

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav speciálněpedagogických studií**

**Bakalářská práce**

Bohdana Horečná

**Specifika realizace vzdělávacích a volnočasových aktivit žáka s PAS  
pohledem asistenta pedagoga**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph. D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Specifika realizace vzdělávacích a volnočasových aktivit žáka s PAS pohledem asistenta pedagoga“ vypracovala sama pod odborným vedením. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury a internetových zdrojů.

V Olomouci dne

.....

Bohdana Horečná

## **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. Zdence Kozákové, Ph.D. za její ochotu a čas, který věnovala vedení mé práce.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>5</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>6</b>
<b>1 Poruchy autistického spektra .....</b>	<b>6</b>
1.1 Definice a charakteristika osob s poruchou autistického spektra .....	8
1.2 Komunikace osob s poruchou autistického spektra .....	9
1.3 Možnosti vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra .....	10
<b>2 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření .....</b>	<b>13</b>
2.1 Náplň práce asistenta pedagoga, legislativní vymezení.....	13
2.2 Podpůrná opatření pro žáky s poruchou autistického spektra.....	15
2.2.1 Stupně podpůrných opatření .....	16
2.2.2 Plán pedagogické podpory.....	18
2.3 Individuální vzdělávací plán .....	19
2.4 Asistent pedagoga a učitel .....	20
2.5 Spolupráce s rodinou .....	21
<b>3 Specifické činnosti asistenta pedagoga při práci s žáky s PAS .....</b>	<b>24</b>
3.1 Metoda strukturovaného vyučování.....	25
3.2 Volnočasové aktivity .....	26
3.2.1 Školní družina, školní klub .....	27
3.2.2 Střediska pro volný čas dětí a mládeže.....	28
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>29</b>
<b>4 Metodika výzkumu.....</b>	<b>29</b>
4.1 Úvod do výzkumu.....	29
4.2 Cíl výzkumu.....	29
4.1 Metody výzkumu .....	30
4.1.1 Případová studie .....	30
4.1.2 Pozorování .....	30
4.2 Charakteristika prostředí a souboru .....	30
4.3 Etika výzkumu .....	31
4.4 Průběh výzkumu .....	31
4.5 Kazuistika a pozorování.....	32
4.5.1 Kazuistika Hanka.....	32
4.5.2 Pozorování Hanka .....	33

4.5.3	Kazuistika Robert .....	34
4.5.4	Pozorování Robert .....	35
<b>5</b>	<b>Diskuse.....</b>	<b>37</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>38</b>
	<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>39</b>
	<b>Anotace .....</b>	<b>42</b>

# ÚVOD

*„Naše povinnost je neléčit autismus, ale ulevit od potíží a maximalizovat potenciál každého člověka.“*

John Elder Robinson

K tématu bakalářské práce mě přivedly vlastní zkušenosti s prací s dětmi v ZŠ, ve které již pátým rokem pracuji jako asistent pedagoga a vychovatel.

Cílem bakalářské práce je specifikovat práci s dětmi s poruchou autistického spektra. Přestože se jedná o dnes velmi diskutované téma, přesto tuto diagnózu veřejnost vnímá jako tajemnou.

Děti s touto poruchou je stále více a v rámci školní inkluze jsou vzdělávány v běžných základních školách. V rámci tohoto systému je velmi důležité, aby se pedagogičtí pracovníci, kteří se na edukaci žáků s PAS podílejí, v této problematice neustále vzdělávali.

Celá práce je členěna do čtyř částí. První kapitola definuje poruchu autistického spektra. Dále je zde specifikována komunikace, stereotypní a problémové chování osob s poruchou autistického spektra a možnosti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v běžných základních školách.

Druhá kapitola vysvětluje náplň práce asistenta pedagoga a zasazuje ji do legislativního rámce. Popisuje podpůrná opatření a jejich stupně pro žáky s poruchou autistického spektra, dále plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán v edukačním procesu, spolupráci asistenta pedagoga a učitele a jejich vzájemnou podporu při výuce žáků s poruchou autistického spektra. Poukazuje na empatický přístup všech zúčastněných, kteří se do práce s těmito dětmi zapojují. Je zde zdůrazněn zásadní význam spolupráce rodiny se všemi zúčastněnými pedagogy.

Ve třetí kapitole jsou popsány specifické činnosti asistenta pedagoga při práci s žáky s poruchou autistického spektra a jejich volnočasové aktivity.

Čtvrtá kapitola zdůrazňuje metodologická východiska, a proniká do problematiky práce s dětmi s poruchou autistického spektra, které jsou začleněny do běžné základní školy.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Poruchy autistického spektra

Slovo autismus pochází z řeckého „autos“, což znamená „sám“. Používané termíny autismus, porucha či porucha autistického spektra nebo zkratka PAS mohou být matoucí a zavádějící. Uvedené termíny vyjadřují totožný jev. Dalším termínem je pervazivní vývojová porucha (poruchy). Výraz znamená všeprostupující a poukazuje na závažnost poruchy (Bazalová, 2011)

V souvislosti s autismem se objevuje výraz triáda, která vystihuje tři hlavní oblasti narušení: komunikaci, sociální interakci a imaginaci. V rámci spektra lze pracovat s různými termíny (Bazalová, 2011)

V komunikaci děti s autismem vykazují kvalitativní a kvantitativní postižení řeči. Řeč u dětí s autismem je nejen zpožděná, ale vyvíjí se jiným způsobem než u dětí zdravých. V komunikaci se autismus může projevit echolálií (opakování slov a vět), monotónní řečí bez intonace, nedostatky v napodobování, spontánnosti a variacích v použití jazyka, nesprávným používáním zájmen, rozdílem v receptivním a expresivním jazyce, neschopností chápat abstraktní pojmy. Asi u čtyřiceti procent dětí s autismem se řeč nevyvine, aniž by se děti tento nedostatek snažily kompenzovat. V raném věku se dítě může chovat velmi tiše, nepláče. Nedokáže napodobit slova či zvuky. V batolecím věku může přestat používat již naučená slova (Richman, 2006).

V sociální interakci děti s autismem nerozumí neverbálnímu chování a neumí ho správně užívat. Děti s autismem se mohou vyhýbat očnímu kontaktu, mohou mít obtíže s porozuměním výrazům obličeje, na mávání a ukazování. Nejsou schopny navazovat přiměřené sociální kontakty se svými vrstevníky. Často dávají přednost samotě a nejeví zájem o jiné lidi. Neprojevují herní dovednosti. Nehrají hry jako děti zdravé (Richman, 2006).

Při aktivitách a zájmech si děti s autismem vytváří repetitivní tzn. opakující se pohyby a stereotypní chování. Opakující se pohyby jako je tleskání, plácání rukama, kolébání a otáčení těla, poklepávání. Zaměřují se na rutinní činnost a snahu o jejich neměnnost. Také extrémně reaguje na zvuky, chuť a čich. Vzorce chování se projevují různě (Richman, 2006).

Autismus jako první definoval americký dětský psychiatr Leo Kanner v roce 1943. Všiml si, že existuje rozdíl mezi autismem a dětskou schizofrenií, a proto popsal autismus jako samostatný syndrom s dvěma klíčovými prvky. Tyto prvky popsal jako autistickou uzavřenost a touhu po neměnnosti s dalšími behaviorálními projevy a izolovanými schopnostmi (Richman, 2006).

V roce 1974 publikoval Ivar Lovaas studii, v níž poukazuje na intenzivní individuální terapii s využitím modifikace chování a aplikovanou behaviorální analýzu. Uvedené podložené pozitivní výsledky měly velký význam. Společnost si uvědomila, že autismus není důsledek nevhodného působení rodičů a obranných reakcí dětí. Zjistil, že na jeho vzniku se podílí několik faktorů jako genetické dispozice a rizikové faktory spojené s těhotenstvím a porodem, ale také neznámé a neidentifikovatelné genetické mutace a vliv prostředí (Richman, 2006).

Americká autistická společnost v roce 1977 publikovala první definici autismu. V roce 1980 zahrnuje Americká psychiatrická asociace definici autistického syndromu do Diagnostického a statistického manuálu. Později byla tato verze revidována. V celém světě se autismus vyskytuje bez ohledu na rasu, etnikum, zeměpisnou polohu a sociální postavení. Specifická etiologie autismu zatím není přesně známa (Richman, 2006).

*„Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) je publikace Světové zdravotnické organizace (WHO), která kodifikuje systém klasifikace onemocnění, poruch, zdravotních problémů a dalších stavů, situací či okolností souvisejících se zdravím. Mnoho let trvalo, než se podařilo přepracovat 10. verzi MKN. V roce 2018 byla publikována 11. revize MKN (MKN-11) s přeformulovanou strukturou a rozšířeným a detailnějším obsahem. Změny v MKN-11 se významně dotkly i klasifikace pervazivních vývojových poruch, a tudíž i autismu.“* (www.autismport.cz).

Dle MKN-10 mezi pervazivní vývojové poruchy řadíme:

F84.0 Dětský autismus,

F84.1 Atypický autismus,

F84.2 Rettův syndrom,

F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha,

F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby,

F84.5 Aspergerův syndrom,

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy,

F84.9 Pervazivní vývojová porucha NS (ÚZIS, 2017).

*„Terminologické změny a způsob řazení se velmi blíží klasifikaci uvedené v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM-5) vydaném Americkou psychiatrickou asociací v roce 2013 (v české verzi v roce 2015). Kategorie pervazivních vývojových poruch zanikla a byla nahrazena skupinou Neurovývojových, duševních a behaviorálních poruch (6A), kam spadají vývojové poruchy intelektu (6A00), vývojové poruchy řeči a jazyka (6A01), porucha autistického spektra (6A02), vývojová porucha učení (6A03), vývojová*



*porucha motorické koordinace (6A04), porucha aktivity a pozornosti (6A05) a stereotypní pohybová porucha (6A06). Pro osoby, které jsou nezařaditelné do konkrétních výše uvedených kategorií, byl vytvořen kód pro jinou neurovývojovou poruchu (6A0Y) a nespecifikovanou neurovývojovou poruchu (6A0Y).“ (www.autismport.cz).*

Je možné zmínit, že Světová zdravotnická organizace (WHO) připravila 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11), která byla schválena na 72. světovém zdravotnickém zasedání v květnu 2019 a vstoupila v platnost dne 1. ledna 2022 s pětiletým přechodným obdobím. Na překladu MKN-11 pracuje od léta 2020 interní dvanáctičlenný tým v součinnosti s odborníky z Ústavu dějin a lékařství a cizích jazyků 1. LF UK pro zajištění správné terminologie a jazykové konzistence. Dokončení přípravy české verze MKN-11 je plánováno na konec roku 2022 (Aktualizace českého překladu Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví, © 2020).

