

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2019

Bc. Štěpánka Poláková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Analýza podpůrných opatření z pohledu asistentů
pedagoga pro žáky s Aspergerovým syndromem**

Diplomová práce

Autor: Bc. Štěpánka Poláková
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Francová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Štěpánka Poláková

Studium: P14K0166

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Analýza podpůrných opatření z pohledu asistentů pedagoga u žáků s Aspergerovým syndromem.**

Název diplomové práce AJ: Support Measures' s Analysis from a Perspective of Teacher' s Assistant for Pupils with Asperger Syndrome

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cíle práce: Cílem práce je zjistit a popsat možnosti a způsoby realizace podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem z pohledu asistentů pedagoga. **Struktura práce:** Teoretická část uvede téma práce, vysvětlí pojem Aspergerova syndromu a podpůrných opatření, konkrétně podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra. Praktická část zpracuje informace o způsobu práce asistentů pedagoga se žáky s Aspergerovým syndromem, na základě zjištěných údajů z dotazníků, a uvede, zda odpovídají teoretické návrhy a doporučení realizované praxi. Zjistí shody a odlišnosti v souboru výzkumu. Využité metody jsou analýza, syntéza, dotazování, případová studie, rozhovory, pozorování. Respondenty dotazníků budou především asistenti pedagoga u žáků s Aspergerovým syndromem.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Francová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

„Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa.“

Hans Asperger

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 5. 9. 2019

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Lucii Francové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady. Dále bych ráda poděkovala asistentům pedagoga, učitelům a rodičům dětí s Aspergerovým syndromem, kteří mi poskytli podklady pro průzkum. Nemalý dík patří mé rodině a blízkým, kteří mě po celou dobu studia podporovali, hlavně mé dceři.

Anotace

POLÁKOVÁ, Štěpánka. *Analýza podpůrných opatření z pohledu asistentů pedagoga pro žáky s Aspergerovým syndromem*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá analýzou podpůrných opatření z pohledu asistentů pedagoga u žáků s Aspergerovým syndromem. Teoretická část uvede téma práce, vysvětlí pojem Aspergerova syndromu a podpůrných opatření, konkrétně podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruch autistického spektra. Praktická část zpracuje informace o způsobu práce asistentů pedagoga se žáky s Aspergerovým syndromem, na základě zjištěných údajů z dotazníků, a uvede, zda odpovídají teoretické návrhy a doporučení realizované praxi. Zjistí shody a odlišnosti v souboru výzkumu. Výstupem práce je analýza podpůrných opatření z pohledu asistentů pedagoga u žáků s Aspergerovým syndromem.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, podpůrná opatření

Annotation

POLÁKOVÁ, Štěpánka. *Analysis of supportive measures for pupils with Asperger's syndrome from the teacher's assistants perspective*. Hradec Králové: Pedagogical faculty of Hradec Králové University, 2019. Thesis.

The thesis is concerned about the analysis of supportive measures for pupils with Asperger's syndrome from the teacher's assistants perspective. The theoretical part introduces the subject of thesis, explains the Asperger's syndrome and supportive measures term, specifically supportive measures for pupils in need of support in education on the grounds of Asperger's disorder. The practical part elaborates information about the method of teacher's assistants work with pupils suffering from Asperger's disorder on the grounds of ascertained data from questionnaire survey and states whether the theoretical plans are in accordance with it and implements professional experiences. It also ascertains concordances and differences in a complex of research. The aim of the thesis is analysis of supportive measures for pupils with Asperger's syndrome from the teacher's assistants perspective.

Keywords: autism spectrum disorders, Asperger's syndrome, supportive measures

Obsah

Úvod.....	1
Teoretická část	3
1 Poruchy autistického spektra	3
1.1 Vymezení pojmu	3
1.2 Etiologie	4
1.3 Diagnostika a diagnóza PAS	5
1.4 Výskyt PAS	7
2 Aspergerův syndrom.....	8
2.1 Historie pojmu Aspergerův syndrom	8
2.2 Definice pojmu Aspergerův syndrom	9
2.3 Etiologie vzniku	11
2.4 Diagnostika	11
2.5 Projevy Aspergerova syndromu	12
2.5.1 Oblast sociální komunikace a interakce.....	12
2.5.2 Řečové dovednosti	14
2.5.3 Zájmy a volný čas	15
2.5.4 Motorické funkce	16
2.5.5 Problémy v chování	16
2.6 Výchova a vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem	18
2.6.1 Asistent pedagoga	23
3 Podpůrná opatření	27
3.1 Definice pojmu	27
3.2 Poskytování PO	28
3.2.1 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán.....	28
3.2.2 První stupeň PO	29
3.2.3 Druhý až pátý stupeň PO	30
3.3 Podpůrná opatření pro žáky s poruchami autistického spektra	34
3.3.1 Modifikace výukových metod a forem práce	34
<i>Strukturované učení</i>	35
3.3.2 Organizace výuky	37
3.3.3 Intervence.....	39
3.3.4 Pomůcky	40

3.3.5	Úprava obsahu vzdělávání	41
3.3.6	Hodnocení	41
3.3.7	Příprava na výuku	42
3.3.8	Podpora sociální a zdravotní	43
3.3.9	Práce s třídním kolektivem	43
	Praktická část	44
4	Metodologie	44
4.1	Cíl průzkumu	45
4.2	Úkoly práce	45
4.3	Otázky průzkumu	45
4.4	Charakteristika souboru	45
4.5	Příprava průzkumu	46
4.6	Sběr dat	47
4.7	Zpracování dat	47
4.8	Metody průzkumu	48
5	Výsledky dotazníkového šetření a diskuze výsledků	49
5.1	Profil asistentů pedagoga	49
5.2	Charakteristika prostředí, kde asistenti působí	54
5.3	Podpůrná opatření z hlediska praxe	59
6	Případová studie žáka s Aspergerovým syndromem integrovaného do běžné základní školy	79
6.1	Shrnutí	90
	Závěr	92
	Seznam použité literatury	95
	Seznam grafů a přiložených obrázků	101
	Přílohy	1

Seznam zkratk

AP = asistent pedagoga

AS = Aspergerův syndrom

CDC = Center of Disease Control and Prevention

DSM = Diagnostický a statistický manuál duševních /mentálních/ poruch

IVP = individuální vzdělávací plán

MKN = Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS = poruchy autistického spektra

PLPP = plán pedagogické podpory

PO = podpůrná opatření

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

RVP = Rámcový vzdělávací program

SPC = speciálně pedagogické centrum

SVP = speciální vzdělávací potřeby

ŠVP = školní vzdělávací program

ŠPZ = školské poradenské zařízení

VOKS = výměnný obrázkový komunikační systém

Úvod

Ve své diplomové práci se zaměřuji na podpůrná opatření u žáků s Aspergerovým syndromem. Zajímá mě jejich skutečná realita a přínos z pohledu asistentů pedagoga.

Podpůrná opatření jsou v dnešní době hodně diskutované téma, zejména s uvedením vyhlášky č. 27 /2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ukotvené v zákoně č. 561/2004 Sb.

Žáci s Aspergerovým syndromem jsou vzhledem k výši intelektu a míře socializace častěji zařazeni do společného vzdělávání. Ve školách zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona¹ jich najdeme méně. Přesto však, nebo právě proto, vyžadují jistou míru podpory, která by jim neměla být odepřena.

V rámci průzkumu jsem se účastnila několika seminářů a konferencí na téma podpůrných opatření ve školství a autismu, abych zjistila aktuální situaci. Jmenuji vzdělávací program „*Podpůrná opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*“ konaný 27. listopadu 2018 v Plzni pořádaný Národním ústavem pro vzdělávání, „*Jarní konference o autismu*“ konaná 9. dubna 2019 pod záštitou Základní školy a praktické školy Svítání v Pardubicích, V. ročník konference NAUTIS „*Autismus v praxi*“ konaný ve dnech 10. – 11. října 2019 v Praze a konference NAUTIS ve spolupráci s nakladatelstvím Pasparta „*Podpůrná opatření v praxi, jak je v poradenství nastavovat a ve vzdělávání efektivně využívat*“ konané 26. listopadu 2019 v Praze. Téma podpůrných opatření a autismu je v dnešní době hodně diskutováno a je třeba si v tomto oboru rozšiřovat své znalosti. Přinejmenším asistenti pedagoga, kteří jsou těmto dětem po většinu času ve vzdělávání nejbliže, by měli být neustále v obraze.

Cílem práce je zjistit a popsat možnosti a způsoby praktické realizace podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem na základní škole, a to právě z pohledu asistentů pedagoga. Zpracovat informace o způsobu práce asistentů s těmito žáky. Zjistit

¹ Dle Kendíkové (2018) nedochází k rušení speciálních škol, jak je mnohdy veřejností chápán § 16 školského zákona. V § 16 odst. 9 školského zákona je pouze uvedeno, že lze zřizovat školy, třídy nebo studijní skupiny pro žáky zmíněné v tomto odstavci, v našem případě pro žáky s autismem, pokud to vyžadují SVP žáka, nepostačují současná podpůrná opatření a je souhlas zákonného zástupce nebo zletilého žáka a doporučení poradenského zařízení. Pokud je zřizovatelem ministerstvo, je ke zřízení nutný i jeho souhlas.

a nastítnit reálnou situaci přiznávaných a realizovaných podpůrných opatření u získaného vzorku průzkumu s přihlédnutím k odlišnostem v souboru průzkumu.

Teoretická část diplomové práce je věnována vysvětlení základních pojmů jako jsou poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, asistent pedagoga a podpůrná opatření.

V empirické části je představen design práce, tj. východiska, cíle, metodologie práce. Jsou zde prezentovány výsledky kvantitativního průzkumu, který pomocí dotazníku zjišťoval praktické využití podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem v systému základního školství. V závěru této části je pro doplnění uvedena případová studie, která vzhledem k tématu upřednostňuje pedagogickou anamnézu. Pro zachování anonymity bylo vynecháno jméno dítěte. Práce je možným materiálem pro další studium.

Teoretická část

1 Poruchy autistického spektra

1.1 Vymezení pojmu

Poruchy autistického spektra, ve zkratce PAS, jsou chápány jako pervazivní vývojové poruchy. To znamená, že prostupují celou osobnost dítěte. Současně jsou vnímány jako jedny z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje (Čadilová, 2012). Pešek (2017, s. 9) definuje pervazivní vývojové poruchy jako „*Všepronikající, negativně ovlivňující motorickou, emoční, volní, kognitivní, řečovou, tedy vesměs celou osobnostní a psychosociální úroveň člověka.*“

Bazalová (2017) uvádí, že v souvislosti s terminologií poruch autistického spektra je několik možností vnímání. V souladu s Čadilovou (2012) a Peškem (2017) označuje poruchu jako všeprostopující celou osobností dítěte, člověka. Zmiňuje zde také termín neurotypické osoby. Jde o ostatní osoby nemající diagnózu autismu.

„Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.“ (MKN-10, F84.5, 2018).

Dle Bazalové (2017) má dítě problémy s porozuměním viděného, slyšeného, s prožitky, což je důsledkem poruchy. Reaguje nezvykle na běžné podněty. V souvislosti s poruchami autistického spektra se objevuje termín „triáda“. Ta zahrnuje narušené oblasti, tj. komunikace (verbální i neverbální), sociální interakce a představitost. Thorová (2006) upřesňuje, že se objevují abnormality v mozku a základem defektu je porucha krátkodobé paměti, což je příčinou problémů v oblasti triády.

V oblasti komunikace trpí děti s PAS opožděným vývojem řeči, nefunkční řečí, echolálií, narušenou schopností sledovat tok řeči, narušením prozodie řeči, což je limituje ve skupinové práci a v pragmatickém využití řeči.

Dítě zpravidla lpí na řečových rituálech, na přesnosti, formálnosti až pedantismu ve vyjadřování (Čadilová a Žampachová, 2015). Toto tvrzení ale upřesňuje Kendíková (2016), která uvádí odlišnost vývoje řeči u dětí s Aspergerovým syndromem. U těchto

děti nedochází k narušení vývoje řeči. Často se vyznačují velmi dobrými verbálními schopnostmi.

Specifické jsou i zájmy těchto dětí a hra, čehož lze motivačně využít například právě jako prostředek ke komunikaci s dítětem (Griffin, Sandler, 2010).

Mezi nesespecifické rysy chování dětí s PAS řadíme například chůzi po špičkách nebo také to, že děti nejsou schopné napodobit pohyby druhých, objevuje se u nich problém s jemnou i hrubou motorikou, často jsou fascinovány podněty denní rutiny, například otevíráním a zavíráním dveří, točícím se větrákem, apod. Mívají problémy s intenzivními smyslovými podněty, blikající žárovky, apod. Jejich chování často provázejí afekty (Čadilová, Žampachová, 2015). Jak se s nimi vhodně vyrovnat, nebo jim předcházet popisuje Pešek (2017).

1.2 Etiologie

Kendíková (2016) uvádí, že nelze s jistotou říci, co je přesnou příčinou vzniku poruch autistického spektra. Výzkumy se přiklánějí zejména k vlivu genetických faktorů, shodují se na tom, že jde o poruchy vrozené. Bazalová (2017) toto tvrzení doplňuje vlivy faktorů environmentálních, metabolických a virových.

Tyto příčiny sleduje i Sainsburyová (2009), která zároveň popírá možnost vzniku autismu na základě nevhodné výchovy. Shoduje se s Čadilovou a Žampachovou (2005), které říkají, že poruchy autistického spektra vznikají narušením funkcí mozku a na základě změn v jeho vývoji. Porucha je tedy neurobiologického původu. Jde o vrozené, geneticky podmíněné postižení. Na jeho vznik nemá vliv výchovné vedení. Avšak vlivy prostředí mohou mít druhotně vliv v oblasti přidružených poruch chování a emocí.

Čadilová a Žampachová (2015, s. 14) dále spatřují příčiny vzniku poruch v „*nedostatečném funkčním propojování center pro zpracování sensorických, sociálních a emočních podnětů, které je příčinou oslabení integrativní funkce mozku s výsledným převažujícím selektivním nekontextuálním vnímáním a poruchy symbolizace.*“

1.3 Diagnostika a diagnóza PAS

Dle Bazalové (2017) je diagnostický proces poměrně komplikovaný, je vyvíjen tlak na jednotné postupy při diagnostice a neméně pak záleží na schopnostech samotného odborníka, který diagnostiku provádí. Diagnóza je pak stanovena ve zdravotnickém sektoru. Stává se, že ani lékař nemusí na počátku diagnostiky odhalit poruchy autistického spektra. Je tedy vhodné absolvovat s dítětem další diagnostiky. Někdy se může stát, že se na počátku dítě jeví pouze jako opožděné v řeči, následují další diagnózy, a končí se u Aspergerova syndromu.

V současnosti funguje v rámci včasného záchytu jedinců s PAS screening M – CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers. Robins, Fein, Barton, 1999), který provádí pediatr v 18 měsících dítěte v rámci preventivní prohlídky. Pokud je screening pozitivní, opakuje se ještě ve 24 měsících. Jeho anglickou verzi i s pokyny k vyplnění lze nahlédnout na oficiálním webu M – CHAT (2019). Již v prvním roce života dítěte je možné zachytit odchylky od běžného vývoje dítěte. Osmnáctý měsíc věku dítěte je pak typický tzv. autistickým regresem, ztrátou některých již získaných dovedností. Diagnózu lze však stanovit až ve třetím roce života (Žampachová, 2017).

Dle Bazalové (2017, s. 44) je „PAS možné diagnostikovat už od osmnáctého měsíce (Thorová, 2006, Krejčířová, 2003), Dana Krejčířová ale upozorňuje, že řeč jako kritérium doporučuje hodnotit až od čtyř let. Většina dětí bývá diagnostikována kolem druhého až třetího roku, v předškolním věku bývají projevy velmi patrné, což se nám potvrdilo i výzkumem v letech 2010 až 2011 s 237 rodinami s dětmi s PAS.“

„Screeningovou metodou pro různé věkové kategorie je AQ-test – kvocient autistického spektra (Baron-Cohen, 2001). V případě podezření na Aspergerův syndrom lze u dětí mladšího školního věku využít metodu A. S. A. S. – The Australian Scale for Asperger's Syndrome (Garnett, Attwood 1995)“ (Žampachová, 2017, s. 22). Pokud se podezření potvrdí, následuje komplexní diagnostické vyšetření.

Diagnostikou psychických poruch se zabývá například Thorová (2006). Uvádí, že diagnostiku provádí dětský psychiatr nebo klinický psycholog právě na základě popisu a výčtu příznaků typických pro poruchu dle projevů chování dítěte. V současnosti jsou uznávané dva diagnostické systémy, a to evropská diagnostická kritéria Světové

zdravotnické organizace Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), a americká diagnostická kritéria Americké psychiatrické asociace, Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-V).

Dle MKN-10 mezi pervazivní vývojové poruchy patří

- dětský autismus,
- atypický autismus,
- Rettův syndrom,
- jiná dětská dezintegrační porucha,
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby,
- Aspergerův syndrom,
- jiné pervazivní vývojové poruchy,
- pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (MKN – 10, F84.5, 2018).

Pro stanovení samotné diagnózy je nutné dodržení zásady komplexnosti a týmové spolupráce. Jak uvádí Bazalová (2017, s. 36) „*Znamená to se na případ podívat ze všech možných úhlů a čerpat informace ze všech dostupných zdrojů, získat informace o vývoji dítěte od narození až po současnost, znát údaje o rodině a spolupracovat v týmu rodič, odborník na PAS, pediatr, neurolog, foniatr, logoped, genetik, odborník na metabolické poruchy, psychiatr, pedopsychiatr, psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, učitel, asistent pedagoga, apod.*“

Pokud nastane podezření, ať ze strany rodiny, kolektivních zařízení jako je například škola, či pediatra, že dítě vykazuje známky poruchy autistického spektra, je třeba ho odeslat k vyšetření. Když tato situace nastane ve školním prostředí, učitel dítě sleduje a poté si tvoří vlastní pedagogickou diagnostiku, konzultuje své pozorování se zákonnými zástupci dítěte. Rodič, či zákonný zástupce poté kontaktuje pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen PPP), či speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC), v tomto případě přímo zaměřené na PAS. Zde proběhne screeningové vyšetření. Poradenské zařízení vydá zprávu o vyšetření a doporučení podpůrných opatření (př. zda bude vypracován individuální vzdělávací plán, zda bude potřeba asistent pedagoga, finanční náročnost, apod.). Vždy je ideální spolupráce více odborníků, avšak Bazalová (2017) podotýká, že praxe se od těchto ideálů mnohdy liší. PAS má dle ní trochu výhodu v tom, že v každém kraji byla zřízena funkce koordinátora.

Dle Thorové (2006) lze diagnózu stanovit pouze tehdy, pokud existuje několik symptomů vedoucích k poruše autistického spektra, pokud jde jen o některé z nich, nelze na takovémto základě diagnózu vystavět. Bazalová (2017) podotýká, že diagnózu určuje zdravotnický sektor. Poradenské zařízení slouží pouze k poradenství, pomoci žákům, rodičům, škole, apod.

K poruchám autistického spektra se přidružují některé psychické poruchy či nemoci, které bývají často problémovějšími než samotné postižení jádrových příznaků PAS. Mezi přidruženými poruchami se objevují mentální retardace, hyperaktivita, impulzivita, porucha pozornosti, podrážděnost, afekty, agrese, sebepoškozování, úzkostné poruchy či deprese, epilepsie, tikové poruchy a Tourettův syndrom, různé rituály a obsese, poruchy příjmu potravy, psychotické poruchy, schizofrenie, Syndrom fragilního x chromozomu, Downův syndrom, vady řeči, sluchu, zraku, specifické poruchy učení, poruchy motorických funkcí (Čadilová, Žampachová, 2015).

Příklad z praxe, který poukazuje na fakt, že se někdy uměle rozdělují poruchy chování a úzkostné poruchy, uvádí Sainsburyová (2009, s. 105): „*Deprese, migrény a stavy podobné migréně, každé ráno před odchodem do školy nevolnosti, neschopnost jíst, protože mi bylo na zvracení, pocit, že tam nepatřím, nuda, pocit, že se učíme spoustu nesmyslů, zatímco důležité věci zůstávají bez povšimnutí. Sebevražedné myšlenky, chuť utéct někam pryč.*“ Z dalších jmenovaných byla uvedena například epilepsie, dysfázie, dyspraxie a další specifické poruchy učení.

Každý jedinec s PAS je však jiný, jinak se projevuje, chová, nachází se v různém pásmu inteligence, PAS zahrnují široké spektrum autistické poruchy od hraniční symptomatiky až po těžkou. Proto je třeba využít individuálního přístupu a práce, aby jedinec dostal nejvyššímu možnému rozvoji osobnosti v rámci svých možností.

1.4 Výskyt PAS

Výskyt dětí s poruchami autistického spektra a jeho odhady se různí. Příčinou rozdílnosti prevalence může být místo a doba výzkumu, diagnostická praxe, metodologie výzkumu nebo i použití odlišných diagnostických kritérií (Sainsburyová, 2009).

Čadilová a Žampachová (2015) uvádí 1-1,5 % výskyt osob s poruchami autistického spektra v populaci. Centrum pro kontrolu a prevenci nemocí CDC ve Spojených státech zveřejnilo v roce 2018 nové odhady prevalence autismu

u dětí. Zmiňuje například 15 % nárůst dětí s PAS v roce 2014 oproti roku 2012. CDC (2018) také uvádí snížení rozdílu výskytu PAS mezi pohlavími. Připisuje ho lepší identifikaci PAS u dívek. Pešek (2017) odhaduje asi 0,5 % lidí s Aspergerovým syndromem v České republice. Zablotzky (2017) zaznamenává vyšší výskyt zmiňovaných poruch u chlapců, 3,63 %, zatímco u dívek 1,25 %.

Dle statistické ročenky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2018/2019 vyplývá, že podpůrná opatření byla na celém území ČR přiznána celkem 121825 žákům, což je značný rozdíl oproti letům 2017/2018, kdy to bylo 74872 žáků (bez ohledu na druh znevýhodnění). V Královehradeckém kraji mluvíme o 6592 (v roce 2017/2018 o 3774) žácích a v kraji Pardubickém jde o 6088 (v roce 2017/2018 o 4440) žáků.

V běžných základních školách se v letech 2018/2019 celkem vzdělává 2445 žáků s autismem, z toho je 391 dívek. Ve školách pouze pro SVP je to celkem 929 žáků s autismem, z toho 167 dívek. V Královehradeckém kraji je vzděláváno 195 žáků s autismem, z toho 33 dívek. V Pardubickém kraji je to 129 žáků, z toho 17 dívek.

Genderovými rozdíly ve výskytu poruch autistického spektra a kompenzačními mechanismy jedinců s mírnější formou poruch autistického spektra, jinak kamuflují, se více zabývá Semrád (2019).

2 Aspergerův syndrom

2.1 Historie pojmu Aspergerův syndrom

Během své praxe přišel americký psychiatr rakouského původu Leo Kanner s objevem jistých společných znaků chování u skupinky 11 pozorovaných dětí, které se jevíly extrémně samotářské, neschopné kontaktu s ostatními, tvořící si a žijící ve svém vlastním světě. Odlišovaly se chováním i vývojem od dalších jeho pacientů. Své pozorování začal v roce 1938. Započal zaznamenávání chování dětí v případových studiích. Tento vrožený syndrom nazval Kanner časný dětský autismus. Výsledky svého pozorování pak uvedl v roce 1943 v časopise *Nervous Child* (Thorová, 2006).

Dle Thorové (2006) se ale o autismu jako o jednom ze symptomů psychózy u schizofrenních pacientů zmínil již v roce 1911 Švýcar E. Bleuler. Šlo mu především o zvláštní odtažení se od reality.

Dále se tématem autismu zabývali Gillberg a Peeters (1998), popisují, že v době druhé světové války autismus studoval i vídeňský psychiatr Hans Asperger. Jeho článek *Autističtí psychopati v dětství* popisoval podobné projevy syndromu, který zaznamenal již Leo Kanner. Hans Asperger poukazyval na zvláštnosti chování při sociální interakci, v řeči a myšlení. Podle Hanse Aspergera jsou děti s Aspergerovým syndromem lidé s normální všeobecnou a někdy až nadprůměrnou inteligencí.

Odlišnosti dvou projevů autismu zkoumaným Kannerem a Aspergerem byly představeny v roce 1949 na mezinárodním kongresu speciální pedagogiky v Amsterdamu. Asperger se zabýval dětmi s mírnější formou autismu – nazývanou autistická psychopatie, později Aspergerův syndrom. Takto ho v roce 1981 poprvé použila britská lékařka Lorna Wingová, která sama porodila autistické dítě (Thorová, 2006). Vymezila na základě své praxe základní klinické příznaky Aspergerova syndromu:

- „nedostatek empatie,
- jednoduchá, nepřiléhavá a jednostranná interakce,
- omezená, případně neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství,
- pedantsky přesná, jednotvárná řeč,
- nedostatečná neverbální komunikace,
- hluboký zájem o specifický jev či předměty,
- nemotornost, nepřírozené pozice.“ (Attwood, 2005, s. 21).

2.2 Definice pojmu Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom se řadí mezi tzv. poruchy autistického spektra. Jde o pervazivní vývojovou poruchu s neurologickým základem – v Mezinárodní klasifikaci nemocí ji najdeme pod kódem MKN-10, F 84.5 (Pešek, 2017).

„Aspergerův syndrom (dále pouze AS) je definován jako kvalitativní porucha vzájemné sociální interakce společně s omezeným a stereotypním, opakujícím se repertoárem zájmů a činností. Od autismu se AS primárně liší tím, že u dětí s AS se nevyskytuje celkové zpoždění nebo retardace řeči či zpoždění kognitivního vývoje.“ (Bendová a Zikl, 2011, s. 25). Toto tvrzení dokládá Kendíková (2016). Stejně na intelekt dětí s Aspergerovým syndromem nahlíží Čadilová, Žampachová (2006, s. 10), které kromě toho zmiňují, že zmíněný syndrom se „projevuje kvalitativními poruchami ve stejné triádě oblastí jako autismus (komunikace, sociální chování, představitivost). Nicméně není přítomná mentální retardace.“

Jinou definici můžeme najít v již zmiňované Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10, F84.5, 2018): „*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.*“

Kateřina Thorová (2006) vymezila, podobně jako je tomu u autismu, dva extrémní póly adaptability dětí u Aspergerova syndromu, a to nízko funkční Aspergerův syndrom a vysoce funkční Aspergerův syndrom. Pešek (2017) vztahuje funkčnost vzhledem k uplatnění v praktickém životě.

Na otázku, zda je možné zmiňovaný syndrom nějakým způsobem vyléčit, odpovídá věcně Gillberg a Peeters (1998). Aspergerův syndrom nelze vyléčit, lze pouze vhodnými postupy zmírnit projevy chování a jeho dopady na osobnost dítěte a jeho běžné fungování ve společnosti. Existuje vyhlídka, že děti s tímto syndromem budou zčásti schopné žít běžný život, avšak není vyloučeno, že mohou nastat problémy při snaze o život rodinný. Na druhou stranu během školní docházky mohou tyto děti dosáhnout vynikajících výsledků například při výuce akademických předmětů a mohou být svým okolím za tento um uznávány, což jistě přispívá k jejich kladnému sebehodnocení.

Dle Preißmann (2010) se Aspergerův syndrom projevuje i v dospělosti, například nezvyklými zájmy, rituály, projevy chování, apod. I v dospělosti může dojít k diagnostice Aspergerova syndromu, avšak symptomy nemusí být tak zjevné, což diagnostiku ztěžuje.

Jak uvádí Vosmik, Bělohávková (2010), pro lepší představu o chování, jednání a prožívání dítěte může posloužit i širší laické veřejnosti novela Marka Haddona *Podivný případ se psem*, kterou velmi zdařile zpracovalo, a v říjnu 2019 uvedlo Východočeské divadlo Pardubice. Případ patnáctiletého Christophera a jeho řešení sociálních situací, prožívání emocí a sociálních vztahů působí na člověka velice emotivně a laické veřejnosti může přiblížit a doplnit informace o tématu autismu – Aspergerova syndromu – z odborných zdrojů.

Počty dětí s Aspergerovým syndromem se běžně nevyskytují v samostatné kolonce statistik, vykazují se pod dětmi s PAS. Tyto údaje shromažďuje Statistická ročenka školství zmíněná v kapitole 1.4 Výskyt PAS.

2.3 Etiologie vzniku

Příčiny vzniku jsou dlouhodobě spekulovány, avšak nejčastěji se odborníci shodují na etiologii genetické. Dle Preißmann (2010, s. 11) již „*Hans Asperger zjistil, že téměř všechny děti, které vyšetřoval v souvislosti s „autistickou psychopatií“, měly nejméně jednoho z rodičů s podobnými osobnostními rysy.*“

Lidé s Aspergerovým syndromem mají zpravidla normální až vysoký intelekt a poměrně dobře vyvinuté verbální schopnosti, avšak problém nastává při zvládání vlastních emocí v různých sociálních situacích. Často u nich dochází k emocionálním výbuchům. Stejně tak není pro člověka s AS snadné orientovat se v emocích druhých lidí. Mohou pak působit jako sebestřední a neempatičtí, což nemusí být skutečností. Kromě dědičnosti mohou mít na poruchu vliv těhotenství, věk matky, komplikace při porodu nebo těsně po něm, či infekce zasahující mozkovou tkáň během těhotenství nebo bezprostředně po porodu. Rozhodně však Aspergerův syndrom nevzniká nevhodným výchovným působením na dítě (Attwood, 2005).

Dle Attwooda (2005, s. 134) je „*Aspergerův syndrom je vývojová porucha způsobená disfunkcí specifických struktur a systémů v mozku. Dané struktury se patrně zcela nevyvinuly v důsledku chromozomálních abnormalit, případně byly poškozeny v průběhu těhotenství, při porodu nebo v prvních měsících života.*“

2.4 Diagnostika

Diagnostiku provádí klinický psycholog či dětský psychiatr. Stává se, že Aspergerův syndrom bývá zaměňovaný za jiné poruchy, při diagnostice se nemusí vždy objevit všechny příznaky poruchy. V souvislosti s vyšším intelektem nemusí být propojení s touto diagnózou hned zřejmé. Schmidtová (2008) upozorňuje na fakt, že při pozdním stanovení diagnózy Aspergerova syndromu, může docházet ke zhoršení psychického stavu dítěte a někdy i k šikaně ze strany spolužáků, vrstevníků i učitelů. Včasná raná diagnostika je u dětí velmi důležitá. Ideálně by měl být Aspergerův syndrom rozpoznán mezi 5. a 7. rokem dítěte.

Příklady diagnostických kritérií uvádí Krejčířová (2006). V České republice se používá klasifikační systém MKN-10 Světové zdravotnické organizace, 1992, který odlišuje diagnózu dětský autismus F84.0 a Aspergerův syndrom F84.5. Hlavními kritérii, které odlišují Aspergerův syndrom od autismu jsou nepřítomnost opožděného vývoje řeči

a kognitivních schopností. Diagnostika dětí s Aspergerovým syndromem bývá o něco komplikovanější než diagnostika dětí s poruchami autistického spektra s těžšími projevy nebo mentální retardací. Stává se, že děti s Aspergerovým syndromem se dostanou k diagnostice až tehdy, když se ve škole projeví nedostatky v sociální oblasti (Krejčířová, 2008).

Dle Krejčířové (2008) bývá Aspergerův syndrom diagnostikován často až okolo jedenáctého roku dítěte. Nejrozšířenějším screeningovým nástrojem je ASSQ - High-functioning Autism Spectrum Screening Questionnaire/Asperger Syndrome Screening Questionnaire. Primárně zachycuje děti s inteligencí v pásmu průměru nebo s lehkou mentální retardací. Jde o 27 položek dotazníku, které vyplňuje rodič nebo učitel. Dotazník obsahuje výroky o projevech chování, které se označují jako pravdivé, částečně pravdivé či nepravdivé. Každá položka je pak hodnocena na tříbodové škále dle četnosti a závažnosti příznaků.

2.5 Projevy Aspergerova syndromu

2.5.1 Oblast sociální komunikace a interakce

Lidé s Aspergerovým syndromem dokáží obratně komunikovat, avšak objevuje se u nich ulpívání na jistých naučených frázích, v komunikaci jsou si jistí, pokud s ní naplňují své zájmy. Jakmile je nutná improvizace v nějaké nenadálé nepřipravené situaci, jistota mizí. Mnohokrát působí jako nevychovaní, protože špatně odhadnou situaci a k ní zvolí nevhodnou komunikační strategii, jsou často přímočaří až netaktně upřímní. Při komunikaci často skáčou partnerovi do řeči, pokud ho vůbec pustí ke slovu. Znovu a znovu se vrací ke svým zájmům a nechtějí se nechat vymanit ze svého komunikačního záměru. Problémy jim dělají prosby, žádosti, odmítnutí. Komunikace musí být víceméně věcná, aby jí byli schopni porozumět. Humor druhých, ani nadsázku si neumějí správně vysvětlit. Další sociální dovedností, se kterou se potýkají, je oční kontakt, ten zpravidla neudrží a častokráte ani nenaváží (Pešek, 2017).

