měl přiděleného asistenta pedagoga v první a druhé třídě. Od třetí třídy plní docházku bez AP s vynikajícími výsledky.



## Seznam použitých zdrojů

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017]. ISBN 978-80-906707-1-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 405 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Vyd. 1. Praha: IPPP - Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007, 55 s. ISBN 978-80-86856-36-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014, 211 s. ISBN 978-80-262-0686-6.

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

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, 270 s. ISBN 978-807-1845-690.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

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

TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. [4. vydání]. Praha: Dashöfer, [2018]. ISBN 978-80-87963-77-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 453 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Školní pas pro děti s PAS: [informační příručka]*. 2. vyd. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, c2008, 67 s. ISBN 978-80-87690-10-9.

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

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

### **Internetové zdroje**

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s účinností ke dni 1.11.2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Školský zákon č. 561/2004 Sb. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Nabídka programů. *Centrum celoživotního vzdělávání PedF UK* [online]. [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/czv/programy-na-vykon-povolani/uchazeci-czv/nabidka-programu/>

Vzdělávací programy. *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>

Zákon č. 137/2016 Sb. o vysokých školách. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/file/37522/>

### **Článek v časopise**

ŠVANCAROVÁ, Daniela. Asistent musí znát svoje místo. *Učitelské noviny*. 2018, **121**(12), 15-15.

## Příloha číslo 1

### ANKETA PRO ASISTENTY PEDAGOGA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Jsem studentem oboru Speciální pedagogika – vychovatelství na ZSF JCU a rád bych Vás požádal o vyplnění této ankety z oblasti integrace žáků s *poruchou autistického spektra (PAS)* na běžné základní škole sloužící pro účely bakalářské práce.

#### SVÉ ODPOVĚDI PROSÍM ZAKROUŽKUJTE, POPŘÍPADĚ DOPLŇTE.

##### **OBLAST: ZÁKLADNÍ ÚDAJE**

1. Pohlaví: žena muž
2. Věk: 18-25let 26-35let 36-45let 46-55let 55let a více
3. Nejvyšší dosažené vzdělání: ZŠ SŠ VOŠ VŠ(Bc.) VŠ(Mgr.)
4. Jak dlouho vykonáváte pozici asistenta pedagoga: 0-3roky 4-6let 7-10let 11let a více

##### **OBLAST: ZKUŠENOSTI S INTEGRACÍ**

5. Máte přímou zkušenost s integrací žáka s PAS? ANO NE
6. Máte zkušenost s integrací žáků s PAS na jiné škole? ANO NE
7. Spolupracoval/a jste při tvorbě PLPP (plán pedagogické podpory) či IVP (individuální vzdělávací plán) žáka s PAS? ANO NE
8. Probíhala komunikace o problematice PAS v rámci integrace žáka s PAS s některou z následujících skupin? (možno zakroužkovat i více skupin současně)  
rodiče žáci pedagogové speciální pedagog psycholog jiná
9. Máte zkušenost s úspěšnou integrací žáka s PAS? ANO NE  
Pokud ano, proč a v čem podle vás byla úspěšná?  
\_\_\_\_\_
10. Máte zkušenost s neúspěšnou integrací žáka s PAS? ANO NE  
Pokud ne, proč a v čem podle vás byla neúspěšná?  
\_\_\_\_\_

V případě, že jste se podílel/a na integraci žáka s PAS:

11. Věnoval/a jste se jen výhradně žákovi samotnému? ANO NE

##### **OBLAST: VZDĚLÁNÍ OHLEDNĚ PAS**

12. Setkal/a jste se během studia s problematikou žáků s PAS? ANO NE
13. Absolvoval/a jste nějaké doplňující vzdělání, které se zaměřovalo na problematiku PAS? ANO NE  
Pokud ano, uveďte jaké? \_\_\_\_\_

##### **OBLAST: KOMPETENCE**

14. Cítíte se kompetentní k/ke:
  - a) přímé práci s žákem s PAS ANO NE
  - b) tvorbě PLPP a IVP žáka s PAS ANO NE
  - c) konzultacím s rodiči žáka s PAS ANO NE
  - d) spolupráci s učitelem při výuce, kde je integrován žák s PAS ANO NE
  - e) vysvětlení problematiky PAS učitelskému sboru ANO NE
  - f) vysvětlení problematiky PAS třídnímu kolektivu ANO NE
  - g) vysvětlení problematiky PAS rodičům spolužáků žáka s PAS ANO NE
  - h) vysvětlení problematiky PAS rodičům žáka s PAS ANO NE

##### **OBLAST: VLASTNÍ POSTOJE/NÁZORY**

15. Souhlasím s integrací žáků s PAS do běžné základní školy. ANO NE  
Z důvodu: \_\_\_\_\_
16. Je něco, co byste rád/a v tomto dotazníku z Vaší strany uvedl/a navíc k dané problematice?  
\_\_\_\_\_

Děkuji za pečlivé vyplnění ankety.

Daniel Kotrla, 3.ročník SPVK, ZSF JCU, dan.kotrla@seznam.cz

## **Příloha číslo 2**

### **Informovaný souhlas**

Název projektu: Bakalářská práce

Téma projektu: Asistent pedagoga a jeho role v integraci žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole

Řešitel projektu: Daniel Kotrla

Název pracoviště: Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd, Zdravotně sociální fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

### **Prohlášení**

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s uveřejněním textu (příběhu, poznámek) o svém synovi, který má diagnostikovaný Aspergerův syndrom a je integrovaný na běžné základní škole v Praze. Dále prohlašuji, že jsem měla možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o bakalářské práci, zeptat se na vše podstatné týkající závěrů a výsledků ve výzkumu a že jsem dostala jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byla jsem poučena o právu odmítnout souhlas s uveřejněním osobních poznámek o svém synovi nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí.

## **Seznam zkratek**

AP – asistent pedagoga

AS – Aspergerův syndrom

APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem

CŽV – celoživotní vzdělávání

DSM – diagnostický a statistický manuál mentálních poruch

IVP – individuálně vzdělávací plán

NAUTIS – Národní ústav pro autismus

NIDV – Národní institut pro další vzdělávání

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

PAS – poruchy autistického spektra

PLPP – plán pedagogické podpory

PDD – pervazivní vývojové poruchy

RVP – rámcový vzdělávací program

VFA – vysoce funkční autismus

ZŠ – základní škola