## **1.1 Definice a charakteristika osob s poruchou autistického spektra**

Autismus řadíme mezi pervazivní neurovývojové poruchy, jehož projevy mohou být u každého jedince velmi odlišné, ale vždy zasahují do celého spektra osobnosti jedince. Charakteristickým rysem tohoto postižení je již zmíněná tzv. triáda autistického spektra (Richman, 2006).

Z výzkumů vyplývá, že narušená sociální interakce se u jednotlivých dětí s PAS výrazně odlišuje a určitý způsob sociální interakce není stálým projevem. Může se měnit s věkem dítěte. U dětí s poruchou autistického spektra se lze setkat s celou škálou sociálního chování. Pokud se dítě při jakékoli snaze o sociální kontakt odvrací a zakrývá si obličej, monotónně hučí nebo provádí stereotypní pohyby hlavou či rukou, nebo manipulaci s předměty, jedná se o typ osamělý. Protikladem osamělého typu je typ extrémní. Dítě se snaží vždy navázat kontakt, bez ohledu na sociální situaci. Chce se lidí dotýkat a objímat je. O věcech nebo zájmech chce hovořit velmi dlouze a opakovaně (Thorová, 2006).

Vědecká zjištění naznačují, že existuje mnoho faktorů, které zvyšují pravděpodobnost autismu u dítěte, včetně environmentálních a genetických faktorů. Dle zjištěných epidemiologických údajů neexistují žádné důkazy o příčinné souvislosti mezi vakcínou proti spalničkám, příušnicím a zarděnkám a autismem. Bylo zjištěno, že předchozí studie naznačující příčinnou souvislost, bohužel jsou plné metodologických nedostatků (www.who.int).

Neexistují také žádné důkazy, které by naznačovaly, že jakákoli jiná dětská vakcína může zvýšit riziko autismu. Dle zkoumáním potenciální souvislosti mezi konzervačními látkami

obsaženými v inaktivovaných vakcínách a rizikem autismu vyšlo najevo, že vakcíny nezvyšují riziko autismu (www.who.int).

## **1.2 Komunikace osob s poruchou autistického spektra**

Komunikace – z latinského „communicare“, tj. sdílet. Znamená vzájemné sdílení tedy sdělování i přijímání informací. Je možné se s ním setkat v mnoha vědních oborech, jako je například lingvistika, pedagogika, psychologie atd. Tento termín však nemá v literatuře jednotnou definici. Například Pipeková (2006, s. 105) definuje komunikaci takto: „Komunikace (z lat. communicatio), které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.“ Richman (2006) dále uvádí, že se jedná o děj, v jehož průběhu dochází k výměně informací prostřednictvím daného systému, jako je např. řeč či písmo, znakové jazyky a obrázky.

Komunikace je aktem, při kterém dochází k přenosu všech informací pomocí určitých komunikačních systémů, mezi které patří řeč, znakové jazyky, písmo apod. U dětí s poruchou autistického spektra je situace jiná případ od případu a tyto děti mají problém s kreativním využitím jazyka, kdy opakují slova nebo celé věty (Richman, 2006).

Výuka funkční komunikace zvyšuje schopnost dítěte s poruchou autistického spektra chovat se sociálně, snižuje jeho frustraci. Ta může vést k problematickému chování. Cílené procvičování konverzace uchování komunikačních schopností a umožní měnit konverzaci dle okolností, které v edukačním procesu nastávají (Richman, 2006).

Komunikační potíže u osob s poruchou autistického spektra jsou různorodé. Postižení se může projevit v neverbální komunikaci i ve verbálním projevu, který může být zcela nenarušen. Chybí pochopení komunikace jako prostředku k dosažení určitého cíle. Zde velmi dobře pomáhají náhradní komunikační systémy a prostředky, např. VOKS a PECS (výměnný obrázkový komunikační systém). Hlubší analýzou lze zjistit chybějící porozumění v komunikaci. Projevem je echolálie a opakování slov bez porozumění jejich smyslu. Mohou se také objevit verbální rituály. Lidé s autismem většinou zopakují poslední slovo, někteří o sobě mluví v jiné osobě. Tito jedinci nerozumí metaforám a chybí jim schopnost přenášet význam. Velmi typická je citová odtažitost. Pro osoby s poruchou autistického spektra je velmi složité porozumět tónu hlasu a gestům. Objevuje se u nich doslovné chápání (Bazalová, 2017).

V souvislosti s deficitem v oblasti sociálního chování u žáků s poruchou autistického spektra je třeba počítat s problémy s adaptací na výchovně-vzdělávací proces. V kolektivu vrstevníků se může objevovat nepřiměřené chování při navazování sociálních kontaktů a nerespektování autority učitele. Žáci s poruchou autistického spektra mají problémy s pochopením sociálního kontextu při komunikaci. (Čadilová, Žampachová, 2015).

### **1.3 Možnosti vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra**

Na základě novely školského zákona č. 82/2015 Sb. může být dítě s poruchou autistického spektra zařazeno do předškolního vzdělávání v několika různými způsoby. Pokud je zvoleno Inkluzivní vzdělávání, může být dítě zařazeno do vzdělávání hlavního vzdělávacího proudu buď individuálně, či skupinově, pokud tak doporučí školské poradenské zařízení a odsouhlasí zákonní zástupci dítěte (Legislativa České republiky vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. v pozdějším znění, [online], 2020).

Vzdělávání probíhá s podpůrnými opatřeními, mezi něž patří například přidělení asistenta pedagoga. Školské zařízení by mělo spolupracovat s rodinou a pracovníky školského poradenského zařízení, které podpůrná opatření nastavuje dle vyšetření dítěte. Dítě s poruchou autistického spektra může být vzděláváno také v mateřské a základní škole speciální. Zde jsou vzdělávány především žáci se zdravotním postižením, mentálním postižením a kombinovaným postižením. Existuje také přípravná třída základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky a je především určena dětem, u kterých poradenské zařízení vyhodnotí, že zařazení dítěte do takové třídy je pozitivní a vyrovná jeho vývoj. Výuka je individualizovaná. Děti jsou speciálními přístupy vedeny k samostatné činnosti. Další možností je edukace dítěte v domácím prostředí. Při výběru vzdělávání dítěte s PAS by měl být brán v potaz zdravotní stav dítěte a jeho možnosti, roli hraje typ autismu, jeho projevy a hloubka postižení, dále také odborné posouzení SPC, přání a očekávání rodičů a jejich následná rozhodnutí (Bazalová, 2017).

Děti ve věku tří let obvykle nastupují do mateřské školy, kterou navštěvují až do nástupu do základní školy, tedy do 6 let věku. Aktuálně je předškolní docházka nepovinná kromě posledního roku, který je legislativně stanoven jako povinný, tedy po dosažení 5. let dítěte. (Legislativa České republiky zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v pozdějším znění [online], 2017).

Dále vzdělávání probíhá ve speciální škole či speciální třídě a u dětí s vysokofunkční poruchou autistického spektra funguje inkluze v běžné základní škole. V běžné základní škole podporující

inkluzivní vzdělávání mají děti s poruchou autistického spektra doporučena podpůrná opatření. Mezi tato opatření patří například asistent pedagoga, speciální pomůcky, strukturované učení. Pozitivem edukace dětí v běžné základní škole je jejich začlenění mezi intaktní jedince, učení se toleranci a přebírání společensky kladných vzorů chování (Bazalová, 2017).

Možnosti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra jsou:

- školy hlavního vzdělávacího proudu,
- speciální školy pro žáky se zdravotním postižením,
- třídy, oddělení nebo studijní skupiny ve školách, které jsou určeny buď pro žáky s PAS, nebo pouze pro žáky s Aspergerovým syndromem nebo pro žáky s různými typy postižení,
- jiné způsoby (např. individuální vzdělávání).

Způsob edukace závisí na faktorech jako typ, projevy a hloubka postižení, rozhodnutí dítěte, rozhodnutí zákonných zástupců, odborné posouzení, doporučení školského poradenského zařízení, možnosti v regionu, ochota a vstřícnost školy. Ve výběru vhodného vzdělávacího proudu nelze zohledňovat pouze intelekt dítěte. Vždy je vhodné upřednostnit zájmy dítěte s poruchou autistického spektra (Bazalová, 2017).

Inkluzivní vzdělávání lze uskutečňovat pouze na základě vyjádření a doporučení školského poradenského zařízení. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (novela č. 197/2016 Sb.) konkretizuje typy školských poradenských zařízení, kterými jsou: pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogické centrum (SPC) a školní poradenské pracoviště, kde působí výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog či školní speciální pedagog (Bazalová, 2017).

Nejvíce podpory poskytují především speciálně pedagogická centra zaměřená na žáky s poruchou autistického spektra, na žáky s mentálním postižením, případně kombinovaným postižením. V SPC působí psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Posuzují vhodnost zařazení dětí s poruchou autistického spektra do škol a provádí diagnostiku již diagnostikovaných dětí s poruchou autistického spektra s ohledem na stanovování podpůrných opatření při edukačním procesu. Poskytují poradenství a školení jak rodinám, tak pedagogům (Bazalová, 2017).

Žák s poruchou autistického spektra často využívá volný čas ve školním zařízení k uplatňování stereotypních vzorců hry či aktivit, které mohou být z pohledu okolí smysluplné (např. kreslí vlajky různých států), ale i nesmyslné (dlouhodobě roztáčí tkaničku před obličejem apod.);

úkolem asistenta pedagoga je učit ho a vést k novým herním aktivitám a činnostem v řízené činnosti, postupně je přenášet do volnočasových aktivit, a tím rozšiřovat jejich škálu (Čadilová, Žampachová 2012).

## **2 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření**

Metodika pro práci asistenta pedagoga u žáka s poruchami autistického spektra a vybranými psychickými onemocněními vychází z Katalogu podpůrných opatření určeného pro tuto cílovou skupinu žáků a popisuje jednotlivé oblasti podpory a konkrétní podpůrná opatření, u kterých je podíl účasti asistenta pedagoga nezastupitelný (Čadilová, Žampachová 2015).

Asistent pedagoga působící při aplikaci jednotlivých podpůrných opatření, která mohou být použita u cílové skupiny žáků a místa vzdělávání, tedy je-li vzdělávání realizováno v běžné škole nebo ve speciální třídě, případně ve škole samostatně zřízené pro žáky s daným druhem zdravotního postižení (Čadilová, Žampachová 2015).