Potřebují jasně vymezené pokyny. Haddon (2014, s. 41): *„Já totiž nedělám vždycky to, co se mi řekne. A nedělám to proto, že když vám lidi řeknou, co máte dělat, je to obvykle matoucí a nedává to smysl. Lidi například často řeknou „Bud' zticha,“ neřeknou vám ale, jak dlouho máte být zticha.“*

Nerozumí metaforám, což dokázal Haddon (2014, s. 24-25) ve svém detektivním příběhu vypočítat takto: „ (...) *Druhý základní důvod je, že lidi v hovoru často používají metafory. Tohle jsou příklady metafor: Smíchy jsem se za břicho popadal. Byl zřítelníci oka mého. Měli kostlivce ve skříni. Byl den blbec. Pes byl dočista mrtvý. (...) Já si myslím, že by se tomu mělo říkat lež, protože den nemůže být blbec a lidi ve skříních kostlivce nemají.*“

Děti ve třídě se běžně vyjadřují ironicky, s nadsázkou, v metaforách, a toto jednání je pro dítě s AS těžko rozpoznatelné. Velice dobrým a pro děti blízkým příkladem může být znovu chlapec Patrik z knihy Březinové (2016). Ta popisuje fiktivní situaci, kdy Patrik přinese spolužačce Pamele fikus a položí jí ho bez květináče, pouze v hlině přede dveře, ona se ho zeptá, proč jí ho takto dal. „*Bez květináče, no. Já ji koupil s květináčem, ale...v brožurce o správném chování je napsáno, že se květiny jako dar předávají zásadně bez obalu.*“ Březinová (2016, s. 164). Dalším zajímavým postřehem z knihy je tzv. Ksichtník, sešit, kam si Patrik kreslí obličej vyjadřující emoce druhých lidí, aby je byl schopen pochopit a pracovat s nimi.

Nesmírně důležitý je nácvik sociálních situací v rámci práce s kolektivem třídy. Dobré příklady aktivit, které lze využít, nabízí Lisá (2010) nebo Bělohlávková (2014). Pro nácvik sociálních dovedností vytvořila systém různých pracovních karet, se kterými může učitel, asistent, rodič a další s dětmi pracovat. Je zřejmé, že většina dětí s AS o kontakt druhých stojí, nicméně jejich chování je pro ně obtížně rozpoznatelné.

Z hlediska sociálního chování se dítě projevuje buď jako aktivní typ – něčeho se stále dožaduje, nadměrně kontaktuje dospělé osoby bez respektování společenských norem a autorit, ostatními dětmi bývá často vyčleňován. Bittmannová a Bittmann (2017) doplňují, že dětem s PAS tohoto typu bývá často doprovodně diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou, hůř se soustředí a často působí kvůli svému roztržitému chování jako nevychovaní. Zde Bittmannová a Bittmann (2017) upozorňují na nevhodnost autoritativního přístupu učitele, který má v tomto případě naprosto opačný než žádaný efekt.

Dalším je dle Čadilové a Žampachové (2015) typ pasivní – je samotářský, nestojí o sociální kontakt. Bittmannová a Bittmann (2017) takové spolužáky označují jako děti, které chtějí v kolektivu hlavně „přežít“, mají nízké sebevědomí a snaží se kontaktu s ostatními spíše vyhnout. Bojí se zklamání ostatních vlastní osobou. V jejich chování

se často objevují rituály, jako je například třepotání prsty. Tyto děti se vyznačují zvýšenou citlivostí až přecitlivělostí. U těchto typů pomáhá řád a struktura, která jim dodává jistotu.

Poslední je typ formální – nadměrně ctí pravidla, důsledně dbá na jejich dodržování, dětmi bývá neoblíbený, působí jako nadřazený, obtížně se vyrovnává se změnami (Čadilová, Žampachová, 2015). Autorky znovu doplňují Bittmannová a Bittmann (2017), kteří vidí prototyp žáka s poruchou autistického spektra z hlediska sociálního chování právě ve formálním typu. Takové děti dle nich připomínají „malé dospělé“. Doslovně vnímají řečené, nerozumí ironii, užívají termíny, které nejsou typické pro jejich věk. Vyhovují jim pravidla. Zpravidla se nevyskytují ve společnosti svých vrstevníků, ale vyhledávají dospělé nebo podstatně mladší děti. Většinou se ale stává, že se tyto míchají do tzv. smíšených typů.

Pešek (2017, s. 83) uvádí, že *„děti s AS mají tendence k samotářství, což je ale často jen negativní důsledek toho, že nevědí, jak si získat a udržet kamarády, přitom po kamarádství mnoho z nich touží.“*

Pokud se tyto děti ke kontaktu samy přihlásí, je vhodné jejich snahu ocenit a podporovat. Tvrzení Peška (2017) je trochu v rozporu s Preißmann (2010, s. 15) *„Děti a mladiství zpravidla nemají touhu navazovat vztahy s vrstevníky. Toto přání často vzniká až v dospívání a současně naráží na nezpůsobnost k jeho naplnění.“*

2.5.2 Řečové dovednosti

„Děti s Aspergerovým syndromem mohou a nemusí mít opožděný vývoj řeči. Ve věku pěti let však již mluví plynule.“ (Thorová, 2006, s. 186). Děti často mívají až encyklopedické znalosti. Rády přednášejí, recitují. Jejich řeč je specifická, pedantická, mechanická ale i monotónní. Někdy používají nezvyklé přízvuky – často až přepečlivě a skoro na každé slabice. Odříkávají naučené pasáže, zejména z oblíbených pohádek, reklam, či oblíbených knih (Thorová, 2006).

Thorová (2006) popisuje, že dětem s AS činí problémy porozumět mluvenému slovu. Lépe než s mluveným slovem pracují s vizuálními informacemi. Jejich vyjadřovací projev připomíná mluvu dospělých. Problém je však v tom, že nedovedou používat řeč v sociálním kontextu dané komunikační situace. Často vykřikují nesouvislé věty, ulpívají na oblíbených tématech – nezajímá je reakce posluchačů. Proto nejsou vnímány ostatními dětmi jako vhodné komunikační partneři a jejich komunikace bývá

jednostrannou. Problémy nastávají i tehdy, pokud při komunikaci s nimi partner využije ironie, tu nejsou schopni chápat, nerozumí jí, a často skrze toto nepochopení vyvstávají neshody.

S vizuálními informacemi pracuje i systém VOKS, se kterým je v ČR spojováno jméno Margity Knapcové. Ta sepsala o tomto komunikačním způsobu publikaci *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS* (2011). Tento systém je založen na metodě PECS (The Picture Exchange Communication System), která je využívána zejména v zahraničí. V obou případech jde o rozvoj funkční komunikace, například právě u dětí s PAS, pomocí obrázků, které se vyměňují za oblíbené věci, učí se dorozumívat a pochopit, že komunikací mohou dosáhnout svých potřeb. Systém VOKS Knapcová zpracovala s přihlédnutím k odlišnostem a potřebám českého jazyka (Knapcová, 2011).

S řečí úzce souvisí i neverbální vyjadřování. Děti s Aspergerovým syndromem mívají při konverzaci potíže s přímým pohledem do očí, mimiku i gestikulaci užívají omezeně, nebo jsou jejich gesta naopak nepřiměřená. Stejně tak jako mimiku sami při konverzaci moc nevyžívají, těžko nebo vůbec nedovedou rozluštit mimické vyjadřování komunikačního partnera (Thorová, 2006).

„Většina lidí rozumí řeči těla – výrazům, gestům a pohybům, které vyjadřují to, co lidé cítí nebo si myslí a také to, co mají v úmyslu udělat a proč (...) Já ale řeči těla nerozumím, a tak nevím, co si ten druhý myslí nebo cítí. Není to něco, co bych přirozeně uměl. Musím se to učit. Možná jste si všimli, že se někdy odvrátím, abych se vám nemusel dívat do očí. Neznamená to, že neposlouchám nebo že mě nezajímáte. Jen se někdy cítím zmateně nebo nepříjemně, když se dívám lidem do očí.“ (Welton, 2014, s. 17).

2.5.3 Zájmy a volný čas

Zájmy dětí s Aspergerovým syndromem bývají úzce vymezené (často jde o věci, ve kterých je nějaký řád – encyklopedie, dopravní značky, dinosauři, počítače, vesmír, čísla, vlaky, apod.) Pokud hledají partnera pro hru, stýkají se především s dětmi s podobnými zájmy, většinou jde však o jednoho nebo dva kamarády, případně menší skupinku dětí. Obecně neholdují soutěžím a kolektivním hrám. Pokud už se zapojí do nějaké společné hry, mají tendenci vše řídit a ostatní usměrňovat. Když se jim to nedaří, často se cítí uražené až zbytečné. Chtějí mít nad vším naprostou kontrolu. Pedanticky lpí na dodržování pravidel (Thorová, 2006). Zájům se ve své publikaci v souvislosti s motivací věnuje také Čadilová a Žampachová (2006).

2.5.4 Motorické funkce

U dětí s Aspergerovým syndromem se projevují problémy zejména v oblasti hrubé motoriky, děti bývají často neobratné, objevuje se u nich opoždění motorického vývoje. Může se to projevovat již při osvojování chůze, její nácvik může trvat delší dobu než u jiných dětí. Stejně tak jim chybí obratnost při míčových hrách, házení a chytání míče je pro dítě obtížné zejména kvůli neschopnosti zkoordinovat pohyby paží, a pohybové koordinaci vůbec. Potíže se projevují nekoordinovaností pohybu v prostoru, nekoordinovaností horních a dolních končetin. Dítě pak mívá problémy se spoluhráči, kteří ho do hry nechtějí přijmout, nebo mu jeho chyby dávají najevo (Attwood, 2005).

Problémy se u dítěte s Aspergerovým syndromem projevují i ve zvládnutí rovnováhy a sebeobsluhy (zavazování tkaniček, oblékání apod.). „*Když mi ukazujete, jak udělat určitý pohyb, je lepší, když u toho stojíte otočení stejným směrem jako já. Je pak pro mě mnohem snazší pohyb opakovat, než kdybychom stáli tváří v tvář. A úplně nejlepší je, když se pohyb učíme spolu před velkým zrcadlem.*“ (Welton, 2014, s. 29).

Jinak je tomu u jemné motoriky, s tou děti problémy nemívají, zejména pokud je spojena s prováděním oblíbené činnosti. Což souvisí s vyhraněností zájmů, kterou můžeme u dětí s AS sledovat. Pokud by přece jen vyvstaly problémy v jemné motorice, půjde zřejmě o rukopis dítěte. Ten bývá neupravený, kostrbatý. Jak naznačuje Attwood (2006), příčinou nesprávného úchopu mohou být uvolněné klouby.

„*Ve výuce můžou nastat problémy při skupinové práci, projektových činnostech (obtíže spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině), komplikace se ale mohou vyskytovat také mimo výuku, např. při používání toalet (např. úzkostné projevy při užívání WC za přítomnosti druhé osoby), společných šaten nebo při konzumaci jídla (některé děti nejsou schopny jíst kvůli hluku či jiným rušivým vlivům v jídelně apod.*“ (Žampachová, 2017, s. 10).

2.5.5 Problémy v chování

Jak uvádí Thorová (2006), lidé s Aspergerovým syndromem se mohou chovat dvojitým způsobem – buďto mají ke své poruše přidruženo problémové chování, a to již v brzkém věku, což jim prakticky znemožňuje běžnou sociální interakci, neobejdou se bez asistenta a v běžném životě selhávají na poli práce i vztahů, nebo nemívají výraznější problémy v oblasti chování, dovedou je usměrnit, třeba i díky vhodnému přístupu rodiny

a pedagogů. Tito lidé pak nemívají takové potíže najít si práci odpovídající jejich možnostem a třeba i partnerský vztah, případně založit rodinu.

Ostatními lidmi mohou být žáci s Aspergerovým syndromem vnímány jako drzí, nevychovaní, sebestřední až zlí a agresivní. Vzhledem k neschopnosti rozlišit vhodnost či nevhodnost svých výroků směřovaných komunikačním partnerům, často takové lidi odradí charakteristickými pravdivými, poznámkami, které nejsou v dané situaci vhodné. Tito žáci bezpochyby důsledně dodržují daná pravidla a vyžadují toto i po ostatních. Reakce těchto žáků jsou spontánní a tudíž někdy nedomyšlené do důsledků, nejednají přirozeně intuitivně, musí často hodně přemýšlet, jak se v dané situaci zachovají. Spíše dodržují instrukce, než že by jednali z popudu vlastní intuice. Žáci mají mít problémy při kontaktu s vrstevníky, často vyžadují pozornost pouze pro svou vlastní osobu. Jsou často důsledně pravdomluvní (Bendová a Zíkl, 2011).

Existuje mnoho faktorů, které jsou spouštěčem problémového chování u dětí s Aspergerovým syndromem. Kvůli nim pak může dítě působit nevychovaně a někdy se právě s takovýmto nahlížením setkáváme v praxi přímo u učitelů. Přitom výbuchy vzteku, agresivita, zhoršená pozornost a jiné mohou být právě projevem aktuálního stavu dítěte. Mohou vyjadřovat jeho dezorientovanost, vnímání křivdy, nepřesnosti, apod. (Čadilová, Žampachová, 2006).

Pokud nastanou komplikace a hrozí afekt, je třeba umožnit žákovi relaxaci, odpočinek. Jednu z možností ventilace žáka s PAS popisuje i Březinová v příběhu o autismu a Aspergerově syndromu (2016, s. 138 – 139): *„Budete mít spojenou hodinu tělesné výchovy,“ oznámil jim tělocvikář. „Spojenou?“ zeptal se Patrik nespokojeně. „Spojenou s čím?“ „No, se zeměpisem asi sotva, Horáku,“ ušklíbl se učitel. „S dívčí skupinou. Kolegyně Stránská je nemocná a nemá za ni kdo suplovat.“ „Ale to přece...“ „Já vím, Horáku, nevěděls to předem. Jestli tě to uklidní, tak já taky ne,“ zarazil učitel Patrikovo lamentování už v samém zárodku. „Kam jdeš?“ „On si jde prásknout, pane učiteli.“ „No ...počkejte...jak to ...“ „Ne, cígo. Jde si praštit dveřma od záchodu,“ vysvětloval rychle Robin. „On když je Páťa v nervu, tak to potřebuje. Za chvíli bude zpátky.“*

Množství podnětů působících na žáka, dle Čadilové, Žampachové (2006, s. 29) *„(...) snížená adaptabilita, změny, zhoršená koncentrace pozornosti, motorická neobratnost, sociální vztahy a komunikace,“* mohou u žáků s PAS podněcovat stres

a následně nežádoucí chování. Předcházet rozvoji těchto negativních faktorů do afektu lze například pomocí výše zmiňované organizaci místa a času, upozorňováním na nadcházející změny, sepsání pravidel, apod.

Další z podpor, které lze využít je relaxační prostor vyhrazený k ventilaci žáka, odpočinku a znovudosažení přiměřené koncentrace například formou zájmové činnosti či relaxačních technik.

Děti s Aspergerovým syndromem také občas s potížemi chápou stanovená pravidla společenského chování, která jsou ostatním jasná. Nezřídka kdy se pak stává, že si radši hrají samy. *„Někdy se pro mě věci odehrávají příliš rychle a pak nevím, co mám dělat. Může se proto stát, že jsem ochoten si hrát jen tehdy, když sám vyberu hru a sám určím pravidla. Není to proto, že bych byl namyšlený nebo panovačný. Jen mi to dává větší pocit jistoty a nejsem tolik zmaten cizími pravidly...A mějte prosím pochopení pro to, že si někdy potřebuji hrát v tichosti a o samotě. Svět mi někdy připadá příliš hlučný a chaotický, uklidním se, když jsem v takovou chvíli sám.“* (Welton, 2014, s. 21).

Thorová (2006) si všímá, že děti s AS navazují opravdová přátelství obtížně, chybí jim potřebná empatie a větší zájem o druhé. Snadno se rozzlobí a cítí se být nepochopeni, odsuzují se a podceňují. Lehce podlehnou stresu, který může způsobit afekty a nepřiměřené jednání.

V souvislosti s problémovým chováním žáků s PAS může docházet i k šikaně, buď žáka s PAS, nebo může být iniciátorem i samotný žák s PAS. Prevencí šikany prostřednictvím besed se ve své publikaci zabývá Bittmannová, Bittmann (2017).

2.6 Výchova a vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem

Dle § 19 vyhlášky č. 27 /2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, platí *„(1) Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.“*

Možností, které mohou využít rodiče dítěte s Aspergerovým syndromem je tedy hned několik. Legislativně dle školského zákona, se mohou vzdělávat:

- inkluzivně v běžné třídě základní školy,
- ve škole zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona,
- v třídě, oddělení nebo studijní skupině ve školách (pro děti s PAS, ale i jen AS),
- jiným způsobem (individuální vzdělávání), (Bazalová, 2017).

Volba způsobu vzdělávání je ovlivněna mírou postižení, rozhodnutím rodičů dítěte, posouzení odborníka SPC, apod. (Bazalová, 2017).

Možnými formami vzdělávání žáků s AS se zabývá průzkum Peška (2012). Žáci jsou vzděláváni formou integrace do běžné školy s nebo bez asistenta, další možností je speciální třída v rámci běžné školy, autistická třída v rámci běžné školy, integrace do soukromé školy s nebo bez asistenta pedagoga, vzdělávání v základní škole speciální. Zajímavou možností byla odpověď vzdělávání žáka v ZŠ pro žáky se specifickými poruchami chování Na Zlíchově – třída pro děti s Aspergerovým syndromem. Žák může být vzděláván i doma, je však třeba spolupráce s odborníky.

Rodiče žáka by měli dobře zvážit výběr školy. Informovat se například u odborníků speciálně pedagogického centra a uvažovat, jaká forma vzdělávání je pro jejich dítě nejvhodnější (Pešek, 2017).

Spolupráce s rodinou žáka je nesporně důležitá. Jak uvádí Pešek (2017, s. 89) „*nespolupráce nebo nízká míra spolupráce rodičů vede k nízké efektivitě poradenské práce s dítětem, protože dítě se z terapie může vracet zpět k nevyrovnanému rodiči anebo do dysfunkčního rodinného systému, což jsou negativní faktory, které poradenský efekt významně narušují.*“ Rodina žáka je tedy důležitým článkem pro fungování efektivního vzdělávání. Ve školské praxi bychom neměli zapomínat na to, že rodiče žáka s Aspergerovým syndromem mohou být vyčerpaní, vyhořelí nebo se nemusí po nedávném stanovení diagnózy dítěte ještě orientovat v problematice PAS, nemusí mít dostatek potřebných informací, jak s dítětem pracovat. Na pedagozích, asistentech a lidech, co přichází do kontaktu s těmito dětmi a jejich rodiči je, aby vyjádřili jistou míru pochopení a dávali podněty pro účelné zapojení dítěte do společnosti.

Pešek (2017) připouští, že je mnoho faktorů, které mohou znesnadnit integraci žáka s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole. Často zde působí mnoho

stresorů – například přístup některých pedagogů, někteří jsou nekompetentní ke speciální péči o takového žáka, vyšší počet dětí ve třídách, což může působit pro dítě s AS zmatečně, jeho horší adaptabilita k sociálním situacím se může projevit problémovým chováním, které se pak odráží ve vztazích s učiteli i spolužáky. V krajním případě může dojít i k šikaně.

Někdy panují obavy z umístění dítěte do speciálních tříd a škol. Pešek (2017, s. 77) říká: „*Mnoho rodičů dětí s AS i samotné děti velmi stojí o integraci do běžné třídy.*“ „*Nicméně někdy se stává, že integrace dítěte s AS do běžné třídy (často s individuálním vzdělávacím plánem a s podporou asistenta pedagoga) moc nefunguje. Může to být způsobeno různými faktory, například nekompetentními nebo vyhořelými učiteli, špatnou skladbou dětí ve třídě, které handicapované dítě nepřijímají, či přeceňováním schopností nebo jinými problémy dítěte s AS, které běžnou výuku prostě nezvládá.*“

Na umístění žáka s AS v běžné základní škole reaguje i Sainsburyová (2009). Ta popisuje zkušenost s názorem, že běžná základní škola, je pro žáka s AS „dobrým vzorem správného chování“. Tvrdí, že tomu tak rozhodně není právě proto, že žák s AS není schopen přejímat sociální konvence ostatních. Naopak ve třídě s dětmi se stejnou diagnózou se může cítit dobře, nepocituje negativně svou výjimečnost. V běžné třídě je často od svých vrstevníků s AS izolován. Zde navrhuje spolupráci speciálního školství se školami běžného typu. Uvádí možnost kooperace a poradenské podpory učitelů (speciálních pedagogů) speciálních škol pro učitele a asistenty běžných základních škol, a naopak pomoc tzv. „externích lektorů“ z běžných škol, kteří by doplňovali akademické znalosti žáků s AS v základních školách speciálních.

Sainsburyová (2009, s. 51) říká, že „*všichni studenti s Aspergerovým syndromem potřebují učitele, kteří jsou důkladně obeznámeni s tím, co Aspergerův syndrom obnáší, a vzdělávací prostředí, na němž se mohou smysluplně podílet. Pro některé studenty to lze zařídit v rámci běžné školy, pro jiné nikoli. Rozhodnutí je třeba činit na základě potřeb a preferencí jednotlivce, nikoli podle pevně daného pravidla.*“

Žáci s AS chápou školu jako místo k získávání informací, nerozumí druhotné funkci sociálního kontaktu s vrstevníky. V běžné třídě základní školy se také můžeme setkat s problémem přehlcení smyslových vjemů dětí s AS, což může vést k potížím s organizací. Kromě toho může být úskalím i samotná spolupráce s asistentem

pedagoga. Někdy dochází k tomu, že integrace probíhá pouze formou fyzické přítomnosti dítěte v běžné třídě základní školy a jeho výhradní spolupráci s asistentem pedagoga, zatímco zbytek třídy pracuje s učitelem (Sainsburyová, 2009).

Kromě žáka integrovaného do běžné základní školy popisuje Sainsburyová (2009) prožívání chlapce s AS umístěného do speciální třídy. Zde se necítil dobře, byl dokonce uražený, protože okolo sebe viděl spolužáky s mentální retardací. Během výuky se často nudil, protože se pracovalo většinou s žáky s mentálním postižením.

Zikl (2011) uvádí, že i učitel by měl počítat s možností příchodu dítěte s takovouto pervazivní vývojovou poruchou do třídy, a měl by se na něj připravit, což znamená, znovu se poučit a informovat o stavu žáka, snažit se vytvořit vhodné podmínky pro jeho fungování v třídním kolektivu. Pokud se u žáka navíc vyskytnou problémy s chováním, je vhodné zajistit asistenta pedagoga. Dle Bendové a Zikla (2011, s. 26) jsou „*Některé děti s AS pasivní, nevyskytují se u nich výrazné problémy s chováním. Díky různým nácvikům a individuálnímu přístupu zvládají docházku do běžné školy.*“

Základní principy, se kterými by se mělo při výchově a vzdělávání žáka s AS pracovat, uvádí Pospíšilová (2008). Vycházejí ze Strukturovaného učení. Je to zejména motivace, strukturalizace a vizualizace. Blíže jsou popsány v kapitole 3.3.1 Organizace výuky.

Dle Sainsburyové (2009) jsou žáci s Aspergerovým syndromem převážně vizuálními typy, pokud jde o učební styly. Mívají problémy se sluchovým zpracováním informací. Na druhou stranu existují žáci, kterým vyhovuje sluchové zpracování informací oproti vizuálnímu. Žáci s AS mívají potíže s výtahem důležitých informací z textu, zvláště pokud jsou tyto informace pouze naznačeny. K těmto specifickým je třeba při výchově a vzdělávání přihlížet.

Během výchovně vzdělávacího procesu může dojít k situaci, kdy žáka dovede nějaký podnět k agresivitě nebo k nějakému nestandardnímu řešení situace, zde je třeba myslet na skutečnost, že k dítěti musíme přistupovat individuálně s ohledem na jeho poruchu a snažit se minimalizovat nežádoucí projevy předcházením těchto situací. Žák bude znát pravidla, bude seznámen s plánem následující činnosti, minimalizujeme možné změny, které by žáka mohly vyvést z rovnováhy, nebo ho předem na změnu připravíme apod. Nepoučujeme žáka v případě, kdy stejně dojde k nějaké nepříjemné situaci, odkazujeme na pravidla například chování, která máme vyvěšená na viditelném místě

ve třídě. Pokud i přesto přetrvává vyhocení žákových emocí, dáme mu prostor k jejich průchodu například v již zmiňované relaxační místnosti (Pospíšilová, 2008).

Nejčastější projevy problémového chování žáka s PAS ve třídě uvádí Bittmannová, Bittmann (2017). Jde především o fyzickou a verbální agresi, například urážky, dlouhotrvající narušování výuky, impulzivitu, apod. Tito autoři tvrdí, že je třeba trénovat krizové scénáře, aby nedošlo k ohrožení ani jedince s PAS ani třídy či učitele.

I fakt, že žák není schopen sebeobsluhy, může vyvolat afektové chování. Zlost a vztek, který může být spouštěčem afektu nejen u dětí s AS, rozebírá Pešek (2017). Jako důležité chápe zmírňování stresorů, například přetěžování dítěte. Neméně podstatné je najít příčinu agrese a snažit se jí předcházet (neočekávaná změna plánu, přílišný spěch a překotnost tlačící na dítě, apod.). Některé děti se mohou cítit ohrožené, nejisté, mohou pociťovat selhání, někdo je náhle nutí ke změně činnosti, pociťují bolest. Poslední zmínka, vnímání bolesti, mě zaujala už jen proto, že si nedovedu představit, jak někoho může bolet pohlazení nebo dotyk. Tuto zkušenost popisuje nejen Pešek (2017), ale zmínila se o ní i Katayama (2019), žena, již byl diagnostikován AS v dospělosti. I o této zkušenosti by měli lidé pracující s dětmi s AS vědět a být na ni připraveni.

Pešek (2017) doporučuje mít připravený protivztekový motivační systém (příkladem je škrtání vykřičníků za každý afektový stav, čím více vykřičníků označujících afekt zbyde, tím se dítě blíží k odměně), plán na zvládnutí vzteku, umět rozpoznat varovné signály vedoucí k afektu a hlavně být citliví a nápomocní dítěti, mít pro něj pochopení.



Obrázek 1 - Ukázka pozitivního a negativního motivačního systému

Pešek (2017) ale upozorňuje, abychom neodměňovali žáka za uklidnění po afektu, existuje nebezpečí, že žák začne afekt vnímat jako prostředek k získání odměny.

Výchově a vzdělávání lidí s Aspergerovým syndromem se věnuje také Čadilová a Žampachová (2006, s. 29) „ *Mezi faktory, které negativně ovlivňují výchovu a vzdělávání ve vzdělávacím procesu patří snížená adaptabilita, změny, zhoršená koncentrace pozornosti, motorická neobratnost, sociální vztahy a komunikace. Tyto faktory mohou být spouštěčem problémového chování. To se pak projevuje především vznětlivostí, agresivitou (vůči sobě i druhým), náhlými výbuchy vzteku, nevhodným rituálních chováním, poškozováním cizího majetku, majetku školy apod.* “

Obecně je tedy důležité, aby se dítě, které je integrováno s AS do běžné třídy základní školy, cítilo dobře, bezpečně a jistě. K tomu nám poslouží práce s dítětem v již zmiňovaných strukturách. Dítě nesmí mít pocity zmatku. Potřebuje znát odpovědi na základní otázky týkající se školního vzdělávání: Kdy bude hodina a jak dlouho trvá?, Kdy bude následovat přestávka?, Kdy máme oběd?, Kdy si budu moci hrát? Pomoci mu může, když určíme místa pro danou činnost a budeme je k ní výhradně používat. Například lavice slouží pouze jako pracovní prostor pro vyučování ve třídě, koberec a místo s kostkami na chodbě slouží k odpočinku a relaxaci, stůl vedle tohoto koberece využíváme k individuální práci s dítětem, naproti tomu koberec vzadu ve třídě můžeme využívat pro volnou hru během přestávek. Sáček s věcmi na tělesnou výchovu má své místo na háčku u lavice, sešity na konkrétní hodinu rovnáme na kraj lavice do rohu vedle penálu (vpravo či vlevo podle toho, jakou rukou dítě píše, kde potřebuje mít volný prostor (Gillberg, Peeters, 1998).

2.6.1 Asistent pedagoga

Kendíková (2017) uvádí, že asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem školy a podléhá zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění. Pracuje pod vedením učitele a v ideálním případě čerpá metodickou podporu od poradenských pracovníků školy a školských poradenských zařízení.

Pozice asistenta pedagoga je legislativně ukotvena v posledním znění vyhlášky č. 27 /2016 Sb. školského zákona, v sekci Zvláštní ustanovení o některých podpůrných opatřeních, § 5. Poslední novela vyhlášky vejde v platnost 1. ledna 2020 a je již nyní dostupná na webu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Dle výše zmíněné vyhlášky můžeme asistenta pedagoga charakterizovat takto:

„(1) 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.“ (27 /2016 Sb. školského zákona, s. 3).

Asistent pedagoga pomáhá při výuce a přípravě na výuku. Pracuje s *„žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“* (27 /2016 Sb. školského zákona, s. 3). Dle Kendíkové (2016) je ideální, pokud se osobnostně sejdou obě pozice – asistent s učitelem. Jen tehdy může být vytvořena kvalitní spolupráce. Vztahy mezi učiteli a asistenty a jejich spolupráce je často diskutované téma, které by mohlo být námětem pro další práci.

Kendíková (2018, s. 28) uvádí hlavní činnosti asistenta pedagoga. Jsou to *„pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s SVP, komunitou, ze které žák pochází, pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti, nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou.“* Ve formulaci činností asistenta pedagoga se Kendíková (2018) shoduje s vyhláškou 27 /2016 Sb. školského zákona.

Výši úvazku asistenta pedagoga nově stanovuje doporučení školského poradenského zařízení. Kendíková (2018, s. 30) doplňuje, že *„ve vztahu k žákovi ji tedy neurčuje ředitel školy“*. To bylo problematické zejména pro asistenty, jejichž pracovní úvazek se odvíjel od počtu vyučovacích hodin žáka. Dále vysvětluje, že asistent pracuje i s dalšími žáky ve třídě a existuje i tzv. sdílený asistent, který podporuje více žáků najednou.

Pospíšilová (2008) v souladu s Kendíkovou (2018) uvádí, že kromě činností uvedených výše, pomáhá asistent i s rozvojem sociálních dovedností, při orientaci v prostoru a čase, při řešení konfliktů, s komunikací mezi rodinou a školou, v komunikaci žáka a při navazování sociálních vztahů, podílí se na vytváření pracovních a hygienických návyků, pomáhá usměrňovat problémové chování žáka, apod.

Dle Tuckermann a kol. (2014) by měl asistent zároveň podporovat žáka v činnostech, které vedou k jeho samostatnosti. Pomáhá žákovi dle jeho individuálních potřeb a dle instrukcí učitele. Po příchodu dítěte do třídy by mu měl pomoci s organizací pomůcek k výuce, vhodné je vysvětlení činností dne, případně interpretace změn, které nastanou během dne. Během hodiny je žákovi k dispozici, pomáhá porozumět zadané práci, případně může znovu vysvětlit zadaný úkol, ale je v jeho zájmu, aby se žák naučil pracovat s takovými pomůckami a postupy, které pomoc asistenta postupně eliminují. Během přestávky dohlédne na to, aby si žák zajistil přípravu na další výuku, aby zajistil své biologické potřeby, a sleduje, jak žák jedná při kontaktu s vrstevníky, případně pomáhá při komunikaci nebo konfliktech.

Jak jsem již naznačila výše, vždy je ale nutná spolupráce všech činitelů, kteří se na výchově a vzdělávání dítěte podílejí - učitele, asistenta, vychovatele, zákonných zástupců dítěte a odborníků (psychologové, psychiatři, speciální pedagogové, apod.) Stejně tak je dle Kendíkové (2016) vhodné, aby asistenti stejně tak jako učitelé, kromě výše zmíněných, spolupracovali s poradenskými pracovníky ve škole i ve školských poradenských zařízeních a i s vedením školy a ostatními učiteli. Tato spolupráce je vhodná zejména na druhém stupni základní školy. Školská poradenská zařízení mohou doporučit podporu asistenta i v době docházky žáka do školní družiny, školního klubu či do mimoškolního vzdělávání.

Kendíková (2017) uvádí zajímavé shrnutí problémů, s kterými se musejí asistenti potýkat. Jde například o strach se ztráty zaměstnání, protože asistenti často dostávají smlouvu na dobu určitou, dále jde o poměrně nízké platové ohodnocení, nejasné vymezení pracovní pozice, nejasnosti v náplni práce, někdy nefunkční vztahy mezi asistentem a učitelem, chybějící metodická podpora, apod.

Problémy ve vztazích mezi učiteli a asistenty spočívají dle Kendíkové (2017) například v tom, že učitelé nepřijímají pozici asistenta jako pomocníka ve vzdělávání, berou ho spíše jako přítěž. Jiní vyučující je mohou využívat k činnostem mimo náplň práce. Často se stává, že učitelé přenechávají asistentům činnosti mimo jejich kompetence, například hodnocení nebo výklad nové látky. Kendíková (2017, s. 43) dále uvádí, že asistentům chybí informace o možnostech dalšího vzdělávání a odborných kurzech. Uvádí i druhou stranu – pohled učitelů, vedení a pracovníků škol. Ti spatřují problém například v „*nezkušenosti se zaměstnáváním pracovníků na pozici asistenta*

pedagoga, nestanovené nebo nejasně stanovené náplni práce asistenta pedagoga, nedostatku kvalifikovaných adeptů na pracovní pozici asistenta pedagoga“ apod.

Zkušenostmi rodičů s asistenty pedagoga se zabývá Pešek (2012). Uvádí jak kladné hodnocení, kdy jsou asistenti vnímáni jako významná pomoc při vzdělávání jejich dětí, oceňují vzájemnou komunikaci, a spolupráci i mimo vyučování, kdy hradí asistenta z příspěvků na péči. Pešek (2012) uvádí také negativní hodnocení. Zde rodiče potvrzovali, že záleží na osobnostních vlastnostech asistenta, někteří připouští, že asistentům chybí profesionalita, nemají pedagogické vzdělání nebo často nedisponují znalostmi o poruše či znevýhodnění dítěte. Rodiče uvádějí, že pomoc asistenta byla někdy spíše kontraproduktivní.

Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

V požadavcích na kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga můžeme rozlišit dvě skupiny odbornosti:

1. *„pro vyšší úroveň činnosti – přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole s integrovanými žáky – musí mít asistent pedagoga střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání (SŠ, VOŠ nebo VŠ zaměřenou na pedagogiku nebo alespoň kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga),*
2. *pro nižší úroveň činnosti – pomocné výchovné práce ve škole nebo školském zařízení – stačí asistentovi pedagoga střední vzdělání s výučním listem nebo dokonce i jen vzdělání základní, podmínkou je absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga.“* (Asistent pedagoga.cz, 2013). K tomuto členění se hlásí i Kendíková (2017).

Kvalifikační kurzy je možné dle stránek www.asistentpedagoga.cz absolvovat například v Centru dalšího vzdělávání: Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) v Praze, Karlovarském kraji, Libereckém kraji, Plzeňském kraji, na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Masarykovy univerzity, Palackého Univerzity, v CCV v Pardubicích nebo centrum PROINTEPO v Hradci Králové a dalších.

Dle Tuckermanna a kol. (2014) by měl být asistent pedagoga pracující s žáky s PAS vzdělaný v oboru. Měl by se orientovat v metodách práce založených na principech

strukturovaného učení, ovládat metody řešení krizových situací a být nápomocný při socializaci žáka v kolektivu. Na tyto postřehy reaguje svými zkušenostmi z praxe zmíněnými v kapitole 2.5.1. Kendíková (2017).

3 Podpůrná opatření

3.1 Definice pojmu

Jak již vychází z názvu, podpůrná opatření mají plnit funkci podpory ve vzdělávání u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Zákon č. 561/2004 Sb. §16, odst. 1 platný ke dni 15. února 2019, definuje zmíněného žáka s SVP takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“*

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů. Vyhláška č. 27/2016 Sb. školského zákona je členěna do tří přehledných částí. První část charakterizuje jednotlivé stupně a v rámci nich příslušná podpůrná opatření (metody výuky, úprava obsahů a výstupů vzdělávání, organizace výuky, hodnocení, intervence školy, pomůcky). Druhá část se věnuje přehledu pomůcek pro žáky s SVP a nadané žáky. Znovu je dělí dle stupňů ale i dle diagnózy žáků. Třetí část obsahuje tabulku s přehledem rozsahu jednotlivých podpůrných opatření (Kendíková, 2018).

Podpůrná opatření lze studovat přímo z výše zmíněné legislativy, nebo se inspirovat Čadilovou a Žampachovou (2015). Ty některá podpůrná opatření rozměňují oproti legislativě do více bodů. Práci s třídním kolektivem a úpravu prostředí legislativa slučuje do organizace výuky.

Jelikož 1. ledna 2020 dojde k další novelizaci vyhlášky č. 27/2016 Sb. školského zákona, k dalšímu studiu odkazují na její novou verzi v platném znění, která je dostupná na webu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

3.2 Poskytování PO

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. školského zákona jsou podpůrná opatření poskytována na základě doporučení školským poradenským zařízením a s informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka. S tím, že jejich první stupeň nevyžaduje doporučení a nemá normovanou finanční náročnost, je v kompetenci školy. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně již ano.

Tato podpora je pro žáky bezplatná. Týká se zejména poradenské pomoci školy či školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), úpravy metod a forem vzdělávání žáka (individualizace, vizualizace), organizace (strukturalizace pracovního místa, místa v šatnách, v jídelně, strukturalizace času, pomůcek, počty žáků se SVP ve třídě), obsahu výuky (dle individuálních možností), úpravy očekávaných výstupů, vzdělávání dle IVP, hodnocení žáka, využití asistenta pedagoga, výuka předmětů speciálně pedagogické péče, využití pomůcek, apod. (Kendíková, 2018).

Podpůrná opatření mohou být uplatňována buď v běžné základní škole nebo dle § 19 vyhlášky 27 /2016 Sb. školského zákona „(1) *Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.*“

3.2.1 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán

Při práci s žákem s SVP se očekává vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, což je podpůrné opatření umožňující úpravu očekávaných výstupů stanovených Školním vzdělávacím programem (ŠVP), který vychází z RVP, ten definuje rozdíly takto: „*Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování PLPP a pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně podkladem pro tvorbu IVP. PLPP a IVP zpracovává škola.*“ (Mrázková, Zapletalová, 2014-2016, s. 7).

Dle Kendíkové (2018) je plán pedagogické podpory pojem, který se objevil v roce 2016. V souladu s Mrázkovou, Zapletalovou (2014-2016) říká, že je zpracováván v případě, kdy nestačí zohlednění a individuální přístup. Není k němu třeba doporučení školského poradenského zařízení. Obsahuje popis SVP žáka, PO prvního stupně, stanovuje cíle podpory a způsoby vyhodnocení plánu. Nejpozději do 3 měsíců se rozhodně, zda jsou zvolená podpůrná opatření efektivní. Pokud nejsou, žák pokračuje k vyšetření do školského poradenského zařízení. Zde má být plán pedagogické podpory s dosud využívanými podpůrnými opatřeními zmapováním dosavadní práce se žákem s SVP a podkladem pro nové doporučení.

Individuálním vzdělávacím plánem se zabývá § 16 školského zákona. Informace doplňuje § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. školského zákona. Jde o závazný dokument shromažďující veškeré možnosti a způsoby podpory žáků s SVP vycházející z doporučení poradenského zařízení. Pokud to vyžadují SVP žáka, je zpracován školou do 1 měsíce od obdržení doporučení ŠPZ a žádosti zákonných zástupců. Jednou ročně se pak IVP vyhodnocuje. Dle § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. školského zákona obsahuje IVP informace „o úpravách obsahu vzdělávání, o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod, forem a hodnocení výuky a úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka.“

Dle Kendíkové (2017) je IVP klíčovým dokumentem pro práci asistenta s žákem s SVP. Je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.

3.2.2 První stupeň PO

Podpůrná opatření prvního stupně navrhuje a poskytuje škola. Podpora je určena žákům, kteří mají mírnější obtíže ve zvládnání učiva – například pomalejší tempo práce, drobné problémy se čtením, psaním, počítáním, zapomínáním, pozorností (27 /2016 Sb. školského zákona).

Dle § 2 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. školského zákona představují „*podpůrná opatření prvního stupně minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.*“ Čadilová, Žampachová (2015) doplňuje, že nedochází k úpravám výstupů ve vzdělávání, pomůcky i učebnice jsou stejné jako u ostatních žáků.

Kendíková (2018) v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. školského zákona uvádí, že se při poskytování podpůrných opatření uplatňuje spolupráce pedagogických (zejména učitelé) a poradenských (metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog nebo školní speciální pedagog) pracovníků školy. K této podpoře není třeba doporučení školského poradenského zařízení. Poskytuje je škola na základě vytvořeného plánu pedagogické podpory, dále jen PLPP. Pokud PO prvního stupně nedostačují, druhý až pátý stupeň podpůrných opatření navrhuje a metodicky provází školské poradenské zařízení na základě žádosti a vyšetření.

Škola vyhodnocuje, zda jsou postupy stanovené v PLPP efektivní. Pokud tato opatření po třech měsících od započetí realizace nedostačují a nesplňují stanovené cíle, žák vyžaduje větší podporu pro úspěšné pokračování ve vzdělávání, je nutné, aby byl vyšetřen ve školském poradenském zařízení, kde dostane doporučení, jak dále postupovat, a jaká další podpůrná opatření budou potřebná pro optimální vzdělávání žáka (Čadilová, Žampachová, 2015).

3.2.3 Druhý až pátý stupeň PO

Druhý až pátý stupeň podpory přiznává školské poradenské zařízení po podání žádosti, v našem případě zákonného zástupce žáka. Školské poradenské zařízení vydává na základě zprávy z vyšetření doporučení podpůrných opatření, se kterým se pak dále pracuje. Oba tyto dokumenty by měly být vydány nejpozději do 3 měsíců od podání žádosti (Čadilová, Žampachová, 2015).

Ve škole je pak zvolen pedagogický pracovník, který s poradenským zařízením spolupracuje. Podpůrná opatření začíná škola realizovat po obdržení doporučení školského poradenského zařízení s tím, že je nutné, aby s jejich realizací písemně souhlasil zákonný zástupce nebo zletilý žák. Škola postupně vyhodnocuje realizaci podpůrných opatření, pokud jsou nedostačující, či pokud již není nutné je dále realizovat, informuje školské poradenské zařízení, které vydá doporučení s jinými PO nebo s PO stejnými ale vyššího stupně podpory. Podpůrnému opatření II. - V. stupně je vyměřena normovaná finanční náročnost. Využívá se zde speciálních pomůcek, kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, různých komunikačních systémů, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a dochází k úpravám obsahu vzdělávání. Pokud je to potřeba, zavádí se pozice asistenta jako podpůrné

opatření. Tyto stupně PO využívají pedagogické intervence a předmětů speciálně pedagogické péče (27/2016 Sb. školského zákona).

Podpůrná opatření druhého stupně

Podpůrná opatření jsou určena žákům s mírnými obtížemi ve vzdělávání. Zde je již možná úprava obsahu vzdělávání dle speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Očekávané výstupy se nemění. Pod organizací výuky dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. školského zákona spadá školní výuka a organizace výuky ve školském zařízení. Ve školní výuce jde například o využívání speciálních pomůcek, kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a postupů, adaptaci žáka v kolektivu a tvorbu IVP. V organizaci výuky ve školském zařízení jde o specifikaci práce tohoto zařízení, které má na starost například návrh IVP, zajištění či vypůjčení speciálních či kompenzačních pomůcek, dále spolupráci se školou, kde se žák vzdělává, apod. Úpravy hodnocení mohou mít různou formu. Využívá se zpětnovazebního formativního nebo dále sumativního hodnocení (27/2016 Sb. školského zákona).

Dále zmíněná vyhláška č. 27/2016 Sb. školského zákona uvádí, že rámci intervence jsou zmíněny předměty speciálně pedagogické péče (tzv. nápravy), pedagogická intervence (podpora žáka ve vyučovacích předmětech) a jejich časová dotace spolu s finanční náročností. Ty zajišťuje buď pedagogický pracovník školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, školní speciální pedagog, školní psycholog nebo školské poradenské zařízení. U dětí s PAS jde zejména o nácvik sociální komunikace a chování, případně logopedických obtíží, řečové výchovy, apod. Práce může probíhat buď individuálně, skupinově, či v rámci celé třídy. Pomůcky se volí vzhledem k SVP žáků. Důležité je dodržení finanční náročnosti pomůcek (27/2016 Sb. školského zákona).

Úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělání nejsou vzhledem k zájmu práce o základní vzdělávání, zejména 1. stupeň základní školy, stěžejní. Nebudeme se jim v práci více věnovat.

Podpůrná opatření třetího stupně

Podpůrná opatření třetího stupně je v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. podmíněno diagnostikou SVP žáka, která stanoví vhodná podpůrná opatření, vychází z nižších stupňů podpory žáka. Pokud je to nutné, jsou upraveny obsahy a výstupy vzdělávání. Žákovi

je vypracován individuální vzdělávací plán. V tomto stupni podpory jsou již žádoucí větší úpravy metod, forem, organizace výuky, hodnocení, apod. Součástí metod výuky jsou intervence na podporu oslabených či nefunkčních dovedností a kompetencí. Pro žáky s PAS je důležitá podpora sociálního začlenění žáků do třídního kolektivu a rozvoj kooperativního učení.

Obsah vzdělávání záleží na SVP žáka. Co se týče organizace výuky, jde o úpravu pracovního prostředí a místa, využívání speciálních učebnic, pomůcek a postupů. Podpora je zajišťována na základě doporučení školského poradenského zařízení (27/2016 Sb. školského zákona).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. školského zákona dále říká, že v případě, kdy jsou ve třídě žáci, kteří mají různé SVP, může být do třídy k pomoci pedagoga také přidělen pedagogický asistent, kterému byla věnována kapitola 2.6.1, či další pedagogický pracovník. Další možností je sdílený asistent, který se může věnovat i dalším žákům, kteří potřebují obdobnou podporu, jeho přítomnost na jednom místě není obyčejně nutná po celou dobu výuky. Dále se pracuje u dětí s PAS např. s alternativní a augmentativní formou komunikace, případně s dalšími pracovníky (lékaři, sociální pracovníci, terapeuti, apod.). V případě Aspergerova syndromu je funkce řeči zachována. Důležité je rozvíjení porozumění obsahu sdělení a trénink sociální komunikace.

Žák ve svém vzdělávání pracuje taktéž s metodikem prevence případně výchovným poradcem, školním psychologem, školním speciálním pedagogem, pokud jsou k dispozici. Hodnocení žáků odpovídá nižším stupňům podpory, přibývá slovní a autonomní hodnocení. Blíže ho specifikuje výše zmíněná vyhláška č. 27/2016 Sb. školského zákona.

Intervence taktéž jako ve stupních nižších zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče (reedukační skupiny) a pedagogické intervence (zahrnuje i práci se třídou jako se společenským celkem. Poprvé se zde vyskytuje podpora prodloužení délky vzdělávání o 1 rok. Pomůcky se využívají stejně jako u PO nižšího stupně včetně již výše zmíněných, vždy je nutné posoudit jejich potřebnost a možnost využití jiných zdrojů k jejich získání (27/2016 Sb. školského zákona).

Podpůrná opatření čtvrtého stupně

Podpůrná opatření čtvrtého stupně jsou charakteristická výraznějšími úpravami metod a organizace výuky, obsahu a výstupů vzdělávání. Nadále je vypracováván IVP a odkazuje se na PO nižšího stupně, jejich účinnost a mezery. Taktéž se spolupracuje se školským poradenským zařízením, zajišťuje se pomoc v kontaktu se speciálně pedagogickým centrem. Tato PO jsou určena pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, závažnými poruchami chování, těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, PAS, s těžkým tělesným postižením a dále pro nadané žáky. Pro potřeby této práce nás zajímají hlavně žáci s PAS (27/2016 Sb. školského zákona).

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. závisí metody výuky na úpravě obsahu vzdělávání, případně na redukci obsahu a úpravě výstupů. Organizace výuky je opět zohledňována dle SVP žáků – řeči pracovní a stravovací prostředí, délku vyučovací jednotky, odpočinek žáků, apod. Tato část mluví o možnosti zkracování výuky a o možnosti realizovat část výuky se žákem odděleně od zbytku kolektivu.

Znovu je zahrnut IVP a opět zde figuruje asistent pedagoga jako ve třetím stupni PO. Pokud je potřeba, do procesu výuky je zařazen i nepedagogický pracovník – osobní asistent. Intervence zahrnuje stejná opatření, co předchozí stupně, navíc pak dle charakteru znevýhodnění další specifická opatření. Pedagogická intervence se také může zaměřovat na připravenost žáka na školu, může pomáhat řešit vztahy ve třídě, kde se žák vzdělává. Cílem podpůrného opatření je co největší samostatnost žáka, která se pak projevuje například při nácviku sebeobsluhy. Znovu se zde objevuje možnost prodloužení vzdělávání, tentokrát o dva roky. Pokud se tím naplní speciální vzdělávací potřeby žáka, je možné využít pomůcek nižších stupňů opatření (27/2016 Sb. školského zákona).

Podpůrná opatření pátého stupně

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. školského zákona vyžadují podpůrná opatření pátého stupně největší míru přizpůsobení vyučovacího procesu speciálním vzdělávacím potřebám žáka. Tato PO jsou přiznávána žákům s nejtěžšími stupni zdravotního postižení, zejména pak s postižením více vadami. Upraveno je prostředí třídy, školy, pracovní prostředí, nutné je využívat příslušné komunikační systémy. Práce se žákem se přizpůsobuje stravovacím a hygienickým režimovým návykům, podávání léků, apod. Upraveny jsou i obsahy učiva, z nichž vyplývají upravené výstupy ze vzdělávání. Vzdělávání je dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. školského zákona, přílohy č. 1, části A „*umožněno zejména*

vzdělávání v mezích daných příslušným rámcovým vzdělávacím programem podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků, podle upraveného školního vzdělávacího programu, prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu nebo vzdělávání v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální, oba díly.“

Na vzdělávání se kromě speciálního pedagoga realizujícího výuku podílí asistent pedagoga, druhý pedagogický pracovník, případně další osoby. Speciálně pedagogické centrum zajišťuje žákům pomoc v prostorové orientaci a užívání AAK. V tomto stupni opatření se také spolupracuje s poskytovateli zdravotních služeb. Výuka by měla být pro žáky především motivačně vedena. Využívá různých forem hodnocení, vychází ze zdravotního stavu žáka. Pracuje se vždy s předměty speciálně pedagogické péče, vyučování je realizováno příslušnými odborníky za využití speciálních učebních pomůcek, kompenzačních pomůcek, probíhá většinou individuálně za přítomnosti minimálně dvou pedagogických pracovníků po celou dobu výuky. Nejvýše ho však mohou realizovat tři pedagogičtí pracovníci. Počet žáků je pak stanoven na čtyři ve třídě či studijní skupině, a pokud to jejich charakter obtížuje, může jich být až šest (27/2016 Sb. školského zákona).

3.3 Podpůrná opatření pro žáky s poruchami autistického spektra

Tato podpůrná opatření vychází z doporučení na základě platné legislativy. V současnosti jde o již zmíněnou vyhlášku č. 27/2016 Sb. školského zákona v platném znění.

Čadilová a Žampachová (2015, s. 48-49) řadí oblasti podpory žáků s PAS do 10 kategorií. Jsou to *„modifikace výukových metod a forem práce, organizace výuky, intervence, pomůcky, úprava obsahu výuky, hodnocení, jiné formy přípravy na vyučování, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí.“*

3.3.1 Modifikace výukových metod a forem práce

V této oblasti podpory se modifikace forem týkají individuální výuky, hromadné (frontální) výuky, skupinové výuky a projektového vyučování. Tyto formy vyučování může učitel využívat i při práci s dětmi s PAS, avšak vždy je nutné brát ohledy na žáka. Ne každý bude schopen a ochoten účastnit se skupinové práce. Na to je třeba brát zřetel při nastavení kritérií a cílů hodnocení.

Strukturované učení

Důležitou součástí této podpory je Strukturované učení. Jde o metodiku výchovy a vzdělávání lidí s PAS. Vychází hlavně z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie, tudíž staví na teoriích učení a chování (Čadilová, Žampachová, 2008).

Toto učení je založeno na jistých principech. Pokud je chceme uplatňovat, jako první se naučíme při nastavování systému práce postupovat zleva doprava a shora dolů. Jakmile toto žáci s PAS pochopí, mohou začít využívat jednotlivých principů metodiky Strukturovaného učení. V tomto učení jde o jasný přehled prostoru, času, pomůcek, které jsou potřebné pro výuku. Žák pracuje dle vizuálně zpracovaných rozvrhů, úkolů, režimů, denních plánů, týdenních plánů (pro některé žáky stačí slovní zápis, někteří potřebují vizualizovat pomocí obrázků či fotografií, jiní potřebují vizuální oporu ve formě reálných předmětů). Ale jak uvádí Tuckermann a kol. (2014), tyto metody nejsou nutností Strukturovaného učení. Ne všichni žáci s PAS potřebují všechny podpory metody. Některým vyhovuje například strukturovaná lavice, jiný zvládá práci i bez ní.

Čadilová a Žampachová (2008) a Tuckermann a kol. (2014) dávají konkrétní návrhy i s fotografickým doprovodem, jak je možné strukturovat žákům výuku a přispět tak k jejich optimálnímu vývoji. Kniha Tuckermann a kol. (2014) je přínosná také proto, že uvádí způsoby využití Strukturovaného učení při integraci dítěte s PAS do běžné základní školy.

Pro Strukturované učení je důležitá kombinace individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace.

Individualizace

Individualizace není dle Čadilové a Žampachové (2008) jen o individuálním přístupu ke konkrétnímu žákovi, jeho poznání a řešení problémů. V metodice Strukturovaného učení jde o individuální volbu metod, úkolů, úpravy prostředí, vizualizaci, komunikaci a motivaci v rámci intervence.

Strukturalizace

Strukturalizace se týká uspořádání, členění prostředí, obsahu výuky, plánování. Čím více je pro žáka čitelné, tím lépe se dokáže orientovat, minimalizuje se jeho frustrace a žák

se dokáže lépe soustředit. Nutné je, aby tato nastavení uspořádání zůstala neměnná (Čadilová, Žampachová, 2006).

Tuckermann a kol. (2014) uvádí, že žákům s PAS v běžné škole není vždy nutné všechny úkoly strukturovat, jen je dobré dohlédnout na to, aby se dokázali zorientovat v základních otázkách, kdy se co stane a jak dlouho to bude trvat.

Vizualizace

Vizualizace probíhá při tvorbě pomůcek, využíváme ji v rámci pracovního místa a vizualizovat můžeme například i čas. Pomůcky je vhodné označovat barevně, využívat různých materiálů. Využívat můžeme i vlastní učebnice, kde upravíme délku textu původní učebnice, na závěr připojíme kontrolní otázky. Vizualizaci hlasitosti si můžeme představit jako rádio, kterému otáčíme knoflíkem hlasitosti. A vizualizaci času jako hodiny – buď ve formě klasických modelů z papíru s ručičkami, nebo minutky, stopky, kalendáře, apod. (Čadilová, Žampachová, 2015).

Motivace

Poslední neméně důležitou částí je motivace. U žáků s PAS může fungovat formou výměnného obchodu, splniš – dostaneš. Takto funguje i tzv. žetonové hospodářství². Žádoucí chování posilujeme odměnou.

At' již nabízíme žákovi jakoukoliv podporu, je dobré, aby k činnostem v ní byl řádně a pozitivně motivován. Jedině tak je možnost, že dosáhneme úspěchu. U žáků s PAS většinou zabírá hlavně motivace související s jejich bezprostředním vyhraněným zájmem (Čadilová, Žampachová, 2015).

Motivace lze využít i v případě potřeby eliminovat nežádoucí projevy chování. Blíže se k této možnosti vyjadřuje Pešek (2017) v kapitole 2.5.5. Problémy v chování.

² Žetonový systém hospodaření popisuje Čadilová a Žampachová (2008). Jde o motivační systém v rámci strukturovaného učení, kdy dítě plní sérii úkolů a my oddalujeme odměnu tak dlouho, dokud nejsou všechny úkoly splněny. Za každý dílčí úkol dítě získává žeton, jakmile má všechny žetony, následuje odměna ve formě oblíbené věci či aktivity. Systém je vytvořen na základě operantního podmiňování.

3.3.2 Organizace výuky

Při organizaci výuky, ať už časové nebo prostorové, přípravě na výuku, pomoci s nácvikem sebeobsluhy či tréninku sociálního chování a dalších, hraje u žáků velkou roli podpora asistenta pedagoga zmíněného v kapitole 2.6.1. Je to podpůrné opatření, které se prolíná všemi ostatními podporami. Nespornou výhodou může být i pomoc dalšího pedagogického pracovníka. Pro úspěšné zvládnutí organizace výuky se předpokládá spolupráce s poradenskými pracovníky školy a příslušnými pracovníky školského poradenského zařízení.

Organizace času

Toto PO slouží k usnadnění zvládnutí organizační stránky vyučování. Žák má díky němu možnost lépe se orientovat v informacích kdy se co stane, jak dlouho to bude trvat. Ujistit se a porozumět organizaci času. Může tak předejít nežádoucím projevům svého chování. K organizaci času může žákům pomoci zaznamenávání do diáře či kalendáře, užívání rozvrhu hodin, denního či týdenního plánu a to s přihlédnutím k věku v podobě obrázkové, fotografické nebo písemné. Tato forma strukturalizace a vizualizace času vychází ze Strukturovaného učení (Čadilová, Žampachová, 2008).

Tuckermann a kol. (2014) doplňuje možnosti časové strukturalizace. Uvádí například využití vizuálního „odpočítávání“, dopolední plán výuky tvořený piktoqramy, krabice pro odkládání hotové práce signalizující ukončení činnosti, využití Time Timeru, který ukazuje zbývající čas pro dokončení práce, využití měřičů času, plánů práce dle posloupnosti symbolů, plánů práce dle slovního návodu, organizace časování práce pomocí přihrádek s úkoly a přihrádky s označením *hotovo*, využití kontrolního seznamu a jeho odškrtnutí po splnění úkolu, seznam úkolů a další.

Pokud žák nezvládá například společný příchod do šaten ráno před vyučováním, je mu umožněno, aby přicházel dříve či později než ostatní žáci. Je možné se takto vyhnout problémům, kdy by žákovi mohl vadit nadměrný hluk či množství žáků v šatnách a jistý chaos. Takto je možné postupovat i při ukončení výuky a odchodu na oběd (Čadilová, Žampachová, 2015).

Čadilová a Žampachová (2015) dále uvádí, že žáci s PAS někdy mívají problémy s udržetím pozornosti po celou dobu vyučování hodiny. Zde je možné umožnit jim přestávky i během hodiny, pokud třída disponuje asistentem pedagoga, může žák využít

této podpory a relaxovat s asistentem mimo třídu. O těchto přestávkách je většinou žák obeznámen dopředu, aby vybočení z řádu dne nevyvolalo negativní zážitky. Tyto relaxační přestávky může žák realizovat po předchozí domluvě s učitelem či asistentem, pokud je přítomen, i během výuky přímo ve třídě. Délka přestávek i náplň je předem stanovena. Náplň se běžně týká oblasti zájmu či učiva, které žáka zajímá.

Kromě výše zmíněného se lze v souladu s tvrzením Peška (2012) vyhnout stresu a přetížení vyhlášením odpočinkové pauzy.

Organizace prostoru

Pokud má žák problémy zvládat místní uspořádání, je možné mu pomoci strukturalizací prostoru. Pro lepší orientaci lze využít vlastních políček, označeného háčku či místa v šatně, místa určeného pro aktovku, označení pomůcek, prostoru, který slouží v rámci skupinové práce pouze žákovi, dále je možné schematizovat i samotnou lavici žáka, aby věděl, kde má místo pro práci, která je třeba udělat, místo pro aktuální činnost a hotové úkoly, kam si umístit penál, dále je možné využít kastlíky na sešity a učebnice jednotlivých předmětů, apod. (Čadilová, Žampachová, 2015).

Tuckermann a kol. (2014) doplňuje otázky, které pomáhají orientaci v prostoru. Odpovídají na to, kam co patří, kam se co dává a kde je či místo. Uvádí, že lze využít i nálepek na zásuvkách k určení místa pro dané věci, symbolu stop, aby žák věděl, kam se má postavit, barevných pořadačů v aktovce pro lepší vizuální uspořádání učebnic a sešitů, označení desek názvem předmětů. Zmiňuje i práci s tabulkami v rámci slovních úloh. Vymezuje přesné místo, kam má být uvedena odpověď.

Pokud je to nutné, a aktuální stav žáka to vyžaduje, učitel či asistent pedagoga pracuje s žákem individuálně. K tomu může napomáhat i několik pracovních míst, která jsou pro žáka vytvořena. Slouží k rozličným předem stanoveným činnostem a jsou dle toho označena.

Žák by měl mít vymezené své místo v lavici. Pasivního žáka posadíme spíše dopředu, žáka s problémy chování ke dveřím, aby bylo možné opustit s ním třídu v případě afektu a zároveň nebyla narušena výuka. Místo vzadu využijeme pro žáka, který během výuky potřebuje individuální vedení asistenta, hůře se soustředí na průběh hodiny. Pokud je ve třídě běžné základní školy zvykem točení zasedacího pořádku, pro

děti s PAS to může představovat problém. V takových situacích je nutné jednat individuálně a v zájmu potřeb žáka (Čadilová, Žampachová, 2015).

Zajímavý je postřeh v příspěvku Brhelové (2017). Setkává se s tím, že asistent pedagoga sedí s žákem nejčastěji v zadní lavici a „tlumočí“ mu sdělení pedagoga. Dle Brhelové (2017) je takto pojatá podpora kontraproduktivní, protože dítě se potýká s dvojitou informací – od asistenta i od učitele, což může být příčinou nejistoty, dezorientace a následných projevů problémového chování. Ani pro zbytek třídy není takovéto řešení vhodné a působí rušivě, což se mi potvrdilo při mém pozorování. Učitelka byla nervózní, protože v zadní lavici byl šum z komunikace mezi žákem a asistentem. Žák byl zmatený, protože nevěděl, čím výklad má dříve poslouchat, a děti se otáčely, protože se za jejich zády něco dělo.

K těmto opatřením patří i snížení počtu žáků ve třídě, které je legislativně upraveno, ale závisí především na konkrétní třídě a možnostech školy (27/2016 Sb. školského zákona).

3.3.3 Intervence

Dle Čadilové a Žampachové (2015, s. 48) „*je cílem využívání podpůrných opatření z této oblasti především podpora rozvoje deficitních oblastí u žáků z cílové skupiny. Obsah opatření v této oblasti odpovídá specifickým potřebám žáků a je pro naplňování jejich speciálních vzdělávacích potřeb v řadě případů klíčový.*“

Zde je třeba zmínit důležitost funkční spolupráce rodiny a školy, komunikace mezi učiteli, asistenty a rodiči, účastnění se domluvených schůzek, apod. Dále se toto opatření věnuje rozvoji řeči a komunikace, která bývá u žáků s PAS narušena. Jde o porozumění sdělení, rozvoj slovní zásoby, správnou výslovnost, ovládání gramatiky v rámci možností. Tato intervence probíhá u lehčích typů postižení formou didaktických her, v rámci komunikačního či ranního kruhu, apod. a to buď skupinově, nebo individuální formou. U těžších forem je pak vhodné využívání obrázkových encyklopedií, obrazových pomůcek ve formě pokynů, obrázkových osnov, karet apod. Pokud je to nutné, je povoleno hůlkové písmo. Jestli to situace vyžaduje, může žák využívat ke čtení globální metodu a v rámci psaní – počítač. Pracuje se i s formou alternativní komunikace. Spolupráce s asistentem pedagoga a školským poradenským zařízením je zde nutná.

Pro dítě s PAS je především důležité, aby dokázalo ovládat komunikaci v běžném životě, k čemuž patří i zvládnání emocí a interakce s ostatními žáky a vrstevníky. Toto téma může pomoci rozklíčovat Lisá (2010).

Intervenci je možné zajistit i nad rámec vyučování (doučování, apod.) a to buď v rámci školy či školského poradenského zařízení. Více v kapitole 3.2. Poskytování podpůrných opatření.

Dále je nutné, aby se o sebe žák dokázal v rámci možností v běžném životě postarat, aby ovládal dle svých možností sebeobsluhu, ekonomickou soběstačnost, apod. (Čadilová, Žampachová, 2015).

3.3.4 Pomůcky

V této oblasti podpory je mnoho možností využití jednotlivých pomůcek, důležitá je zde především kreativita učitele a případně asistenta pedagoga, kteří s ohledem na individuální zvláštnosti žáka vytvářejí pomůcky přímo k uspokojení jeho SVP.

Pomůcky usnadňují žákovi hlavně orientaci a to buď v prostoru nebo čase, či v úkolech, které má vykonat. Učitel či asistent pracují s různými formami plánů, rozvrhů, karet, motivačních tabulek, sešitů s činnostmi a aktivitami pro žáky, apod. Stejně tak je možné vytvořit pomůcky manipulační, využívat dřevěných kostek, stavebních kostek, přírodních materiálů, koberců, papírových krabiček, zalamínovaných pomůcek, zvukových předmětů, hodin. Řadí se sem také upravené pracovní listy, pracovní sešity či učebnice. Důležitým pomocníkem je pak například počítač a výukové programy, které mohou žáci využívat.

Pokud pracujeme s dítětem, které často zapomíná učebnice, sešity, pomůcky, lze mu ve třídě připravit regál se zdvojenými pomůckami. Jedny má tak neustále po ruce, s druhými může pracovat doma (Čadilová, Žampachová, 2015).

Při vzdělávání žáků s PAS můžeme z pomůcek pro druhý stupeň PO jmenovat například laminovací fólie, laminátor, manipulační pomůcky (čísla, písmena, tabulky), výukový software, upravené pracovní listy, manipulační předměty pro podporu pozornosti, apod. Pro třetí stupeň PO je to například nábytek pro strukturalizaci prostoru, soubor pomůcek pro nácvik sociálních dovedností, listy na výrobu denních režimů, apod. U čtvrtého stupně podpory se využívá komunikátor, programy pro alternativní komunikaci, speciální hardware – myš, klávesnice, počítač, tablet, apod. V pátém stupni

podpory jsou tak kombinace předešlých pomůcek. Jiné typy pomůcek byly uvedeny v rámci kapitol 3.3.1 Modifikace výukových metod a forem práce a 3.3.2 Organizace výuky.

3.3.5 Úprava obsahu vzdělávání

Na základě dobře provedené psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky je zpracováno doporučení ke speciálně pedagogické intervenci. Učitel spolupracuje s příslušným školským poradenským zařízením, dle vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu pak postupuje při vzdělávání žáka.

Úprava rozsahu nebo obsahu učiva může být realizována buď v jednom nebo více předmětech nebo v určité oblasti učiva. Jak již bylo zmíněno výše, žákovi lze poskytnout upravené či nově vyrobené učebnice s redukovanými zápisy a kontrolními otázkami.

Dle Čadilové a Žampachové (2006) je dobré při výkladu využívat kratších vět, vybírat důležitá fakta a zdůrazňovat souvislosti mezi nimi. Při zadání úkolů se soustředit na jednoznačnost zadání. Nechat žáka, aby si vyznačil důležité body v textu, využíval názoru. Pokud očekáváme náročnější text, je možné žákovi s AS předem poskytnout jeho výtah.