Potíže při vzdělávání žáků z této cílové skupiny jsou u asistentů pedagoga vždy velmi individuální. K úspěšné intervenci asistentů pedagoga je nezbytná soustavná metodická podpora ze strany školních i školských poradenských pracovišť. Dále velmi úzká spolupráce s učiteli, výchovnými poradci na školách i se zástupci vedení škol. Důležité je rovněž zajištění průběžného vzdělávání asistentů pedagoga v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Čadilová, Žampachová 2015).

Rozšíření podpůrných personálních služeb o dalšího pedagogického pracovníka, z nichž alespoň jeden je asistentem pedagoga, zajistil školský zákon 561/2004. To velmi pomohlo zlepšit podmínky vzdělávání dětí a žáků, později studentů s těžkým zdravotním postižením, se sociálním znevýhodněním a dětí integrovaných do běžných základních škol. Zlepšení podpůrných opatření včetně asistenta pedagoga vede k získání kvalitního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s následkem lepšího uplatnění na trhu práce a zlepšení celkové životní úrovně (Kendíková, 2017).

Další vzdělávání, empatický přístup a pozitivní naladění podporující inkluzivní vzdělávání, stálá spolupráce rodičů jak s pedagogy, tak s asistenty pedagogů, poradenských zařízení a individuální přístup k žákovi s poruchou autistického spektra vede ke kvalitnímu plnění nastavených a doporučených podpůrných opatření (Bazalová, 2017).

### **2.1 Náplň práce asistenta pedagoga, legislativní vymezení**

Profese asistenta pedagoga je vymezena ve vyhlášce č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. Od 1. 12. 2017 došlo ke změnám v přehledu podpůrných

opatření, např. nastala změna ve velikosti skupiny. Ve skupině může být poskytováno podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence, kdy došlo k navýšení ze 4 žáků na 6 (MŠMT, 2018). Podobu naplnění práv žáka vyhodnocují školská poradenská zařízení. Činnost asistenta pedagoga byla odstupňována podle potřebného časového rozsahu. Vyhláška č. 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných definuje funkci asistenta pedagoga takto: „Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, speciálnímu pedagogovi apod.) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů učitele se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i s ostatními žáky třídy. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogovi při organizaci a realizaci vzdělávání. Také podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“ (MŠMT, 2018).

U pedagogické intervence a předmětu speciálně pedagogické péče byla zavedena podmíněná normovaná finanční náročnost. Nastala změna vzoru doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá novela vyhlášky č. 416/2017 Sb. s účinností od 1. 1. 2018 změnila normovanou finanční náročnost podpůrných opatření personálního charakteru. Od března roku 2018 začala školská poradenská zařízení doporučovat podpůrná opatření asistenta pedagoga ve změněné podobě (MŠMT, 2018).

V praxi asistenti pedagoga vykonávají přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele, zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností. Dále vykonává podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, a žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti. Asistent pedagoga také provádí výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nábídkou sociálních kompetencí (Kendíková, 2016).

Zadanou a konkrétní náplň práce stanovuje ředitel školy na základě individuálních potřeb žáka nebo studenta, kterému je asistent pedagoga přidělen. Vedení školy by mělo vycházet z doporučení speciálně pedagogického centra. Určené činnosti jsou poté zaznamenány v individuálním vzdělávacím plánu. Popis náplně práce může obsahovat např. pomoc učiteli při přípravě pomůcek k výuce, menší administrativní činnosti, pedagogický dozor na chodbách, ve školní družině, ve školním klubu nebo ve třídě (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Asistent pedagoga jedná tak, aby chránil důstojnost a lidská práva žáků a vede žáky k vědomí odpovědnosti za sebe samé. Pomáhá svěřeným žákům realizovat jejich lidský potenciál a pomáhá jim stát se plnohodnotným členem společnosti. Asistent pedagoga pomáhá stejným úsilím a bez diskriminace všem žákům podle náplně své zadané práce ve školním zařízení. Nezúčastňuje se žádné formy diskriminace a nespolupracuje na ní (Kendíková, 2016).

Asistent pedagoga chrání právo žáka na soukromí a důvěrnost jeho sdělení. Zjišťuje data a informace pouze pro potřeby realizace své práce. Nepodává informace týkající se žáka třetí nezúčastněné straně a je povinen udržovat v tajnosti důvěrné informace o žáčích při vyučování nebo mimoškolních aktivitách. V případě zjištění poukazuje na vědomé i nevědomé formy netolerance a nespravedlnosti ve výchovně vzdělávacím procesu a snaží se přispět k jejich odstranění (Kendíková, 2016).

Je vhodné, aby se při plnění zadané náplně práce nepronikaly rušivé pracovní organizační a jiné problémy. Vždy pracuje tak, aby se všichni, s nimiž přichází při výkonu své práce do kontaktu, cítili, že se jim dostává odborně kvalifikované a lidsky hodnotné služby (Kendíková, 2016).

## **2.2 Podpůrná opatření pro žáky s poruchou autistického spektra**

Pro řadu žáků s diagnózou poruchy autistického spektra je velkým problémem zvládnout vzdělávání po organizační stránce. Obtížně se přizpůsobují běžnému režimu vzdělávání, někteří z nich potřebují ke své práci zvláštní pracovní místo, je třeba pro ně upravit zasedací pořádek. U některých žáků není možné vzdělávání v běžné třídě s vyšším počtem žáků, proto jsou pro ně zřizovány buď speciální třídy, nebo je upraven (resp. snížen) celkový počet žáků ve třídě. Z hlediska organizace vzdělávání je pro žáky s poruchou autistického spektra (PAS) nezbytné poskytnout podporu prostřednictvím podpůrných opatření nejen při vzdělávání jako takovém, ale i v době volnočasových aktivit, mimoškolních akcí, které přímo souvisejí se vzdělávacím procesem, např. v době přestávek, volných hodin, zájmového vzdělávání, účasti na kulturních a sportovních akcích školy (Čadilová, Žampachová 2015).

Žák s poruchou autistického spektra je osoba se speciálními vzdělávacími potřebami, která k naplnění svých vzdělávacích potřeb potřebuje poskytnutí vhodných podpůrných opatření. Mezi potřebná podpůrná opatření lze zařadit asistenta pedagoga, poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace obsahu, hodnocení, forem, metod vzdělávání a školských služeb. Do výuky je možné zařadit předmět speciálně pedagogické péče jako například logopedickou intervenci, která vede ke zlepšení komunikačních schopností u žáka s poruchou autistického spektra. Dalším podpůrným opatřením může být úprava



podmínek přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování nebo úprava očekávaných výstupů vzdělávání. Důležitá součást je vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), speciálních učebnic, užívání kompenzačních pomůcek a využívání náhradních komunikačních systémů (Kendíková, 2016).

Podpůrná opatření jsou podrobně rozepsána v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s poruchou autistického spektra. V uvedeném Katalogu pedagogičtí pracovníci naleznou náměty, ukázky a inspiraci, jak podporovat žáka z této cílové skupiny ve vzdělávání a vytvořit mu takové podmínky, které naplňují jeho speciální vzdělávací potřeby (Kendíková, 2016).

Pro přiměřené využití volného času žáka s poruchou autistického spektra využíváme podpůrné opatření „Volný čas ve školním prostředí“. Rovněž tak využíváme některá opatření z dalších oblastí, zejména „Modifikace výukových metod a forem práce“, „Intervence“, „Pomůcky“, „Úprava prostředí“ a „Práce s třídním kolektivem“. Opatření využíváme s cílem zajistit klidné využití volného času s případným zapojením žáka do skupinových činností. K tomu je nezbytné vhodně volit volnočasové aktivity ať už individuální, nebo skupinové. Při jejich volbě vybíráme takové činnosti, které žáka zajímají, případně takové, které zvládne vykonávat samostatně anebo ve skupině (Čadilová, Žampachová 2015).

### **2.2.1 Stupně podpůrných opatření**

Stupně podpůrných opatření odrážejí míru poskytované podpory. Činnosti popsané v nižších stupních podpory se často vyskytují také v náplni stupně vyššího. Žák s potřebou podpůrných opatření může být během vzdělávání zařazen do různých stupňů podpory. Zařazení vychází z jeho speciálně vzdělávacích potřeb ve spojení posouzení a diagnostiky aktuálního fyzického, psychického i sociálního vývoje (Žampachová, Čadilová, 2015).

Podpůrná opatření podle rozsahu a obsahu jsou členěna do **I. – V. stupně**. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat. I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola. II. – V. stupeň navrhuje a kontroluje školské poradenské zařízení. Pokud je charakter obtíží takový, že jsou dostatečné běžné pedagogické postupy, pak škola volí I. stupeň podpůrného opatření. Může postačit zvýšená individualizace ve vzdělávacích postupech se žákem. Pokud je nutné, aby se na postupu domluvilo více pedagogických pracovníků, sepíše škola plán pedagogické podpory (Národní ústav pro vzdělávání, © 2011–2018).

**I. stupeň** – Cílem podpůrných opatření v tomto stupni je aplikovat běžně dostupné metody, formy práce, které při správné aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka. Podpůrná opatření v tomto stupni identifikují samotní pedagogové školy,

kteřou řák navřtřvuje. Podporu zajiřřují jednotliví vyučující ve třídě. Intervence by měla být zaměřena na podporu řkolní úspěřnosti v rámci běžné výuky. Ve zvýšené míře se využívá spolupřáce se spoluřáky v rámci třídy a spolupřáce s rodiči při přípravě na výuku. U řáků s poruchou autistického spektra se neuplatňuje (Katalog podpůrných opatření, Upol).

**II. stupeň** – Cílem podpůrných opatření v tomto stupni je zařazovat takové speciálně pedagogické metody a formy práce, které je učitel schopen realizovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních řáků ve třídě. Tato opatření se realizují na základě doporučení řPZ. Jsou respektována doporučení řPZ týkající se organizace vzdělávání (úprava zasedacího pořádku, délka vyučovací jednotky apod.). Výuka řáka je organizována tak, aby větřinu času trávil společně se třídou. Z individuálně nastavené organizace vzdělávání vyplývají i metody a formy používané ve výuce. Pedagog by měl být schopen pružně reagovat na řákovy individuální vzdělávací potřeby. V tomto stupni podpory lze využít vzdělávání s podporou plánu pedagogické podpory, v případě potřeby je možné využít i IVP.