3.3.6 Hodnocení

Kendíková (2018) uvádí hodnocení jako jednu z možností podpůrných opatření. I zde je kladen důraz na individuální přístup. Hodnocení by mělo být součástí ŠVP a Klasifikačního řádu. S hodnocením nesporně souvisí způsob ověřování vědomostí a dovedností. Čadilová a Žampachová (2016) uvádí, že je nutné nahlížet na žáka individuálně a respektovat jeho znevýhodnění. Volit taková kritéria hodnocení a cíle, které jsou pro žáka splnitelné. Vhodně lze přizpůsobit i formy testování. Čadilová a Žampachová (2016, s. 12) doporučuje využívat *„písemné testy s jasně formulovanými otázkami, doplňovací cvičení, strukturované písemné práce, ústní prověřování učiva formou rozhovoru s vizualizovaným zadáním otázek, zkoušení ve třídě nebo individuálně mimo ni.“*

Stres může nastat i v případě zkoušení či písemné práce. Učitel může zajistit, aby žák psal zkoušku odděleně od ostatních žáků, může mu v případě potřeby prodloužit časový limit, písemné práce pro děti s PAS by neměly obsahovat nepotřebné informace,

otázky musí být formulovány jasně, některé děti s PAS nerady vystupují před celou třídou (Pešek, 2012).

Čadilová a Žampachová (2016, s. 12) uvádí, že v případě hodnocení by mělo jít o „*objektivní posouzení dosažené úrovně vzdělávání žáka v souladu s jeho možnostmi a vytyčenými cíli intervence.*“ Hodnocení nevypovídá jen o znalostech a pokrocích žáka, ale je i o získaných dovednostech. Mělo by mít motivační charakter a dávat žákovi zpětnou vazbu. Hodnocení žáků s PAS stejným způsobem jako hodnocení žáků neurotypických může mít za následek negativní přijetí hodnocení žákem, pocity selhání, stres, frustraci a zastavení progresu žáka. Takové hodnocení může být spouštěčem afektivního jednání, kterému se věnuje v kapitole 2.5.5 Pešek (2017).

Dle Felcmannové (2019) je vhodné porovnávat žáka samého jako jedince v čase, nikoliv ho stavět do porovnání s kolektivem spolužáků. Pro tuto příležitost je vhodnějším typem hodnocení žáků s PAS formativní hodnocení, které obsahuje rady, návody, motivaci a vede k rozvoji kompetencí k učení. Učí žáka pracovat s chybou. S nevhodností porovnávání výsledků s ostatními žáky, poukazování a chyby a v jistých případech i s nevhodností známkování žáka s PAS a naopak s využitím formativního hodnocení se ztotožňuje i Čadilová a Žampachová (2016).

3.3.7 Příprava na výuku

V tomto případě je nutné, aby žák vždy dopředu přesně věděl, jak se má na výuku připravovat, kde má hledat potřebné informace k přípravě či domácí úloze. Je třeba, aby písemnou formou ať už od žáka nebo asistenta pedagoga dostali informaci o domácí přípravě i rodiče. Zde je vhodné, aby měl žák diář, který mu pomůže lépe se v povinnostech orientovat. Jde o jakýsi přesah mezi školou rodinou, žák nezapisuje pouze úkoly, zaznamenává, co ho čeká o víkendu, prázdninách, apod. Co se týče učitele, měl by přibližně znát prostředí, odkud žák pochází, snažit se komunikovat s rodiči v té míře, aby byla spolupráce pro žáka efektivní a nepřetěžovat ho zbytečně nad rámec nutností. Zároveň v něm vzbuzovat potřebu zodpovědnosti a motivovat ho k činnosti například formou jeho zájmů (Čadilová, Žampachová, 2015).

3.3.8 Podpora sociální a zdravotní

Tato podpora se může týkat odlišných potřeb ve stravování – žák potřebuje svůj klid, prostor, stravuje se specifickým způsobem, apod. Může souviset i s dietním režimem. Veškerá opatření se pak provádí v možnostech školy.

Dle Čadilové a Žampachové (2015) do této oblasti podpory spadá i podávání medikace. Zde je nutná obezřetnost. Škola musí podepsat smlouvu o přesném dávkování léků – je třeba, aby zodpovědný učitel (se kterým je podávání léků předem domluveno), byl obeznámen se zprávou od ošetřujícího lékaře. Na doplnění léků dbá zákonný zástupce, je také povinen informovat o jakýchkoliv změnách v podávání léků. Pokud je to nezbytné, spadá do této podpory i využití osobního asistenta. V rámci podpory je možné také využít služeb psychoterapie, řečové terapie, či konzultace s jinými odborníky, případně důležité doškolení pedagogů. Vše ale záleží na možnostech školy.

3.3.9 Práce s třídním kolektivem

V této podpoře jde především o činnost, kterou učitel provádí běžně i ve třídě bez dětí s PAS. Klima třídy je důležitou součástí vzdělávacího procesu, je významným činitelem vzdělávání. Podílí se na utváření vztahů ve skupině, na rolích jednotlivých žáků v kolektivu, na spolupráci, vnímání druhých, na komunikaci. Pokud jsou děti s PAS integrované do běžné základní školy, je důležité, aby se cítili v takové škole dobře, aby se adaptovali, začlenili se do kolektivu i se svými odlišnostmi. K tomu je třeba, aby měli dobrého průvodce ve formě informovaného, odborně vzdělaného pedagoga a kolektiv, který je přijme navzdory jejich odlišnosti.

Členění oblastí podpory žáků s PAS bylo inspirováno strukturou Čadilové a Žampachové (2015). Pro potřeby práce byla struktura upravena.

Praktická část

4 Metodologie

Tématem průzkumu diplomové práce jsou Podpůrná opatření pro žáky s Aspergerovým syndromem z pohledu asistentů pedagoga.

Práce popisuje výsledky průzkumu. Ten „*chápeme jako nižší formu empirického zkoumání, než je výzkum. Jeho cílem je získávat terénní data, nikoliv budovat vědecké teorie*“ (Linderová a kol., 2016, s. 7). Pro potřeby práce bude dále využito termínu průzkum.

Empirická část diplomové práce je realizací smíšeného průzkumu „*což je kombinace kvantitativního a kvalitativního průzkumu, jedna z možností, jak využít silných stránek obou metodologií,*“ uvádí Švaříček (2007, s. 13).

Hendl (2005) chápe smíšený přístup jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie.

„*Kvantitativní a kvalitativní přístupy většinou vycházejí z odlišných předpokladů, zkoumají různé problémy, používají jiné postupy a přinášejí odlišné závěry, které nejsou horší či lepší.*“ (Skutil, 2011, s. 76).

Kvantitativní průzkum se vyznačuje z hlediska průzkumného charakteru snahou o objektivitu, data se zpracovávají kvantitativně, nejčastěji se využívá metody dotazníku, testů, strukturovaných interview, apod. Oproti tomu kvalitativní průzkum je spíše subjektivní. Analýza a interpretace dat probíhá na základě subjektivního porozumění. Z hlediska metod se setkáváme s nestrukturovaným pozorováním. Co se týče počtu zkoumaných osob, jde u kvantitativního průzkumu o co největší množství respondentů, průzkumník se distancuje od zkoumaných osob, zatímco kvalitativní průzkum pracuje s klientem, studentem, skupinou, apod. Je s nimi v úzkém kontaktu (Skutil, 2011).

4.1 Cíl průzkumu

Hlavním cílem je pomocí vybraných průzkumných metod zmapovat, analyzovat, popsat, případně zhodnotit způsoby využití a praktické realizace podpůrných opatření u dětí s Aspergerovým syndromem z pohledu asistentů pedagoga. Dílčím cílem je zjistit, jaká je odborná připravenost asistentů pedagoga na základních školách.

4.2 Úkoly práce

Pro úspěšnou realizaci cíle průzkumu jsem stanovila některé dílčí úkoly práce.

- Tvorba dotazníků na základě předvýzkumu.
- Oslovení zkoumaného souboru (asistentů pedagoga).
- Sběr dat.
- Zhodnocení a porovnání získaných dat s prekoncepty.
- Prezentace výsledků průzkumu a diskuze.
- Doplnění výsledků o poznatky z případové studie se zaměřením na pedagogickou anamnézu.

4.3 Otázky průzkumu

OP1: Jakým způsobem jsou realizována podpůrná opatření u žáků s diagnózou Aspergerův syndrom v praxi?

OP2: Jaký je rozdíl mezi doporučenými podpůrnými opatřeními a realizovanými?

OP3: Jaká je odborná připravenost asistentů pedagoga?

4.4 Charakteristika souboru

Elektronický dotazník byl k dispozici asistentům pedagoga v sedmi školách, které jsem oslovila osobně. Dále jsem využila sociální sítě, konkrétně Facebooku (skupiny asistentů pedagoga – *Jsem asistent pedagoga, Jsme asistenti pedagoga*, dále *Aspergerův syndrom – podpora a poradna pro aspíky, Aspergerův syndrom – podpora, pochopení, láska a pomoc, apod.* - skupiny sdružující rodiče, asistenty, učitele a osoby zajímavící se o Aspergerův syndrom a autismus) a kontaktů společností, škol a sdružení dostupných z materiálu MŠMT *Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci*

vzdělávacího procesu příloha č. 4, ty jsem obeslala emailem. Celkem šlo o 24 organizací. Respondenty dotazníku tak byly osoby z celé ČR. Získala jsem odpovědi od 47 respondentů, z toho bylo 45 žen a 2 muži. Průměrný věk byl 37, 9 let.

V případě kazuistiky jsem oslovila asistentku pedagoga, která mi zprostředkovala kontakt na matku chlapce s Aspergerovým syndromem integrovaného do běžné základní školy. Na základě rozhovoru s matkou jsem vypracovala osobní a rodinnou anamnézu chlapce. Pedagogickou anamnézu jsem vypracovala na základě dlouhodobého pozorování a neformálního rozhovoru s učitelkou a asistentkami pedagoga.

4.5 Příprava průzkumu

Před samotným sestavováním dotazníku byl realizován předvýzkum „Podpůrná opatření pro žáky s PAS“, konkrétně kvantitativní.

Jeho cílem bylo udělat si stručný přehled o typech škol, ve kterých se s žáky pracuje, jaké stupně podpory jsou jim přiznávány, a jak jsou realizována podpůrná opatření v praxi. Zajímalo mě také, jaké je povědomí o možnostech a existenci podpůrných opatření. Cílem bylo dále zhodnotit na základě odpovědí respondentů, zda jsou přiznaná a realizovaná podpůrná opatření přínosná. Tématem předvýzkumu jsou tedy Podpůrná opatření pro děti s Aspergerovým syndromem a jejich realizace.

Jako metodu průzkumu jsem zvolila dotazník, který jsem vytvořila na stránkách [survio.com](https://www.surveymonkey.com) na základě pozorování žáka s Aspergerovým syndromem integrovaného do běžné základní školy a žáků vzdělávajících se ve třídě pro děti s PAS v základní škole speciální. Dotazník jsem volně dala k dispozici učitelům a asistentům v Královéhradeckém a Pardubickém kraji, dále jsem ho sdílela na sociálních sítích ve skupinách, které se Aspergerovu syndromu věnují, jak bylo zmíněno v kapitole 4.4 Charakteristika souboru.

Dotazník obsahoval 16 otázek, z nichž některé byly s odpověďmi otevřenými, jiné s výběrem z odpovědí. Rozeslala jsem ho mezi 10 známých pedagogů a asistentů pedagoga a dále jsem ho šířila volně po sociální síti Facebook v příslušných tematických skupinách (viz. kapitola 4.4 Charakteristika souboru). Celkem se mi vrátilo 20 anonymních odpovědí. Předvýzkum mi posloužil jako nástroj k úpravě a dalšímu konkrétnějšímu sestavování otázek pro samotný průzkum diplomové práce.

4.6 Sběr dat

Na základě vyhodnocení předvýzkumu jsem sestavila elektronický dotazník na webových stránkách www.surveio.com pro samotný průzkum.

V dotazníku vlastní konstrukce, který jsem využila jako výzkumnou metodu, jsem položila celkem 65 otázek. Některé otázky byly uzavřené, polouzavřené, jiné ponechávaly možnost otevřené odpovědi, další byly testové s výběrem z odpovědí, případně škálovací.

Za účelem získání odpovědí respondentů jsem dotazník rozeslala emailem do 24 organizací, které se v ČR zabývají péčí o žáky s PAS v jednotlivých krajích. Dále jsem oslovila respondenty na sociální síti Facebook. Zde jsem sdílela odkaz na dotazník ve skupinách věnujících se Aspergerovu syndromu. Zde znovu odkazují na kapitolu 4.4 Charakteristika souboru. K dalším osloveným patřily základní škola v Pardubicích, Vysokém Mýtě, Hradci Králové a Kounicích. Žáci s diagnózou Aspergerův syndrom nejsou tak rozšířenou skupinou jako žáci s těžší formou autismu, proto bylo těžké sehnat dostatek vhodných respondentů.

Sběr dat u případové studie probíhal formou zaznamenávání pozorování žáka, dotazování, participantního i nparticipantního, a spolupráce s jeho rodinou, zejména matkou, asistenty a pedagogy.

4.7 Zpracování dat

Ke zpracování responzí jsem využila program Survio. Z celkem 219 pokusů o vyplnění dotazníku se mi vrátilo z oslovených škol a organizací sdružující osoby pracující s dětmi s Aspergerovým syndromem 47 vyplněných dotazníků. Z přímého odkazu na dotazník jsem získala 23 responzí, ze sociální sítě Facebook 24. Dotazníky jsem následně analyzovala, komparovala a vyhodnotila. Pro lepší orientaci jsem u některých odpovědí využila doplnění grafem, taktéž vytvořeným v programu Survio.

U případové studie šlo nejprve o transkripci sesbíraných dat do písemné podoby v textovém dokumentu Microsoft Word, následně o segmentaci úseků dat. Následovalo kódování – označování segmentů názvem – a kategorizace kódů.

Následovala analýza údajů zjištěných na základě vyhodnocení dotazníkového šetření a jejich komparace s teoretickými údaji z vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, Katalogu podpůrných

opatření a odborných pramenů, uvedených v seznamu literatury v závěru práce. Výsledky šetření byly pro rozšíření doplněny o případovou studii. Kompletně jsou uvedeny v kapitole Závěr.

4.8 Metody průzkumu

Dotazník

Průzkumnou metodou kvantitativní části průzkumu diplomové práce je strukturovaný dotazník. Elektronický dotazník byl vytvořen i zpracován na stránkách survio.com. Gavora (2010, s. 261) vymezuje dotazník jako „(...) způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí, které nevyžaduje osobní setkání výzkumníka s dotazovaným jako při interview.“

Případová studie

Dále jsem využila metodu případové studie, kazuistiky. Maňák, Švec a kol. (2005) chápou kazuistiku jako případovou studii, popis jednotlivých případů. Kazuistika dle nich „(...) obsahuje zpravidla rodinnou a osobní anamnézu, diagnózu s prognózou, příslušná léčebná nebo nápravná opatření, jejich průběh a výsledky, popř. i sledování katamnestická. Slouží obvykle k ilustraci nebo vyvození jistých teoretických závěrů, pracovních hypotéz.“ Maňák, Švec (2005, s. 51).

5 Výsledky dotazníkového šetření a diskuze výsledků

Pro náhled statistických údajů dotazníku jsem využila webové stránky www.surveio.cz. Z celkem 219 pokusů o vyplnění dotazníku se mi vrátilo 47 odpovědí, což připisuji délce dotazníku. Avšak jeho podrobnost jsem považovala z hlediska potřeby uceleného pohledu na problematiku za funkční. Grafy jsou ve výsledcích průzkumu uvedeny pouze v případě, že vznikla větší variabilita odpovědí.

Zpracování dotazníku bylo pro přehlednost tematicky rozděleno do tří částí, z nichž první se týká přímo profilu asistenta pedagoga – jeho pohlaví, věk, vzdělání, další studium.

Druhá část se zaměřuje na konkrétní prostředí, kde asistent pedagoga pracuje. Zajímá se o počet žáků ve třídě, se kterými asistent pracuje, o případnou medikaci žáka a jeho projevy s ní spojené, o kontakt a spolupráci s rodinou žáka, apod.

Třetí část se pak orientuje na podpůrná opatření, čili dotazování se na metody a formy práce, organizaci výuky, intervenci, pomůcky, úpravu obsahu vzdělávání, hodnocení a sociální podporu a práci s třídním kolektivem žáka tak, jak se skutečně v praxi u oslovených asistentů realizují.

5.1 Profil asistentů pedagoga

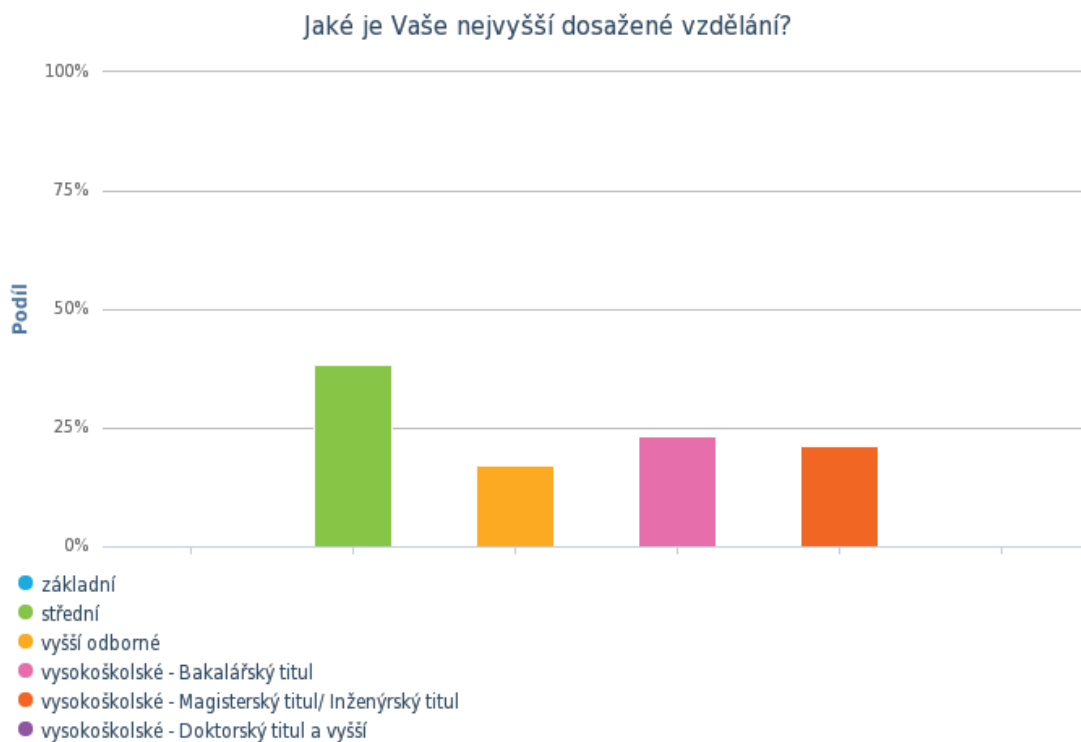
Otázky 1 až 3 odpovídají popisu výzkumného souboru uvedeného v kapitole 4.4 Charakteristika souboru. Jak uvádí Jehličková (2017), na základních školách působí jako asistenti pedagoga převážně ženy. Z jejich 130 respondentů byl pouze jeden asistent mužského pohlaví. I můj průzkum prokázal, že většina asistentů byla ženského pohlaví, pouze dva z nich pohlaví mužského. Dle výzkumu Jehličkové (2017) je nejvíce zastoupena věková skupina asistentů 29-39 let. Věkový průměr, který byl z mého výzkumného souboru získán, tak opět souhlasí. Průměrný věk mých respondentů činil 37, 9 let. Nejmladšímu respondentovi bylo 21 a nejstaršímu 44 let.

Z celkového počtu 47 zodpovězených dotazníků se mi vrátilo 27 od asistentů pedagoga z běžné základní školy, takový byl i můj předpoklad. Děti s Aspergerovým syndromem se vzhledem k výši intelektu častěji integrují do běžné základní školy. Po oslovení škol za účelem spolupráce se mi vrátil email s odpovědí Mgr. Davida Drápely, zástupce ředitele ZŠ Brno, Štolcova, ze dne 10. dubna 2019: „*Dobrý den, rádi bychom Vám pomohli při vyplňování dotazníků, jsme sice základní škola zřízená dle*

§16 odst. 9 šk. zák. a máme vzdělávací program základní školy speciální, ale žádný ze 75 žáků ve škole nemá diagnostikován Aspergerův syndrom. Tyto děti mají intelekt v normě, a tudíž jsou povětšinou integrováni do běžných ZŠ a vzdělávají se dle RVP ZV, nebo alespoň by tomu tak být mělo. Z mého pohledu pro Vás bude velice obtížné najít dítě s touto diagnózou na základní škole speciální.“ S tímto tvrzením je Pešek (2017, s. 77) částečně v rozporu. „U dětí s Aspergerovým syndromem se někdy mylně předpokládá, že kvůli jejich průměrné až nadprůměrné inteligenci budou bez problémů zvládat standardní formu vzdělávání. Často tomu tak ale není.“

Vzdělání asistentů pedagoga

Velice mě překvapila míra nejvyššího dosaženého vzdělání asistentů pedagoga, zejména četné zastoupení vysokoškolsky vzdělaných respondentů. Celkem tedy 18 respondentů má střední vzdělání, což je i nejfrekventovanější odpověď ve výzkumném šetření Jehličkové (2017), 11 vysokoškolské vzdělání – titul bakalář, 10 respondentů vysokoškolské vzdělání – titul magistr nebo inženýr, což je vzhledem k platovým podmínkám asistenta pedagoga přinejmenším zajímavé, vyšší odborné vzdělání mělo 8 respondentů, žádný z asistentů neměl vysokoškolské vzdělání s titulem doktor.

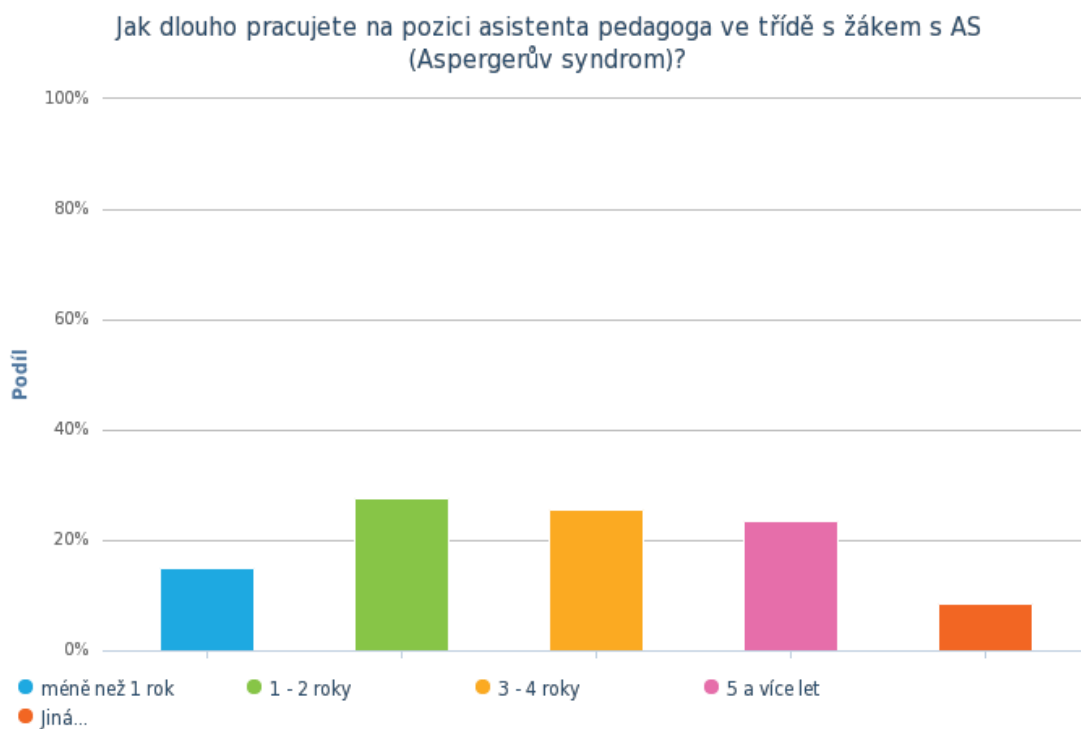


Graf 1 - Nejvyšší dosažené vzdělání asistentů

U více jak poloviny respondentů (53, 2 %) se jednalo o nejvyšší dosažené vzdělání pedagogického zaměření, což se rozchází s průzkumem Peška (2012), kapitola 2.5.1 Asistent pedagoga. Tuto otázku jsem položila na základě svého pozorování, kdy jsem se setkala s asistentkou, která vystudovala obor v oblasti průmyslu, avšak po rodičovské dovolené se dále nemohla věnovat svému zaměstnání kvůli zastaralým informacím a postupům práce, které by musela, dle svých slov, složitě obnovovat. Zajímalo mě, zda je více takových asistentů, kteří změnili obor své práce.

Celkem 27 respondentů absolvovalo kurz asistenta pedagoga. Kendíková (2017) se v kapitole 2.5.1 Asistent pedagoga zmiňuje o vztahových problémech mezi asistenty a učiteli. Z pozorování v rámci průzkumu jsem došla k závěru, že samotné absolvování kurzu asistenta pedagoga nestačí. Někteří asistenti po něm nabývají dojmů, že mají již plné kompetence k práci s žáky. Zde svou roli bezesporu hraje délka praxe na pozici, další vzdělávání a zkušenosti ze spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky.

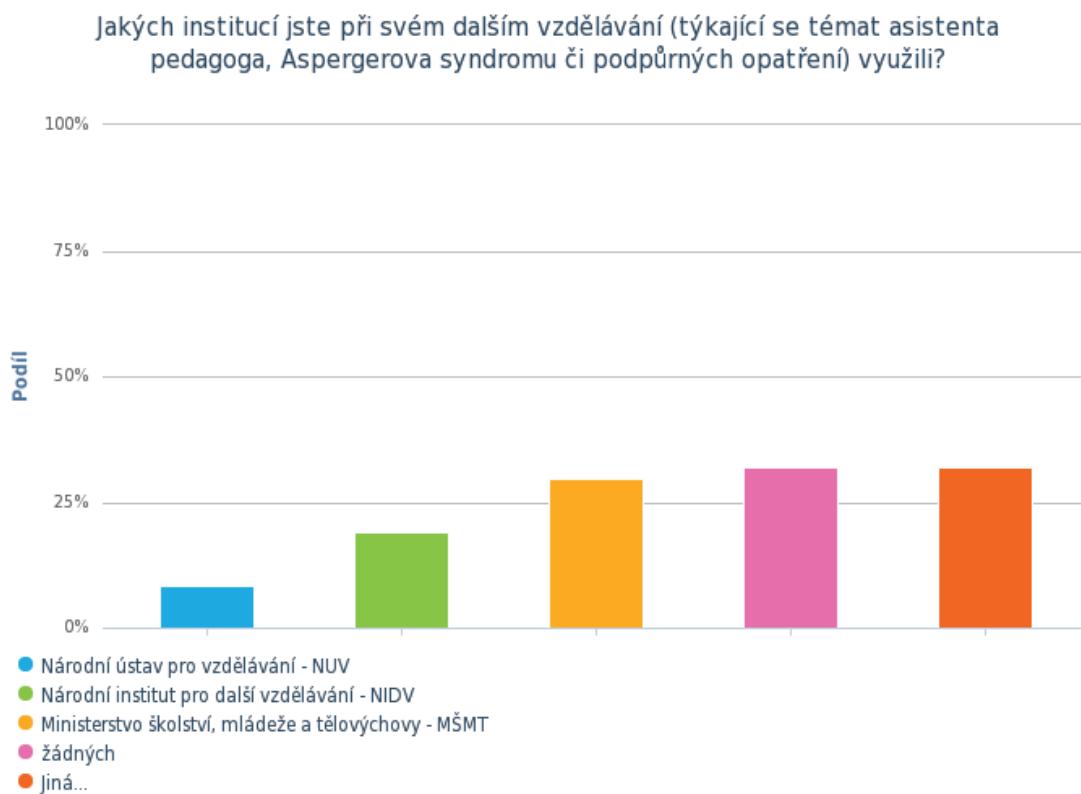
Oslovení respondenti pracují ve své pozici asistenta pedagoga nejčastěji po dobu jednoho až dvou let. Takto odpovědělo 13 respondentů. Další odpovědi jsou uvedeny v grafu níže.



Graf 2 - Délka působení na pozici asistenta pedagoga

Oslovení asistenti pedagoga se minimálně jednou ročně účastní školení, kurzů či akcí souvisejících s asistencí, podpůrnými opatřeními či Aspergerovým syndromem. Celkem takto odpovědělo 26 dotázaných.

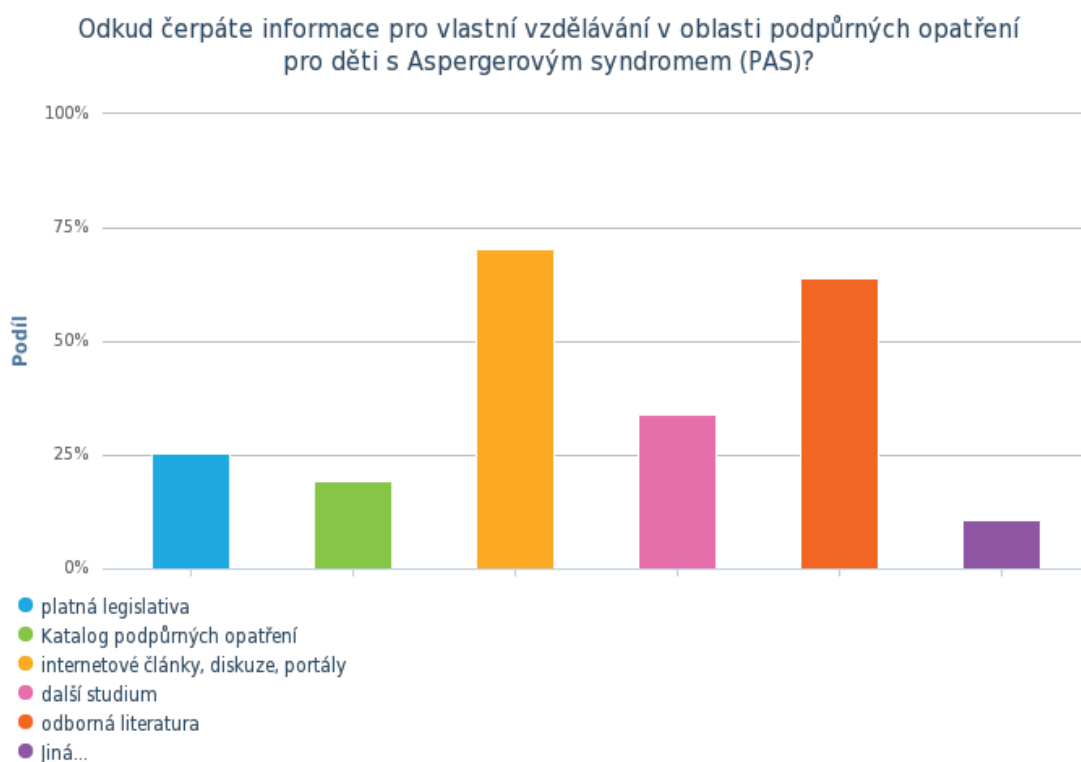
Respondenti využívají zmíněných zařízení či institucí za účelem získání praxe a doplnění vzdělání. Jmenováno bylo SPC pro PAS, KVIC – Nový Jičín, Opava, NAUTIS, VISC, CCV Pardubice, A – CENTRUM, studium na vysoké škole, Základní a speciální škola Svítání, MAP Náchodsko, Dobruška, program Varianty, Centrum kolegiální podpory Ostrava, APLA, ZA SKLEM, ČOSIV, RYTMUS, ZVAS, REPRODESA. Překvapující pro mě byla jedna z nejvíce zastoupených odpovědí – nevyužívám žádné instituce. Takto odpovědělo celkem 15 dotázaných.



Graf 3 - Zastoupení institucí školících další vzdělávání pedagogických pracovníků využívaných asistenty pedagoga

Nejvíce respondentů čerpá informace pro své další vzdělávání v oblasti podpůrných opatření a Aspergerova syndromu v internetových článcích, diskuzích a portálech. Takto odpovědělo 33 dotázaných. Na výběr byly možnosti: *platná legislativa,*

Katalog podpůrných opatření, internetové články, diskuze, portály, další studium, odborná literatura, jiné.



Graf 4 - Odkud asistenti čerpají informace ke své práci

Riziko čerpání informací z internetových článků, diskuzí a portálů je v tom, že informace nemusí být relevantní. Je důležité, aby si asistenti vybírali důvěryhodné zdroje, se kterými jim jistě pomůže vhodný odborník například ze spolupracujícího SPC.