V tomto stupni podpory může do vzdělávacího procesu vstoupit další pedagogický pracovník. Mohou sem být zařazeni řáci s poruchou autistického spektra s lehkou mířou symptomatiky.

**III. stupeň** – Charakter potíží řáka ve vzdělávání v tomto stupni podpory vyžaduje takové dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které již závažněji zasáhnou do organizace práce s třídou, v níž je řák vzděláván. Odborná speciálně pedagogická a psychologická intervence je nutná. Provádí se dle potřeby ve škole, v řPZ či v rodině řáka. Podpora je poskytována školou v užří spolupřáci se řPZ. Řáci jsou zpravidla vzdělávání s využitím individuálního vzdělávacího plánu. Obsah učiva může být v odůvodněných případech redukován, Kromě běžných výukových materiálů jsou využívány i speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. V odůvodněných případech je indikováno využití asistenta pedagoga, dle konkrétních projevů daného zdravotního postižení obecně nebo na některé předměty (příklad: řáci s tělesným postižením – hodiny výchov: TV, PV apod.). Podpůrná opatření ve 3. stupni vycházejí vždy z doporučení řPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1. a 2. stupně podpory

**IV. stupeň** – Charakter potíží řáka ve vzdělávání vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, ve stanovení postupu při jejich nápravě. Tato opatření se realizují na základě doporučení řPZ. Řák vzdělávaný formou individuální integrace je vzděláván vždy s podporou IVP. Odborná speciálně pedagogická intervence ve škole je větřinou pravidelná a četnější než v předcházejících stupních podpory. Při vzdělávání je nutné využívat speciální

učebnice, speciální didaktické (finančně náročnější) kompenzační a rehabilitační pomůcky a ve většině případů je nutná i rozsáhlejší úprava pracovního prostředí ve třídě (upravené pracovní místo). U některých žáků může být nutné při podpoře komunikace ve výuce využívat náhradní formy komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) s podporou potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice apod.). Obvyklá je potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem, např. asistent pedagoga s odbornou kvalifikací odpovídající jeho náplni práce. Podpůrná opatření ve 4. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1.– 3. stupně podpory. Zde řadíme žáky s poruchou autistického spektra se středně těžkou až těžkou symptomatikou.

**V. stupeň** – Charakter potíží žáka ve vzdělávání vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva je vždy modifikován, případně i výrazně redukován vzhledem k možnostem žáka. Při vzdělávání je nezbytné využívání speciálních učebnic a dalších alternativních výukových materiálů, speciálních didaktických, finančně náročných kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a vždy je nutná i úprava pracovního prostředí ve třídě (škole). U některých žáků se vzdělávání neobejde bez využití náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) a využití potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice apod.). Vzniká potřeba zařazení dalšího pedagogického pracovníka nejen na dobu výuky odpovídající učebnímu plánu žáka, ale i za účelem účasti žáka na dalších školních aktivitách souvisejících se vzděláváním (školní družina, zájmové kroužky apod.). Podpůrná opatření v 5. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ. Do tohoto stupně podpory řadíme žáky s těžkou symptomatikou PAS se závažnými deficitem v oblasti sociálního chování a komunikace.

### **2.2.2 Plán pedagogické podpory**

Plán pedagogické podpory je podpůrným opatřením při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je vymezen ve vyhlášce 27/2016 Sb., která vymezuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dokument zpracovává škola pro žáky s prvním stupněm podpory. S plánem pedagogické podpory je seznámen žák, zákonný zástupce a všichni, kteří se žákem pracují (Kendíková, 2016).

Plán sestavuje poradenský pracovník školy a je zpracován před poskytováním podpůrných opatření. V obsahu plánu by měl být popis obtíží žáka a stanovení cílů podpory. Jedná se

o pomalejší tempo práce, drobné obtíže v koncentraci pozornosti, ve čtení, psaní či počítání, kde je potřeba úpravy školní výuky a domácí přípravy, metod, organizace a hodnocení nebo podpora zapojení do kolektivu, ale nejsou zde nutná podpůrná opatření vyššího stupně.

Popis obtíží žáka má být stručný. Škola má povinnost plán pedagogické podpory v průběhu vzdělávání vyhodnocovat. Nejpozději do tří měsíců má vyhodnotit, zda opatření vedou k naplňování stanovených cílů. Podpůrné opatření v podobě asistent pedagoga není zařazeno do podpůrného opatření prvního stupně a nevyžaduje se (Kendíková, 2016).

Pokud k naplnění vzdělávacích potřeb žáka a zmírnění jeho obtíží ve vzdělávání nepostačují podpůrná opatření prvního stupně (například plán pedagogické podpory), doporučí škola žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zřízení, ve kterém posoudí jeho speciální vzdělávací potřeby. Školské poradenské zařízení následně doporučí podpůrná opatření druhého až pátého stupně samostatně nebo v kombinaci dle stupňů a druhů, a to na základě zjištěných konkrétních speciálních vzdělávacích potřeb žáka (Kendíková, 2016).

### **2.3 Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, zpravidla speciálně pedagogické centrum. Centrum diagnostikuje speciální vzdělávací potřeby daného jedince a navrhuje míru podpůrných opatření. Při jeho zpracování spolupracují s třídním učitelem a ostatními pedagogy zákonní zástupci diagnostikovaného (Valenta et. al., 2013).

Individuální vzdělávací plán (IVP) je jedním z podpůrných opatření, které slouží k podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) příslušné školy a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka, případně jeho zákonného zástupce, jej škola zpracovává pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření (MŠMT, 2018).

Individuální vzdělávací plán je součástí žakovy dokumentace ve školní matrice a je specifický tím, že je podpůrným opatřením a zároveň vymezuje další podpůrná opatření žáka. Obsahuje tedy mimo jiné údaje o typech a skladbě podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících a dalších subjektech, které se podílejí na jeho vzdělávání (MŠMT, 2018).

Individuální vzdělávací plán je zpracováván bez zbytečného odkladu, nejpozději však do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdrží doporučení ze školského poradenského zařízení a žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Individuální vzdělávací plán může být podle potřeb žáka doplňován a upravován v průběhu celého školního roku. Za jeho zpracování a provádění odpovídá ředitel školy. Školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující a také žáka a jeho zákonného zástupce (MŠMT, 2018).

Naplňování individuálního vzdělávacího plánu vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou nejméně jednou ročně. Zákonný zástupce žáka uděluje s poskytováním podpůrného opatření školou (spočívajícího ve výuce podle IVP) písemný informovaný souhlas. Neposkytnutí písemného informovaného souhlasu je možné považovat za postup, který není v souladu s nejlepším zájmem dítěte, a v krajních případech je možné jej řešit ve spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany (MŠMT, 2018).

Individuální vzdělávací plán by měl být především opravdu kvalitním a funkčním dokumentem, měl by být výstižný a srozumitelný pro všechny tři zúčastněné strany, tedy rodinu, školu i odborníky.

Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat popis jednotlivých podpůrných opatření, včetně konkrétních činností asistenta pedagoga a také přesně vymežit formu spolupráce mezi školou a rodinou žáka. IVP se jako dokument může měnit, lze jej upravovat a doplňovat. Individuální vzdělávací plán patří mezi nejdůležitější nástroje při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy (Kendíková, 2016).

## **2.4 Asistent pedagoga a učitel**

Asistent pedagoga respektuje všechny učitele, s nimiž spolupracuje, jako kompetentní osoby. Především jako osoby, které jsou zodpovědné za průběh a výsledky vzdělávání a výchovy žáků. Týmovou práci chápe jako přirozenou činnost v rámci svého působení. Asistent pedagoga respektuje znalost a zkušenost svého kolegy učitele. Spolupracuje s ním, a tím zvyšuje kvalitu lidské práce (Kendíková, 2016).

Asistent pedagoga respektuje všechny rozdílné názory a postupy ostatních odborných pracovníků. Své kritické připomínky k nim vyjadřuje na vhodném místě a vhodným způsobem. Zásadně nekritizuje ani nezlehčuje práci učitele či dalších pedagogických pracovníků před žáky, jejich zákonnými zástupci a nepedagogickým personálem, a to jak ve škole, tak mimo ni.

Dále respektuje zásadu mlčenlivosti a nevyneší citlivé informace mimo pracoviště (Kendíková, 2016).

Učitel coby odborník v oblasti záměrné edukace je hlavním garantem výchovně vzdělávacího procesu ve třídě. Společně s asistentem pedagoga záměrně působí a vytváří vzdělávací podmínky pro všechny žáky, tedy i pro žáky se SVP. Asistent je spolupracovníkem učitele, proto by měl v plné míře akceptovat jeho názory a rozhodnutí. Učitel připravuje a koordinuje vzdělávací proces ve třídě (Morávková Vejrochová, 2015).

Velmi důležitá je bezproblémová spolupráce asistenta pedagoga a učitele. Podmínky této spolupráce v mateřských, základních a středních školách je velmi odlišná. V mateřské škole a na prvním stupni základní školy spolupracuje asistent s jedním učitelem. Na druhém stupni výuku vede větší počet učitelů, a proto zde může být někdy problematické udržet efektivní kontakt se všemi pedagogy i vedením školy (Horáčková, 2015).

Dalším významným předpokladem pro kvalitní spolupráci mezi asistentem a učitelem jsou také osobnostní rysy obou zúčastněných. Partnerský vztah obou pedagogických pracovníků nemůže vzniknout bez pozitivního a upřímného úsilí obou z nich. Vymezení kompetencí mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem je klíčové. (Horáčková, 2015).

Je vhodné, aby si učitel uvědomoval potřebu přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce. Také je velmi důležité, aby asistent pedagoga i učitel měli v rozvrhu vyhrazený čas pro společné konzultace a přípravy. Je nutné, aby se asistent pedagoga zúčastňoval organizačních porad, pedagogických rad a metodických sdružení (Horáčková, 2015).

## **2.5 Spolupráce s rodinou**

Spolupráce mezi rodinou a školou je u žáka s poruchou autistického spektra zcela nezbytná a přispívá k efektivnímu vzdělávání. Spolupráce a komunikace by měla být postavena na rovnoprávném a vzájemném vztahu. Tento vztah by měl být založen na vzájemné důvěře, respektu a ochotě si naslouchat. Diktování podmínek a manipulace nepřispívá k úspěšné spolupráci a má negativní dopad na řešení problémů konkrétního žáka ve vzdělávacím procesu (Čadilová, Žampachová, 2015).

Asistent pedagoga má k žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami a jeho rodině velmi často užší a důvěrný vztah, který je tvořen již zřízením místa asistenta pedagoga. U rodičů žáka se speciálně vzdělávacími potřebami často vzniká představa, že dostali svého asistenta. Rodiče, učitel i asistent pedagoga se navzájem seznámí již před začátkem školního roku. Asistent by

měl být empatický a otevřený ke sdílení, informovat rodinu o psychosomatickém stavu žáka v době vyučování a v jeho volnočasových aktivitách. Je důležitá zpětná vazba (Morávková Vejrochová, 2015)

Rodiče by měli myslet na budoucnost a dítě s poruchou autistického spektra vést k samostatnosti a postupně jej připravovat na život v dospělosti. Školství nabízí kvalitní způsob vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra založený na dlouholetých zkušenostech. Je dobré, pokud je rodič informován. Důležité je zachování pozitivního myšlení a důslednosti. Je potřeba, aby rodič znal oblasti, které může dítě s poruchou autistického spektra rozvíjet, a zároveň věděl, jak je rozvíjet (Bazalová, 2017).

Často se rodiče setkávají s tím, že chování jejich dítěte s poruchou autistického spektra je ve skutečnosti komentováno a že se jim ostatní snaží udílet rady. Symptomy poruchy autistického spektra nejsou viditelné na první pohled, protože děti s poruchou autistického spektra se tělesným vzhledem podobají zdravým dětem. Dítě s poruchou autistického spektra má své specifické potřeby a bojuje o pozornost, podporu a lásku (Richman, 2006).

Závažnost postižení hraje velkou roli a rodiče většinu času věnují dítěti. U dětí s poruchou autistického spektra je třeba mnohem většího nasazení a intenzivní péče než u dětí bez postižení. Rodiče omezí své kontakty, stýkají se s rodinami s podobně postiženým dítětem nebo se zcela izolují (Bazalová, 2017).

Mohou nastat reakce rodičů na poznámky okolí, jako jsou ostré a útočné odpovědi, lhaní nebo pláč. Emocionální příprava rodiče může napomoci ke správnému zvládnutí takové situace. Pokud má být dítě součástí společnosti, musí se hodně vzdělávat. Je žádoucí, aby se dovednosti učilo doma i ve škole. Činnosti by dítě s poruchou autistického spektra mělo procvičovat doma s rodiči. Čím dříve vychováváme dítě s poruchou autistického spektra k nezávislosti, tím dříve a lépe se naučí dovednosti nutné pro život (Richman, 2006).

Řada žáků s poruchou autistického spektra je pravidelně medikována a bez správného podávání medikace je ohroženo celkové fungování žáka. U včasného nepodání pravidelné dávky léku může způsobit i ohrožení života. U řady dětí ovlivňuje medikace jejich celkové fungování i chování a pro lékaře, kteří medikaci nastavují a průběžně upravují, jsou informace o chování takového žáka velmi důležité. V tomto ohledu je nezbytná pružná spolupráce lékařů, rodičů i pedagogů (Čadilová, Žampachová, 2008).

Podíl na zajištění kontaktu s rodinou dle potřeby využívá různé formy kontaktu (ústní, telefonická, písemná prostřednictvím zápisníku, e-mailu). Asistent pedagoga informuje rodiče o dosažených výsledcích žáka ve vyučování, jeho chování, domácích úkolech, mimoškolních akcích apod.; rodiče bere v komunikaci jako partnery. Rodiče mu mohou pomoci při řešení problémů žáka jak ve zvládnutí učiva, tak i problémového chování na základě svých zkušeností. Asistent pedagoga rovněž komunikuje s příslušným poradenským zařízením, se kterým může řešit problémy žáka různými formami (Čadilová, Žampachová, 2015).



### 3 Specifické činnosti asistenta pedagoga při práci s žáky s PAS

Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je velmi důležitá edukační činnost, která je provázena abnormalitami v chování prostupujícími celou osobností a pronikajícími do všech životních situací. Tyto abnormality jsou důsledkem narušení kvality vzájemné sociální interakce, verbální a neverbální komunikace a fantazie dítěte s poruchou autistického spektra. Nese s sebou velká rizika. Například ve špatné interpretaci nebo v neporozumění situace (Valenta et. al., 2013).

V procesu normálního a přirozeného vývoje dítěte je velmi důležité, aby každý pedagog znal a ovládal metody a způsoby práce s dítětem s poruchou autistického spektra PAS. Tato porucha má vždy závažné a často negativní dopady na celkový edukační proces. Každý žák má své určité silné a slabé stránky. Je nutné je vyhledat, vhodně využívat a podporovat při celkovém procesu vzdělávání (Jelínková, 2004).

Pro osoby s poruchou autistického spektra bylo navrženo mnoho metod práce. Nejlepší výsledky přináší strukturované vzdělávací programy jako jeden z efektivních prostředků pomoci. Jedná se o kombinaci behaviorálních technik s využitím vizualizovaných informací namísto informací verbálních. Základem edukace osob s poruchou autistického spektra je spolupráce s rodinou. Velmi dobrou znalost vývojové psychologie a znalost specifík diagnózy poruchy autistického spektra by měla doprovázet empatie pedagoga (Thorová, 2006).

Činnosti, které dítě nemá v oblibě, je vhodné střídat s těmi, které vyhledává a má rádo. Střídáním oblíbených a neoblíbených činností a situací se stane denní program příjemnějším. Dítě s poruchou autistického spektra si postupně zvykne. Dítě nebereme do míst, kde se dá předpokládat záchvat vzteku či jiné nevhodné chování dítěte. Pro dítě je vhodné připravit předem přehledný časový plán. Děti s poruchou autistického spektra snášejí lépe přechod od jedné činnosti ke druhé, pokud jsou aktivity předvídatelné (Richman, 2006).

Děti s poruchou autistického spektra nemají problém s chápáním následnosti. Dítě, které umí číst a chápe psaný rozvrh, má výhodu ve smyslu pozitivního vnímání denního programu. Pokud nastane nějaká nečekaná změna, napíše se do rozvrhu a tím se zmírní úzkost a stres dítěte z nečekaných událostí (Richman, 2006).

Denní rozvrhy velmi pomáhají přecházet od jedné činnosti ke druhé, čímž se předchází neočekávaným situacím. Je možné také zvolit zvukový nebo jiný signál, který se využívá při každé změně činnosti dítěte. Pokud se dítě s poruchou autistického spektra naučí tyto metody

používat, usnadní mu to život ve společnosti jiných osob a předejde se tak jeho nervozitě a úzkosti. (Richman, 2006)

Pokud má dítě s poruchou autistického spektra denní rozvrh, ve kterém předvídá události a činnosti, může se plnohodnotně účastnit různých aktivit v kolektivu dětí, a to vzdělávacích i volnočasových. Je důležité vždy podporovat správné chování. S důkladnou přípravou a trpělivostí bude mít dítě s poruchou autistického spektra možnost vyniknout v kolektivu a zažít úspěch. Postupně začne mít rádo činnosti, které dříve odmítalo (Richman, 2006).

Žák potřebuje přímou podporu asistenta pedagoga v každodenní činnosti, který mu ochotně poskytne dovysvětlení. Potřebuje výuku vizualizovat (např. obrázky, výkladové slovníky, kreslené příběhy, komiksy). Při čtení dbá na soulad obsahu čtených textů s porozuměním, čtení rozvíjí v individuálním vztahu a velkou pozornost věnuje ověřování porozumění čtenému (Čadilová, Žampachová, 2015).

Asistent pedagoga se podílí na vytváření pomůcek. Jejich využití snižuje deficit v oblasti porozumění řeči a komunikaci. V průběhu celé výuky zaznamenává obtíže žáka v porozumění. Vše konzultuje s učitelem, který případně navrhuje další opatření ve výuce (např. další pomůcky, zjednodušení obsahu čteného textu nebo učiva) (Čadilová, Žampachová, 2015)

### **3.1 Metoda strukturovaného vyučování**

Strukturované učení je vnímáno jako metodika výchovy a vzdělávání lidí s poruchou autistického spektra, vycházející především z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Základem jsou behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence. Metodika výchovy a vzdělávání lidí s poruchou autistického spektra je založena na teoriích učení a chování. Může být aplikována v každém věku (Čadilová, Žampachová, 2008).

TEACCH program vznikl v USA v roce 1966 pod vedením světového odborníka na autismus profesora Erica Schoplera. Jednalo se o reakci na dezinformace a nepochopení autismu popisovaného jako sociální uzavřenost. Priority programu zahrnují služby, které počítají s účastí rodičů (Valenta et. al., 2013).

Základními principy TEACCH programu jsou individuální přístup, který vychází z důsledné diagnostiky a zahrnuje volbu nejvhodnějšího komunikačního systému, volbu vhodného pracovního místa a výchovného prostředí, volbu individuálního plánu apod. Dále strukturalizace, která zahrnuje strukturování prostředí (třídy, místa pro volný čas, pro jídlo atd.), strukturování času (např. časový plán ve třídě, doma, v zájmové činnosti atd.) apod. Vizualizace

slouží ke zviditelnění strukturovaného prostředí, ke zviditelnění denního režimu, např. formou referenčních předmětů, fotografií (Valenta et. al., 2013).

Kromě TEACCH programu se u dětí s poruchou autistického spektra používají i další metody práce, např. Terapie pevným objetím (základem je intenzivní fyzický kontakt vedoucí ke zlepšení chování), Higashi School (zdůrazňuje skupinové aktivity a fyzická cvičení, které mají zabránit úniku do samoty), Delecatto metoda (využívající východ alternativní smyslové komunikace), Waldenova škola (postupný nácvik řešení problémů). Některé postupy jsou upravovány dle typu postižení (Valenta et. al., 2013).

Tato metoda může být velmi účinná, ale ne vždy je dostatečně využitelná v praxi. Rozvíjí silné stránky a zájmy postiženého, ale již méně se zaměřuje na deficity. Zdůrazňuje se strukturované prostředí, vizuální pomůcky a denní program. Sleduje se rozvíjení dovedností i náprava problémového chování (Richman, 2006).

### **3.2 Volnočasové aktivity**

Pedagogické ovlivňování volného času, zejména výchova v době mimo vyučování, je velmi významnou oblastí výchovného působení. Obsah i způsob využívání volného času mají význam z hlediska duševní hygieny. Volnočasová aktivita probíhá mimo povinné vyučování, mimo bezprostřední vliv rodiny a uskutečňuje se převážně ve volném čase. Pro pedagoga, který s dětmi pracuje v době mimo vyučování, je nejdůležitější, aby dokázal vytvořit bezpečné ovzduší a uspokojoval jejich individuální potřeby (Pávková, 1999).