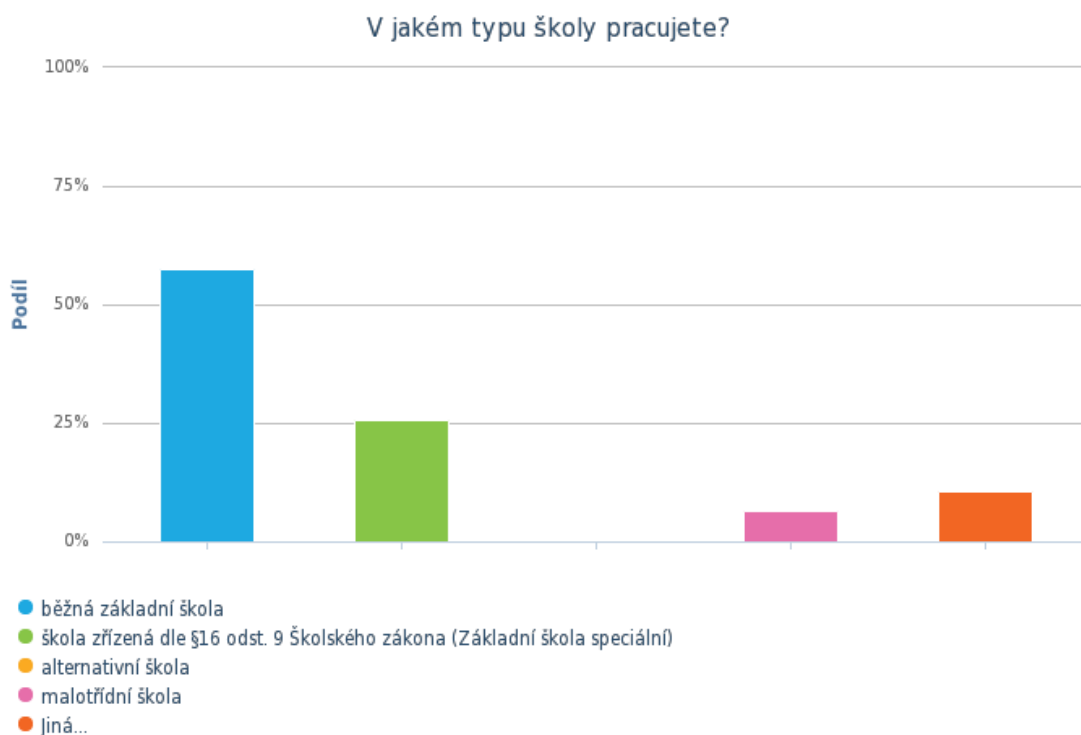
Druhou nejčastější odpovědí byla *odborná literatura*. Zde je riziko chybných informací menší, avšak je třeba vybírat literaturu aktuální – vzhledem k legislativě, která se neustále obměňuje – jmenujme například vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Změnám v legislativě se věnuje Jitka Kendíková (2018).

Mezi odpověďmi se ve variantě *Jiné* objevila spolupráce s psychologem a speciálním pedagogem nebo vlastní péče o dítě s autismem.

5.2 Charakteristika prostředí, kde asistenti působí

Nejvíce dotázaných asistentů pedagoga působí v 5. a 6. ročníku. Domnívám se, že toto podpůrné opatření může být pro žáky prospěšné zejména kvůli přípravě a adaptaci na přechod žáka na druhý stupeň základní školy.

Z běžných základních škol jsem získala 27 odpovědí. Ze škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona jich bylo 13. V souladu s Peškem (2017) může dětem ve speciálních třídách nebo skupinách vyhovovat právě menší počet dětí, tím snadněji organizovatelný individuální přístup, lépe připravení a specializovaní pracovníci a učitelé. Další 3 respondenti byli z malotřídní školy a 3 ze školy střední.



Graf 5 - Školy, kde asistenti pedagoga s žáky pracují

Šetřením jsme zjistili, že průměrný počet žáků ve třídách, kde asistenti působí, je 18,9. Nejméně bylo uvedeno 5 žáků, nejvíce 31. Tento údaj je takto širokospektrální právě proto, že odpovídali asistenti jednak z běžných základních škol, kde je celkový počet dětí ve třídě vyšší a také asistenti škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, kde bývá počet nižší. Tuto úvahu potvrdily i počty žáků u mých respondentů. Na běžné základní škole bylo ve třídě nejméně 20 žáků (jedna malotřídní škola uvedla 8 žáků)

a nejvíce 31. Ve škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona nejméně 5 žáků, nejvíce pak 13. Asistenti pracují většinou s 1 žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, takto odpovědělo 12 respondentů, druhou nejčastější odpovědí bylo – se třemi žáky s SVP.

Další navazující otázkou je: *Kolik dětí, se kterými pracujete jako AP, má diagnózu Aspergerův syndrom?* Celkem 32 respondentů odpovědělo, že mezi žáky s SVP, se kterými pracují, je pouze 1 žák s Aspergerovým syndromem. Nejvyšší počet žáků s Aspergerovým syndromem, se kterými asistenti najednou ve třídě pracují je 9. Zdá se tedy pravděpodobné, že asistenti z běžných škol mívají ve třídě maximálně jednoho žáka s touto diagnózou. Speciální třídy či školy díky své specializaci na konkrétní znevýhodnění budou disponovat větším počtem těchto žáků na třídu. U respondentů ze základní školy speciální se nejvíce objevilo 9 žáků s Aspergerovým syndromem, v běžné základní škole to byli nejvíce žáci 2. Ze zajímavosti uvedu i respondenty pracující na gymnáziu, i když je průzkum zaměřen především na školy základní. Vzhledem k průměrnému až vyššímu intelektu žáků s AS nepřekvapí, že na jednom gymnáziu jsou ve třídě takoví žáci 3.

Pro příklad lze uvést Speciální školu v Hradci Králové, kde jsou třídy speciálně pro děti s Aspergerovým syndromem. V roce 2013/2014, kdy byla třída otevřena, zde bylo vzděláváno pouze 6 dětí. Ve školním roce 2018/2019 škola nabízí vzdělávání pro žáky s AS již ve třech třídách, které vedou speciální pedagogové a asistenti pedagoga. Žáci jsou vzděláváni dle programu běžné školy, podle RVP ZV. Upravena je jen organizace vzdělávání (specialnihk.cz, 2019).

Na běžné základní škole v Pardubicích byl ve školním roce 2018/2019 integrován 1 žák s Aspergerovým syndromem. Ve třídě se vzdělávalo 22 dětí.

U otázky *Je pro žáka s Aspergerovým syndromem ve Vaší třídě zpracován IVP (individuální vzdělávací plán)* se mi dostalo 7 záporných odpovědí, což nekoresponduje s uvedenými stupni podpůrných opatření. V prvním stupni PO se vytváří plán pedagogické podpory, od 2. do 5. stupně PO se pro žáky zpracovává individuální vzdělávací plán. Je tedy možné, že někteří respondenti odpověděli nepravdivě, či IVP pro žáka ještě není zpracován.

Dále mě zajímalo, zda je nutná asistentce u žáka po celou dobu vyučování. Celkem 28 respondentů odpovědělo ano, 14 ne. Zbývající uvedli, že záleží na aktuálním stavu žáka, případně že je asistence nutná po celou hodinu

a i o přestávkách. Jeden asistent odpověděl, že nyní žák nepotřebuje asistenci po celou dobu výuky, avšak v minulosti potřeboval.

Dle odpovědí respondentů se u žáků s Aspergerovým syndromem nejvíce vyskytuje přidružené ADHD – hyperkinetická porucha, takto odpovědělo celkem 18 dotázaných, tento výsledek se shoduje se zjištěním Čadilové, Žampachové (2015). Ty uvádí, že dle různých studií se ADHD jako přidružená porucha vyskytuje zhruba u 80 % jedinců s PAS. Celkem 13 dotázaných asistentů odpovědělo, že se u žáků s Aspergerovým syndromem, se kterými spolupracují, žádná přidružená porucha ani onemocnění nevyskytuje. Mezi dalšími nejčastějšími přidruženými poruchami a onemocněními se vyskytují poruchy chování a úzkostné poruchy, dále pak vady řeči.

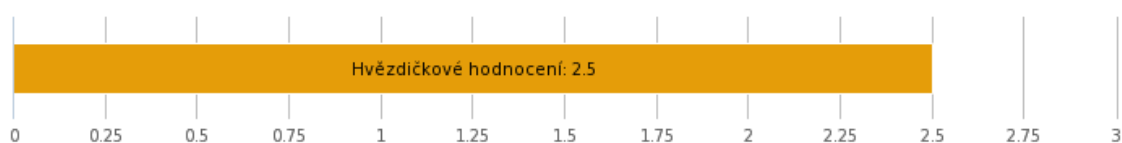
Celkem 29 dotázaných asistentů pracuje s žáky, kteří užívají medikaci. Další otázka zjišťovala, zda se nějak mění chování žáka v průběhu výuky po požití medikace. Pro jednodušší odpovědi by bylo přehlednější zadat výběr z odpovědí ano x ne. Ale i takto položená otázka přinesla zajímavé zjištění – 16 asistentů si všímá změn v chování žáka – popisují na jedné straně lepší soustředěnost, útlum hyperaktivního chování, upuštění od nadměrného rituálního chování. Na straně druhé si všímají únavy žáka zřejmě pramenící z poruch spánku jako vedlejších účinků medikace, celkového útlumu či nervozity. Tyto popsané projevy pozoruje i Pešek (2017). Dalších 16 dotázaných si změny v chování žáka po užití medikace nevšimlo. Zbývající respondenti buď uvádí, že žákovi je podávána medikace mimo výuku, či žák využívá pouze homeopatika. Jiní uvádí, že chování se mění nahodile.

Zde je třeba vzít v úvahu fakt, který je v souladu s Peškem (2017), že každé dítě reaguje na farmakoterapii jinak. Lék nasazený psychiatrem nemusí být pro dítě tím, co právě potřebuje, tudíž musí být zaměněn za jiný. U některých léků se na efektivní účinek čeká delší dobu.

Důležitou součástí kvalitního vzdělávání dítěte nejen s Aspergerovým syndromem je spolupráce s rodinou žáka, kterou uvádí Pešek (2017) v kapitole 2.6.

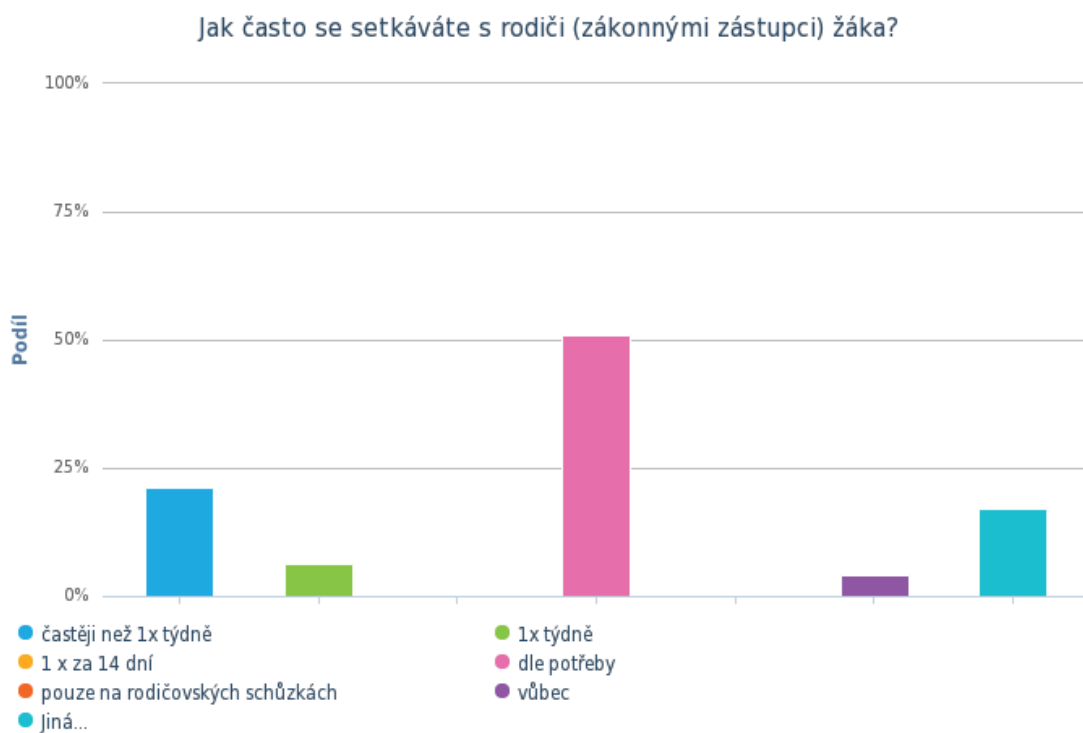
Z šetření vyplývá, že asistenti pedagoga hodnotí spolupráci se zákonnými zástupci žáka velmi dobře. Zde uvedu graf, jehož nejvyšší hodnota 3 vyjadřuje nejvyšší míru spolupráce se zákonnými zástupci žáka.

Jak hodnotíte spolupráci s rodinou (zákonnými zástupci) žáka?



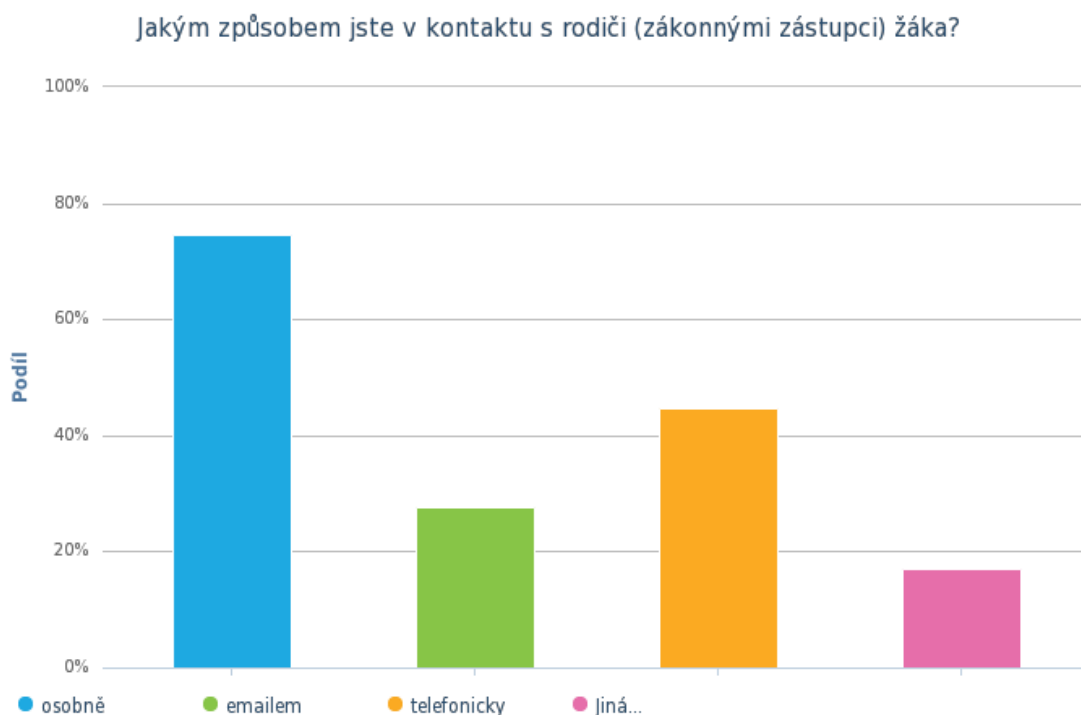
Graf 6 - Vyjádření hodnocení spolupráce AP s rodinou žáka s AS

Celkem 24 respondentů uvedlo, že se s rodiči žáka s AS setkávají dle potřeby, každý den, případně častěji než jednou týdně. Dva respondenti odpověděli, že se s rodiči nesetkávají vůbec, což se domnívám, že prakticky není možné, pokud asistent chce vykonávat svou práci efektivně, nehledě na to, že pomoc s komunikací s rodiči či zákonnými zástupci žáka vychází z § 5 vyhlášky č. 27 /2016 Sb. školského zákona. Možná však měli respondenti na mysli, že se s rodiči či zákonnými zástupci nesetkávají osobně, ale komunikují s nimi jiným způsobem, jak je níže zmíněno v Grafu 8.



Graf 7 - Četnost setkávání asistentů pedagoga se zákonnými zástupci žáka

Z průzkumu vyplývá, že nejvíce asistentů, celkem 35, se s rodiči či zákonnými zástupci žáka setkává nejčastěji osobně. Druhá nejfrekventovanější odpověď, 21 respondentů, uvádí telefonický kontakt. V možnostech *Jiné* byla komunikace přes notýsek, komunikační deník, „úspěšník“ a aplikaci Viber.



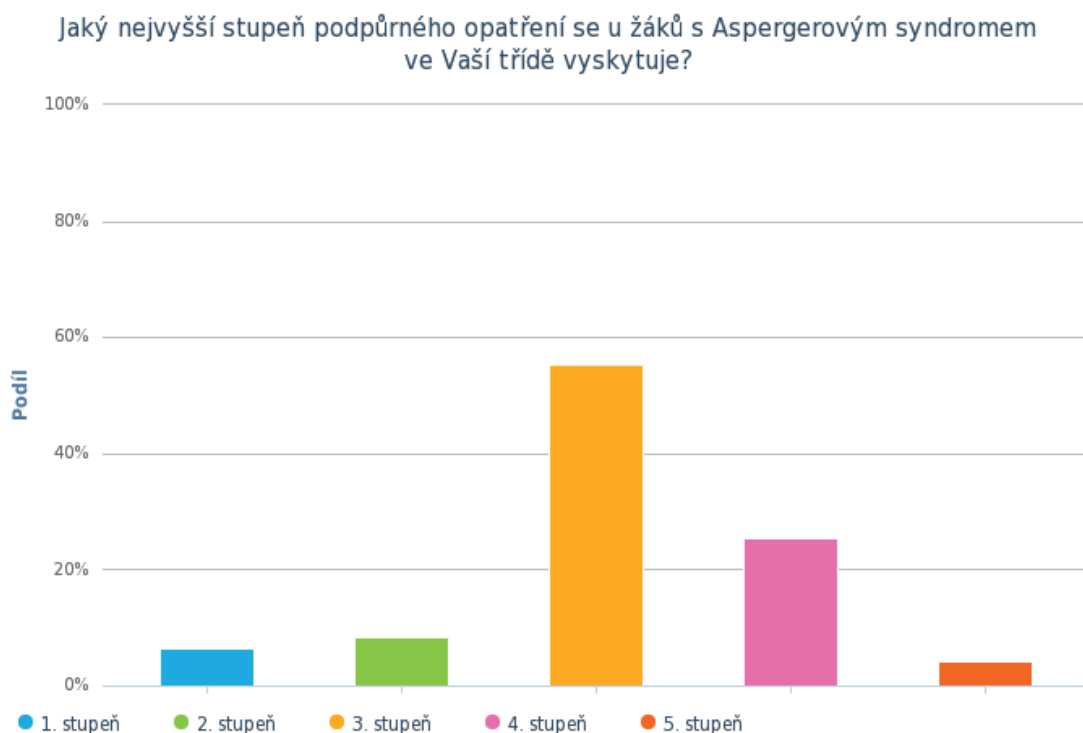
Graf 8 - Způsob kontaktu asistentů se zákonnými zástupci žáka

5.3 Podpůrná opatření z hlediska praxe

Další otázka se týkala výše stupně podpůrného opatření žáků s Aspergerovým syndromem, se kterými asistenti pracují. Na tuto otázku jsem dostala následující odpovědi:

- 1. stupeň PO – 3 respondenti,
- 2. stupeň PO – 4 respondenti,
- 3. stupeň PO – 26 respondentů,
- 4. stupeň PO – 12 respondentů,
- 5. stupeň PO – 2 respondenti.

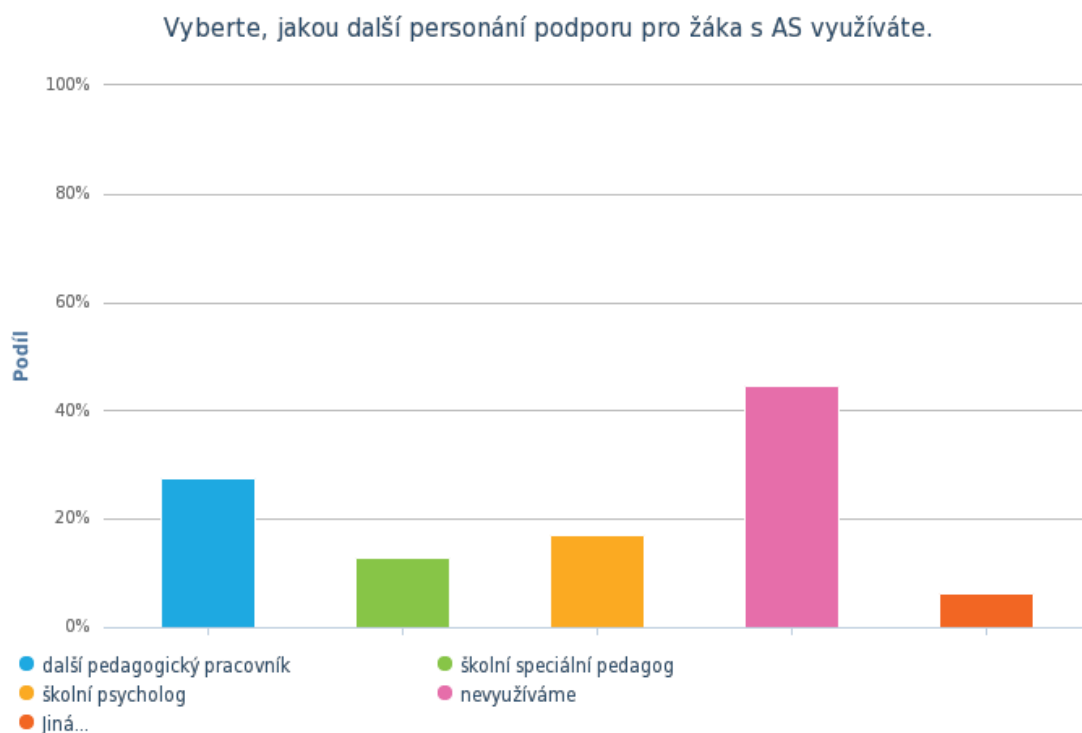
Když jsem se zabývala tím, jaký stupeň podpůrných opatření je nejvíce zastoupen u žáků respondentů na běžné základní škole, ve většině to byl stupeň 3. U respondentů základní školy speciální to byl 4. stupeň. Procentuální zastoupení stupňů podpůrných opatření je lépe viditelné v grafu níže.



Graf 9 - Zastoupení stupňů podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem

Další personální podpora

V rámci vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem je žádoucí využití další personální podpory. Graf uvedený níže ukazuje, jaká další personální podpora je ve vzdělávání žáka z hlediska respondentů využívána.



Graf 10 - Možnosti další personální podpory u dětí s AS

V možnosti odpovědi *Jiné* byla uvedena pomoc SPC, psychiatra a kombinace psychologa a speciálního pedagoga.

Metody a formy výuky

Z mého průzkumu vyplývá, že ve většině případů je u žáků s poruchou autistického spektra nutné pozměnit či poupravit metody a formy výuky, a to ať v základních školách běžného typu či ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona.

Celkem 15 respondentů považuje změny metod a forem za nutné opatření, 16 je mění příležitostně a zbývajících 16 respondentů se shodlo, že během výuky není nutné tyto metody a formy měnit. Zde bych však uvedla nesouhlas autorů Tuckermann a kol. (2014), kteří chápou poruchy autistického spektra jako „neviditelný hendikep“, u kterého nemusí být potřeba podpory rozpoznána.

Strukturované učení

Jednou z již výše uvedených možností práce s žáky s poruchami autistického spektra je Strukturované učení. Využití jeho principů se objevovalo v otázkách průzkumu.

Strukturalizace

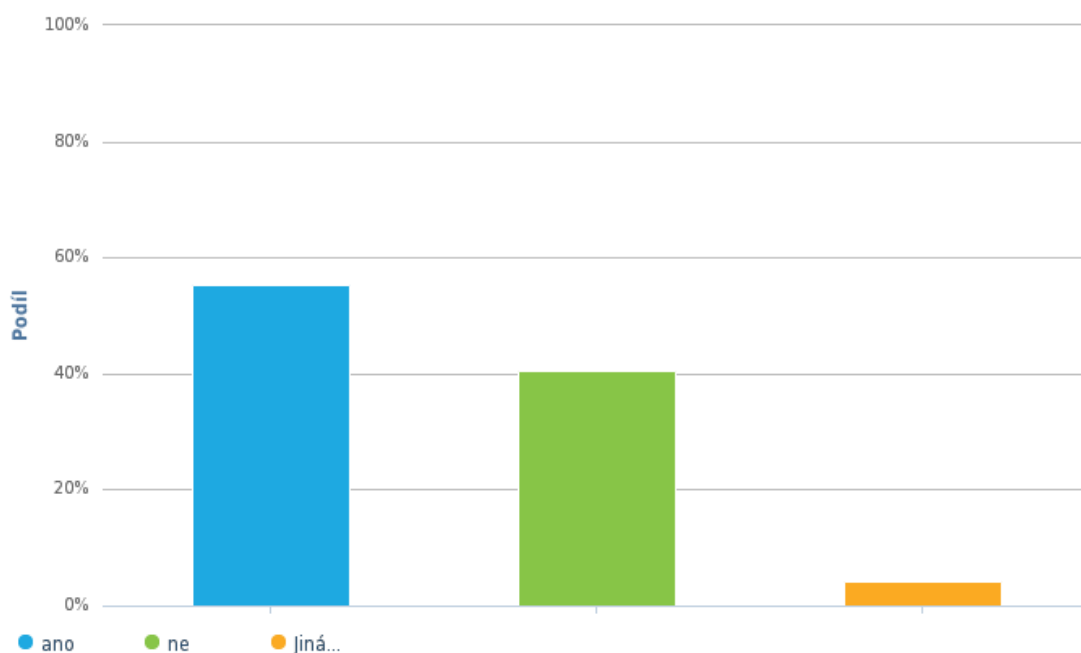
Pomocí uspořádání prostoru a času, vizualizace, apod. může žák ve výuce i mimo ni fungovat bez větších obtíží, neustále ví, co ho čeká, na co se má připravit. Proto mě zde překvapila odpověď 20 respondentů, kteří s metodikou nepracují. Vysvětluji si to tak, že pracují s žákem individuálně dle jeho potřeb, tudíž mohou využívat například jen některých principů metodiky, jak ostatně připouští Tuckermann a kol. (2014) v kapitole 3.3 Podpůrná opatření pro žáky s poruchami autistického spektra.

Otázka hodnocení efektivity strukturalizace výuky byla do průzkumu řazena cíleně zejména ve vztahu ke zkušenosti, kterou jsem zmiňovala výše. Každý žák reaguje jinak, tudíž jsem se zajímala o to, jestli na některé žáky může strukturalizace působit kontraproduktivně. Celkem 36 respondentů hodnotilo strukturalizaci jako přínos, 11 ji vnímá spíše negativně.

Vizualizace

Dále jsem se zajímala o podporu vizualizace. Někteří respondenti odpověděli, že vizualizaci nijak zvlášť nepodporují, pokud to situace nevyžaduje. Jejich žáci většinu času dokáží pracovat jako neurotypičtí žáci. Pokud ji však využívají, tak zejména v souvislosti s nácvikem sociálního chování („Žádost o pomoc“) a motivací k žádoucímu chování („Mluv tiše“). Této podpory využívá 26 z dotázaných respondentů.

Využíváte vizualizované podpory pro nácvik adekvátního sociálního chování (obrázkové symboly - "mluv tiše", "žádost o pomoc", apod.)



Graf 11 - Využití vizualizace jako podpory žáka při nácviku sociálního chování

Úpravy obsahu učiva

Možnou podporou žáků s PAS je úprava obsahové náplně učiva. Celkem 28 respondentů průzkumu odpovědělo, že žák zvládá obsahovou náplň učiva daného ročníku. Naopak u 11 respondentů žák náplň učiva nezvládá. Zbývající respondenti odpověděli, že žák zvládá s menší dopomocí, či že jeho schopnost obstát v obsahové náplni učiva se odvíjí od jednotlivých předmětů. Úprava výstupů vzdělávání je podpora, kterou využívají žáci u 17 respondentů. Více respondentů, jejichž žáci toto opatření potřebují, přesněji 11, pracuje na běžné základní škole.

Pro žáky s PAS může být vhodná podpora formou upravených zápisů - zvýraznění důležitých informací pro lepší orientaci, zkracování zápisu, dopisování kontrolních otázek, apod.

Celkem 27 respondentů se shodlo, že jejich žákům není třeba připravovat upravené, zkrácené či jinak zvýrazňované zápisy. Zbývající tuto podporu využívají, 14 z nich je z běžné základní školy.

Většina respondentů, kteří vizualizaci aktivně využívají, pak pracuje s piktogramy (ať již samostatně či na pásu ze suchého zipu), denními rozvrhy, týdenními rozvrhy, přehledy učiva v tabulkách, obrázkovými kartami, knihami, počítačem (například využití materiálů zpracovaných v programu SymWriter), tabletem, interaktivní tabulí, prezentacemi v programu PowerPoint, myšlenkovými mapami, náčrtky, plánky k přemístění se do jiné místnosti, tištěnými zápisy učiva. Ověřila jsem si tak, že v praxi se využívají možnosti vizualizace, které doporučuje i Mgr. Zuzana Žampachová. Ta mimo jiné zmiňuje i žetonový systém hospodaření, který zde nikdo z respondentů nezmínil. Je to systém motivační, ale dal by se pojmout i tak, že dítě vnímá vizuálně svůj motivační pokrok.

Afekt a motivace

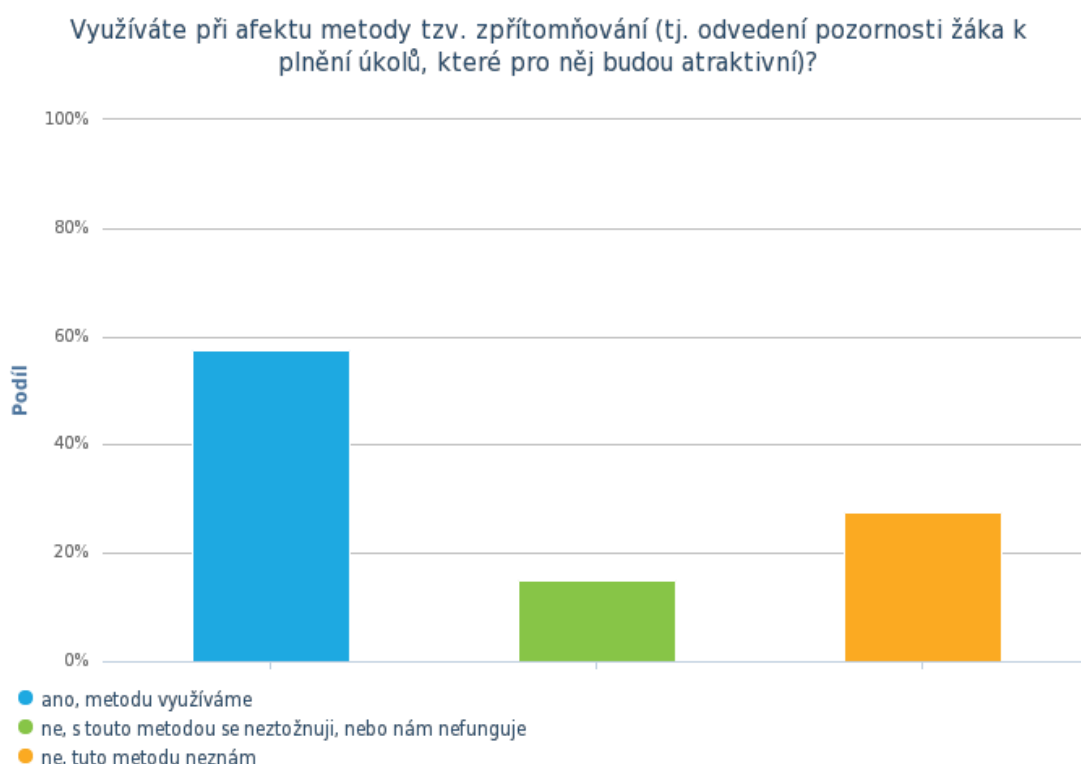
Co se týče aktivity žáků s Aspergerovým syndromem ve výuce, vyšlo z mého osobního pozorování, že se žáci chovali spíše aktivně, zajímali se o informace, hlásili se a chtěli být vyvoláni. V případě dotazníkového šetření celkem 19 respondentů odpovědělo, že aktivita žáků ve výuce závisí na jejich aktuálním stavu. Tento výsledek jsem předpokládala. Vždy je třeba k dětem nejen s AS přistupovat individuálně. Učitelé i asistenti si tento fakt uvědomují. Zajímavé je, že 17 respondentů hodnotí svého žáka ve výuce spíše jako pasivního.

Aktivitu a pasivitu žáka zkoumala i otázka schopnosti sebeobsluhy žáka. I u této odpovědi bych připustila odpověď, že záleží na aktuálním stavu žáka. Z responzí na tuto otázku vyplývá, že 40 asistentů či učitelů pracuje s žáky, kteří jsou sebeobsluhy schopni bez větších obtíží. Sebeobsluhu samostatně nezvládají žáci u čtyř respondentů základní školy speciální a tří respondentů běžné základní školy.

V případě mého průzkumu respondenti povětšinou využívají doporučení, která se shodují s Peškem (2017). Nejčastěji se objevovala odpověď, že v případě afektu s žákem opouští prostor třídy, uchylují se buď na chodbu či do relaxační místnosti. Snaží se s žákem komunikovat, pokud o to stojí a vhodně ho motivovat činnostmi, které má rád. Dopřávají mu odpočinek a snaží se zmírnit projevy agrese klidným chápajícím přístupem. Ně kterým z nich se osvědčilo odvedení pozornosti k jinému předmětu zájmu. Jeden respondent pracuje dle krizového plánu, nejméně dva pak žáka uklidňují oblíbenou hudbou. Velmi mě překvapilo odpověď, kdy asistent nebo učitel jednájí

s přísností. Domnívám se, že zde spíše bylo myšleno s důsledností. Neumím si představit, že v případě afektu u dítěte zabírá silně autoritativní přístup.