Pedagog volného času zastává několik rolí. Je vnímán jako diagnostik, který zkoumá potřeby a zájmy jedinců s ohledem na úroveň rozvoje, dále jako poradce, který poskytuje konzultace. V roli aktivizátora podporuje a rozvíjí osobnost jedince, napomáhá k uspokojování jeho potřeb a přání, rozvíjí jeho intelekt. Pomáhá překonávat obtíže a prožívat úspěch. Příležitost k sebepoznání a sebevýchovu poskytuje v roli organizátora činností a jako koordinátor odpovídá za strukturu, průběh a realizaci funkcí volného času. Možností, jak trávit volný čas, je velmi mnoho a počet volnočasových aktivit a institucí, které je realizují, v současnosti neustále stoupá. Způsoby trávení volného času a volnočasové aktivity se mění pod vlivem společenského vývoje a na základně potřeb a zájmů účastníků. Ti se liší věkem, sociálním postavením, svými zájmy, nadáním a individuálními předpoklady. Ve všech případech je hlavním iniciátorem i cílem sám člověk, jehož osobnost je jedním z činitelů, které na rozvoj volnočasových aktivit působí (Hofbauer, 2010).

Obecně lze říci, že organizace a strukturování volného času je pro dítě s autismem důležité z mnoha důvodů, příkladem může být pozitivní přístup dítěte, zlepšující se kontakt se sourozenci a vrstevníky, ubývání problémového chování v kolektivu (hřiště, oslava apod.) Také dochází k rozvoji dovedností v rámci volnočasových aktivit aktivity volného času a utváření pozitivních sociálních vztahů. Jedná se o obohacující způsob zadávání úkolů, které lze využít k učení základních dovedností a ke vzdělávání (Richman, 2010).

Při výběru vhodné hry pro dítě musíme předem zvážit jeho individualitu a dovednosti. Dítě se nejdříve naučí tu část hry, která je pro nej nejdůležitější. Postupně přidáváme další prvky a složitější pravidla, která do hry patří. Herní pomůcky přizpůsobujeme vybrané činnosti (Richman, 2010).

Pokud učíme děti s autismem herním dovednostem, je nezbytné specifikovat pokyny i pomůcky a přizpůsobit herní prostředí tak, aby bylo přijatelné pro cíl výuky a byly v harmonii se schopnostmi dítěte. Udílení pokynů, úprava prostředí, motivace dítěte k účasti na herních aktivitách vede k pozitivním výsledkům a výstupům. Jestliže výsledky a výstupy neodpovídají představám pedagoga, není to chyba rodiče ani dítěte. V takovém případě je nutné rozdělit hru do několika menších celků. Pokud dojde k přehodnocení cíle, je zřejmé, že mírnější tempo povede k úspěchu (Richman, 2010).

### **3.2.1 Školní družina, školní klub**

Prostředí – výchovná zařízení, ve kterých jsou realizovány volnočasové aktivity, jsou základní formou výchovy mimo vyučování a péče o děti zaměstnaných rodičů v průběhu školního roku a podle potřeby i o prázdninách. Školní družiny jsou určeny žákům 1. – 5. ročníků, školní kluby žákům 6. – 9. ročníků. Výchova dětí školou povinných v době mimo vyučování má v naší zemi dlouholetou tradici. Pozornost této problematice věnoval již Jan Ámos Komenský (Pávková, 1999).

Funkcí školních družin a školních klubů je pravidelné a každodenní pedagogické ovlivňování volného času žáků, jelikož vychovatelé jsou se žáky v každodenním styku a mohou tak působit na většinu žáků bez ohledu na sociální postavení rodiny. Také mají možnost pravidelného kontaktu s rodiči. Pro své výchovné působení v době mimo vyučování mají vhodnou kvalifikaci a jsou členy pedagogické rady, spolupracují s vedením školy a pedagogy (Pávková, 1999).

Ve školní družině a školním klubu se uskutečňují odpočinkové, rekreační, zájmové, sebeobslužné, společensky prospěšné činnosti a příprava na vyučování. Výchovné působení se dotýká všech oblastí výchovy a je uskutečňováno v průběhu činností. Vede ke každodennímu

naplňování volného času hodnotným způsobem. Pojetí práce zdůrazňuje požadavek individuálního přístupu a respektování osobnostních zvláštností jedince v oblasti potřeb a schopností (Pávková, 1999).

Školní družiny a školní kluby jsou řízeny ředitelem školy a pracují jako součást základní školy. Vnitřní řád vydává ředitel, je závazný pro všechny pedagogické pracovníky a plní informativní funkci pro rodiče. Školní družiny se dělí na oddělení a školní kluby na skupiny. Školní družina je v provozu celoročně a může zřizovat zájmové útvary neboli kroužky. O zřízení kroužků rozhoduje ředitel, tyto kroužky jsou většinou poskytovány za úplaty (Pávková, 1999).

### 3.2.2 Střediska pro volný čas dětí a mládeže

Střediska pro volný čas dětí a mládeže se rozumí domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností, které jsou zřizovány jako jedna z forem středisek pro volný čas dětí a mládeže. Jejich posláním je naplňovat rekreační a výchovně-vzdělávací funkci širokou zájmovou působností. Jsou specializované na konkrétní zájmové oblasti (Pávková, 1999).

Děti s poruchou autistického spektra mohou pravidelně navštěvovat menší zájmový útvar **kroužek**, jehož činnost směřuje zpravidla na vnitřní obohacení členů, zaměřuje se na vnitřní život útvaru (např. rybářský kroužek, čtenářský kroužek, modelářský kroužek). Také **soubor**, jehož činnost směřuje k veřejné produkci výsledků činnosti (pěvecký, hudební, taneční, divadelní apod.). Soubor mívá více členů než kroužek (Pávková, 1999).

Na závěr činnosti ve školním roce bývá veřejnost seznamována s výsledky práce útvaru formou výstav, vystoupení a ukázek získaných dovedností. Členům může být na závěr školního roku vydáno osvědčení o činnosti se slovním hodnocením. Takové osvědčení vede k další motivační činnosti (Pávková, 1999).

Specifickou formou zájmové činnosti jsou tzv. **příměstské prázdninové tábory**. Jedná se o nabídku akcí a má charakter sociální služby pro děti zaměstnaných rodičů o prázdninách. Struktura činností a aktivit je dána místními podmínkami a pracuje celoročně pod vedením pedagogů vychovatelů. Je vedena pedagogická dokumentace (Pávková, 1999).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Metodika výzkumu

### 4.1 Úvod do výzkumu

Pro praktickou část této bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Tato práce by měla umožnit nahlédnout do problematiky života dítěte s poruchou autistického spektra. Na začátku výzkumu došlo k výběru dětí a oslovení rodičů těchto dětí. Rodiče museli podepsat informovaný souhlas s účastí jejich dětí na výzkumu a souhlas o poskytování informací o sledovaných dětech. Z důvodu zachování anonymity není uveden konkrétní název školy. Typické pro kvalitativní výzkum je, že si výzkumník vybere téma a určí výzkumné otázky. V průběhu výzkumu je může doplňovat nebo měnit. Z toho důvodu se jedná o tzv. „pružný typ“ výzkumu. Sběr dat probíhá v delším časovém úseku, proto má tento proces longitudinální charakter. Výzkumník sbírá data a provede jejich rozbor a podle zjištěných výsledků se rozhodne, která data potřebuje (Hendl, 2005).

V této bakalářské práci se kvalitativní výzkum jevil jako nejvhodnější vzhledem ke zkoumané problematice.

Výběr metody pro sběr informací se stanovil dle toho, jaké informace bylo potřeba pro výzkum získat. Po vyhodnocení všech známých okolností byla zvolena metoda pozorování, jelikož šlo o sledování dětí, jejich chování ve školním prostředí. Při zjišťování podrobného popisu, jako je osobní, rodinná a školní diagnóza, byla zvolena případová studie – kazuistika.

### 4.2 Cíl výzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce bylo proniknout do problematiky dětí s poruchou autistického spektra, které navštěvují běžnou základní školu. Každé dítě, které má správně diagnostikovanou poruchu autistického spektra, je jiné a u žádného dítěte se nevyskytují všechny symptomy zároveň. Tento výzkum umožnil hlouběji proniknout do této problematiky na základní školy a představit doporučení týkající se výchovy a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.

## **4.1 Metody výzkumu**

### **4.1.1 Případová studie**

Jednou z metod sběru dat ve kvalitativním výzkumu je případová studie neboli kazuistika. Tato metoda se zaměřuje na velmi podrobný popis jednoho nebo několika případů (Hendl, 2005).

V bakalářské práci jsou zpracovány kazuistiky dvou dětí s diagnózou poruchy autistického spektra, které navštěvují běžnou základní školu s doporučeným podpůrným opatřením asistenta pedagoga.

### **4.1.2 Pozorování**

Vybrala jsem formu pozorování, jelikož samotné vyučovací hodiny a volnočasové aktivity byly vedeny mnou jako asistentem pedagoga, a proto nešlo použít pozorování nezúčastněné. Pokud pozorovatel vstupuje mezi reálné osoby do jejich skupiny, stává se jedním z jejích členů a podílí se na aktivitách skupiny, mluvíme o pozorování zúčastněném, též vnitřním, participačním. Tato zúčastněná nestandardizovaná forma pozorování se aplikuje v kvalitativních přístupech (Reichel, 2009).

Pozorování je jedna z nejstarších a nejdůležitějších metod diagnostiky. Dle nejrůznějších kritérií lze pozorování třídit na – krátkodobé x dlouhodobé, introspektivní x extrospektivní, terénní x laboratorní, přímé x nepřímé, standardizované x volné, participované x nezaujaté, molekulární x molární. Pozorování je mimo jiné důležitým diferenciativně diagnostickým prostředkem v případě dětí z nepodnětného prostředí nebo dětí deprimovaných (Valenta et. al., 2013)

## **4.2 Charakteristika prostředí a souboru**

Výzkum byl realizován v městské základní škole s počtem 680 žáků. Škola poskytuje odborné poradenské služby je inkluzivně velmi vstřícná. Pracuje s uceleným informačním systémem Edupage. Základní škola je všeobecně vzdělávací školou primárního vzdělávání. Odpovídá 1. a 2. stupni. Docházka do základní školy je povinná, ale různě dlouhá. Obecným cílem základní školy je poskytovat žákům takové základy všeobecného vzdělání, které je připraví na vstup do různých typů sekundárního vzdělávání. Učí je také konfrontovat se s vrstevníky a řešit problémy. Zásadou základní školy je, že je otevřena všem. Základní škola nabízí školní družinu a školní klub, určené k volnočasovým aktivitám.

Výzkumný soubor tvoří dohromady 2 děti ve věku 12 let s poruchou autistického spektra. Děti jsou žáky běžné základní školy. Výběr výzkumného vzorku proběhl na základě pracovních zkušeností s těmito dětmi, důraz byl kladen na jejich komunikační možnosti a ochotu podílet se na výzkumu. Z důvodu zachování anonymity dětí jsou uvedena pouze jejich křestní jména. Děti se jmenují Hanka a Robert.

Tabulka 1 Výzkumný soubor

<b>Jméno</b>	<b>Věk</b>	<b>Diagnóza</b>
Hanka	12 let	porucha autistického spektra
Robert	12 let	porucha autistického spektra

### **4.3 Etika výzkumu**

Etická stránka výzkumu byla konzultována s ředitelkou školy a rodiči dětí. Dívka a chlapec byli s účelem a průběhem výzkumu ústně podrobně seznámeni. Bylo jim zdůrazněno, že účast ve výzkumu je dobrovolná a že veškerá jejich data zůstanou anonymní. Souhlas klientů (zákonným zástupcem) se spoluprací na této bakalářské práci a publikováním pořízených informací pro potřeby bakalářské práce je uložen u autora práce. V charakteristice výzkumného souboru jsou uvedena pouze křestní jména žáků. O způsobu zacházení s osobními údaji jsem své respondenty předem informovala.

### **4.4 Průběh výzkumu**

Jak je výše uvedeno, ke zpracování praktické části bakalářské byl na začátku zvolen kvalitativní výzkum s využitím pozorování a kazuistiky.

Výzkum byl zahájen v září roku 2021 a ukončen v lednu roku 2022. V průběhu těchto 5 měsíců se autorka setkávala s dětmi a jejich rodiči v čase období školní docházky při vyučování a po něm.

S dětmi se autorka seznámila již v roce 2017 při nástupu na pozici asistent pedagoga, který byl žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přidělen školským poradenským zařízením.



## **4.5 Kazuistika a pozorování**

### **4.5.1 Kazuistika Hanka**

#### **Osobní anamnéza**

Hanka má 12 let, je vietnamského původu. Jedná se o druhorozenou dceru, narozenou v termínu v Česku. Hanka se jako malé dítě jevila zdravá, postupně si vynucovala repetitivním chováním denní rituály, a to nejvíce pláčem a vztekem.

#### **Rodinná anamnéza**

Hanka má o 7 let staršího bratra, který se po úmrtí svého otce o Hanku stará spolu s matkou. V otcí Hanka viděla velkou autoritu. K matce má vřelý citový vztah. Matka ve výchově neklade žádné meze. Snaha o výchovný režim je velmi benevolentní. Všechny aktivity v rodině se podřizují Hance. Doma komunikují vietnamsky. Ve škole se vyjadřuje česky.

#### **Předškolní a školní anamnéza**

Již v MŠ byl přidělen Hance asistent pedagoga, který neustále korigoval dívčino chování k dětem. Docházelo k častému fyzickému napadání a ubližování ostatním dětem. Již v té době byla nutná dopomoc při všech aktivitách. Vývoj motoriky a řeči probíhal velmi opožděně. Hanka se projevovala hlasitými výkřiky, vyskakováním, pohupováním se, boucháním do stejného místa. Odmítala se zúčastňovat školních akcí, velmi špatně nesla hluk ve třídě. Školským poradenským zařízením doporučen stupeň podpůrného opatření číslo 3. Odklad školní docházky neměla.

V ZŠ se do výkonu negativně promítala hlavně nepozornost a nezájem o učivo. Kognitivní výkonnost byla výrazně ovlivněna nedostatečně rozvinutými verbálními schopnostmi plynoucími z bilingvní výchovy. Po opakovaných stížnostech ze strany třídní učitelky bylo navrženo vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Vyšetřením byla zjištěna porucha autistického spektra. Poradnou byl opět jako podpůrné opatření přidělen asistent pedagoga. Po jeho příchodu do třídy se Hanka zklidnila, pracovala ale pouze na pokyn. Při plnění úkolů potřebovala důsledné vedení a podporu, velmi rychle se u ní dostavovala únava. Po větší zátěži odcházel asistent s Hankou do relaxační místnosti.

Znalosti postupně odpovídaly zhruba 2. – 3. ročníku. Jednalo se o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu zdravotního znevýhodnění (poruchy chování a poruchy autistického spektra), a proto bylo na žádost školy doporučeno snížení školních nároků, a to

přechodem na vzdělávání v rámci minimálních výstupů, a převažující stupeň podpůrného opatření byl zvýšen na stupeň číslo 4. Poskytování podpůrného opatření bylo navrženo na jeden rok. Stanoven termín nového posouzení speciálních vzdělávacích potřeb. Od 3. třídy pravidelně navštěvuje psychiatrickou ambulanci.

#### **4.5.2 Pozorování Hanka**

Výuka probíhala v kmenové třídě za pomoci asistenta pedagoga. Společná i samostatná práce v jednotlivých hodinách s vedením k samostatnosti vždy pod dohledem asistenta pedagoga. Práce individuálně i ve skupinách. Byla nutná stálá kontrola, podpora, vedení při plnění úkolů, ujištění, že postupuje správně. Vždy probíhal názorný výklad učiva s pomůckami, například přehledem vyjmenovaných slov nebo matematickými tabulkami. Vše přiměřené a splnitelné. Byla nutná pochvala, povzbuzení.

Asistent pedagoga jako personální podpora zajišťoval individuální pomoc v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky při výkladu textu, obrazového materiálů apod. Probíhala individuální práce podle instrukcí pedagoga. Byla nutná pomoc při organizaci práce. Probíhalo usměrňování navazování sociálních vztahů ve třídě. Asistent pedagoga se podílel na zpracování dokumentace žákyně jako IVP. Docházelo k denní komunikaci s matkou a bratrem.

V hlavních předmětech chybovala, nepozorná, unavená, vokální projevy při zvýšené stresové zátěži. Vše s pomocí časových dotací a vizuální opory. Byly nutné jednoduché pokyny formou základních frází. Bylo nutné opakovat starší látku a zařazovat jednoduché slovní úlohy z praktického života a se znázorněním. Ve výchovách spíše rehabilitovala a relaxovala. Byla zapojována například do pečení ve školním klubu, kdy asistentka názorně převedla jednoduché převody jednotek při použití odměrky a váhy. Nejradyji měla kreslení. Téma kresby se opakovalo. Ve školním klubu neměla kamarády. Pomoc vyhledávala pouze u asistentky. Aktivitu v klubu ignorovala, vyhledávala pouze papír a tužku. Zde jí též vadil velký hluk hrajících si a hlasitě mluvících dětí. Kreslení bylo její nejoblíbenější volnočasovou aktivitou. Dle nálady se zúčastňovala i jiných aktivit, například pohybové aktivity na hřišti. Ostatní aktivity spíše ignorovala.

Při hodnocení docházelo k průběžnému ověřování znalostí a dovedností, kdy byl hodnocen i průběh činnosti. Všechny činnosti jak ve vyučování, tak ve volnočasových aktivitách byly přizpůsobovány schopnostem žákyně a její náladě. Docházelo ke zvýrazňování motivační složky hodnocení jevů, které žákyně zvládla v rámci svých možností. Byly upravována kritéria

hodnocení v závislosti na speciálních vzdělávacích potřebách žákyně, kritéria zahrnovala i sebehodnocení.

Při výuce využívala stejné učebnice a pracovní sešity jako ostatní žáci, nicméně jí byly vybírány jen ty úkoly, které byla schopna splnit. K procvičování byly zvoleny mluvnice, pracovní sešity se základními početními operacemi z nižších ročníků. Také byly používány speciální učebnice, například ve fyzice, dějepisu, přírodopisu. Asistent pedagoga kopíroval do výuky kopíroval různé pracovní listy, kde bylo méně informací na stránce, a do naukových předmětů učební materiály tiskl. Vše bylo vlepováno do sešitů – různá schémata, znázornění, obrazový materiál. Velmi často bylo užíváno didaktických pomůcek, modelů a různých přehledů učiva, které pomáhaly v orientaci v zadané práci. Ze speciálních učebnic a pomůcek asistent pedagoga nejvíce využíval například speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením a základní materiální a didaktické vybavení pro žáka se SVP. Asistent pedagoga s žákyní pracoval 40 hodin týdně.

### **4.5.3 Kazuistika Robert**

#### **Osobní anamnéza**

Robert má jednoho sourozence, který je o tři roky mladší. Robert se narodil v termínu. Začal se odlišovat od ostatních dětí s nástupem do běžné mateřské školy. Opožděný vývoj řeči, špatná výslovnost, nesrozumitelné vyjadřování. Motorické schopnosti omezeny. Repetitivní chování již od druhého roku. Vynucování si svého požadavku.

#### **Rodinná anamnéza**

Matka vychovávala oba sourozence sama. Rodiče rozvedeni po narození druhého dítěte. Ve výchovném procesu velmi chyběl otec, čímž Robert trpěl již v raném věku. Například pokud se v čítance se vyskytovala věta „Maminka a tatínek...“ či věta podobného charakteru, Robert agresivně reagoval. Při běžném použití výrazu „otec“ se Robert choval velmi afektovaně a podrážděně.

#### **Předškolní a školní anamnéza**

Do MŠ docházel bez doporučení na přidělení asistenta pedagoga. Asistent pedagoga mu byl coby podpůrné opatření pedagogicko-psychologickou poradnou přidělen v 1. třídě, a to s převažujícím podpůrným opatřením 3. stupně. Robert se projevoval opakujícími projevy. Měl obtíže týkající se koncentrace pozornosti a krátkodobé paměti. Postupně se dostavovalo

masivní únava. Robert lehával na lavici. V hodinách rituálně odcházel na toaletu, kde dokázal být i celou hodinu. Velmi často a vztekle reagoval na špatné známky. Vykazoval symptomy organického oslabení. Třídní učitelka velmi často v konfliktu s Robertovou matkou. Školním poradcem doporučena návštěva psychologa.