Když se dítě dostane do afektu, je možné využít metody tzv. zpřítomňování, tj. odvedení pozornosti žáka k plnění úkolů, které pro něj budou atraktivní. Celkem 27 respondentů z dotazníkového šetření tuto metodu využívá, 13 metodu nezná a u 7 nefunguje, nebo se s ní neztotožňují. Jestliže je možné využít odvedení pozornosti směrem k jinému atraktivnějšímu středu zájmu, je nutné vědět, jaký zájem to je.



Graf 12 - Využití metody zpřítomňování

Zájmy a motivace

Další otázka směřovala k předmětové preferenci žáka. Nejvíce zastoupenou odpovědí byl zájem žáka s AS o matematiku, přírodní vědy a jazyky. Objevovaly se ale i odpovědi, že žák vyniká v hudební výchově, informačních technologiích, pracovních činnostech či obecně je nadprůměrný ve většině předmětů.

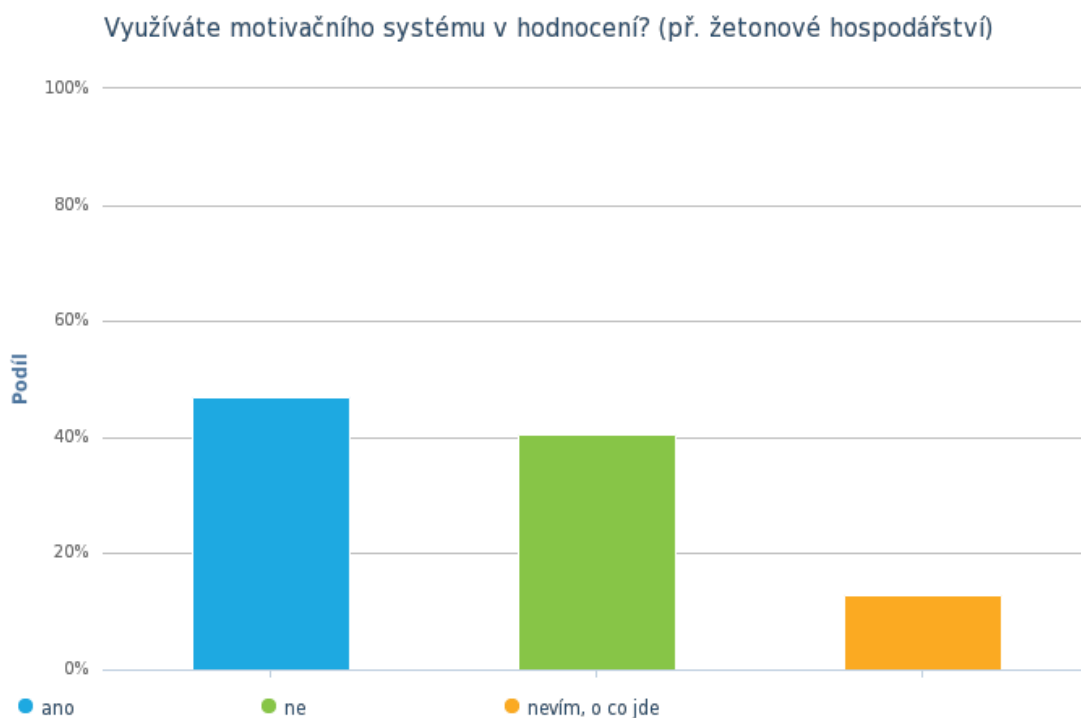
U dětí s AS se setkáváme se specificky zaměřenými zájmy jako například studování dinosaurů, potrubí, apod. Ivona Březinová (2016) vytvořila ve své knize postavu Patrika, který byl zainteresovaný do meteorologie. Dokázal se počasím zabývat

celé hodiny a slovo od slova převyprávět předpověď počasí. Na specifické zájmy odkazuje i Čadilová, Žampachová (2006).

Z průzkumu jsem došla k poznání, že děti s AS u mých respondentů nejvíce vynikají v kresbě, malbě, v práci s výpočetní technikou, jsou zdatní ve střihání a lepení modelů a jiných výrobků, vynikají ve hře na hudební nástroj, jsou výjimeční v matematice a logických úlohách. Mezi další zajímavé postřehy patří znalost názvů států a měst, obecně pohyb, sport (což je překvapivé vzhledem k povědomí, že děti s AS mívají problémy s motorikou). Tyto děti také zajímá doprava a dopravní prostředky, případně encyklopedie a orientace v přírodních vědách (zde bývají často preferováni dinosauři) a dějinách.

Když víme, že je možné využívat zájmů žáka pro motivaci k požadovaným úkonům, zajímala jsem se o to, jakým způsobem mohou zájmovou činnost během výuky realizovat právě dotázaní asistenti. Překvapilo mě, že 15 respondentů možnost realizace zájmů nepovoluje, ačkoliv i Čadilová, Žampachová (2006) uvádějí možnost využití zájmu jako motivace k potřebným výkonům a vyhnutí se neaktivitě žáka a následnému problémovému nebo obsesivnímu chování. Další respondenti využívají zájmovou činnost žáka k přípravě zajímavostí pro třídu, například žák se zálibou v počítačích vytváří pro ostatní prezentace, ve kterých je přiblíženo učivo. Jiný žák, vynikající v kresbě, malbě a tvoření, tvoří kulisy pro školní představení, vystupuje na besídce, další reprezentuje třídu ve školním kole šachu. Respondenti, kteří využívají možnosti uplatnění zájmů žáka ve výuce, mu povolují činnost provádět pro uklidnění, po dokončení práce, apod.

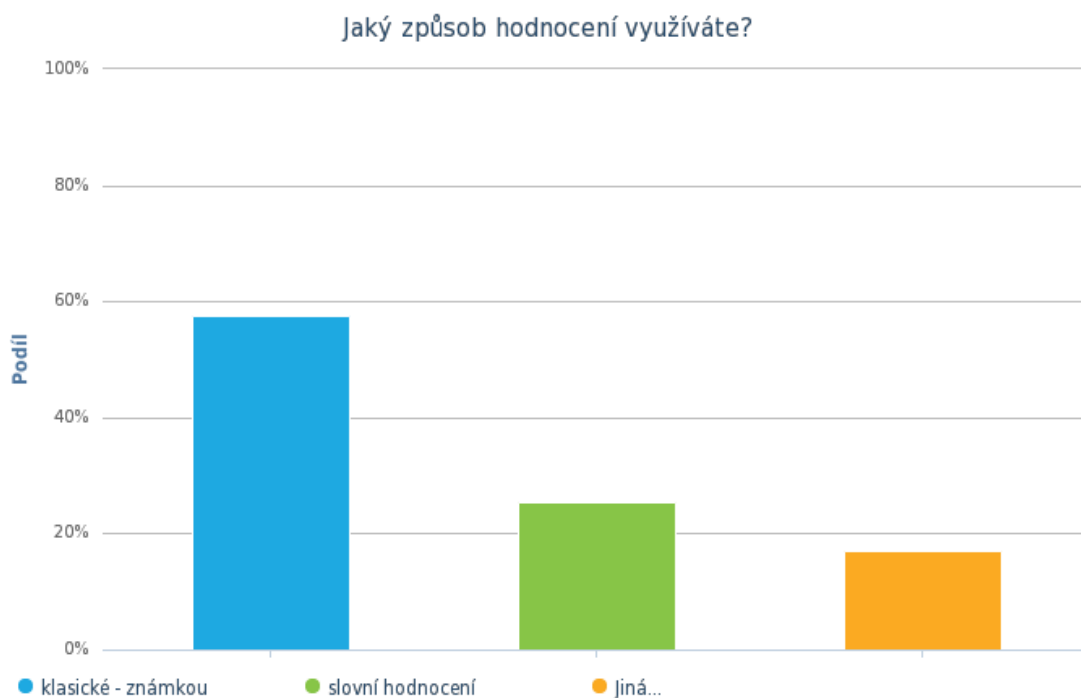
Zde můžeme znovu připomenout motivační systém zmíněný Čadilovou, Žampachovou (2008). Ve své praxi ho využívá 22 respondentů, 19 jej nevyužívá a 6 netuší, že takovýto motivační systém existuje.



Graf 13- Využití motivačního systému hodnocení

Hodnocení

S testováním je neodmyslitelně spjaté hodnocení. U dětí s PAS musí být především dobře pochopitelné. Ve výzkumném šetření jsem zjistila, že nejvíce zastoupené je klasické hodnocení známkou, 27 respondentů, což dle výše zmíněných autorů v kapitole 3.3.6 Hodnocení není nejvhodnější způsob hodnocení žáků s PAS. Druhé nejčastěji využívané je hodnocení slovní. Z jiných hodnocení respondenti využívají, či se setkávají s procentuálním hodnocením nebo kombinací výše zmíněných. Jako netradiční hodnocení využívají obrázky či nálepky.

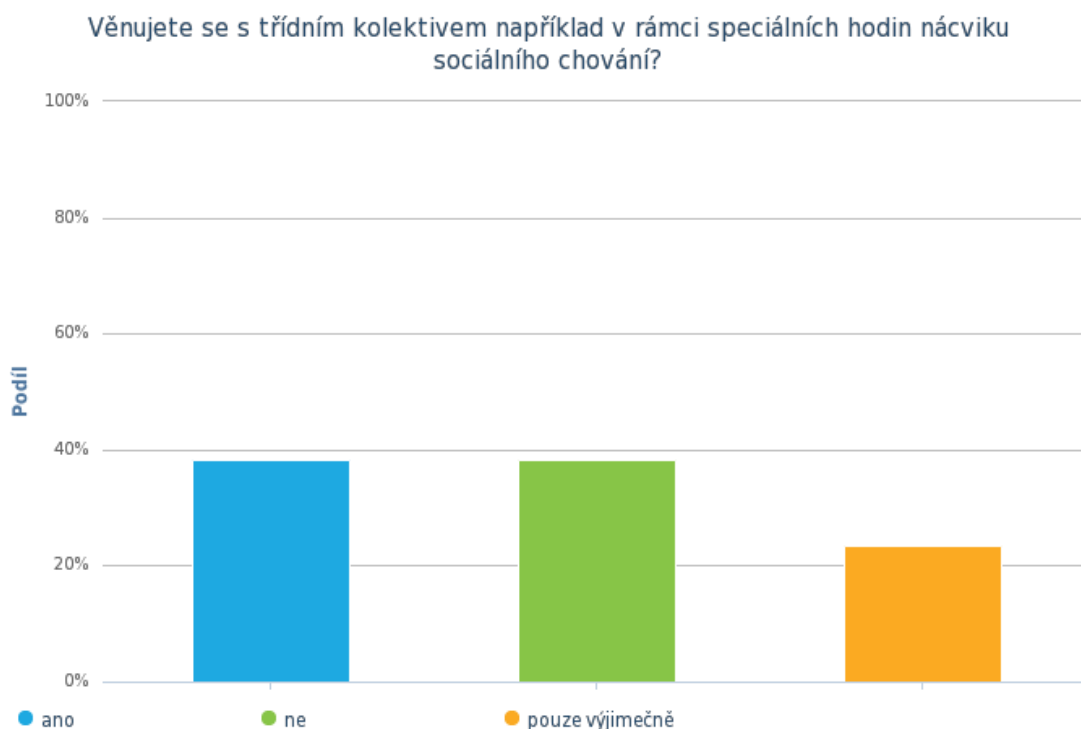


Graf 14 - Hodnocení žáka

Práce s třídním kolektivem – nácvik sociálního chování

Nácviku sociálního chování, které bývá jednou z triády postižených oblastí u dětí s PAS, se věnuje 22 respondentů. Zároveň však 21 respondentů odpovědělo, že tento nácvik pravidelně neprovádějí, věnují se mu pouze v případě, kdy nastane nějaký konkrétní problém. Dva odpovídající neřeší nácvik vůbec. Není důležité jenom chování jedince s PAS vůči třídě, ale také je nutné pracovat s třídou, které je žák součástí.

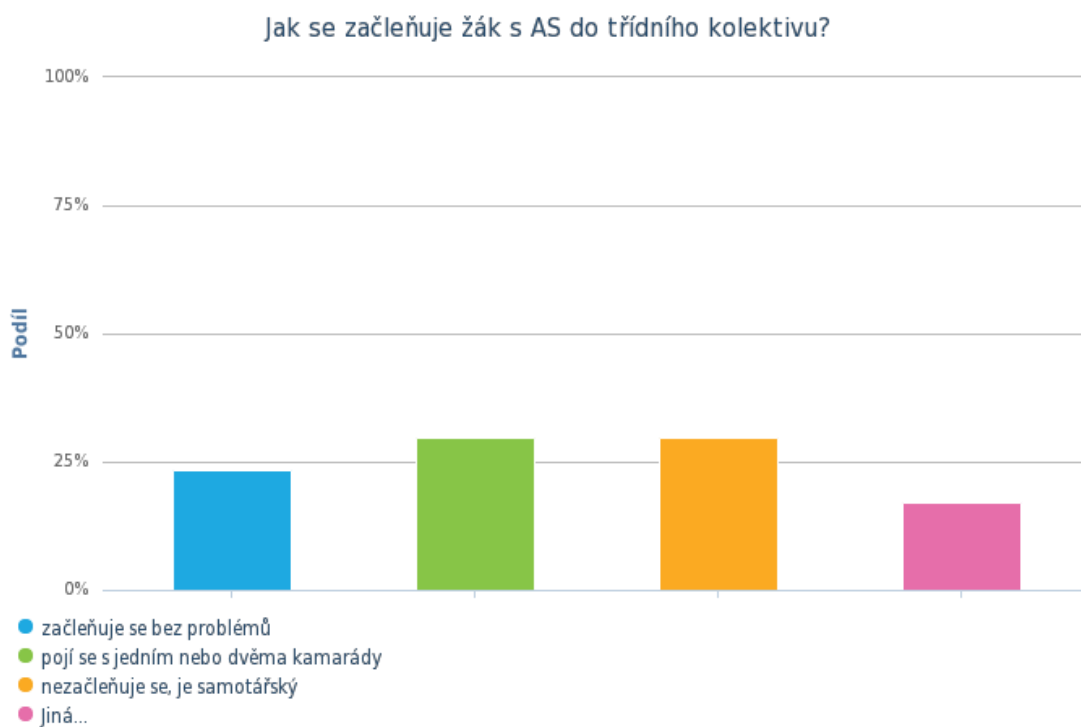
Celkem 18 respondentů odpovědělo, že s kolektivem na nácviku sociálního chování pracují. Zrovna tak jiných 18 respondentů takto nepostupuje. Jedenáct respondentů nácviky provádí pouze výjimečně. Dle mého názoru jsou takové hodiny nebo i jen aktivity, které se nácviku sociálního chování věnují, vhodné a přínosné nejen pro kolektivy, kde se vyskytují žáci s PAS, ale i pro všechny ostatní.



Graf 15 - Nácvik sociálního chování

Další možnou podporou žáka, který mívá problémy se sociálními situacemi, je vyobrazení pravidel chování. Z průzkumu vyplývá, že 26 ze 47 respondentů tuto podporu nevyužívá.

Aby mohlo probíhat sociální chování, je dobrým předpokladem existence kolektivu, ve svém průzkumu jsem se zaměřila na kolektiv třídní. U dotazu o začlenění žáka s Aspergerovým syndromem do kolektivu odpovědělo 11 respondentů, že žák nemá se začleněním do kolektivu třídy problém, 14 respondentů, že se žák pojí s jedním nebo dvěma kamarády, dalších 14 označilo žáka jako samotářského a spíše vyčleněného z kolektivu. Toto zjištění koresponduje se slovy Peška (2017) zmíněných v kapitole 2.4.1 Oblast sociální komunikace a interakce a může být ovlivněno prováděním nácviku sociálního chování zmíněného výše.



Graf 16 - Začlenění žáka do třídního kolektivu

Nácvik komunikace

Problémy s komunikací patří spolu s problémy se sociální interakcí, vztahy a představitostí mezi „triádu postižení“, která charakterizuje oblasti, v nichž je člověk s poruchami autistického spektra znevýhodněn. V šetření, které jsem prováděla, bylo ověřeno, že většina respondentů shledává komunikační schopnosti svého žáka jako průměrné, takto odpovědělo celkem 23 respondentů. Dalších 14 respondentů hodnotí komunikační schopnosti žáka jako podprůměrné. Zbývajících 10 respondentů označilo komunikační schopnosti svého žáka jako nadprůměrné. Zde byla moje otázka možná trochu zavádějící. Bylo by výstižnější, kdybych popsala, co vše si pod zmíněnými komunikačními schopnostmi představuji (obsah sdělení, bohatost řeči, interakce mezi komunikátorem a komunikantem, apod.).

V souvislosti s komunikací mohou mít děti s PAS problémy s vyjadřováním svých potřeb a přání. Zajímalo mě, zda respondenti využívají, byť jen v některých případech, prvků výměnného obrázkového komunikačního systému VOKS zmíněného v kapitole 2.5.2 Řečové dovednosti. U dětí s Aspergerovým syndromem nebývá značným problémem funkčnost komunikace jako takové. Děti verbálně komunikují. Jejich intelekt

je v pásmu průměru až nadprůměru. Problém u nich tkví například v nepochopení ironie, nadsázky, apod. Systém VOKS je spíše užíván u dětí, které mají „nízkofunkční autismus“ či jiné těžší mentální postižení. I přesto 3 respondenti odpověděli, že metodu využívají, jeden z nich byl zaměstnán na běžné ZŠ. Šest respondentů tuto metodu vůbec nezná. Respondenti průzkumu však uvedli, že pracují s jinými symboly v programu SymWriter. Další programy a software, který je při komunikaci žáků s PAS k dispozici uvádí Bazalová (2017).

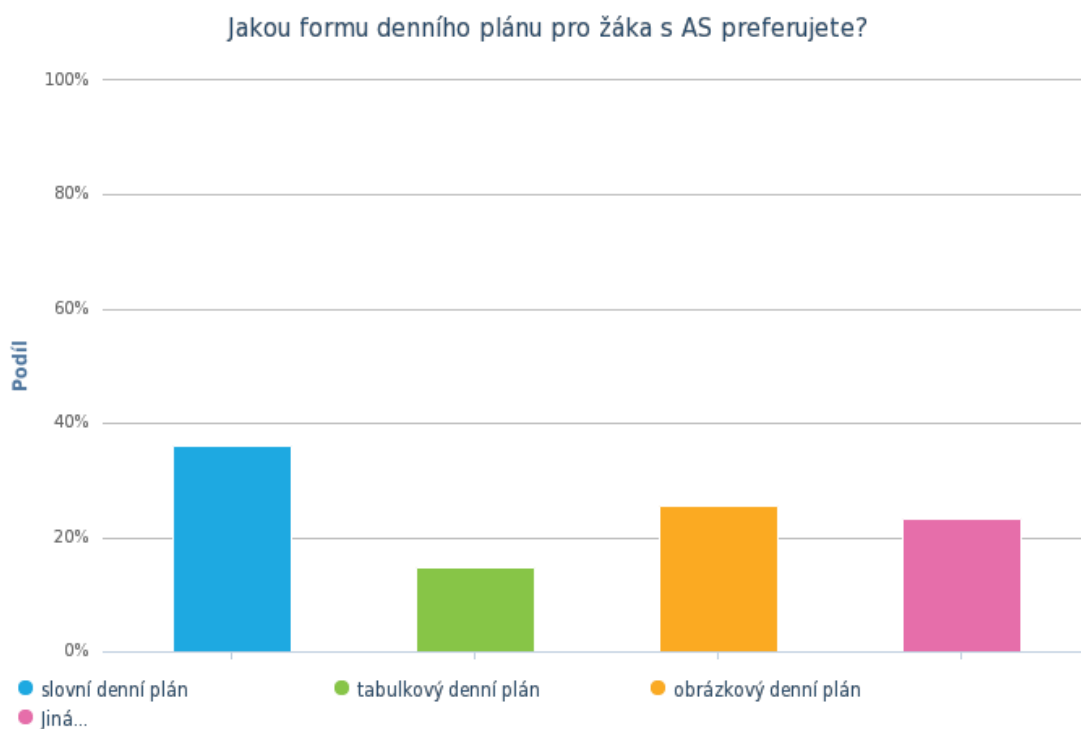
V případě dotazu na komunikátor šlo také spíše o jeho motivační zařazení do výuky vzhledem k schopnosti žáka s Aspergerovým syndromem téměř bezproblémově komunikovat. Také mě zajímalo, zda je o této pomůcce mezi lidmi, kteří pracují s dětmi s AS, povědomí. Dle průzkumu s ní nepracuje žádný z respondentů. Šest respondentů neví, co komunikátor je. Jeden respondent pracující na základní škole speciálního využívat.

Organizace výuky

Organizace času

Pro časovou orientaci žáka dobře slouží podpora ve formě plánování výuky. Zajímalo mě, zda respondenti využívají denní plán výuky u svých žáků. Odpovědi u této otázky pro mě byly překvapující. Celkem 30 respondentů denní plán výuky nepřipravuje. Pouze 13 respondentů denní plány pro své žáky chystá. Ostatní zaznamenali, že jejich žáci již tuto podporu nevyžadují, nebo jsou připravováni na nadcházející situace pouze slovně. Domnívala jsem se, že pro děti s AS je důležité mít přehled o nadcházejících činnostech, mít jasnou strukturu.

V případě, že respondenti denní plán využívají, dále jsem se dotazovala, jaká forma jim nejvíce vyhovuje. Slovní denní plán byl nejpreferovanější odpovědí, tuto podporu využívá 17 respondentů. Dalších 12 preferuje obrázkový denní plán. Ostatní buď denní plán nevyžívají, nebo využívají tabulkových denních plánů. Objevila se i odpověď využívání diáře se zápisem.



Graf 17 - Formy denních plánů využívaných asistenty pedagoga

Klasický rozvrh hodin pro lepší orientaci v čase využívá 17 respondentů. Dalších 12 je nemá a ani o tom neuvažuje. Zbývajícím buď rozvrh nevyhovoval, nebo ho mají ve formě obrázkového rozvrhu.

Další z podpůrných opatření umožňuje eliminovat stres a vyhnout se krizovým situacím. Jde o zkrácení výuky z důvodu dřívějšího odchodu žáka do šatny či jídelny. Z mého průzkumu vyplývá, že tuto podporu asistenti pro své žáky z 55,3 % nevyužívají. Naopak při mém pozorování na běžné základní škole byla tato možnost u integrovaného chlapce využívána s kladným výsledným efektem. V klidu si odešel s asistentem dříve z vyučování, nemusel se potýkat s přetlačováním dětí v šatně, nestál dlouhou frontu na obědě, měl vždy volné své místo.

Relaxace jako možnost ventilace a odpočinku

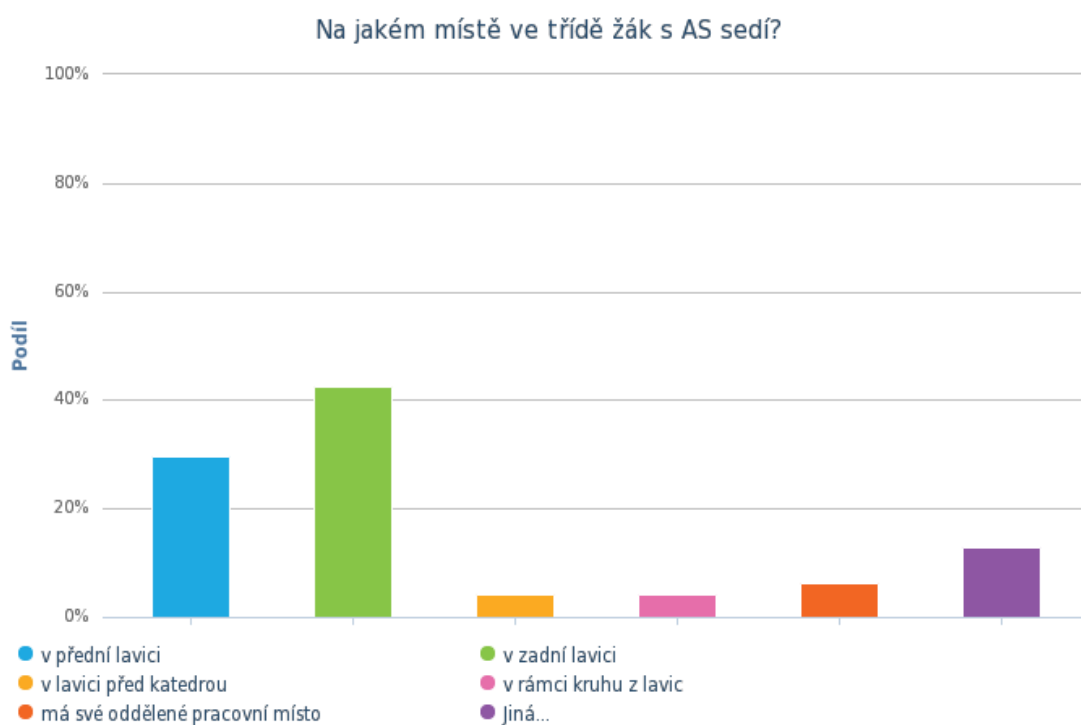
Z kapitoly 2.5.5 Problémy v chování je známo, že existují možnosti, jak se vyhnout stresu a spuštění afektivního jednání.

Dotazovala jsem se, kolik respondentů disponuje ve své škole možností relaxační místnosti. Kladně odpovědělo 18 dotázaných. Stejný počet respondentů ve své škole

místnost nemá, ale uvítali by ji. Osm asistentů či učitelů ve své škole tuto podporu mají, ale nevyužívají ji a 3 ji nemají a domnívají se, že není potřeba.

Organizace prostoru

Další sekce otázek se týká organizace prostoru vzdělávání žáka dotknuté v kapitole 3.3.2 Organizace výuky. Celkem 20 respondentů odpovědělo, že jejich žák sedí v zadní lavici, dalších 14 učitelů či asistentů má ve třídě žáka posazeného do přední lavice, 2 před katedrou, další dva v kruhovém uspořádání spolu s ostatními žáky a 3 mají žáky ve svém vlastním pracovním prostoru. Zbývající žáci mají jiná uspořádání. V rámci pozorování na základní škole speciální jsem zaznamenala třídu speciálně utvořenou pro děti s autismem. Zde měl každý žák svůj pracovní prostor, svou vlastní lavici. Na jiné škole, kde byla třída dětí s různými speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž dvě děti měly diagnostikovaný autismus, seděly děti v lavici klasicky po dvou, avšak v případě potřeby byla k dispozici samostatná místa. Dvojčata s autismem seděla v prvních lavicích. Ve třídě pak byla jakási centra aktivit, kde se děti točily a střídaly se u různých úkolů.



Graf 18 - Místo žáka v uspořádání třídy

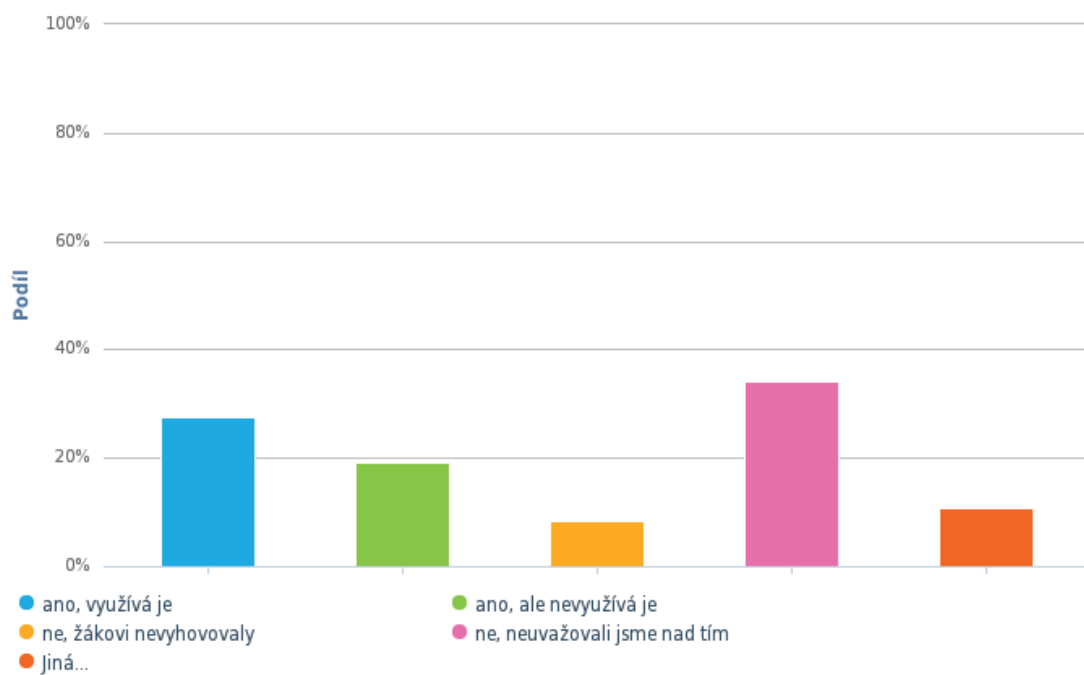
Do organizace prostoru patří i zasedací pořádek. Dotazovala jsem se, zda je nutné, aby žáci oslovených respondentů seděli sami v lavici. U této otázky 35 respondentů jednoznačně odpovědělo, že ano, žák potřebuje svůj vlastní prostor, 8 již připouští možnost sedět s jakýmkoliv spolužákem, a 3 tuto možnost zužují pouze na sezení se svým oblíbeným spolužákem, kamarádem.

V případě podpůrného opatření spočívajícího v organizaci místa, je vhodné u žáků s PAS označování těchto míst (místo v lavici, šatně, jídelně, háček na ručník, apod.), dále v kapitole 3.3.2 Organizace výuky. V případě potřeby je možné označit vhodnými piktogramy například třídu, hudebnu, tělocvičnu, ředitelnu, atd. Ze svého pozorování jsem si přinesla zajímavé označení místa formou piktogramu například šatny v barvě červené a s ním od třídy žáka vedoucí červené šipky až na místo šatny. Pomoci mohou i orientační tabule nebo rozcestníky. Žáci se tak mohou lépe orientovat. U této otázky se s vhodností označení místa žáka ztotožňuje 22 respondentů. Dalších 21 respondentů naopak sdělilo, že označení místa není u jejich žáků nutné a 4 dokonce přiznali, že žák má místa označena, ale označení nepřikládá význam.

Možnost strukturovaného označení lze využít i v případě školní lavice žáka. Ta je rozdělena na tři části – 1. připravené pomůcky, 2. vlastní provádění práce a 3. odložení hotové práce. Třicet jedna respondentů odpovědělo, že takto označená lavice není pro jejich žáka nutná, žák pracuje i bez označení. Devíti se takové označení osvědčilo a využívají je a u 7 označování zanechali, protože žákovi nevyhovovalo. Poslední varianta je i mou zkušeností z pozorování. Žákovi označení naopak vadilo. Čistá, neoznačená lavice pro něho byla čitelnější.

Jiná možnost podpory tkví v přehledech probraného nebo probíraného učiva připevněných na lavici žáka. Dotazovala jsem se, zda respondenti využívají této podpory u svých žáků. Nejčastější odpovědí bylo „ne, neuvažovali jsme nad tím“, což je poměrně překvapivé. Možná tato otázka vyvolala u asistentů či učitelů zamyšlení, zda by se tato podpora mohla jejich žákům hodit. Dalších 13 respondentů přehledy u žáků má a ti je aktivně využívají, 9 dalších je má taktéž, ale žáci s nimi nepracují, 4 je nemají, protože nebyly efektivní. K zamyšlení může být odpověď, kdy se respondent svěřil, že mu využívání přehledů pro žáka nebylo školou povoleno.

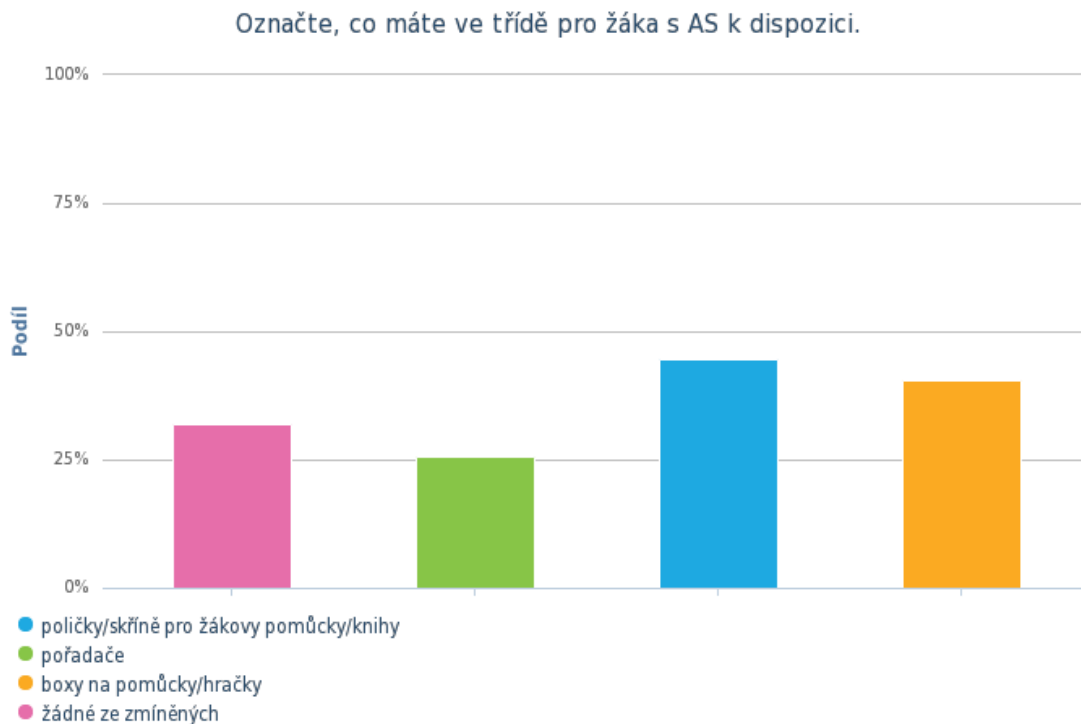
Má váš žák na lavici k dispozici přehledy již probraného učiva?



Graf 19 - Využití přehledů probraného učiva

Pomůcky

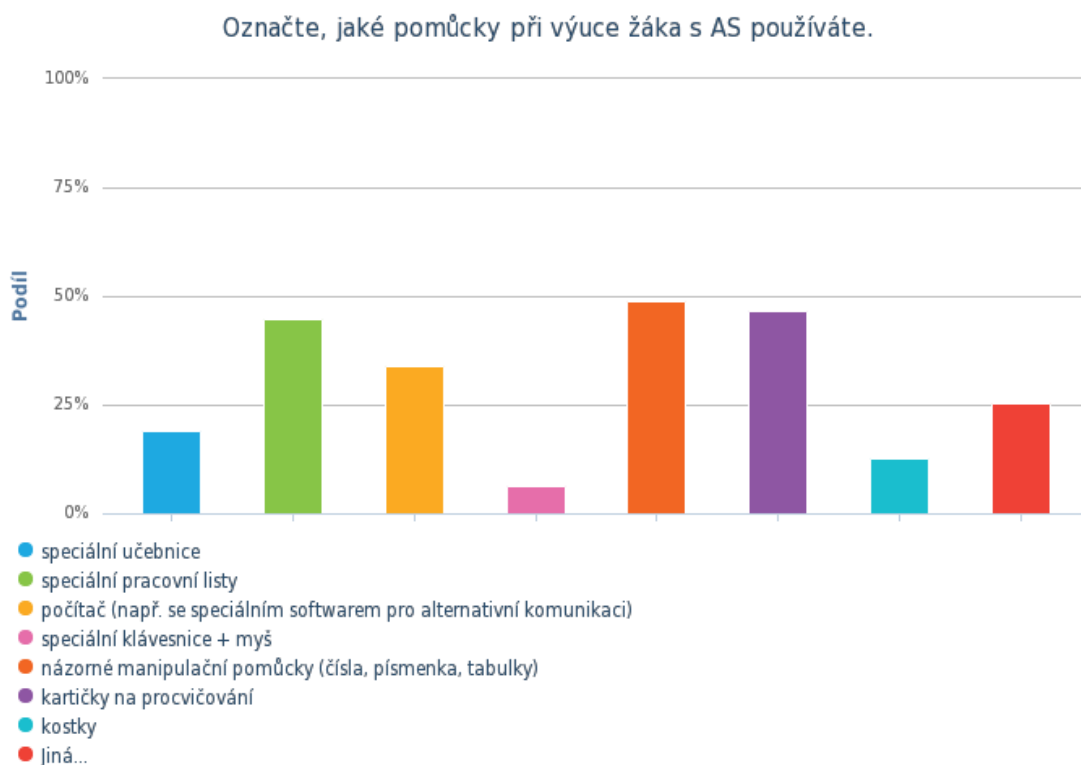
Zajímalo mě, jaké pomůcky pro lepší orientaci a organizaci mají pro žáky respondenti k dispozici. Získané odpovědi uvádí graf níže.



Graf 20 - Pomůcky pro organizaci vzdělávání žáků

Pro děti s PAS jsou obecně důležité pomůcky, se kterými má možnost efektivněji pracovat. Procentuální zobrazení jejich využívání uvádí graf. Nejčastěji je využíváno manipulativních pomůcek, z mého pohledu možná i proto, že jsou finančně méně náročné než jiné specifické pomůcky.

Na základě rozhovoru s třídní učitelkou na základní škole speciální jsem se dozvěděla, že je poměrně náročné sehnat finance na potřebné pomůcky. Většinu karet, manipulačních stavebnic, modelovacích hmot, apod. má tedy z vlastních zdrojů. Co se týče speciálních učebnic, jsou dle jejího názoru zastaralé, takže je nucena si vytvářet vlastní pracovní listy.



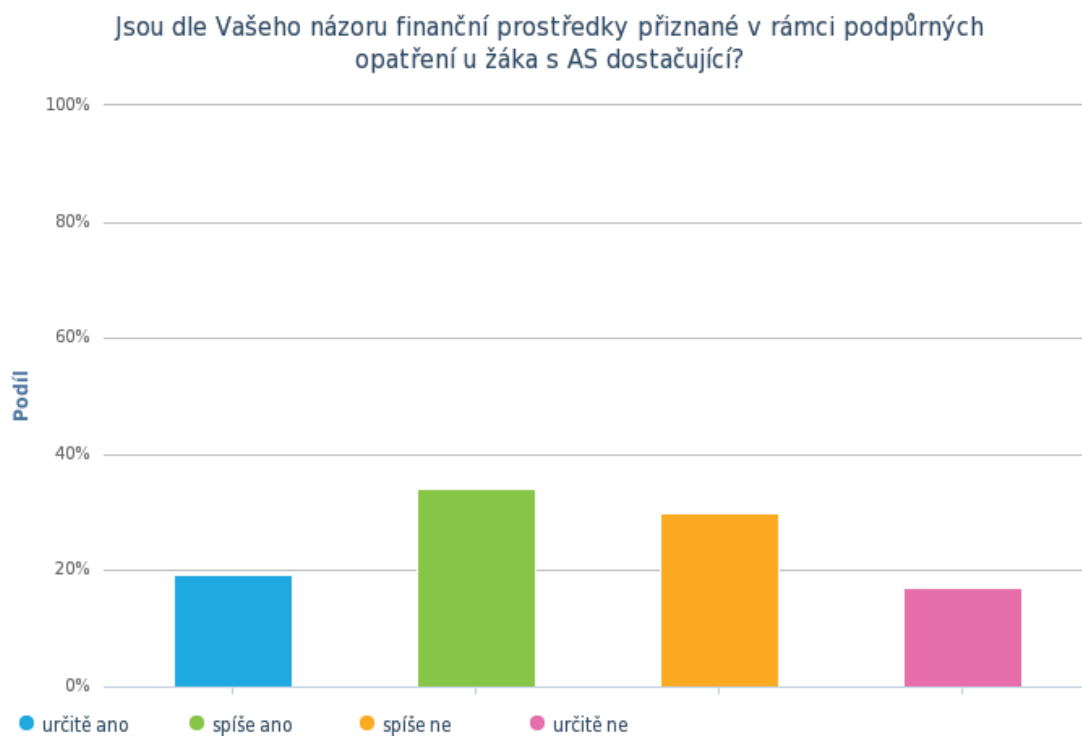
Graf 21 - Využívané speciální pomůcky pro žáky s AS

Jelikož si učitelé a asistenti vyrábí většinu pomůcek sami, zajímalo mě, zda jsou k tomu školou vybaveni a podporováni. Většina respondentů, konkrétně 28, má k dispozici laminátor, 4 další musejí využívat svůj soukromý. Stejně tak fólie na laminování byly na běžné základní škole přidělovány na počet každé třídy, v případě, že učitel potřeboval fólie nad rámec, musel si je hradit ze svých finančních zdrojů.

Z průzkumu vyplývá, že by asistenti, případně učitelé, z dalších pomůcek a podpůrných opatření rádi využili relaxační místnosti, pokud ji již nemají, snoezelen, boardmaker, potřebovali by k práci mazací tabulku s fixem, místo pro pomůcky, notebook, počítačové programy, tablet, přehledy učiva, osobního asistenta či delší úvazek asistenta pedagoga, osobu dalšího pedagogického pracovníka, mediátora, menší počet žáků ve třídě, povinný kurz pro ostatní učitele třídy, kde se učí žák s AS, kurz prevence šikany, apod.

V závěru dotazníkového šetření mě zajímal názor, zda jsou možnosti podpůrných opatření přiznaných žákům respondentů ve výuce efektivní. Většinových 41 respondentů považuje přiznaná podpůrná opatření u svých žáků za funkční.

Avšak různorodých odpovědí se nám dostává u dotazu na finanční prostředky poskytované v rámci přiznaných podpůrných opatření.



Graf 22 - Finanční příspěvky v rámci PO a jejich dostatečnost

Intervence a reedukace

Poslední otázka směřovala k intervenci a reedukacím, zejména bych zde zmínila logopedii potřebnou k rozvoji jazykových kompetencí a komunikačních schopností. Z odpovědí vyplývá, že žáci 34 respondentů se reedukací neúčastní, ke zvážení je důvod neúčasti.

6 Případová studie žáka s Aspergerovým syndromem integrovaného do běžné základní školy

Rodinná anamnéza

V případové studii je popsán dvanáctiletý chlapec. Spolu s rodiči a starší sestrou žije v úplné rodině na venkově. Jeho sestra nemá žádné znevýhodnění.

Vzdělání obou rodičů je střední odborné bez maturitní zkoušky.

U rodinných příslušníků ani v širší rodině se Aspergerův syndrom u nikoho nevyskytoval a ani v současné době u nikoho diagnostikován nebyl.

Osobní anamnéza

Matka chlapce uvedla, že těhotenství probíhalo bez komplikací, porod byl v termínu a taktéž nevykazoval žádné abnormality.

Lézt a chodit začal chlapec dle výpovědi matky přiměřeně k věku, v porovnání se sestrou to bylo asi o týden až 14 dní déle. Reagoval běžně na podněty matky, vztahoval ruce, uměl *Paci, paci, pacičky; Berany, berany duc*. Mluvit se naučil dle matky velmi brzy a dobře. Jeho řeč byla vždy hodně spisovná. Dokonce nemusel navštěvovat ani logopedii, v čemž se lišil od starší sestry.

Chlapec se řadí spíše mezi aktivnější. V předškolním věku rád stavěl kostky, zajímal se o dinosaury, meče.

Matka v předškolním věku začala řešit u lékaře chlapcovo pomočování. Prošel vyšetřením na nefrologii, ultrazvukem a neurologií. Po fyzické stránce vyšetření neshledala žádné odchylky. Odlišnosti v chování se začaly více projevovat v předškolním vzdělávání s nástupem do mateřské školy. V předškolním věku se také poprvé dostal do pedagogicko-psychologické porady, kde mu bylo diagnostikováno ADHD³. Zde ještě chlapec podporu asistenta neměl.

³ Medřická, H.; Kunčíková, M.; Novák, V. definují v *Neurologii pro praxi* (2007, s. 219 – 221) ADHD takto: „ADHD je celosvětově užívaná anglická zkratka označující poruchu udržení pozornosti s nadměrnou aktivitou a impulzivitou.“

Na kole se naučil jezdit někdy mezi čtvrtým a pátým rokem, tudíž s hrubou motorikou také neměl příliš velké potíže. Hrál společenské hry. Ve vztahu k rodinným příslušníkům nevykazoval známky patologického chování. Matka o něm tvrdí, že vždy měl svůj svět, ale nikdy do něj nebyl naprosto ponořen. S narůstajícím věkem se vzdaluje od svých iluzí a přibližuje se světu reálnému.

Nástup do školy byl oddálen odkladem povinné školní docházky. U chlapce bylo pozorováno špatné vnímání a sociální chápání a nedostatečná zralost. V současnosti je schopen fungovat spíše v menších skupinkách dětí. Ještě lépe pak funguje doma v rodině, pouze se svými blízkými. Kamarádství se ale pokouší navazovat. Nevyhýbá se společenskému životu, ale má rád svůj klid a svůj prostor.

Chlapec je integrován do běžné základní školy. Na odlišnosti v chování a jednání a možnost autistických rysů upozornila ve 2. ročníku asistentka pedagoga, která v té době byla do třídy přidělena na základě ve třídě se vyskytující diagnózy ADHD u dvou chlapců, z nichž jeden byl námi popisovaný žák. Chlapec má v současnosti již čtvrtého asistenta. Dle matky s poslední asistentkou vychází chlapec i rodina velice dobře. Současná asistentka je pro ně člověk s lidským přístupem, všichni si na sebe zvykli a chlapec díky ní bez větších problémů začal studium na druhém stupni základní školy.

Chlapec prospíval a prospívá velmi dobře s vyznamenáním. V současné době má podpůrné opatření stupně 3, pravidelně navštěvuje SPC a psychiatrii.

Zajímají ho kamarádi, kolo (jezdí na něm rád s matkou), lyže, brusle, plavání, šachy, karty, společenské hry, hry na počítači, paintball, nohejbal, hra na počítači, mobilu, péče o psa.

Kontakt s vrstevníky matka hodnotí jako celkem dobrý. Někdy se stanou vyhrocené situace, ale již tomu není tak často. Když už k nějakému konfliktu dojde, je dle matky nejlepším řešením chlapci situaci vysvětlit, popsat. Naopak rozhodí ho provokace, nátlak, nepochopení dané situace, snaha nesehat. Kromě školního prostředí však kamarády nemá, ve vesnici, kde žije, nejsou děti jeho věku, je spíše uzavřený a zůstává v domácím prostředí.

Na logopedii chlapec nedochází. Medikaci užívá, jednu tabletu ráno a půlku tablety kolem desáté dopoledne. Matka uvádí, že se chlapec díky medikaci lépe soustředí.

Problémy chlapci dělá osobní hygiena – sám si neumyje vlasy, čištění zubů zvládá s dopomocí. Matce pomáhá s domácími pracemi – myje nádobí, čistí morčeti klec.

Lékařská anamnéza

Neurologická vyšetření

Neurologická a nefrologická vyšetření proběhla v předškolním věku v souvislosti s enurézou.

Psychiatrická vyšetření

Speciální vzdělávací potřeby chlapce byly zjištěny na základě pedopsychiatrického vyšetření ze dne 14. července 2015 a psychologického vyšetření 11. května 2015. Chlapci byla diagnostikována vývojová porucha chování, porucha aktivity a pozornosti F 90. 0 MKN-10 (kompenzována na terapii) a Aspergerův syndrom F 84. 5, forma mírná až středně těžká. Dále pak specifická fobie ze stomatologického vyšetření F 40. 2 dle MKN-10.

Chlapec je v péči dětského psychiatra, ten po dohodě s matkou doporučil medikaci, Ritalin, v dávkování jedna tableta ráno po jídle a půl tablety podáváno pedagogem ve škole na konci velké přestávky. Lék nesmí být podáván před hodinou tělesné výchovy. V době prázdniny a víkendů lze podávat půl tablety ráno a půl po obědě.

Při vyšetření chlapec spolupracuje, navazuje oční kontakt, ale je orientován na vlastní osobu, v řeči se objevuje spisovnost a stereotyp. Chlapec vede především monolog, mluví hlasitě. Objevuje se u něj problém v komunikaci s vrstevníky, zde navazuje kontakt pouze v souvislosti se svými zájmy. Paměť je hypertrofovaná. Problematická je u něj jemná motorika. Nevyhovují mu náhlé změny, je nutná časová strukturalizace.

V listopadu 2018 psychiatr uvedl, že psychosexuální vývoj chlapce je oproti věku méně zralý, poruchy aktivity a pozornosti jsou kompenzovány na terapii a fobie ze stomatologického vyšetření odezněla. V roce 2019 pak stále trvají potíže v komunikaci s vrstevníky, dále se objevují oslabené volní vlastnosti a slabá motivace k činnostem, které ho nezajímají. Stále přetrvává zájem o dinosaury. Škola chlapce zajímá, především předmět přírodověda.

Pedagogická anamnéza

Chlapec se v současnosti vzdělává v běžné třídě základní školy. Školské poradenské pracoviště ho na základě zákona č. 561/2004 Sb. §16, §18 a podle vyhlášky MŠMT č. 73 /2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (dnes již v aktualizovaném znění) uznalo jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Rodiče zažádali o vzdělávání dle IVP 1. ledna 2016. Ve stejném datu bylo vzdělávání podle IVP školou povoleno.

Záznamy pozorování žáka z pohledu asistenta pedagoga z roku 2015

Ve školství pracuji pátým rokem na částečný úvazek jako vychovatelka ve školní družině. Letos jsem dostala nabídku pracovat k tomuto úvazku ještě jako asistentka pedagoga v druhé třídě, kde jsou integrováni dva žáci. Jeden z nich má diagnostikovanou poruchu autistického spektra – Aspergerův syndrom. Druhému žákovi byla diagnostikována porucha pozornosti a aktivity a porucha chování.

V této části bych se chtěla věnovat prvnímu chlapci.

Co se týče chlapcových rozumových schopností, jsou podle výsledků vyšetření ve středním pásmu průměru. Chlapec užívá před začátkem vyučování předepsanou medikaci, Ritalin. Měla jsem tu možnost porovnat jeho práci po užití medikace a bez ní. V případě, že je chlapci podán lék, zhruba za hodinu začíná účinkovat. On pak nemá problémy se soustředěností, je schopen spolupracovat, většinou ani nepotřebuje větších pobídek.

Vyniká zejména v matematice, tam se mi jeho schopnosti jeví jako nadprůměrné. Rád se hlásí, pokud je vyvolán, dokáže sáhodlouze srozumitelně vyprávět na určité, často odborné téma nebo recituje celé pasáže s oblíbených filmů a pohádek. Často pak nechce ukončit svůj projev a reaguje podrážděně, pokud je tak učiněno proti jeho vůli. Jeho jazykový projev je ale poněkud kostrbatý, dává důraz na některé slabiky a koncovky uměle prodlužuje. Rád děti poučuje a vysvětluje jim probíranou látku. Děti na něj reagují kladně, obdivují jeho vědomosti a v kolektivu ho berou mezi sebe. On má ale svého oblíbeného kamaráda, se kterým si hraje o přestávkách. Podle jeho slov ho obdivuje pro chytrost. S jinými dětmi se povětšinou ve svém volném čase nebaví. Ve třídě se mu líbí dvě spolužačky, vyzdvihuje ale pouze

jejich vzhled. Často vypráví o své rodině, negativně vnímá, když se rodiče hádají. Často si to bere za vinu.

Hodně lpí na stanovených pravidlech a požaduje jejich důsledné dodržování a to jak od sebe, tak od spolužáků a učitelů. Dokáže vyprávět dlouhá poučení a vysvětlování pravidel. Jakmile zjistí, že došlo k jejich porušení, rozzlobí se.

Chlapec nadprůměrně vyniká ve výtvarných a pracovních činnostech. Z papíru bez předkreslení vystřihá oblíbené zvíře – dinosaura, toho také dokáže nakreslit s přehledem jedním tahem. Zajímá se o pravěk, kterému přisuzuje největší důležitost. Tvrdí, že lidstvo skončí zase v pravěku a u dinosaurů. Bezpečně pozná jednotlivé dinosaury, zná jejich vlastnosti. Zajímá se také o válku, válečné stroje, tanky a také o lodě. Umí je vystříhat a prostorově zpracovat bez předlohy, pouze podle vlastní představivosti.

Když se zaměřím na jeho projevy chování a práce v případě, kdy nedošlo k užití medikace, je tu znát jasný rozdíl. Chlapec je od rána podrážděný, nesoustředěný, v matematice, v které jinak vyniká, dělá časté chyby. Celou dobu vrčí a prská, napodobuje nějaké zvíře, minule například ptakopyska. Pracuje pomalu, což ho postupně dráždí a vyvádí z rovnováhy. Odmítá pomoc, zdůvodňuje to tak, že ho ruší. Chlapec, který jinak dbá na úpravu v písemném projevu, je velice pečlivý, nyní nedbá na písmo, píše kostrbatě, často dělá překlepy a škrťá. Jeho písmo je neúhledné.

Ve chvíli, kdy chlapec neužil medikaci a byl během svého sáhodlouhého přednášení přerušen a byla dána šance ostatním dětem, aby řekly svůj názor, chlapec se schoval pod lavici, schoulil se do klubíčka a odmítal komunikovat. Neustále si pro sebe povídal, že o něho nikdo nejeví zájem a že koloběh světa stejně nakonec skončí v pravěku.

Na chlapce se byla podívat speciální pedagožka, se kterou jsme se dohodly na vypracování Režimu dne pro chlapce. Má ho nalepený na své lavici. Abychom mu usnadnily komunikaci s námi (učitelka, asistentka, děti ve třídě) a vyjadřování emocí, vypracovaly jsme mu komunikační kartičky („smajlíci“ pro vyjádření pocitů a potřeb – je mi dobře, jsem smutný, jsem rozzlobený, nevím si rady, apod.; další kartičky mám k dispozici já jako asistentka – jsou to kartičky úklidu a kartička pozornosti). Kartičky používáme a chlapci se nápad zalíbil. Reaguje na kartičky, které mu ukazují. Povíдали jsme si o tom, co která kartička znamená a kdy ji může použít. Chlapec rád vysvětluje

význam kartiček celé třídy, a tak třídu také zapojujeme. Pracujeme na vytvoření motivační tabulky.

Záznamy z rozhovorů s asistentkou pedagoga a třídní učitelkou 2016 - 2018

Po celou dobu docházky na první stupeň základní školy byl provázen stejnou třídní učitelkou. V současnosti se vzdělává v šestém ročníku základní školy. Má již čtvrtého asistenta, prvního získal ve druhém ročníku.

Chlapcovo chování bylo nápadné již v prvním ročníku. Učitelka na něj byla upozorněna i ze strany rodiny, chlapcova sestra studovala na stejné škole. Shodou okolností měla na prvním stupni stejnou třídní učitelku.

Před začátkem vyučování užívá chlapec předepsanou medikaci – ritalin. Třídní učitelka ho hodnotí jako velice chytrého a schopného. Dle jejích slov asistenci během práce většinou nepotřebuje. Vhodná je u něj ale při přechodech do jiných učeben, při potřebě přizpůsobení se nějaké změně programu, apod.

Dle slov učitelky se v oblasti sociálního chování a interakce chlapcovo chování zlepšuje, pokud je důsledně medikován. K výkyvům nálad u něj dochází zejména v ranních hodinách nebo při incidentech se spolužáky. Ve třídě je dětmi akceptován, má však tendence ostatní děti vychovávat.

Co se týče hrubé motoriky, v tělesné výchově je chlapec snaživý, ale nedostatky v obratnosti (například při kotoulu) jsou patrné. V oblasti grafomotoriky nemá větší potíže. Písmo je vcelku úhledné. Občas lpí na preciznosti záznamu tak, že například při diktátech nestíhá psát tak rychle, jak by bylo třeba. O přestávce nebo v závěru hodiny má potřebu neustále něco vyrábět, vystříhovat, kreslit.

Chlapec si poměrně dobře zvykl na asistentku, která je s ním nyní (5. ročník) třetím rokem. Její asistence není nutná po celou dobu výuky. Reaguje na potřeby žáka. Pokud je nějaká změna, ohlásí mu ji předem. Když je nemocný, zajišťuje komunikaci s matkou a soupis učiva k dostudování, případně seznam úkolů. Je mu k dispozici i o přestávce a často mu pomáhá během tělesné výchovy.

V případě pozornosti hraje u chlapce velkou roli jeho zájem o dané učivo, činnost. Pokud ho nadchne, je schopen pracovat bez problémů.

Dle paní učitelky a asistentky má chlapec velice dobrou krátkodobou i dlouhodobou paměť. Jeho výsledky jsou často nadprůměrné.

Jeho komunikační schopnosti se zlepšují s jeho vývojem. V afektu občas využívá vulgárních slov, svého nevhodného vyjadřování si je posléze vědom.

Do školy se většinou těší, patří mezi nejlepší žáky, co se prospěchu týče. Při neočekávaném afektu ho asistentka separuje mimo třídu. Ve škole není k dispozici relaxační místnost, asistentka využívá samostatných stolečků a knihoven na chodbě školy.

Chlapce zajímají doplňkové programy na počítači a filmy. Rád pracuje s názornými obrázky. Má k dispozici svůj box na hry a knihy, zejména encyklopedie. Má i místo na své vlastní výkresy.

Paní učitelka i asistentka se shodují na tom, že matka chlapce spolupracuje, otec moc nekomunikuje. Chlapec někdy přichází do školy nenaladěm. Většinou se však jeho stav vylepší během první vyučovací hodiny.

Chlapec nemá upravené očekávané výstupy. Učivo zvládá. Nejoblíbenějšími předměty je pro něj vlastivěda a přírodověda. Rád se zajímá o vesmír a dinosaurusy. Má výtvarné nadání. Rád kreslí, stříhá a sestavuje vlastní modely. Dokáže například jedním stříhem bez předkreslení vystříhnout dinosaura. Svoje výtvarné schopnosti uplatňoval i v rámci školní družiny, kam docházel až do pátého ročníku.

Paní učitelka uvádí, že se u něj snaží budovat samostatnost a připravit ho tak na druhý stupeň základní školy. Poznává, že důležité je být důsledný v požadavcích, které na chlapce máme.

Analýza podpůrných opatření

Při analýze vycházíme ze závěrů SPC a IVP.

Chlapec se nyní vzdělává dle dokumentů ŠVP pro základní vzdělávání pro 6. ročník s vypracovaným IVP. Spolupracuje se školským poradenským zařízením, konkrétně se speciálně pedagogickým centrem.

Z hlediska metod výuky se se žákem pracuje dle principů Strukturovaného učení, uplatňuje se strukturalizace, vizualizace a individuální přístup. Je respektováno pracovní tempo žáka, střídá se práce s potřebnými relaxačními přestávkami.

Chlapci je třeba vysvětlovat i zdánlivě pochopitelné a pro ostatní žáky banální informace a kontrolovat, zda jim rozumí. V českém jazyce je třeba dbát hlavně na porozumění textu při čtení, při reprodukci textu využívat návodných otázek. Motivačně lze využít sledování oblíbených pořadů v televizi a jejich reprodukce. Při diktátech má žák k dispozici gramatické přehledy. Píše zkrácená cvičení. U slohového cvičení je poskytována podrobnější osnova. Rozvíjí se aktivní slovní zásoba. V anglickém jazyce je dbáno hlavně na porozumění, pracuje se s obrázkovým názorem, v matematice se asistuje při víceúrovňových úlohách. Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech je důležité zadat přesný časový sled práce. V tělesné výchově je tolerována motorická neobratnost, pomáháme vedením a oporou. Vizualizují se pravidla her.

Je třeba chlapci zadávat rozmanité úkoly, abychom předešli problémovému chování. V rámci sociální interakce se snažíme chlapce zapojit do skupinové práce s přijímanými spolužáky a trénovat tak sociální kontakt, řešení sociálních situací a spolupráci. Tolerujeme zvýšenou unavitelnost. Snažíme se chlapce nepřetěžovat, pokud vznikne negativismus, reagujeme v klidu. Nacvičujeme s chlapcem funkční komunikaci, pracujeme s kladnou motivací. Pokud se něco nedaří, navrhuje jiné konkrétní možnosti řešení, případně podáme doplňující vysvětlení. Pracujeme i s kolektivem třídy, aby dokázal chlapce přijmout a aby v něm chlapec dokázal funkčně působit. V případě afektu je pro žáka připraven krizový plán – zajímavá aktivita odpovídající jeho zájmům. Pokud toto opatření nepomáhá, je nutná separace od zbytku třídy za účelem relaxace, zklidnění a především zajištění bezpečnosti žáka i třídy.

Obsah vzdělávání, jednotlivých vzdělávacích předmětů, není upraven. Žák aktuálně vzdělává dle ŠVP pro základní vzdělávání, 6. ročník.

Organizace místa je uzpůsobena žakovým potřebám. Chlapec nevyžaduje strukturovanou lavici, někdy dokonce odmítá cokoli nalepeného na lavici (například pásky pro označení její struktury), i bez této pomůcky dokáže běžně fungovat, což odpovídá tvrzení Tuckermanna a kol. (2014) uvedené v kapitole 3.3.1 Modifikace výukových metod a forem práce. Chlapec má své místo v zadní lavici třídy. Jeho místo bylo neměnné po dva roky mého pozorování.

Z vlastního pozorování chlapce v integraci mám zkušenost, u které bylo nutné, aby chlapec seděl pouze se svým jedním kamarádem nebo sám. Ve speciálních školách

seděly děti s autismem samostatně automaticky. Záleželo pak na aktuálním stavu žáka, někdy byl schopen tolerovat vedle sebe jiné spolužáky.

Na ní je umístěn rozvrh hodin. Pro ukládání vlastních školních potřeb má zavedeny plastové organizéry pro každý předmět dle barvy. Vyhovuje mu označení boxu s hračkami, určenými pro chvíle relaxace, jeho jménem. Své místo v šatně (skříňka na kraji) má trvale označené jménem. Zapisujeme a kontrolujeme zápisy chlapce v notýsku (sdělení rodičům, úkoly, termíny zkoušek, apod.). Úkoly mu označujeme barevně a přehledně.

Organizace času je prováděna formou ranního sdělení programu dne a následně sdělení programu každé vyučovací hodiny včetně konkrétních aktivit a jejich časovým plánem. Žák má stanovený přesný čas, kdy má povolen přístup k mobilnímu telefonu.

Chlapec je veden k samostatnosti při přípravě pomůcek, převlékání se na hodiny tělesné výchovy, stravování se ve školní jídelně, apod.

Při ověřování vědomostí je preferováno ústní zkoušení. Někdy je nutné opakovat zadání úkolu. Důležitý je respekt osobního tempa. Hodnocení probíhá motivačně po každé vyučovací hodině. Využívá se pozitivního motivačního systému založeného na zájmech žáka, ten je aplikován i v domácím prostředí.

Chlapec využívá přehledy učiva, režim dne, desky a eurodesky na portfolio, názorné a obrazové materiály, odborné knihy, počítačové programy, nakopírované materiály.

Personálním zajištěním je podpora asistenta pedagoga realizovaná formou sdílené asistence v rozsahu 35,5 hodin týdně. Dále je významnou podporou spolupráce s výše zmiňovaným SPC.

S rodiči žáka, zejména s matkou se spolupracuje téměř denně formou telefonických konzultací, případně osobních schůzek. Konzultuje se domácí příprava, jednotný výchovný přístup a důslednost ve výchově.

Porovnání výsledků studie a dotazníkového šetření

Pro doplnění výsledků dotazníkového šetření bylo využito případové studie chlapce integrovaného do běžné třídy základní školy.

Pokud bychom měli charakterizovat soubor, v tomto případě jednoho asistenta, šlo stejně jako u většiny odpovědí u dotazníkového šetření o ženu, věku 43 let, se středním vzděláním a kurzem asistenta pedagoga. Takto odpověděla i většina respondentů dotazníkového šetření. Nejvyšší dosažené vzdělání asistentky nebylo pedagogického zaměření. Délka její praxe na pozici asistenta pedagoga je 3 – 4 roky. Asistentka se vzdělává v kurzech speciální školy. Ke svému dalšímu vzdělávání využívá platné legislativy, Katalogu podpůrných opatření a internetových článků, diskuzí a portálů.

Asistentka pracuje v šestém ročníku, ve kterém se vzdělává 22 žáků, z nichž jeden má diagnózu Aspergerova syndromu. Žák má přiznané podpůrné opatření 3. stupně a vzdělává se dle platného IVP. Výstupy vzdělávání upravené nemá.

Podpora asistentky není u žáka nutná po celou hodinu stejně jako tomu je u většiny respondentů dotazníkového šetření.

Z přidružených poruch se u chlapce projevuje ADHD. Užívá medikaci, konkrétně Ritalin. Ten u něj podporuje soustředění, tlumí jeho agresivní projevy.

Spolupráci s rodinou hodnotí asistentka jako většina respondentů dotazníkového šetření kladně. Funguje dle potřeby osobně, telefonicky, či prostřednictvím emailu nebo notýsku. Jako další personální podporu využívá asistentka a žák pomoc školního psychologa.

Asistentka shledává, že je nutné přizpůsobovat metody a formy výuky žákovi, jejich přehled byl uveden v kapitole *Analýza podpůrných opatření*. Pracuje se žákem na základě principů Strukturovaného učení. Některé formy strukturování, například strukturovaná lavice, nejsou u žáka žádoucí. Vizualizaci podporuje označováním místa žáka, označením příslušných boxů pro pomůcky a oblíbené předměty chlapce, dále využívá rozvrhů hodin a kartiček pro vyjádření emocí. Pomocí vizualizace podporuje nácvik sociálního chování, taktéž formou kartiček žádoucího a nežádoucího chování.

Spolu s třídní učitelkou se pravidelně věnují nácviku sociálních dovedností celé třídy v rámci třídnických hodin.

Dle slov asistentky nemá žák se začleněním do kolektivu velký problém, pojí se však primárně s jedním nebo dvěma kamarády. Toto zjištění souhlasí s vyjádřením většiny respondentů dotazníkového průzkumu.

Jeho komunikační schopnosti jsou na vysoké úrovni, co se týče prezentace znalostí nebo naučených frází. V případě, že je žák nervózní, zadržává se a opakuje věty. Rád užívá speciálních termínů vycházejících z jeho zájmů, především dinosaurů. Většina respondentů výzkumu hodnotila komunikační schopnosti svých žáků jako průměrné.

Stejně jako respondenti dotazníkového průzkumu nevyužívá asistentka systému VOKS ani komunikátoru.

Výsledky případové studie a dotazníkového šetření se shodují i v případě úpravy obsahu vzdělávání a úpravy výstupů ze vzdělávání. Obojí žák nepotřebuje. Stejně tak není nutné mu připravovat upravené zápisy, jako je tomu u většiny respondentů dotazníku.

Oproti výsledkům dotazníkového šetření, připravuje asistentka žákovi denní plán.

Žák je ve výuce velmi aktivní, zejména v předmětech, které ho baví. Stejně jako většina žáků respondentů zvládá svou sebeobsluhu.

Případová studie i dotazníkové šetření se shodují ve většinovém názoru, že žáci respondentů sedí ve třídě většinou v zadní lavici a většinou sedí sami. Stejně tak je pro žáky obou průzkumů důležité mít své vlastní místo v šatně, jídelně, apod. Shodují se i v tom, že pro žáky není nutné využívání strukturované lavice, ale žák z případové studie i žáci dotazníkového šetření využívají umístění klasického rozvrhu na lavici. V obou případech není nutná vizualizace pravidel chování.

V případě pomůcek se respondenti dotazníkového průzkumu i asistentka případové studie shodují na využívání pořadačů, boxů na pomůcky, názorných manipulativních pomůcek, laminátoru.

Motivaci v podobě žetonového hospodaření asistentka, oproti respondentům z dotazníkového šetření, nevyužívá. Hodnocení probíhá jako u většiny respondentů dotazníkového šetření formou známkování, využívá i motivační hodnocení pomocí razítek za dobře zvládnutou práci. Žák se stejně jako žáci většiny respondentů dotazníkového šetření neúčastní reedukací.

6.1 Shrnutí

Po prostudování odborné literatury, příslušné legislativy, absolvování praxe, v rámci které proběhlo pozorování, aktivní zapojení se do práce s dětmi s Aspergerovým syndromem na pozici asistenta pedagoga, po spolupráci s rodinami dětí s tímto znevýhodněním, po oslovování a spolupráci s pedagogy, speciálními pedagogy, psychology, a po účasti na zmíněných vzdělávacích programech a konferencích bylo uvedeno téma Aspergerova syndromu a podpůrných opatření za účelem zjištění realizace podpůrných opatření z pohledu asistentů pedagoga v praxi.

Při zjišťování realizace podpůrných opatření v praxi vyšlo najevo, která podpůrná opatření se asistentům ve vztahu k jejich žákům zdají být prospěšná, a která vlastně navzdory doporučení nevyužívají. Bylo zjištěno, že asistentům chybí možnosti relaxačních prostor, prostředky na tvorbu a zakoupení pomůcek. Naopak hojně využívají strukturalizace a vizualizace při organizaci výuky.

Na základě průzkumu bylo v otázkách odborné připravenosti asistentů pedagoga zjištěno, že jejich nejvyšší dosažené vzdělání je střední vzdělání. Tato otázka byla položena zejména kvůli již zmiňované průměrné až nadprůměrně inteligenci žáků s AS. Zejména vzhledem k jejich častým zájmům o matematiku, jak vyšlo v průzkumu, a jiné encyklopedické zájmy, je vhodné, aby asistent dokázal se žákem tzv. „držet krok“, odpovídat mu na často náročné otázky a tím žáka dále rozvíjet. Vzhledem k popsané situaci považuji druhou nejčastěji zmiňovanou odpověď – vysokoškolské vzdělání s titulem bakalář za přijatelnější.

Dále bylo zjištěno, že asistenti se minimálně jednou ročně vzdělávají na tematických kurzech, akcích či školeních. Ke svému vzdělávání využívají vhodných výše zmíněných institucí. Přesto z průzkumu vychází, že minimálně 15 dotázaných asistentů nevyužívá zmíněné ani jiné instituce k dalšímu vzdělávání. Vzhledem k neustálým změnám v legislativě a každoročnímu nárůstu počtu dětí s SVP (dle Statistické ročenky školství) bych jako ideální viděla větší informovanost mezi asistenty, pedagogy a veřejností.

Na základě svého pozorování jsem dospěla k závěru, že kvalitní spolupráce asistenta pedagoga s učitelem je pro žáka s Aspergerovým syndromem snad jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících jeho vzdělávání. V případě, že tato spolupráce funguje, žák se cítí bezpečně, ví, co má očekávat. Setkala jsem se i s případem, kdy tomu

tak nebylo, a celá takováto spolupráce ústila v negativní dopad na žáka, který se cítil zmatený. Ve finále pak učitel nebyl spokojený s prací asistenta a i asistent se cítil nedoceněný a nepochopený. Je tedy nesmírně důležité, aby se vždy obě strany předem shodly, co od sebe budou navzájem očekávat za práci samozřejmě v souladu s pracovní náplní.

Závěrečná výzkumná otázka zjišťuje rozdíly mezi doporučenými a realizovanými podpůrnými opatřeními. Z průzkumu vyplývá, že poradenská zařízení často vypíší doporučení, která pak ve finále v praxi nejsou nutná nebo naopak žákovi nevyhovují (například často zmiňované denní režimy, rozvrhy, pravidla chování, strukturovaná lavice, označování míst, apod.) Vždy je třeba brát ohled na individuální rozdíly u dětí. Mnohokrát se ve výsledcích průzkumu objevila odpověď, že ačkoliv bylo doporučeno podpůrné opatření a uvedena jeho finanční náročnost, přesto finance nepostačují plně k tomu, aby byly pro žáka vytvořeny co nejpříznivější podmínky. Někteří asistenti i učitelé uvedli, že spoustu pomůcek či materiálů si musí shánět z vlastních i finančních zdrojů. Učitelé si ze svých zdrojů platí například laminátory a fólie. Ředitelé škol, zejména na větších školách běžného typu, mívají problémy se zvýšením počtu kopií pracovních listů a materiálů. Někteří odmítají tisknout či kopírovat barevně. Tuto situaci efektivně vyřešila učitelka ze základní školy speciální, která vytvořila několik sad opakovaně použitelných pomůcek. V současnosti existuje množství portálů, které nabízejí zakoupení již hotových pomůcek ve formátu PDF. Jmenuji například www.ucitelnice.cz. Asistenti často mívají krácené úvazky, což je pro žáky někdy dezorientační. Příkladem je asistentka pedagoga, která ve třídě pracuje od pondělí do čtvrtka, v pátek má vzhledem k úvazku volno. Musel se tedy přizpůsobit rozvrh tak, aby pátky nebyly náročné přesuny a například hodiny tělesné výchovy, což by bylo pro učitelku bez asistentky obtížné.

Závěr

Podpůrná opatření jsou v souvislosti s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných neustále diskutovaným tématem. V září 2016 se s uvedením podpůrných opatření do praxe začalo objevovat nové pojetí práce s dětmi s SVP, ačkoliv určitým způsobem byla podpora těmto dětem poskytována i před zavedením vyhlášky. Školy, poradenská zařízení i rodiče museli na jejím základě přijmout spoustu změn a čerpat mnoho dalších a pro někoho nových informací. Jistě je pro všechny strany komplikací, že vyhláška, která vešla v platnost 1. září 2016, byla již několikrát novelizována. Poslední novela ji čeká k 1. lednu 2020. Podpora asistenta je pak zvláště v posledních letech médií často diskutované opatření.

V každém případě jde především o to, aby výsledné změny byly prospěšné především těm, kterým jsou určeny. V tomto ohledu je důležité, že podpůrná opatření jsou nyní pro žáky nároková a bezplatná.

Cíl práce byl naplněn. Došlo k zmapování a analýze využívaných podpůrných opatření v praxi z pohledu asistenta pedagoga u dětí s Aspergerovým syndromem. Podařilo se sehnat poměrně velký počet respondentů (celkem 47) i vzhledem k rozsáhlému dotazníku (65 otázek).

Oslovené školy, asistenti, učitelé i rodiče byli ochotni spolupracovat, což značně ulehčilo průběh průzkumu. Problematickou částí bylo získávání informací ohledně výskytu žáků s Aspergerovým syndromem ve vzdělávání. I přes oslovení příslušných institucí se nepodařilo tento údaj dohledat. Existují zpracované statistiky pouze pro děti s PAS obecně, Aspergerův syndrom zde konkretizován není.

Průběh práce komplikují novely vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, čili několikrát pozměněná legislativa a s ní pak nutnost třídit již neaktuální informace v poměrně nových publikacích. Spolu v další novelizaci vyhlášky 1. 1. 2020 a vydáním nového Katalogu podpůrných opatření může v některých ohledech práce pozbývat aktuální platnosti.

V teoretické části práce bylo ukotveno téma Aspergerova syndromu v rámci poruch autistického spektra. Na tomto základě byla prezentována podpůrná opatření s přihlédnutím k platné legislativě a Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou

podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění. Praktická část pak analyzovala podpůrná opatření vnímaná a realizovaná asistenty pedagoga přímo v praxi při vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem na základní škole.

Téma Aspergerova syndromu mě oslovuje již více jak 5 let, setkala jsem se s ním osobně v praxi právě jako asistent pedagoga. Zajímalo mě, jak podpůrná opatření realizují ostatní asistenti, zda nejde pouze o opatření přiznané ve zprávě z vyšetření, v praxi nevyužívané. Chtěla jsem vědět, zda po přiznání opatření nezůstává jen u doporučení poradenských zařízení. Pro lepší orientaci v problematice jsem se účastnila několika tematických kurzů, která hodnotím jako přínosná pro svou pedagogickou praxi.

Očekávala jsem, že vzhledem k obsáhlému dotazníku získám méně respondentů. Zájem o šetření, které jsem prováděla, mě překvapil. Jsem ráda, že jsem si mohla potvrdit, že asistenti pedagoga jsou lidé, kteří pracují s žáky dle doporučení poradenských zařízení, mají zájem se dále vzdělávat a využívají možností, které podpůrná opatření nabízí.

Vzhledem k obsáhlému množství dat a možnému rozsahu diplomové práce jsem byla nucena pozměnit své původní plány a směřovat práci pouze k vyhodnocení dotazníkového šetření s podložením jedné případové studie zaměřené na pedagogickou anamnézu. Pro další výzkum navrhuji rozšíření práce o další případové studie a výzkum zaměřený na původní komparaci realizace podpůrných opatření na různých typech škol. Další možností může být prozkoumání vztahů mezi učiteli a asistenty pedagoga a jejich důležitost pro funkční výuku. Toto téma naznačila již výše zmíněná Kendíková (2017).

Na základě pozorování v rámci průzkumu jsem se setkala s tím, že asistenti jsou často lidé s jiným než pedagogicky zaměřeným vzděláním, výjimkou nebyly ani technické obory. Speciálně pedagogicky vzdělaných asistentů jsem potkala minimum, ačkoliv se domnívám, že právě speciální pedagog nebo například student Učitelství 1. stupně základní školy se zaměřením na speciální pedagogiku, by byl na pozici asistenta pedagoga u dítěte s Aspergerovým syndromem na svém místě. V mém průzkumu bylo naopak zjištěno, že většina asistentů má pedagogicky zaměřené vzdělání. Mnoho z nich si doplnilo kurz asistenta pedagoga v rámci dalšího vzdělávání, což ne vždy zajišťuje kvalitu práce asistenta. Při pozorování v rámci výzkumu jsem se setkala spíše s praxí, kdy

asistenti pedagoga neměli odborné vzdělání týkající se diagnózy žáků s PAS, konkrétně Aspergerova syndromu. Spolupráce s učiteli byla často problematická vzhledem k nejasnostem v náplni práce. Učitelé i asistenti si navzájem na sebe stěžovali, protože nebylo jasné, co přesně se od obou profesí očekává. Někteří asistenti byli navíc přijati k výkonu povolání, ačkoliv si své vzdělávání doplňovali v průběhu práce s žákem, což znovu souvisí tvrzením o jejich nedostatečné připravenosti v oboru.

Jako doporučení pro praxi asistentů bych uvedla účast na vzdělávacích programech a konferencích, kterých jsem se sama účastnila za účelem prohloubení znalostí v oboru. Původně jsem netušila, že se jako studentka učitelství 1. stupně základní školy mohu účastnit seminářů, konferencí a workshopů určených poradenským pracovníkům. Konference či semináře dále nabízí například nakladatelství Pasparta, speciálně pedagogické centrum NAUTIS, Národní ústav pro vzdělávání nebo i některé školy. Odkazy na absolvované konference a vzdělávací program lze najít v Příloze B.

Seznam použité literatury

ATTWOOD, T. (2012). *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál. Vyd. 2. ISBN 978-80-262-0193-9.

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

BĚLOHLÁVKOVÁ, L. (2014). *Rozvoj sociálních dovedností – Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: APLA. ISBN 978-80-87690-05-5.

BENDOVÁ, P.; ZIKL, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3854-3.

BITTMANNOVÁ, L.; BITTMANN, J. (2017). *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-53-4.

BŘEZINOVÁ, I. (2016). *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, Pasparta. ISBN 978-80-00-04322-7.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. (2006). *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-20-8.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. (2008). *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: UPOL. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. (2016). *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů, pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-39-8.

GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLBERG, Ch.; PEETERS, T. (1998). *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-201-7.

- GRIFFIN, S.; SANDLER, D. (2012). *300 her pro děti s autismem. Rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0177-9.
- HADDON, M. (2014). *Podivný případ se psem*. Praha: Argo. ISBN 978-80-25712-27-6.
- HENDL, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0030-7.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- KENDÍKOVÁ, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KENDÍKOVÁ, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KENDÍKOVÁ, J. (2018). *Rok I.: Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*.
- KNAPCOVÁ, M. (2011). *Výměnný obrázkový systém – VOKS*. Praha: NÚV. ISBN: 978-80-86856-88-9.
- LISÁ, E. (2010). *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-746-6.
- MRÁZKOVÁ, J.; ZAPLETALOVÁ, J. (2014/2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NUV. ISBN 978-80-7481-085-5.
- PEŠEK, R. (2012). *Integrace dětí s Aspergerovým syndromem a vysokofunkčním autismem do vzdělávacího procesu. Zkušenosti rodičů*. Praha: APLA o. s. ISBN 978-80-87690-09-3.
- PEŠEK, R. (2017). *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem. Nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi „tančit“*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-65-7.
- PREIßMANN, Ch. (2010). *Život s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-688-9.
- SAINSBURYOVÁ, C. (2009). *Marťan na hřišti. Jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905993-8-3.

SKUTIL, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko- psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠVAŘÍČEK, R. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.

TUCKERMANN, A. a kol. (2014). *Strukturované učení v praxi*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-3-5.

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

WELTON, J. (2014). *Povím vám o Aspergerově syndromu. Průvodce pro rodinu a přátele*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0564-5.

Online zdroje

ADHD. [online]. In: neurologiepropraxi.cz, 2007. [cit. 2019-11-05]. Dostupné na: https://www.neurologiepropraxi.cz/artkey/neu-200704-0008_ADHD.php.

Autism spectrum disorders. [online]. In: mayoclinic.org, 2019. [cit. 2019-04-13]. Dostupné na: <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder/symptoms-causes/syc-20352928>.

Autismus v praxi [konference]. Praha: NAUTIS, 10. 10. - 11.10. 2019. In: vzdelavani.nautis.cz. Dostupné na: <https://www.vzdelavani.nautis.cz/index.php/skoleni-pro-rodice/details/195-5-rocnik-konference-autismus-v-praxi>.

BRHELOVÁ, M. *Postupy při práci s asistentem pedagoga ve třídě*. [online seminář]. Ústí nad Labem: MŠMT, 2. 11. 2017. In: youtube.com. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=igd3x9IjgKM>.

CDC increases estimate of autism's prevalence by 15 percent, to 1 in 59 children. [online]. In: Autismspeaks.org, 2018. [2019-9-27]. Dostupné na: <https://www.autismspeaks.org/science-news/cdc-increases-estimate-autisms-prevalence-15-percent-1-59-children>.

DRÁPELA, D. Citace dopisu [elektronická pošta]. Message to stepanka.neprasova@seznam.cz. 10. dubna 2019 7:27 [cit. 2019-04-15]. Osobní komunikace.

JEHLIČKOVÁ, L. *Postavení asistenta pedagoga v edukačním procesu v systému základního školství* [online]. Brno, 2017. [cit. 2019-10-15]. Dostupné na: https://is.muni.cz/th/hu15i/Diplomova_prace_Jehlickova.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Mgr. Barbora Bazalová, Ph.D.

KREJČÍŘOVÁ, H. *Diagnostika Aspergerova syndromu*. [online]. Praha, 2006. [cit. 2019-11-11]. Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/26584/>. Rigorózní práce. Karlova univerzita, Fakulta filozofická. Vedoucí práce PhDr. Jaroslav Šturma.

Kvalifikační předpoklady. [online]. In: asistentpedagoga.cz, 2013. [cit. 2019-03-08]. Dostupné na: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>.

LINDEROVÁ, I. a kol. *Úvod do metodiky výzkumu*. [online]. In: vspj.cz, 2016. [cit. 2019-11-09]. Dostupné na: <http://www.vspj.cz/ISBN/Skripta%20-%20V%C5%A0PJ/%C3%9Avod%20do%20metodiky%20v%C3%BDzkumu%20-%20Linderov%C3%A1%2C%20Scholz%2C%20Munduch.pdf>.

Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised, with Follow-Up. [online]. In: mchatscreen.com, 2019. [cit. 2018-12-13]. Dostupné na: https://mchatscreen.com/wp-content/uploads/2015/09/M-CHAT-R_F_Rev_Aug2018.pdf.

Pervazivní vývojové poruchy [online]. In: Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. In: uzis.cz, 2018. [cit. 2019-04-11]. Dostupné na: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html#F84.5>.

Podpůrná opatření v praxi, jak je v poradenství nastavovat a ve vzdělávání efektivně využívat [konference]. Praha: Pasparta, Nautis, 26. 11. 2019. In: pasparta.cz. Dostupné na: <http://www.pasparta.cz/e-shop/seminare-konference/podpurna-opatreni-v-praxi>.

Podpůrná opatření. [online]. In: nuv.cz, 2011-2019. [cit.. 2019-02-08]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>.

POSPÍŠILOVÁ, E. *Výchova a vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem (AS)* [online]. In: rvp.cz, 2008. [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/1942/vychova-a-vzdelavani-zaku-s-aspergerovym-syndromem-as-.html/>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. In: msmt.cz, 2017. [cit. 2019-01-22]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

SEMRÁD, M. *Kompenzační mechanismy jedinců s mírnější formou poruch autistického spektra v souvislosti s genderovými charakteristikami* [online]. Praha, 2019. [cit. 2019-11-11]. Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120341296>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta filozofická. Vedoucí práce Mgr. Veronika Šporclová, Ph.D.

SCHMIDTOVÁ, J.; HRDLIČKA, M. *Časná diagnostika Aspergerova syndromu a její specifické aspekty*. [online]. In: prolekare.cz, 2008. [2019-12-3]. Dostupné na: <https://www.prolekare.cz/casopisy/cesko-slovenska-pediatric/2008-1/casna-diagnostika-aspergerova-syndromu-a-jeji-specificke-aspekty-517>.

Statistická ročenka školství 2018/2019 – výkonové ukazatele [online]. In: toiler.uiv.cz, 2018/2019. [cit. 2019-12-01]. Dostupné na: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. In: msmt.cz, 2018. [cit. 2018-09-12]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

ZABLOTSKY B. a kol. (2017). *Estimated Prevalence of Children With Diagnosed Developmental Disabilities in the United States, 2014-2016.* [online]. In: CDC.gov, 2014-2016. [cit. 2019-11-17]. Dostupné na: <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db291.pdf>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. In: msmt.cz, 2004. [cit. 2019-08-01]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

ŽAMPACHOVÁ, Z. (2017). *Metodika – péče o (mimořádně) nadané děti, žáky a studenty s PAS.* [online] In: nuv.cz, 2017. [cit. 2018-05-04]. Dostupné na: http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/ostatni/Metodika_nadani_s_PAS_2017_09_11.pdf

Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu. [online]. In: msmt.cz, 2019. [cit. 2019-05-16]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/49807/>.

Žáci s Aspergerovým syndromem. [online]. In: specialnihk.cz, 2019. [cit. 2019-09-05]. Dostupné na: http://www.specialnihk.cz/?page_id=25569.

Seznam grafů a přiložených obrázků

Graf 1 - Nejvyšší dosažené vzdělání asistentů.....	50
Graf 2 - Délka působení na pozici asistenta pedagoga	51
Graf 3 - Zastoupení institucí školících další vzdělávání pedagogických pracovníků využívaných asistenty pedagoga.....	52
Graf 4 - Odkud asistenti čerpají informace ke své práci.....	53
Graf 5 - Školy, kde asistenti pedagoga s žáky pracují	54
Graf 6 - Vyjádření hodnocení spolupráce AP s rodinou žáka s AS.....	57
Graf 7 - Četnost setkávání asistentů pedagoga se zákonnými zástupci žáka.....	58
Graf 8 - Způsob kontaktu asistentů se zákonnými zástupci žáka	59
Graf 9 - Zastoupení stupňů podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem	60
Graf 10 - Možnosti další personální podpory u dětí s AS	61
Graf 11 - Využití vizualizace jako podpory žáka při nácviku sociálního chování	63
Graf 12 - Využití metody zpřítomňování	65
Graf 13 - Využití motivačního systému hodnocení	67
Graf 14 - Hodnocení žáka	68
Graf 15 - Nácvik sociálního chování	69
Graf 16 - Začlenění žáka do třídního kolektivu.....	70
Graf 17 - Formy denních plánů využívaných asistenty pedagoga.....	72
Graf 18 - Místo žáka v uspořádání třídy	73
Graf 19 - Využití přehledů probraného učiva	75
Graf 20 - Pomůcky pro organizaci vzdělávání žáků.....	76
Graf 21 - Využívané speciální pomůcky pro žáky s AS.....	77
Graf 22 - Finanční příspěvky v rámci PO a jejich dostatečnost	78
Obrázek 1- Ukázka pozitivního a negativního motivačního systému	22

Přílohy

Příloha A

Dotazník Podpůrná opatření pro žáky s Aspergerovým syndromem z pohledu asistenta pedagoga

Podpůrná opatření pro žáky s Aspergerovým syndromem z pohledu asistenta pedagoga

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Jsem studentkou Univerzity Hradec Králové v oboru Učitelství 1. stupně ZŠ. Tento dotazník je nástrojem pro výzkum k mé diplomové práci s názvem Komparace podpůrných opatření z pohledu asistenta pedagoga pro žáky s Aspergerovým syndromem integrovaných do běžné základní školy a žáků vzdělávajících se v základní škole speciální. Děkuji za Váš čas.

1. Uvedte Vaše pohlaví:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena
 muž

2. Uvedte svůj věk

Nápověda k otázce: *Napište pouze číslíci.*

3. V jakém typu školy pracujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- běžná základní škola
 škola zřízená dle §16 odst. 9 Školského zákona (Základní škola speciální)
 alternativní škola
 malotřídní škola
 Jiná...

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- základní
- střední
- vyšší odborné
- vysokoškolské - Bakalářský titul
- vysokoškolské - Magisterský titul/ Inženýrský titul
- vysokoškolské - Doktorský titul a vyšší

5. Absolvoval/a jste kurz Asistenta pedagoga?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne

6. Je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání pedagogického zaměření?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne

7. Jak dlouho pracujete na pozici asistenta pedagoga ve třídě s žákem s AS (Aspergerův syndrom)?

- méně než 1 rok
- 1 - 2 roky
- 3 - 4 roky
- 5 a více let
- jiná...

8. Účastníte se minimálně jednou ročně školení, kurzů či akcí souvisejících s asistencí pedagoga, podpůrnými opatřeními či Aspergerovým syndromem?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne

9. Jakých institucí jste při svém dalším vzdělávání (týkající se témat asistenta pedagoga, Aspergerova syndromu či podpůrných opatření) využili?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Národní ústav pro vzdělávání - NUV
- Národní institut pro další vzdělávání - NIDV
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy - MŠMT
- žádných
- Jiná...

10. Odkud čerpáte informace pro vlastní vzdělávání v oblasti podpůrných opatření pro děti s Aspergerovým syndromem (PAS)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- platná legislativa
- Katalog podpůrných opatření
- internetové články, diskuze, portály
- další studium
- odborná literatura
- Jiná...

11. V jakém ročníku pracujete?

Nápověda k otázce: *Pokud je ve třídě ročníků více, uveďte ročník, ve kterém je žák s AS, kterému pomáháte. Napište pouze číslici.*

12. Uveďte, kolik je ve třídě, kde pracujete celkem žáků?

Nápověda k otázce: *Napište pouze číslici.*

13. Uveďte, s kolika dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě pracujete?

Nápověda k otázce: *Napište pouze číslíci.*

14. Kolik dětí, se kterými pracujete jako AP, má diagnózu Aspergerův syndrom?

Nápověda k otázce: *Napište pouze číslíci.*

15. Jaký nejvyšší stupeň podpůrného opatření se u žáků s Aspergerovým syndromem ve Vaší třídě vyskytuje?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

1. stupeň
 2. stupeň
 3. stupeň
 4. stupeň
 5. stupeň

16. Je pro žáka s Aspergerovým syndromem ve Vaší třídě zpracován IVP (individuální vzdělávací plán)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
 ne

17. Je Vaše asistence u žáka s AS nutná po celou hodinu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
 ne
 Jiná...

18. Jaké přidružené poruchy či onemocnění se objevují u žáka s Aspergerovým syndromem ve Vaší třídě?

Nápověda k otázce: *Napište jaké poruchy či onemocnění se objevují. Případně napište neobjevují se.*

19. Užívá Váš žák medikaci?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
 ne

20. Mění se nějak jeho chování v průběhu výuky po užití medikace?

Nápověda k otázce: *Popište změny.*

21. Jak hodnotíte spolupráci s rodinou (zákonými zástupci) žáka?

Nápověda k otázce: *1 - hůzdička - nespolupracují, 2 - spolupracují poměrně dobře, 3 - spolupráce je vynikající*

☆☆☆☆ / 3

22. Jak často se setkáváte s rodiči (zákonými zástupci) žáka?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- častěji než 1x týdně
 1x týdně
 1 x za 14 dní
 dle potřeby
 pouze na rodičovských schůzkách
 vůbec
 Jiná.

23. Jakým způsobem jste v kontaktu s rodiči (zákonnými zástupci) žáka?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- osobně
- emailem
- telefonicky
- jiná..

24. Vyberte, jakou další personální podporu pro žáka s AS využíváte.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- další pedagogický pracovník
- školní speciální pedagog
- školní psycholog
- nevyužíváme
- jiná..

25. Je nutné kvůli žákovi s AS měnit metody výuky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne
- příležitostně

26. Pracujete během výuky s žákem s AS dle metodiky Strukturovaného učení?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne

27. Hodnotíte strukturalizaci ve vzdělávání žáka s AS jako přínosnou?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne

28. Uveďte, jakým způsobem podporujete vizualizaci při vzdělávání žáka s AS?

29. Využíváte vizualizované podpory pro nácvik adekvátního sociálního chování (obrázkové symboly - "mluv tiše", "žádost o pomoc", apod.)

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ano

ne

Jiná..

30. Nacvičujete se žákem s AS pravidelně různé sociální situace?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ano

ne

Řešíme je pouze, pokud vznikne nějaký problém. Pravidelně preventivně nikoliv.

31. Věnujete se s třídním kolektivem například v rámci speciálních hodin nácviku sociálního chování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ano

ne

pouze výjimečně

32. Jak se začleňuje žák s AS do třídního kolektivu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

začleňuje se bez problémů

pojí se s jedním nebo dvěma kamarády

nezačleňuje se, je samotářský

Jiná..

33. Jak hodnotíte komunikační schopnosti žáka?

Nápověda k otázce: nadprůměrné = komunikuje bez problémů, průměrné = má problémy v komunikaci

- nadprůměrné
- průměrné
- podprůměrné

34. Využívá žák s AS při komunikaci výměnný obrázkový komunikační systém VOKS?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ano
- ne
- tento systém neznám

35. Využívá žák s AS při výuce komunikátor?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ano
- ne
- nevím, o co jde

36. Vyniká žák s AS v nějakém z předmětů? V jakém?

Nápověda k otázce: př. odpovědi: Ano, matematika.

37. Zvládá žák s AS obsahovou náplň učiva daného ročníku, ve kterém se vzdělává?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ano
- ne
- Jiná...

38. Je pro žáka s AS nutná úprava výstupů vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
 ne

39. Připravujete pro žáka s AS denní plán výuky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
 ne
 jiná...

40. Jakou formu denního plánu pro žáka s AS preferujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- slovní denní plán
 tabulkový denní plán
 obrázkový denní plán
 jiná...

41. Je nutné připravovat žákovi s AS sešit s upravenými zápisy (zvýrazňovat mu důležité informace, zkracovat zápis, dopisovat kontrolní otázky, apod.)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
 ne

42. Je žák s AS ve výuce aktivní?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- spíše ano
 spíše ne
 záleží na jeho aktuálním stavu

43. Je žák s AS samostatně schopen sebeobsluhy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- spíše ano
- spíše ne

44. Jakým způsobem pracujete s žákem s AS v případě afektu?

45. Využíváte při afektu metody tzv. zpřítomňování (tj. odvedení pozornosti žáka k plnění úkolů, které pro něj budou atraktivní)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano, metodu využíváme
- ne, s touto metodou se neztotožňuji, nebo nám nefunguje
- ne, tuto metodu neznám

46. V jaké zájmové oblasti žák s AS vyniká?

47. Jak může tuto zájmovou činnost žák s AS během výuky realizovat?

48. Na jakém místě ve třídě žák s AS sedí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- v přední lavici
- v zadní lavici
- v lavici před katedrou
- v rámci kruhu z lavic
- má své oddělené pracovní místo
- jiná..

49. Je nutné, aby žák s AS seděl v lavici sám?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano, potřebuje svůj pracovní prostor
- ne, může sedět s jakýmkoliv spolužákem
- ne, může však sedět pouze se svými vyvolenými kamarády

50. Má žák s AS ve škole pevně označené své místo (šatna, lavice, místo v jídelně, apod.)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano, velmi mu to pomáhá
- ano, ale není to efektivní
- ne, není to potřeba

51. Využíváte tzv. strukturované lavice (3 části - 1. připravené pomůcky, 2. vlastní provádění práce, 3. odložení hotové práce)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano, osvědčilo se nám to
- ne, není to nutné, žák pracuje i bez toho
- ne, žákovi to nevyhovovalo

52. Má váš žák na lavici k dispozici přehledy již probraného učiva?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano, využívá je
- ano, ale nevyužívá je
- ne, žákovi nevyhovovaly
- ne, neuvažovali jsme nad tím
- Jiná...

53. Má váš žák na lavici rozvrh hodin?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano, klasický
- ano, obrázkový
- ne, nevyhovovalo mu to
- ne, neuvažovali jsme o tom

54. Má Váš žák v blízkosti svého místa umístěna pravidla chování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne

55. Označte, co máte ve třídě pro žáka s AS k dispozici.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- poličky/skříně pro žákovy pomůcky/knihy
- pořadače
- boxy na pomůcky/hračky
- žádné ze zmíněných

56. Máte ve škole k dispozici speciální místnost pro relaxaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano, máme, využíváme ji
- Ano, máme, ale nevyužíváme ji
- Ne, nemáme, ale potřebovali bychom ji využívat
- Ne, nemáme, nepotřebujeme ji využívat

57. Využíváte možnosti zkrácení výuky z důvodu dřívějšího odchodu žáka do šatny či jídelny, abyste se vyhnuli krizovým situacím?

Nápověda k otázce: *Výberte jednu odpověď*

- ano
 ne

58. Označte, jaké pomůcky při výuce žáka s AS používáte.

Nápověda k otázce: *Výberte jednu nebo více odpovědí, pokud využíváte ještě další, doplňte.*

- speciální učebnice
 speciální pracovní listy
 počítač (např. se speciálním softwarem pro alternativní komunikaci)
 speciální klávesnice + myš
 názorné manipulační pomůcky (čísla, písmenka, tabulky)
 kartičky na procvičování
 kostky
 Jiná..

59. Máte volně k dispozici laminátor s fóliemi na přípravu pomůcek?

Nápověda k otázce: *Výberte jednu odpověď*

- ano
 ne
 mám soukromý/vlastní

60. Jaké další možnosti podpůrných opatření byste rád/a využila pro zefektivnění výuky žáka s AS?

61. Jsou dle Vašeho názoru možnosti podpůrných opatření přiznaných Vašemu žákovi s AS ve výuce efektivní?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne

62. Jsou dle Vašeho názoru finanční prostředky přiznané v rámci podpůrných opatření u žáka s AS dostačující?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

63. Využíváte motivačního systému v hodnocení? (př. žetonové hospodářství)

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne
- nevím, o co jde

64. Jaký způsob hodnocení využíváte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- klasické - známkou
- slovní hodnocení
- Jiná.

65. Účastní se žák s AS v rámci intervence reedukací?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne

Příloha B

Odkazy na vzdělávací program a konference.

- Podpůrná opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním [vzdělávací program]. Plzeň: NUV, 27. 11. 2018. In: nuv.cz. Dostupné na: <http://www.nuv.cz /kipr/kipr-216-2018-2-podpurna-opatreni-u-zaku-s-poruchou>.
- Autismus v praxi [konference]. Praha: NAUTIS, 10. 10. - 11.10. 2019. In: vzdelavani.nautis.cz. Dostupné na: <https://www.vzdelavani.nautis.cz /index.php/skoleni-pro-rodice/details/195-5-rocnik-konference-autismus-v-praxi>.
- Jaro s autismem [konference]. Pardubice: ZŠ a PŠ Svítání, 9. 4. 2019. In: svitani.cz. Dostupné na: <http://svitani.cz /jaro-s-autismem-podruhe/> a na <https://ccafi.cz /akce/jaro-s-autismem/>.
- Podpůrná opatření v praxi, jak je v poradenství nastavovat a ve vzdělávání efektivně využívat [konference]. Praha: Pasparta, Nautis, 26. 11. 2019. In: pasparta.cz. Dostupné na: <http://www.pasparta.cz /e-shop/seminare-konference/podpurna-opatreni-v-praxi>.