#### **4.5.4 Pozorování Robert**

Do výuky zařazován individuální přístup, eliminace rušivých vlivů, zařazování častějších relaxačních chviliek a rozdělování úkolů do krátkých celků. V tomto případě nebylo potřeba realizace výuky mimo třídu, Robert seděl v dosahu asistenta pedagoga. Doporučena vyšší míra angažovanosti asistenta pedagoga. Jako ostatní děti pracoval pouze v případě dobré nálady. Neúspěch nesl velmi těžce, odpovídal křikem a afektovaným chováním. Často odpovídal mlčením. Se spolužáky velmi časté konflikty a nezapojování se do kolektivu. Bylo nutné eliminovat tyto situace. Školní akce ho nezajímaly. Spíše samotářský postoj. Ze strany asistenta pedagoga omezována rutina a mechanické procvičování.

Byl kladen důraz na propojování nově dosažených vědomostí a již naučených znalostí. Intenzivní spolupráce s matkou Roberta a denní komunikace. S ohledem na vyjádření pedagogů bylo doporučeno realizovat intervenci v ranních hodinách, nejlépe před vyučováním, alternativně v hodinách výchov s asistentem pedagoga.

Bylo vhodné se primárně zaměřit na nácvik sociálních dovedností, zvládnutí afektů a neúspěchu, a také na problematické chování. Stranil se kolektivu, neměl kamarády. Pokyny učitele nebo vychovatele nerespektoval. Na školních akcích ho program většinou nezajímal. Hlavně o přestávkách musel jeho provokativní chování mírnit asistent pedagoga. Choval se neadekvátně situaci, pokud se ho někdo fyzicky či slovně dotknul. Informování matky probíhalo prostřednictvím komunikačního deníku nebo telefonem. Často zde docházelo k neplnění zapsaných úkolů, kdy matka neprojevuje zájem o přípravu Robertových pomůcek na další den. Robert se připravuje samostatně, což bez kontroly velmi často vede k zapomínání a následnému negativnímu přístupu po celý den.

V Robertově případě nebylo potřeba odcházet ze třídy. Vždy byl modifikován obsah vzdělávání dle potřeby a vždy s ohledem na charakter vzdělávacích potřeb a zájmů žáka. S ohledem na jeho zájmy, mezi něž patří například fyzika, lze rozšířit obsah učiva. V jeho případě bylo nutné zajistit klidné prostředí, což se ve třídě s počtem 22 žáků jevílo jako nemožné. Když Robert prohrál hru v rámci skupinové aktivity, v relaxační místnosti se uklidňoval mlčením při zavřených očích. Nejvíce Robertovi dělal problém například přednes básně nebo referátu.

Asistent pedagoga ho záměrně zaměstnával rozdáváním sešitů nebo mazáním tabule, toto ho velmi bavilo.

Vždy bylo nutné provádět nácvik žádoucího chování a provádět správné výchovné postupy. Asistent pedagoga se zúčastňoval pedagogických rad a třídních schůzek, kde spolu s třídní vyhodnocovali Robertovo chování a domlouvali se na dalších postupech v edukačním procesu. V distančním vzdělání se asistent pedagoga spolupodílel na vzdělávání žáka ve stejném rozsahu jako při prezenční výuce. Volnočasové aktivity ukončeny ve 4. třídě. Týdenní časová dotace byla určena 26 hodin týdně.

## 5 Diskuse

V této bakalářské práci byl proveden kvalitativní výzkum zaměřený na specifika realizace vzdělávacích a volnočasových aktivit žáka s poruchou autistického spektra pohledem asistenta a na obtíže a překážky, s nimiž se denně děti s poruchou autistického spektra setkávají, ať už ve školním nebo rodinném prostředí. Na základě výsledků tohoto výzkumu se lze konstatovat, že děti s poruchou autistického spektra nejsou tolik odlišné, aby nemohly absolvovat vzdělávání v běžném třídním kolektivu, ale je potřeba zohlednit jejich specifické potřeby a individuální přístup okolí k nim.

Jedním ze základních cílů této bakalářské práce bylo za pomoci výzkumného šetření shromáždit a vyhodnotit dostupné teoretické poznatky. Rovněž se jednalo o analýzu dat od vybraných jedinců s diagnózou poruchy autistického spektra ve školním a rodinném prostředí. Dalším cílem bylo zjistit přístup jednotlivých škol k práci s dětmi s poruchou autistického spektra ve městě a pojmenovat postoje zákonných zástupců k výchově dětí s poruchou autistického spektra.

Výzkum ukazuje, že ne vždy jsou doporučení stran postupů práce s dětmi s poruchou autistického spektra přijímány, a to jak pedagogickými pracovníky, tak i rodiči.

Během přípravy se vyskytly obtíže při získávání důvěry jednoho z rodičů sledovaných dětí. Jednalo se o rozvedenou matku, která předmětný výzkum odmítala a zlehčovala.

Z výzkumu dále vzešlo překvapivé zjištění týkající se rozdílnosti profesního a osobního názoru pedagogických pracovníků na danou problematiku. Osobní názory od dotazovaných osob bylo možné získat pouze pod příslibem anonymity.

Spolupráce všech aktérů byla pro naplnění cílů této bakalářské práce klíčová a lze se domnívat, že byla ukončena velmi pozitivně.

Děti s poruchou autistického spektra jsou díky vyšší informovanosti, inkluzivnímu vzdělávání a práci asistenta pedagoga přijímány většinou společností více kladně než dříve.

Tuto práci lze k přečtení doporučit širší veřejnosti, která se tak může seznámit se specifiky realizace vzdělávacích a volnočasových aktivit žáka s poruchou autistického v běžné základní škole.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala specifickými činnostmi, které vykonávají asistenti pedagoga při práci s žáky s poruchou autistického spektra v každodenní interakci nejen se samotnými žáky, ale také ve spolupráci s pedagogem či s rodinou žáka. Poukázala jsem v ní na rozmanitost problematiky PAS, definovala jsem různé typy žáků s poruchou autistického spektra podle převažujícího typu sociálního chování a stručně jsem popsala problémové oblasti, jako jsou komunikace, představitivost, odlišnosti v motorickém vývoji.

Asistent pedagoga je dle mého názoru jedno z nejúčinnějších podpůrných opatření pro integraci žáků s poruchou autistického spektra do škol hlavního vzdělávacího proudu. Sama také pracuji jako asistent pedagoga. Domnívám se však, že v současné době nejsou asistenti pedagoga dostatečně a cíleně vzděláváni a školeni pro práci s žáky s poruchou autistického spektra. V poslední době na běžných školách přibývá jak dětí s poruchou autistického spektra, tak asistentů pedagoga. Asistent pedagoga hraje ve vzdělávání těchto žáků klíčovou roli. Zabývala jsem se specifickými činnostmi vzdělávacích a volnočasových aktivit, které by měl asistent pedagoga vykonávat, pokud má na starost žáka s poruchou autistického spektra.

Za velmi důležité považuji principy strukturovaného učení, možnou podpory třídního klimatu, řešení problémových situací či využívání různých druhů komunikace nejen pro kontakt se žákem, ale i pro spolupráci s rodinou. Zákonní zástupci jsou nejdůležitějším faktorem při zvládnutí vzdělávání a výchovy dětí s poruchou autistického spektra a při spolupráci s odborníky bude příprava na život velmi přínosná a efektivní.

Bakalářská práce se zaměřovala na specifika realizace vzdělávacích a volnočasových aktivit žáka s poruchou autistického spektra pohledem asistenta pedagoga. Z práce vyplývá, že i děti s poruchou autistického spektra mohou absolvovat proces vzdělávání velmi plnohodnotně v běžném kolektivu třídy, ale je nutné zohlednit jejich specifické potřeby a speciální přístup ze strany okolí, a to jak v aktivitách vzdělávacích, tak ve volnočasových.

## Seznam použité literatury

BAZALOVÁ, Barbora, 2011 *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5781-4.

BAZALOVÁ, Barbora, 2017 *Autismus v edukační praxi*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.

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

ČADILOVÁ, Věra, Kateřina THOROVÁ a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb: Diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3054-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4679-0.

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

HOFBAUER, Břetislav, 2010. *Kapitoly z pedagogiky volného času. Soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 164 s. ISBN 978-80-7394-240-3.

HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1.

JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2004. *Autismus VIII.: Pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. 1. vydání. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství. ISBN 80-86856-00-3

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



KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, 2016. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-36-7.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.

PÁVKOVÁ, Jiřina et al., 2008. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy*. Praha : Portál. 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

RICHMAN, Shira 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-102-6.

THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1, vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091- 7.

VOSMIK, Miroslav, BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

VALENTA, Milan et al. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

## **Internetové zdroje**

Aktualizace českého překladu Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví, © 2020. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2022-01-15]. <https://www.uzis.cz/index.php?pg=aktuality&aid=8452>

Je léčba autismu inkluzivní a lidská?. *Atyp magazín* [online]. Pod vlastním krovem 1740/28 182 00 Praha 8: ATYP Magazín, 2017 [cit. 2022-06-13]. Dostupné z: <https://atypmagazin.cz/www.msmt.cz/vzdelavani/asistent-pedagoga>, 2018

Autism spectrum disorders. World Health Organization [online]. Avenue Appia 20 1211 Geneva Switzerland: World Health Organization, 2022 [cit. 2022-06-13]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

## Ostatní zdroje

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 31. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. Zákon č. 82/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 31. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 31. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bohdana Horečná
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Zdeňka Kozáková, Dis., Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Specifika realizace vzdělávacích a volnočasových aktivit žáka s PAS pohledem asistenta pedagoga
<b>Název práce v angličtině:</b>	Specifics of the implementation of educational and leisure activities from the perspective of a teaching assistant
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zaměřuje na realizaci vzdělávacích a volnočasových aktivit žáka s poruchou autistického spektra pohledem asistenta pedagoga. V teoretické části se zaměřuje na definici a charakteristiku pojmu porucha autistického spektra, na pozici a náplň práce asistenta pedagoga. V praktické části je zaměřena na práci s dětmi s poruchou autistického spektra s využitím případových studií.
<b>Klíčová slova:</b>	porucha autistického spektra, asistent pedagoga, vzdělávání, volnočasové aktivity
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor's thesis focuses on the implementation of educational and leisure activities of a pupil with an autism spectrum disorder from the perspective of a teaching assistant. The theoretical part focuses on the definition and characteristics of the term autism spectrum disorder, the position and scope of work of the teaching assistant. The practical part is focused on working with children with autism spectrum disorder using case studies.
	43 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk