

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019–2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Simona Englová

**Práce asistenta pedagoga u žáků mladšího školního věku
s Aspergerovým syndromem**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019–2022

**WORK OF A TEACHING ASSISTANT FOR PUPILS
WITH ASPERGER'S SYNDROME**

Simona Englová

**The work of a teaching assistant for younger school-age
pupils with Asperger's syndrome**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne: 29.1.2022

Simona Englová

Poděkování

Děkuji PaedDr. Jarmile Klugerové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné připomínky, vstřícnost a plnohodnotnou podporu, kterou mi poskytovala po celou dobu zpracování bakalářské práce.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá prací asistenta pedagoga u žáků s Aspergerovým syndromem. Práce je zaměřena na vysvětlení tohoto pojmu, na pojetí této problematiky, vznik a popis této poruchy. Též je zaměřena na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra a v neposlední řadě na práci asistenta pedagoga. Součástí praktické části je kazuistika vybraného žáka a rozhovor s jeho rodiči, učitelem a asistentem pedagoga. Největším přínosem při zpracování této bakalářské práce bylo hlubší poznání problematiky a získání nových informací o práci asistenta pedagoga, který je přítomný u žáka s Aspergerovým syndromem.

Klíčová slova

asistent pedagoga, aspergerův syndrom, kazuistika, kvalitativní výzkum, mladší školní věk

Annotation

This bachelor thesis deals with the work of a teaching assistant for pupils with Asperger's syndrome. The work is focused on the explanation of this concept, on the concept of this issue, the origin and description of this disorder. It also focuses on the education of pupils with autism spectrum disorders and, last but not least, on the work of a teaching assistant. The practical part includes a case study of a selected pupil and an interview with his parents, teacher and teaching assistant. The biggest benefit in the elaboration of this bachelor's thesis was a deeper knowledge of the issue and obtaining new information about the work of a teaching assistant who is present in a pupil with Asperger's syndrome.

Keywords

asperger's syndrome, case study, qualitative research, teaching assistant, younger school age

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	10
1.1 Obecný rozvoj dětí v mladším školním věku	10
1.2 Tělesný rozvoj dítěte v období mladšího školního věku	11
1.3 Sociální rozvoj dítěte v období mladšího školního věku	12
1.4 Psychologický rozvoj dítěte v období mladšího školního věku	15
2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	18
3 ASPERGERŮV SYNDROM.....	19
3.1 Příčiny vzniku Aspergerova syndromu.....	21
3.2 Diagnostika Aspergerova syndromu.....	22
3.3 Přesné stanovení diagnózy	23
3.4 Možnosti ke stanovení diagnózy.....	25
4 FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	26
4.1 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	27
4.2 Kvalifikační předpoklady pro funkci asistenta pedagoga.....	28
4.3 Vzdělávání asistenta pedagoga	29
4.4 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem a rodinou.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMU.....	32
5.1 Výzkumná otázka	32
5.2 Popis zkoumaného vzorku.....	33
5.3 Metody výzkumu	33
5.3.1 Případová studie.....	33
5.3.2 Dlouhodobé pozorování.....	35
5.3.3 Rozhovor.....	37
ZÁVĚR	42
POUŽITÉ ZDROJE	44
SEZNAM PŘÍLOH.....	47

ÚVOD

V českém školním prostředí bylo po dlouhá desetiletí zakořeněno, že klasické základní školy mohou navštěvovat pouze klasičtí žáci, bez jakýchkoli poruch. Jakkoli odlišní či handicapovaní žáci docházeli do speciálních či dokonce zvláštních škol. V posledních dekádách se ovšem u nás, i celosvětově, stále více prosazuje školní inkluzivní systém, což znamená, že mezi klasické, zdravé studenty v klasických základních školách jsou začleňováni žáci s určitým typem handicapu. Handicap může být jakýkoli. Zdravotní, sociální či rasový. Důvod takového začleňování je jednoduchý. Respektive hlavní důvody jsou dva. Prvním důvodem je snaha o spravedlivý přístup všech dětí bez omezení ke kvalitnímu vzdělání. Druhým důvodem je snaha o socializaci těchto handicapovaných dětí, které jsou jinak mnohdy naprosto vyloučeny pro svůj handicap ze společnosti, což se s nimi následně táhne po celý život.

Existuje mnoho názorů na tento styl vzdělávání dětí, ovšem mnohdy se odborníci shodují v tom, že tento styl vzdělání může být přínosný pro obě dvě strany, jak pro klasické, tak handicapované studenty, jelikož se navzájem od sebe učí mnoha věcem, napříč vědeckým spektrem.

Mezi handicapované děti, které se zapojují do klasické výuky ve výše uvedených případech, jsou také děti s takzvaným Aspergerovým syndromem. Tento druh sociální poruchy může způsobovat výrazné komplikace v rámci působení v širším kolektivu, jelikož jedinci trpící tímto syndromem jen obtížně navazují sociální kontakty a obecně mají problém v sociální komunikaci. V praxi by tedy tyto děti mohly být v rámci povinné školní docházky silně omezeny.

V rámci začleňování dětí do klasických škol byla v České republice zapojena funkce asistenta pedagoga, který je v rámci výuky vždy nápomocen handicapovanému dítěti a jeho hlavní náplní je tedy pomoc dítěti v rámci obtížné výuky či v rámci začlenění do kolektivu.

Jelikož mnohdy nejsložitější situaci mají nejmenší děti, které teprve začínají školní docházku, bude tato práce pojednávat o práci asistenta pedagoga u dětí mladšího školního věku s Aspergerovým syndromem. Postupně bude práce rozčleněna na tři hlavní kapitoly, v nichž bude postupně vysvětlena problematika dětského období mladšího

školního věku a jeho specifika, problematika Aspergerova syndromu a také bude podrobněji rozebrána funkce asistenta pedagoga.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 Obecný rozvoj dětí v mladším školním věku

V této první kapitole si představíme obecný vývoj dětí, které se nacházejí v období života, které se nazývá mladší školní věk. Děti v tomto období prochází důležitým tělesným, sociálním, emočním a psychologickým rozvojem.

Životním obdobím mladšího školního věku nazýváme dobu, která je ohraničena nástupem dítěte do první třídy základní školy, tedy věkem šesti až sedmi let a ukončena bývá postupným výskytem sekundárních pohlavních znaků u dítěte znaky prepubescence, což se objevuje okolo jedenáctého roku života dítěte. (Müllerová, 2014, s. 35)

Dítě prochází prvotním výraznějším strukturálním rozvojem právě v období, kde se láme předškolní věk s mladším školním věkem, tedy mezi pátým a sedmým rokem života. Tento strukturální proces se projevuje především kvalitativním vyzríváním celého organismu. Takovéto dozrívání se v praxi vyznačuje vcelku výraznými změnami psychologickými, emočními, sociologickými a také fyziologickými. V tomto období děti vcelku rychle rostou a začínají se postupně čím dál více podobat dospělým lidem.

V tomto období postupně dozrívá také velice důležitá nervová soustava, což má za následek určitou emoční stabilitu a výraznější odolnost celého organismu vůči tlaku a zátěži. Dítě je od tohoto období schopno více projevit své kladné vlastnosti a přednosti, je schopno dlouhodoběji udržet svou pozornost a je obecně výkonnější ve všech svých činnostech. Musíme samozřejmě brát v potaz, že každý jedinec je naprosto individuální bytost a výše uvedené změny a celkový proces zrání organismu může u každého jedince nastoupit a probíhat v jiné době. Obecně se ovšem všechny děti vejdou do uvedeného období pěti až sedmi let věku. (Čížková, 2004, s. 18)

Velmi důležitým zlomovým momentem v tomto životním období dítěte je nástup do základní školy a s tím spojené povinnosti. Přestup dítěte z mateřské do základní školy staví dítě do zcela nové životní role školáka. Rozvoj dítěte v tomto období probíhá ve dvou na sobě závislých úrovních a to v úrovni nového poznání a nabytí větších rozumových schopností a možností a také v rovině socializace a emočního vypětí dítěte. (Čížková, 2004, s. 25)

Samotná doba, kdy je dítě zcela připraveno k nástupu do školy, je přímo úměrná době, kdy je již zcela připraven samotný organismus dítěte. Přechod ke školní docházce je pro osobnost i tělo dítěte značný stres a je proto důležité, aby jak rodiče, tak škola samotná dobře zvážili nástup dítěte do školy a požadavky, které budou na dítě následně kladeny. Mnohdy se stane, že dítě není ani v šesti letech dostatečně zralé, aby mohlo do školy nastoupit, a je nutné přistoupit k ročnímu odkladu jeho školní docházky.

Nezralost nervového systému děti nepustí k plnému využití jejich potenciálu a děti tedy nejsou schopny dodržovat klasický školní režim, při kterém je nutné zejména po celý den, či dopoledne, udržovat kvalitní pozornost a koncentraci na výuku. Mnohdy není dítě schopno také projevat dostatečně kvalitní motorické schopnosti, které jsou potřebné pro následnou školní výuku psaní, čtení či kreslení. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 49)

Pokud bychom na toto období nahlíželi z pohledu psychoanalýzy dle psychologa Freuda, můžeme mladší školní věk nazvat takzvaným obdobím latence, kdy je veškerá sexuální energie jedince směřována vůči školní a naučné činnosti. Dítě se v tomto období především snaží pochopit veškeré nové jevy v jeho životě, snaží se veškeré nabyté informace spojit do vzájemných souvislostí a prakticky v této fázi nevyužívá jakékoli emoce či fantazii. Dítě je v období mladšího školního věku velmi zvědavé a vnímavé a doslova touží po nových informacích. (Špaňhelová, 2008, s. 64)

1.2 Tělesný rozvoj dítěte v období mladšího školního věku

Jak již bylo zmíněno mladší školní věk je započat takzvanou prvotní strukturální změnou organismu. Toto období pak zakončuje období druhé strukturální proměny. V obou případech se mimo jiné jedná o významné tělesné a fyziologické změny organismu. V oblasti tělesných přeměn dochází u dětí k individuálním změnám, které mohou být

u každého jedince rozdílné. V první a především pak druhé strukturální proměně, dochází ke znatelným rozdílům v růstu dětí a ve vzhledu každého jedince. Mnohdy proto na první pohled můžeme u stejně starých dětí vidět fyzický rozdíl i dvou let. Výraznějšími rozdíly se z pohledu pohlaví vyznačují především dívky. V období mladšího školního věku se razantně rozvíjí u dětí obratnostní schopnosti a také koordinační schopnosti. Růst bývá na počátku mladšího školního věku u dětí překotný, ovšem postupně zpomaluje a okolo osmého roku života se ustálí a pozvolna plyne až do konce mladšího školního věku dítěte, tedy někdy k jedenáctému roku života dítěte. Poté se opět začne projevovat fyzická růstová překotnost a zrychlený růst. V období mladšího školního věku dochází také ke změnám v rámci výměny mléčných zubů za druhé, již stálé, zuby. Druhé zuby se začínají objevovat u dětí okolo šestého až sedmého roku života. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 55)

Z pohledu motoriky se v období mladšího školního věku zpřesňují všechny pohyby dětského těla. Pohyby jsou následně silnější, účelnější, rychlejší a koordinovanější. Celkově se kvalitativně zlepšuje jemná i hrubá motorika dítěte.

V tomto věku je dítě stále velmi pohybově aktivní a aktivní pohyb současně napomáhá fyziologické i mentální regeneraci po dopoledni stráveném ve školní lavici. Děti v mladším školním věku jsou již plně schopné docházet také k různým pohybovým aktivitám do kroužků, či sportovních klubů. Samotný rozvoj a kvalita motoriky daného jedince je samozřejmě opět plně individuální. Rodina a širší okolí by mělo pro dítě vytvářet takové podmínky, aby mohlo zdravě sportovat a mít z pohybu radost. V tomto mladším školním období si děti již plně uvědomují také své případně úspěchy či naopak neúspěchy a jsou schopny své vlastní výkony porovnávat se svými vrstevníky, což má významný vliv na jejich psychologické nastavení a také na sociální postavení a fungování ve společnosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 59)

1.3 Sociální rozvoj dítěte v období mladšího školního věku

Stejně jako dochází k určitému vývoji v rámci tělesných proporcí dítěte, dochází ke stejným změnám a rozvoji také v oblasti mezilidských vztahů a k sociálnímu

a emočnímu vývoji. Ke kvalitnímu rozvoji v těchto oblastech je samozřejmě také velmi důležitá dostatečná zralost dětského organismu.

V předškolním věku bývá dítě velmi upnuté ke svým rodičům, kteří mu dávají jakýsi pocit bezpečí a rodinné jistoty. S nástupem ke školní docházce se ovšem tento pocit bezpečí u dítěte částečně vytrácí a dítě musí více podstupovat sociální interakce se svými spolužáky a obecně se svými vrstevníky. Význam rodiny se v období mladšího školního věku nikterak nesnižuje, ovšem přibývá momentů, kdy je dítě nuceno sociálně vystupovat také samo za sebe v rámci svých vrstevníků, kteří mohou, a také většinou mají, na daného jedince velmi významný vliv. (Stožický, Sýkora a kol., 2016, s. 31)

Dítě je v tomto období více zodpovědné za své vlastní chování a vystupování na veřejnosti a mělo by již být schopno chápat důsledky svého jednání a chování. Co se týká sociální role, pak dítě v tomto období přebírá novou životní roli a to roli žáka, studenta, který se má co možná nejlépe spravovat v rámci výuky, připravovat se na budoucí život a povolání a v rámci této sociální role si postupně vyhraňovat svůj společenský status a postavení ve společnosti. Nejen dospělí jedinci si musí vyhradit své postavení ve společnosti. Děti jsou také svým okolím a především svými vrstevníky hodnoceni a sociálně zařazováni. Role studenta je spojena s mnoha pravidly, které je dítě povinno přijmout a plnit. Dítě by se v rámci společenského postavení, mělo chovat dle určitého předpokládaného klíče, který je obecně okolím přijímán a očekáván. V praxi bývá pravidlem, že v případě dodržování společenského očekávání je dítě odměněno kvalitním sociálním statutem, naopak v případě jakýchkoli odchylek od normálu je toto jednání dítěte bráno negativně a společenský status v rámci vrstevníků i širšího okolí klesá. (Stožický, Sýkora a kol., 2016, s. 35)

Aby v mladším školním věku dítěte mohlo docházet k ideálnímu sociálnímu rozvoji jedince, je velmi důležité, aby tento jedinec zapadl do své skupiny svých vrstevníků. Vyčlenění dítěte pro jakýkoli důvod ze společnosti jeho vrstevníků nemá nikdy za následek kvalitní rozvoj dítěte, co se sociálních vlastností týče. V pozdějším věku se tato absence sociálních kontaktů může projevit velmi negativním způsobem.

Mezi další sociální role dítěte v mladším školním věku můžeme zařadit také tedy roli spolužáka. Také tato role do budoucna určuje dítěti jeho sociální postavení a celkové kvalitativní přijímání společností. Jakým způsobem se tedy dítě zhostí role spolužáka,

předurčuje jeho pozitivní nebo negativní začlenění do specifických společenských komunit. Děti jsou svým způsobem v tomto věku výrazně objektivní, neumí své vyjadřování ještě jakkoli emočně, chtěně či nechtěně, upravovat dle potřeby. Současně ovšem tato jejich vlastnost způsobuje, že jsou v mnoha případech ke svým vrstevníkům velmi tvrdé, což může být mnohdy k emočně a sociálně slabším jedincům kontraproduktivní. Svou pozici si vzhledem k postoji spolužáků a vrstevníků musí každý jedinec zasloužit svým vystupováním a chováním ke svému okolí. (Stožický, Sýkora a kol., 2016, s. 37)

S postupným přechodem z předškoláka na mladší školní věk se děti se svými rolami teprve sžívají a seznamují. Teprve okolo osmého až devátého roku života se jejich pozice v rámci socializace stabilizuje a děti tedy postupně na základě jejich přijetí okolím získávají sebevědomí a jsou schopny ve své roli působit odvážněji a vytvářet si složitější sociální vztahy. (Čížková, 2004, s. 57)

Pro ideální stav sociální adaptace je velmi důležité také to, aby dítě bylo emočně stabilizované. V období mladšího školního věku je tato jejich vlastnost již stabilnější, děti bývají citově vyrovnanější, jsou schopny ovládat své emoce a začínají se více starat o vztahy okolo sebe. Děti se dokáží empaticky vcítit do svých spolužáků, pochopit jejich chování a současně jsou děti v mladším školním věku schopny určitým způsobem regulovat či skrývat své emoční pochody. Aby mohlo dítě ve svých rolích uspět, je zapotřebí, aby jeho rozvoj citových vlastností korespondoval s ideálním rozvojem jeho rozumových a inteligenčních schopností. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 68)

V rámci rozvoje socializace v období mladšího školního věku hraje významnou roli také morálka, která se v tomto období výrazněji rozvíjí a upravuje. Pro morálku jsou důležité hodnoty a postoje, které si dané dítě osvojí a dle kterých se chová. Na morálku obecně má samozřejmě velký vliv rodina a celková sociální interakce v rámci blízkého okolí dítěte. Nemalý vliv má na formování morálky a sociálních vztahů dítěte také škola a zejména postava učitele. Učitel má roli důležitou, ovšem dítě má k němu málokdy citový bližší vztah a tudíž převládá především vliv rodiny.

Obecně lze tedy období mladšího školního věku dítěte charakterizovat jako období rozvoje sociálních vztahů, společenského kolektivu dětí a extraverte. Děti jsou v tomto období vystaveny vcelku velkému tlaku na své jednání a je velmi důležité, na jak vysoké

rozumové křivce se pohybují. Děti se v mladším školním věku učí spolupracovat a také soutěžit s kamarády či vrstevníky. Zpočátku se soustředí pouze na svou osobu a na své případné úspěchy, ovšem v postupném dozrání organismu se začne soustředit také na kolektivní úspěchy a společnou práci v rámci skupiny. Právě v tomto období se vytvářejí v rámci kolektivu tak pevná kamarádství, že mnohdy vydrží po celý život. Děti jsou v tomto období velmi upřímné a z tohoto důvodu odpadá pozdější možná kalkulace, s kým se dítě bude bavit a s kým nikoli.

Chlapci jsou v tomto období o mnoho aktivnější a výraznější ve svém projevu, než dívky, které jsou naopak klidnější, nemají potřebu se příliš projevovat vůči svému okolí a mají také lepší chování vůči autoritám. Dívky se také v tomto období umí více soustředit na svou činnost a málokdy se nechávají někým či něčím v této činnosti vyrušit. Chlapci bývají v tomto věku ve škole méně poslušní a někdy mohou odmítat pokyny učitele. Při přechodu do školy mohou děti vůči učiteli vystupovat se strachem, ovšem není výjimkou, že děti naopak přistupují k učiteli jako ke vzoru a projevují mu svou úctu. (Čížková, 2004, s. 69)

1.4 Psychologický rozvoj dítěte v období mladšího školního věku

Co se týká rozvoje psychologických schopností dítěte v období mladšího školního věku, pak zde hraje zcela nezastupitelnou roli škola a výuka. Ve škole děti plně rozvíjí cíleným vedením a systematicky zvoleným procesem své kognitivní funkce, rozvíjí paměť, myšlení, rozumovou stránku a vnímání nových informací i svého okolí. Školní výukou dochází k rozvoji zrakových a sluchových schopností pomocí čtení a psaní. Samotná schopnost analýzy zvukových podnětů se u dítěte rozvíjí plně až s nástupem do školy. Sluchová analýza daného podnětu je u dětí o mnoho složitější, než analýza na základě zrakového podnětu. Sluchová analýza vede k pozitivnímu rozvoji vnímání u daného dítěte. V období okolo osmého roku života dochází u dětí také k rozvoji vnímání času, přičemž teprve v tomto období je dítě schopno si samo seřazovat své zážitky do určité časové osy, poznat kolik je hodin či seřadit a uvědomit si dny v týdnu. Obecně celkově chápe lépe běh času i v rámci jednoho dne, kdy by v tomto období již mělo být schopno reagovat na denní dobu, zda je ráno či večer a podobně. (Čížková, 2004, s. 71)

Významným způsobem se v tomto období rozvíjí paměť dítěte. Do osmého roku života dítěte převládá jednoznačně paměť mechanická, kdy si dítě určité vjemy a informace ukládá automaticky, aniž by nad tímto procesem jakkoli přemýšlelo. V období osmého roku je tato mechanická paměť zcela na vrcholu. V rámci školy je tato vlastnost důležitá pro zapamatování gramatických pravidel, vyjmenovaných slov, cizích slov či matematické násobilky. Postupem času se tato mechanická paměť mění na paměť záměrnou, kdy dítě již rozumově uvažuje, které údaje si zapamatuje a které nikoli. Postupuje v tomto případě naprosto racionálně a logicky. (Čížková, 2004, s. 72)

Mladší školní věk je označován jako období zcela konkrétních myšlenkových pochodů. Abstraktní myšlení, které převládalo v předškolním věku dítěte, se postupně vytrácí, přičemž dítě je schopno vnímat aktuální realitu. Dítě v mladším školním věku pro ideální rozvoj svých schopností potřebuje konkrétní názorné ukázky a příklady. Vychází vždy ze svých vlastních praktických zkušeností, v tomto období mu již nestačí pouhé pasivní přijetí dané informace, vždy se snaží rozumově dávat věci do vzájemných souvislostí. V období mladšího školního věku je dítě dokonce schopné nalézt vícero možných řešení daného problému a současně z těchto řešení vybrat to nejideálnější. (Čížková, 2004, s. 74)

Dětská představivost je u dětí v tomto období na absolutním vrcholu. Dítě je zvědavé, chce se prakticky dozvědět co nejvíce informací a již zcela přesně rozděluje abstrakci ve své fantazii, která je v tomto období značně potlačena do pozadí, a konkrétní realitu.

Obrovským způsobem se v tomto období mladšího školního věku rozvíjí pozornost a koncentrace dítěte. Pozornost sama o sobě má velký vliv na prakticky veškeré kognitivní funkce a závisí na ní také úspěšnost v rámci školní výuky. Čím je dítě mladší, tím je pozornost slabší a kratší. Dítě bývá po chvíli důsledné pozornosti vyčerpané, zejména z tohoto důvodu je vyučování v první či druhé třídě základní školy kratší než například na vyšším stupni. Pro učitele je tento poznatek velmi důležitý, jelikož musí dětem zcela přizpůsobit styl výuky, kdy musí děti motivovat, zaujmout, chválit či často měnit způsoby výuky, aby se děti nenudily. S postupem času a rozvoji inteligenčního myšlení dítěte se rychle vyvíjí také slovní zásoba dítěte a jeho celkový hlasový a řečnický projev. Na začátku školní docházky bývají mezi dětmi v rámci slovní zásoby a schopnosti vyjadřování velké rozdíly. Vlivem školní výuky se ovšem u dětí postupně rozdíly

smazávají a děti rychle rozvíjí své řečnické schopnosti. (Stožický, Sýkora a kol., 2016, s. 42)

2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra jsou jedny z nejzávažnějších dysfunkcí dětského mentálního a sociálního vývoje. Jedná se v drtivé většině případů o vrozené poruchy specifických mozkových funkcí, přičemž poruchy autistického spektra se vyznačují svým vznikem na neurobiologickém základu. Mezi nejzávažnější důsledky těchto poruch patří to, že dítě chybně reflektuje své okolí, nerozumí světu okolo sebe, chybně si interpretuje vše okolo sebe, má problémy s komunikací a sociální interakcí a často se uzavírá do svého světa. (Thorová, 2006, s. 150)

V praxi se můžeme setkávat také s pojmem autismus, ovšem autismus je jen obecné označení pro veškeré poruchy autistického spektra bez bližšího a konkrétnějšího rozdělení a specifikace. Mezi poruchy autistického spektra řadíme Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, Dezintegrační poruchu a Aspergerův syndrom, který si také níže důkladněji charakterizujeme.

3 ASPERGERŮV SYNDROM

Aspergerův syndrom je onemocnění, které odborná lékařská společnost řadí mezi takzvané poruchy autistického spektra. Poruch autistického spektra je mnoho, Aspergerův syndrom je jen jednou z nich, ovšem obecně se široká veřejnost spokojuje s obecným terminologickým označením autismus. „*Terminologie poruch autistického spektra je jak v naší zemi, tak v zahraničí (Velká Británie, USA) nejednotná. Používají se různé termíny, které vyjadřují totožný jev. Nejznámější a nejpoužívanější je termín autismus. Zastřešuje celé spektrum poruch, je jednoduchý a výstižný a z historického hlediska nejfrekventovanější.*“ (Bazalová, 2011, s. 30)

Samotný Aspergerův syndrom se projevuje jako porucha neurobiologického tělesného spektra, která má za následek narušené sociální jednání postiženého jedince, postižený má velké problémy v rámci navazování kontaktů a komunikace se svým okolím a jako klinická diagnóza se používá až od konce devadesátých let minulého století. Kdybychom jej měli popsat z pohledu zdravotnické klasifikace, pak se řadí do kategorie takzvaných vývojových pervazivních poruch, přičemž právě tyto poruchy se klasifikují jako jedny z nejzávažnějších v rámci mentálního rozvoje dítěte. Samotný pojem pervazivní porucha značí v překladu všepromokající poruchu a pervazivní porucha a porucha autistického spektra jsou mnohdy zaměňovány v jedno. (Bazalová, 2011, s. 30)

Aspergerův syndrom je velice specifická porucha především kvůli své symptomatice. Celkově jsou poruchy autistického spektra symptomově rozmanité, jelikož nelze nalézt na celém světě dvě totožně postižené osoby. Aspergerův syndrom se projevuje třemi základními odlišnostmi chování jedince, které jsou samozřejmě doplněny řadou vedlejších a méně závažných poruch. Narušená verbální či neverbální komunikace s okolím, narušené sociální jednání či omezený okruh zájmů jedince se u každé osoby projevuje naprosto jiným způsobem a z tohoto pohledu je tedy symptomatika Aspergerova syndromu značně rozmanitá a je mnohdy obtížné jej rozeznat, jelikož se mohou snadno zaměnit za jiné důvody. (Bazalová, 2011, s. 34)

Především děti, které jsou postiženy Aspergerovým syndromem, bývají okolím brány za poněkud zvláštní a mnohdy také za výstřední. Ve skutečnosti takovéto děti jsou opravdu odlišné od svých vrstevníků, je to zejména z toho důvodu, že tyto děti složitěji a hůře chápou okolní prostředí. Nejsou tedy v žádném případě zvláštní v hanlivém slova

smyslu, jak jsou mnohdy svým okolím chápány. Tyto děti si mnohdy žijí ve svém vlastním světě. Nechovají se nikterak zle ke svému okolí, jen se někdy jejich chování může zdát sobecké či poněkud egocentrické. Velmi typické je pro děti trpící Aspergerovým syndromem, že mají tvrdě ohraničený svůj objekt zájmu, mnohdy se jedná jen o jednu činnost, která v případě, že je zaujme, zabere veškerý volný čas těchto dětí. V případě, že se o tomto tématu či činnosti začnou bavit, jsou schopny o své zálibě hovořit dlouhé hodiny. (Lawson, 2008, s. 57)

Největším problémem osob trpících Aspergerovým syndromem je jakákoli efektivní forma komunikace se svým okolím. Není důležité, zda se jedná o komunikaci verbální či neverbální. Obecně mají lidé s Aspergerovým syndromem problém navazovat se svým protějškem jakýkoli oční kontakt a mají problémy s vyjadřováním se pomocí gest a také je nechápou, pokud přicházejí z druhé strany. V případě úporné snahy o komunikace a oční kontakt se takovými osobám nedaří plně soustředit na daný rozhovor. U dětí bývá charakteristický zvláštní tón hlasu či způsob vyjadřování. Děti také vše chápou doslovně, neumí pracovat se skrytými významy informací, které dostaly, neumí pochopit sarkasmus či předstírání. Děti trpící samomluvou velmi často trpí samomluvou, která jim napomáhá urovnat si myšlenky či je uklidňuje. Takovéto děti dodržují zcela dobrovolně a rády ve svém životě přesný řád a pravidla. Tento proces jim napomáhá zorientovat se v pro ně složitém světě. Jen velmi neochotně se podřizují jakýmkoli změnám, nerady se stěhují či přemísťují své věci na jiné místo. Mají svůj daný stálý denní režim, který jen neochotně jakkoli mění. (Thorová, 2006, s. 181-183)

Obecně se v odborné společnosti diskutuje, zda je Aspergerův syndrom svou klasifikací stejný jako funkční autismus, či je odlišný a je to jen mírnější forma autismu. Odpověď na tuto otázku je složitá. Aspergerův syndrom je každopádně považován za samostatnou poruchu autistického spektra a nelze také tvrdit, že by byl pouze slabší formou autismu. *„Aspergerův syndrom se považuje za samostatnou nozologickou jednotku. Tvrdit, že Aspergerův syndrom je mírnější formou autismu, je značně zjednodušené. Aspergerův syndrom má svá specifika i problémy, které mohou být stejně závažné, i když kvalitativně odlišné od ostatních poruch autistického spektra.“* (Thorová, 2006, s. 185)

3.1 Příčiny vzniku Aspergerova syndromu

Popsat přesný zdroj či příčinu vzniku Aspergerova syndromu je velice složité či dokonce zcela nemožné, jelikož přesná etiologie této poruchy není přesně známa. Aspergerův syndrom je stejně jako ostatní druhy autismu považován za variabilní typ onemocnění, které je ovlivněno mnoha jinými multiodvětvovými příčinami. Obecně se za počátek či důvod vzniku autismu považují genetické predispozice či metabolické a virové faktory, které již v prenatálním stadiu jedince ovlivňují negativním způsobem vývoj nervové soustavy a tím rozvíjí u dítěte poruchy autistického spektra, což má v budoucnu u daného jedince změněné chování. (Kavková, 2015, s. 7)

Aspergerův syndrom je považován za vrozené onemocnění. Zvláštní poruchy chování jedince tedy nejsou projevem chybné výchovy rodičů, jak je někdy mylně u těchto dětí předpokládáno. Jedná se o nervovou poruchu vývoje dítěte, Aspergerův syndrom je tedy založen na neurobiologickém původu. Děti mají z tohoto důvodu problémy s vyjadřováním a přijímáním a zpracováním získaných informací a emoční problémy. V mozku dítěte není za vznik Aspergerova syndromu zodpovědné jedno jediné místo, ale jde o celkovou poruchu komunikačních funkcí celého mozkového systému. (Thorová, 2006, s. 305)

Nejčastější příčinou Aspergerova syndromu je genetika. Genetické předpoklady od rodičů, které přeberou jejich děti, hrají v propuknutí poruchy velký význam. Jedná se v praxi o různý počet genů, které se přebírají od postižených či zdravých rodičů. Výzkumy odhalily, že genetické předpoklady se statisticky podílejí na vzniku více než 90 % autistických poruch. (Bazalová, 2011, s. 69)

Další příčinou, která má vliv na vznik Aspergerova syndromu u dětí je výskyt určitých abnormalit v mozku daného jedince. Veškeré osoby trpící autismem mají mozkové abnormality, přičemž se vždy jedná o abnormality, které mají vliv na sociálních a komunikativních vlastnostech daného jedince. Abnormality se nejvíce vyskytují v oblastech mozkové kůry, mozečku či hypotalamu. (Thorová, 2006, s. 315)

Dle některých teorií může autismus popřípadě Aspergerův syndrom u dětí vznikat prostřednictvím vícero faktorů, které se v posledních letech značně měnily. Na poruchách autistického spektra se dle odborníků mohou podílet změny týkající se takzvané

imunoexcitotoxicity. Jedná se v praxi o nadměrné zatěžování nezralého nervového systému vakcínací, která navíc prošla ekologickými změnami či změnami životního stylu. V životním prostředí se hromadí odpadní a toxické látky ve formě fluoridů, rtuti či hliníku což může mít vliv na správnou činnost molekul glutamátových receptorů v těle, což následně vyvolává takzvanou excitotoxicitu v organických buňkách lidského těla, což má za následek degeneraci těchto buněk a možný následný vznik autismu u dítěte. (Bazalová, 2011, s. 72)

S výše uvedenou možnou příčinou vzniku poruch autistického spektra u dětí se pojí také možnost vzniku tohoto onemocnění kvůli vakcinaci. Odborníci sice evidují, že rodiče postižených dětí tvrdí, že autismus se u jejich dětí projevil, až po prodělání vakcinačních cyklů v kojeneckém či batolecím období, ovšem tato tvrzení nelze brát zcela hodnověrně, jelikož tento fakt není nikterak vědecky podložen a je čistě spekulativní. (Bazalová, 2011, s. 74)

Autismus se v rámci celého světa vyskytuje pouze u zhruba dvou lidí z tisíce a v posledních letech tento poměr stoupá, ovšem je otázkou, zda stoupá počet autistů, či se pouze zdokonalují diagnostické procesy. Zajímavé ovšem je, že poruchy autistického spektra postihují v důsledku více chlapce, než dívky a to zhruba v poměru tří chlapců k jedné postižené dívce. U Aspergerova syndromu konkrétně je tento poměr ještě výraznější, ovšem zde se vedou debaty o kvalitě diagnostických procedur u dívek. (Thorová, 2006, s. 325)

3.2 Diagnostika Aspergerova syndromu

Diagnostikovat Aspergerův syndrom není nic jednoduchého. Jak jsme si již popsali výše, symptomy této poruchy jsou velmi snadno zaměnitelné s různými jinými poruchami, které současně nemusí vždy hned znamenat u dítěte autismus.

Nejčastěji předchází diagnóze Aspergerova syndromu diagnóza poruchy osobnosti, poruchy chování, mentální retardace, mozkové dysfunkce či obsedantně-kompulzivní poruchy. Stanovit diagnózu Aspergerova syndromu může jen a pouze odborný lékař se specializací na dětskou psychologii a psychiatrii. Velmi důležité při stanovování diagnózy je prostudování rodinné zdravotní anamnézy. Obecně se nejvíce při diagnostice

sledují tři základní symptomy, a to společenskou interakci dítěte a jeho sociální jednání, komunikaci s okolím a jeho fantazii, zájmové činnosti a hry. (Thorová, 2006, s. 337)

V prvotní fázi diagnostiky se využívá speciálního formuláře A.S.A.S., přičemž tento dotazník značí určitou screeningovou metodu detekce případného Aspergerova syndromu u dítěte. Tento speciální dotazník vyplňují rodiče dítěte, přičemž odpovídají na širokou škálu otázek, dle aktuálního stavu a vývoje dítěte. Dle výsledného skóre z tohoto dotazníku se následně rozhoduje, zda bude dítě odesláno k podrobnému vyšetření u specializovaného lékaře či tento postup nebude potřeba. (Thorová, 2006, s. 338)

Ve světě existují především dva základní manuály, které stanovují postup pro stanovení diagnózy Aspergerova syndromu. Tyto manuály mají označení MKN 10 a DSM IV. Jedná se speciálně o manuály, které klasifikují jednotlivé nemoci a poruchy s ohledem na další kritéria. (Kavková, 2015, 29)

Manuál MKN 10 publikovala Světová zdravotnická organizace a rozděluje diagnostiku Aspergerova syndromu do tří etap. První etapa zkoumá kvalitativní poruchy v rámci sociální interakce dítěte. Druhá etapa kvalitativní postižení komunikace a třetí etapa zkoumá, zda dítě aplikuje ve svém životě omezené a stále stejné vzorce chování a nemá rádo velké změny či odlišnosti. (Kavková, 2015, s. 30)

Manuál DSM IV oproti tomu vydala Americká psychiatrická organizace. Tento manuál je statistickým východiskem diagnostiky mentálních poruch člověka. Oproti manuálu MKN 10 je podrobnější a přesnější. Rozděluje se do tří kategorií, přičemž kategorie první zkoumá dětské komunikativní či interaktivní projevy, druhá kategorie zkoumá jakékoli abnormality v chování dítěte v rámci sociální interakce, mluveného projevu či fantazie a třetí kategorie diagnostiky zkoumá blíže mentální poruchy dítěte s tím, aby byly vyloučeny veškeré autistické poruchy, Rettův syndrom či Aspergerův syndrom či naopak tyto poruchy byly potvrzeny. (Thorová, 2006, s. 342)

3.3 Přesné stanovení diagnózy

Konkrétní postup pro stanovení diagnózy začíná většinou již u daného dítěte doma, kdy si rodiče všimnou určitých anomálií v jeho chování a začnou se obávat o jeho

správný a přirozený vývoj. V případě, že rodiče tedy usoudí, že se jejich dítě vymyká normálu, následuje návštěva u dětského lékaře, který již sám posoudí vhodnost dalšího postupu a případně zašle dítě na speciální vyšetření.

Samotné stanovení diagnózy se skládá ze dvou na sebe navazujících procedur. První fáze obsahuje vyplnění dotazníku, kde, jak již bylo zmíněno, rodiče vyplňují otázky týkající se intenzity a projevů chování dítěte. Druhá fáze je následně plně v kompetenci dětského psychologa, který sám provádí konkrétní diagnostiku daného dítěte. Většinou se vyšetření provádí prostřednictvím rozhovoru, kde psycholog sleduje chování a projev dítěte. (Attwood, 2005, s. 15)

Psycholog v rámci stanovení diagnózy sleduje především pět základních projevů dítěte. Prvním projevem je socializace dítěte. Především zda dodržuje oční kontakt, jak se vyjadřuje o sobě a o druhých lidech, jak je schopno hovořit o přátelství a sleduje emoce dítěte například při prohlížení fotografií. Rodiče poté psychologovi sdělují, zda je dítě schopno sociální interakce, zda je soutěživé popřípadě zda má kamarády. Dalším projevem, který je nutné při stanovování diagnózy sledovat, jsou jazykové schopnosti dítěte. Zde jde především o mluvený projev dítěte, správnou artikulaci a pragmatismus v mluvě. Psycholog dostává svými otázkami dítě pod určitý tlak a sleduje jeho reakce, dítě trpící jakoukoli formou autismu totiž jen nerado přiznává, že něco neví a proto rádo mění téma. Dítě trpící Aspergerovým syndromem také rádo o sobě hovoří ve třetí osobě a velmi důrazně lpí na malichernostech či přemýšlí nahlas. Mezi další projevy řadíme kognitivní dovednosti dítěte, kdy psycholog hodnotí především jeho paměť a intelekt myšlení. Psycholog v tomto případě zkoumá, zda dítě čte, a zda je schopno porozumět pocitům druhých osob. Neméně důležitým způsobem stanovení diagnózy je zkoumání zájmových činností dítěte. Zájmy sledovaného dítěte a intenzita jejich prožívání se porovnává s běžným stavem a s jinými dětmi. Psycholog sleduje zejména kolik času je dítě schopno svými zájmy strávit a také jak dítě pracuje se svými případnými omyly. Posledním sledovaným kritériem jsou pohybové schopnosti dítěte. Psycholog se zaměřuje především na to, jak je dítě pohybově zdatné, popřípadě zda je schopno relativně obstojně kreslit či psát. Sleduje také všemožné tiky, záškuby či točivé pohyby rukou. Rodiče následně sdělí, zda dítě netrpí depresi, úzkostmi či není citlivé na zvuky, doteky či chuť jídla. (Attwood, 2005, s. 21-25)

Velmi důležitá je také kooperace dětského psychologa s ostatními lékaři, kteří mohou mít informace k dané problematice. Důležité je například zanalyzovat průběh těhotenství či porodu, popřípadě informace od pediatra o anamnéze z raného dětství dítěte. Obecně musí podrobit svůj diagnostický závěr osobní kritice, s ohledem na vyloučení všech možných jiných nemocí či poruch a je nutné důkladně podrobit posuzovanou osobu mnoha vyšetřením a zkouškám dovedností a schopností, aby mohla být stanovena zcela přesná diagnóza, přičemž je velmi důležité pracovat s věkem dítěte. Především je nutné zkoumat, zda schopnosti a dovednosti odpovídají věku dítěte a jeho přirozenému vývoji. (Attwood, 2005, s. 28)

3.4 Možnosti ke stanovení diagnózy

Cest ke stanovení správné diagnózy Aspergerova syndromu je vícero. „*Diagnóza bývá průměrně stanovena v osmi letech, ovšem rozmezí je široké a pohybuje se od raného dětství až do dospělosti*“. (Attwood, 2005, s. 28).

Prvním obdobím, kdy je možné diagnostikovat Aspergerův syndrom, je v období raného dětství. Obecně se u dětí, které vykazují v tomto období autistické znaky, může stát, že v období okolo pátého roku života zlepší jejich komunikační a sociální schopnosti, přičemž to může znamenat, že se posunul z klasického autistického kontinua směrem k Aspergerovu syndromu. Dalším obdobím je školní období, respektive první či druhá třída základní školy. V tomto případě se mohou projevy autismu projevit poprvé zejména z toho důvodu, že lze mentální a sociální vývoj srovnávat s vrstevníky a zde pozorovat rozdíly. Často se může stát, že dítě nevykazuje zřetelné znaky autismu a v rámci povinné školní docházky si jeho poruchy nikdo nevšimne a neodešle na specializované vyšetření. V tomto případě se dospívající osoby mohou těžce začlenit do společenského života, mohou mít úzkosti a vše může dopadnout tím způsobem, že se stáhnou so svého vlastního světa a přestanou mít jakýkoli zájem o své okolí a také o sebe samého. Posledním obdobím, kdy je možné diagnostikovat Aspergerův syndrom, je období dospělosti daného dítěte. V tomto případě, již jedinci vesměs přicházejí na vyšetření sami, jelikož sami vidí, že s jejich jednáním není vše v pořádku a dle svých znalostí získávají podezření, že by potřebovali dostat odbornou pomoc. (Attwood, 2005, s. 31)

4 FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA

Funkce asistenta pedagoga je pedagogická pracovní pozice, která je již pevně začleněna v českém vzdělávacím prostředí. Ne vždy tomu tak bylo, ovšem s nástupem takzvaného inkluzivního vzdělávání se tato pozice dostává čím dál více ke slovu. Děje se tak z jednoduchého důvodu. Proces inkluzivního vzdělávání prosazuje kvalitní a rovný přístup ke vzdělání všem dětem, tudíž i těm handicapovaným a nerozlišuje se, zda je handicap mentální, zdravotní či například kulturní. Asistent pedagoga má za úkol napomáhat jakkoli handicapovaným dětem v zapojení do chodu třídy, kde může mít takový žák problémy, ať již vzhledem ke svému handicapu či vzhledem k postoji ostatních zdravých či nehandicapovaných dětí, či celé školy a také má za úkol napomáhat dítěti s pochopením vyučované látky.

Asistent pedagoga je v současné školní praxi považován za nejdůležitější prvek v rámci inkluzivního vzdělávacího procesu, který napomáhá dětem ke kvalitnímu vzdělání a díky němu je možné poskytovat handicapovanému dítěti kvalitní a efektivní pedagogickou péči. (Michalík, 2002, s. 49)

Asistent pedagoga je v praktickém využití velmi důležitou součástí složitého a objemného systému osob, které se podílejí na přípravě handicapovaných osob, tedy i osob trpících autismem, popřípadě Aspergerovým syndromem, k připojení do klasického školního zařízení a následně také na tvorbě efektivního a klidného prostředí, které dopomáhá takovému dítěti k co možná nejkvalitnějšímu vzdělání. (Uzlová, 2010, s. 49-50)

V rámci specifické péče o handicapované děti v českém školském systému se pozice asistenta pedagoga řadí k již velmi osvědčeným funkcím. Asistent pedagoga mnohdy není pro daného studenta pouhým učitelem či pomocníkem k dosažení kvalitního vzdělání, ale také plní funkci jednoho z nejbližších kamarádů a dítě si s tímto asistentem vytváří velmi pevné a osobní pouto. Zejména z tohoto pohledu jsou asistenti pedagoga schopni ovlivnit výsledný vzdělávací proces dítěte o mnoho více, než by tomu bylo například v případě klasického učitele, který se specifickému dítěti nemá možnost více či podrobněji věnovat. Asistenti pedagoga také nefungují jako klasičtí pedagogové, a nepostupují v rámci vyučování zcela přesně dle daných pedagogických osnov, jelikož musí reagovat adekvátně dané situaci a v každé chvíli napomáhat danému svěřenému

dítěti. Děti například trpící Aspergerovým syndromem potřebují a mnohdy také vyžadují specifickou a složitou péči a asistent pedagoga tedy musí reagovat adekvátně dané konkrétní situaci v hodině či mimo vyučování. Asistenti pedagoga vesměs pracují na bázi určité socializace studenta, napomáhají mu s orientací v pro ně složitém prostředí a s uvědoměním si svých schopností a kvalit. (Němec, 2014, s. 6)

Funkce asistenta pedagoga je definována v rámci zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, přičemž asistent pedagoga je dle této definice řadovým zaměstnancem školního zařízení a mezi jeho hlavní pracovní náplň patří spolupráce s klasickým učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti nejen u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, napomáhání při komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků, individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku, u žáků se zdravotním postižením rovněž pomoc při sebeobsluze. Potřebná práce asistentů pedagoga zejména v rámci základního školství je zcela zřejmá na meziročním nárůstu těchto pracovních pozic, která se pohybuje v průměru okolo 10 %. (Němec, 2014, s. 24)

Práce asistenta pedagoga je tedy v českých školách státem garantovaná pozice k podpoře jakkoli handicapovaných studentů, která má velký význam pro další rozvoj inkluzivního vzdělávání v rámci českého vzdělávacího systému. (Němec, 2014, s. 11)

Hlavní pracovní náplň asistenta pedagoga je tedy systematická podpora kvalitního vzdělávání handicapovaných studentů, přičemž asistent pedagoga může fungovat v rámci výuky, také jako pomoc jiným studentům, kteří tuto pomoc v tom daném momentu potřebují. V každém okamžiku výuky, se musí postupovat tím způsobem, aby to bylo co možná nejvíce ku prospěchu věci, přičemž každá školní třída je specifická a v každé třídě se mlže náplň práce asistenta pedagoga lišit. Nikdy by ovšem nemělo docházet v praxi k tomu, aby byl asistent pedagoga kýmkoli pověřován jinými úkoly, než pro které v dané třídě funguje. (Uzlová, 2010, s. 43).

4.1 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Práce asistenta pedagoga je specifická tím, že se prakticky celá děje v interakci s jinými lidmi, kterými jsou navíc mimo jiné děti a navíc handicapované děti. Každá osoba, která pracuje s jinými lidmi, musí vykazovat určité specifické osobnostní rysy, které jsou

pro výkon dané náročné práce potřebné. Kvalifikační či vzdělávací předpoklady se dají naučit, případně doplnit v průběhu praxe, ovšem osobnostní předpoklady musí mít člověk v sobě. Asistent pedagoga by měl především vykazovat znaky kladného přístupu a vztahu k dětem, pozitivní empatii, trpělivost, spolehlivost, komunikativní předpoklady či schopnosti vzájemné spolupráce. Práce s malými handicapovanými dětmi může být velmi náročná a složitá. Z tohoto důvodu je prvotní předpoklad pro práci asistenta pedagoga pozitivní přístup k dětem a schopnost trpělivosti a překonávání nastolených překážek. Děti s Aspergerovým syndromem mají velký problém se sociální interakcí, komunikací a pochopením okolního světa, z tohoto důvodu je potřebná také vysoká míra empatie v pozici asistenta pedagoga. Komunikativnost pak je zapotřebí v případě řešení problémů s rodiči dítěte, ostatními pedagogy či jinými institucemi. (Kendíková, 2017, s. 98)

U tohoto zaměstnání je velký předpoklad také syndromu vyhoření. Z tohoto důvodu je nutné, aby měl asistent pedagoga velkou motivaci pro výkon své funkce, touhu se vzdělávat a dbát na svou psychickou pohodu a hygienu, jelikož právě psychická stránka osobnosti může být touto prací ohrožena. (Kendíková, 2017, s. 101)

4.2 Kvalifikační předpoklady pro funkci asistenta pedagoga

V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, přesně specifikuje, která kritéria musí asistent pedagoga splňovat, aby mohl svou funkci vykonávat. Jedná se především o prokazatelnou úroveň znalosti jazyka českého, odborné vzdělání, způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost či trestní bezúhonnost.

Mezi další, v zákoně blíže nspecifikované, ovšem velmi důležité předpoklady asistenta pedagoga, které lze získat kvalitním vzdělávacím procesem, řadíme přesnou orientaci v rámci profese asistenta pedagoga, což může v praxi značit efektivní sociální, pracovní a odborný profil asistenta pedagoga či podrobný přehled v rámci školního systému a organizačním systému konkrétní školy. Dále by se měl být asistent pedagoga schopen orientovat v základních zásadách pedagogické činnosti, tedy kvalitně a efektivně se připravit na budoucí výuku, podporovat pedagoga v samotném průběhu výuky či být schopen spravedlivě a správně studenty hodnotit. Musí také zvládat pochopit školní

zákonitosti a pedagogické pojmy, měl by se umět vcítit a pracovat s handicapovanými osobami, měl by mít schopnost řešit vzniklé konflikty v rámci školy či třídy či jim preventivně předcházet a musí se jednoznačně přesně orientovat a spolupracovat v mantinelech dalších školských či spolupracujících institucí jako je například zdravotní péče, neziskové organizace či poradenské společnosti. (Uzlová, 2010, s. 60)

4.3 Vzdělávání asistenta pedagoga

Odborné vzdělání, které musí pro svou profesi asistenti pedagoga splnit, je přesně vymezeno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Pozice asistenta pedagoga je vcelku specifická v rámci vzdělání tím, že není přesně specifikován jeden typ vzdělání, které musí asistent pedagoga splnit, ale je mnoho cest, jak odbornou kvalifikaci pro tuto pracovní pozici získat. Asistenti pedagoga musí svou odbornost získat prostřednictvím dokončeného vysokoškolského vzdělání pedagogického směru, vysokoškolským vzděláním jiného, než pedagogického směru, dokončením studia na vyšší odborné škole s pedagogického směru či s jiným než pedagogickým zaměřením či dokončeným středoškolským studiem, které je zakončené maturitní zkouškou na škole s pedagogickým zaměřením.

V případě, kdy uchazeč o funkci asistenta pedagoga nespĺňuje kritérium vzdělání, ať již vysokoškolského či středoškolského, na škole se zaměřením na pedagogiku, je potřeba si vzdělání ještě doplnit absolvováním studijního programu v rámci doplňujícího vzdělání na vysoké škole, studiem pedagogiky či absolvováním kvalifikačního kurzu, který je nabízen pro asistenty pedagoga. V případě, že má uchazeč splněné výše uvedené odborné studium, je brán za plnohodnotného asistenta pedagoga se všemi kompetencemi. Dále je možné pracovat také jako asistent pedagoga takzvané druhé úrovně, kdy v tomto případě má asistent pedagoga omezené kompetence a to na takzvané pomocné práce spojené s výchovou, přičemž omezeným kompetencím odpovídají také požadavky na dovršené vzdělání. V tomto případě postačuje uchazeči ukončené středoškolské vzdělání s výučním listem či dokonce základní vzdělání doplněné o absolvování již zmíněného kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga. (Michalík, 2012, s. 120)

„Z výše uvedeného je tedy zcela zřejmé, že cest, kterými lze dosáhnout odborné kvalifikace pro práci asistenta pedagoga je mnoho, přičemž takovýto rozptyl stupňů vzdělání, prakticky od základního až po vysokoškolské, nelze najít u jakéhokoli jiného pedagogického pracovníka.“ (Michalík, 2012, s. 122)

4.4 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem a rodinou

Asistent pedagoga má specifické postavení v rámci školy, třídy i konkrétní vyučovací hodiny. Asistent pedagoga má sice odlišnou náplň práce, než klasický učitel, ovšem v rámci fungování třídy jsou jejich cíle naprosto totožné. Oba se snaží o co nejefektivnější výuku se zaměřením na děti. Asistent pedagoga tedy v rámci výuky spolupracuje s učitelem, přičemž jediný rozdíl spočívá v jejich zaměření, kdy učitel se pochopitelně věnuje všem dětem najednou a stejným způsobem, kdežto asistent pedagoga má v primární náplni práce pomoc handicapovaným dětem či jiným dětem, které pomoc v danou chvíli potřebují. Asistent pedagoga vypomáhá učiteli se vším, na co by učitel neměl v průběhu výuky čas a prostor. Asistent pedagoga tedy především doplňuje hlavní pozici klasického pedagoga, kdy jejich vzájemné kompetence a cíle jsou podobné.

Asistent pedagoga by měl v rámci své profese úzce spolupracovat také s rodinou či blízkým okolím handicapovaných studentů. Obecně je tento proces nejdůležitější u sociálně znevýhodněných dětí, které mají problém s prospěchem či se svým chováním, ovšem úzká spolupráce je důležitá i u osob zdravotně či mentálně postižených, tedy i u osob s Aspergerovým syndromem.

Úzká spolupráce s rodinou dítěte se může projevovat mnoha způsoby. Asistent pedagoga může zahájením výuky přebírat dítě od rodičů či jej po výuce opět rodičům odevzdat a při tom předávat rodičům základní informace ohledně učiva či chování dítěte, asistent pedagoga může organizovat pravidelná setkání s rodiči dítěte a například také se zástupci školy k řešení konkrétních problémů dítěte, přičemž by si měl asistent pedagoga vytvořit s rodiči a také dítětem vztah založený na důvěře. Asistent pedagoga může pravidelně dítě navštěvovat doma, v jeho přirozeném a klidném prostředí, kde tedy bude opět možnost navázání bližšího kontaktu s ním i rodiči, popřípadě může dítě doučovat a předávat

rodičům informace ohledně studia s tím, aby i oni převzali část kompetencí a odpovědnosti spojené se vzděláním jejich dítěte.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem praktické části je zjistit, co vše obnáší práce asistenta pedagoga u žáka s Aspergerovým syndromem, jeho postavení ve třídě a spolupráce s rodiči. Zjištění těchto skutečností může pomoci dalším asistentům, kteří budou asistovat dítěti s tímto problémem.

Pro praktickou část byl vybrán **kvalitativní výzkum**, který dává možnost zkoumat jev dopodrobna. Je charakterizován tím, že je subjektivní, probíhá za přímého kontaktu s osobou, která se na výzkumu podílí. „*Cílem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci chovají, proč jednají určitým způsobem, jak organizují své každodenní aktivity a interakce.*“ (Skutil a kol.,2011)

Vzhledem k tomu, že autorka vykonává práci asistenta pedagoga u žáka s Aspergerovým syndromem, zvolila metodu **případové studie, dlouhodobého pozorování** a zároveň metodu **rozhovoru**. Tato metoda umožňuje získat od respondentů jejich přesné názory, postoje ke zkoumanému. Tento typ rozhovoru dává možnost průběžně se doptávat na odpovědi, které získáváme. Podle Skutila (2011) se tento typ rozhovoru využívá nejčastěji.

5.1 Výzkumná otázka

Výzkum začal stanovením výzkumné otázky „*Jak je realizována práce asistenta pedagoga u žáků mladšího školního věku s Aspergerovým syndromem?*“. Dílčí otázky jsou „*Jak je tento žák začleněn do třídního kolektivu?*“. Dále „*Jak probíhá spolupráce mezi učitelkou, asistentkou pedagoga a rodiči?*“. Výzkumná otázka byla oporou při tvoření dalších otázek pro rozhovor. Většina otázek, které byly respondentům kladené, byla otevřených.

5.2 Popis zkoumaného vzorku

Výzkumná část byla realizována v ZŠ na městě do 10 000 obyvatel. Předmětem dlouhodobého zkoumání byl žák třetí třídy, kterému byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Od 1. třídy mu byl sestaven IVP a byl mu přidělen asistent pedagoga, který s ním celou dobu pracuje. Žák měl rok jako AP svou babičku, od 2. třídy je u něj autorka práce. Rozhovor autorka vedla s rodiči tohoto žáka za jeho nepřítomnosti a také s třídní učitelkou.

5.3 Metody výzkumu

5.3.1 Případová studie

Rodinná anamnéza

Vybraný žák je devítiletý chlapec, který žije s rodiči a starší sestrou. Matce je 35 let, otcí 39 let. Sestře je 12 let, nemá diagnostikované žádné poruchy. Matka má vysokoškolské vzdělání a pracuje ve zdravotní pojišťovně. V dětství ji byla diagnostikována dyslexie. Otec je IT technik pracující na základní škole. Dle jeho sdělení si myslí, že má též Aspergerův syndrom, jen mu nebyl nikdy diagnostikován. Taktéž mu byla diagnostikována dyslexie.

Osobní anamnéza

Během těhotenství se u matky nevyskytly žádné komplikace. Porod proběhl v 39. týdnu těhotenství, chlapec vážil 3,20 kg a měřil 50 cm.

Motorický vývoj: V deseti měsících neprojevoval snahu lézt, posadit se. Neměl zájem o žádné hračky. V roce a čtvrt začal pomalu chodit. První slova začal používat až po roce a půl. Ve čtyřech letech začal chodit do běžné mateřské školy. Po nějaké době se u žáka začaly objevovat problémy a odlišnosti od ostatních vrstevníků, a tak byli rodiče

upozornění, že by byla vhodná návštěva PPP. Před nástupem povinné školní docházky bylo provedeno psychologické vyšetření a byl doporučen roční odklad.

Současná situace – školní prostředí

Jedná se o žáka s poruchou autistického spektra – Aspergerův syndrom. Je u něj zřejmá porucha aktivity a pozornosti. Objevují se u něj stavy úzkosti, které se projevují sníženou schopností vyslovovat, dochází ke svalové tenzi v obličejové části, což mu způsobuje horší výslovnost. Dále mu byla diagnostikována porucha řeči. Dle speciálně-pedagogického vyšetření (viz.příloha A) nesprávná výslovnost výrazně ovlivňuje chlapcovy výkony ve čtení a psaní. Výkonnost je rovněž ovlivňována značným psychomotorickým neklidem a velmi krátkou dobou soustředění.

Dle pozorování nemá vytvořeny potřebné pracovní návyky, především poloha těla při čtení a psaní. Ve srovnání s vrstevníky má žák podprůměrné tempo čtení, i když čtenému textu rozumí. Celkový výkon v intelektovém testu je aktuálně v pásmu širšího průměru s mírně lepším výkonem v oblasti verbální, kde je výkon při dolní hranici průměru, než v oblasti názorové, kde je výkon v pásmu širšího průměru. Výkonnost je zatížená zvýšenou unavitelností, kratší dobou koncentrace pozornosti a slabou vůlí k překonávání překážek. Výkony ve specifických zkouškách odpovídají vrstevnické skupině.

Se zvyšujícími se školními nároky se u žáka jeho obtíže prohlubují a to zejména v oblasti sociálních vztahů a v komunikaci. Je třeba na něj dohlížet v průběhu celého dne, korigovat jeho projevy, a tím docílit jeho co nejvíce možné začlenění do kolektivu. Chlapec má zájem v rámci mimoškolních aktivit o kroužek pohybových her a kroužek řemesel, což je pro chlapce velmi přínosné z hlediska jeho pohybového i celkového osobnostního rozvoje.

Dle IVP (viz. příloha A) je nutné, aby asistent pedagoga na žáka dohlížel v průběhu celého dne. Usměřňoval pozornost žáka na požadovanou činnost, vracel ho k probíhající činnosti. Je potřeba, aby zajistil předvídatelnost těchto činností a včas upozornil na změny. Dále mu poskytoval emoční podporu, vysvětlení, pomoc a zajišťoval dohled v situacích, kdy je nutné pracovat s chlapcem mimo třídu. Dohlíží na něj v oblasti sebeobsluhy, oblékání, osobní hygieny a v jídelně pomáhá chlapci s výběrem jídla,

aby se předcházelo nežádoucím reakcím, kdy žák dostane jiné jídlo, než si přeje, a to pak velice negativně emočně prožívá. V případě emočního rozladění a výbušných reakcí vede asistent chlapce ke zklidnění.

5.3.2 Dlouhodobé pozorování

Jak již bylo zmíněno, pracuje autorka na pozici asistenta pedagoga u tohoto žáka již druhým rokem. Když k němu nastoupila, měl diagnostikovanou pouze poruchu aktivity a pozornosti. Vzhledem k pozorování jeho odlišností byl podán podnět k novému vyšetření žáka. V dubnu roku 2021 mu byl teprve diagnostikován Aspergerův syndrom.

Žák má projevy sociální neobratnosti a potíže v komunikaci, proto je vhodné zkvalitnění jeho společenského chování. V oblasti sebeobsluhy je pro žáka dobré, aby bylo dbáno na osobní hygienu a správnost oblékání. Během doučování a ostatních mimoškolních aktivit je potřeba žáka korigovat a dohlížet na něj a tím docílit jeho, co nejvíce možné, začlenění do kolektivu a umožnit tím vyučujícímu věnovat se všem žákům stejnou měrou, což při absenci AP nelze docílit. Asistent pedagoga se snaží žáka korigovat, pokud odmítne pracovat, musí ho opět dovést k činnosti, a tudíž není možné, aby toto zvládal učitel, který má na starosti ještě další děti. Pro žáka je důležité, aby navštěvoval i kroužky, které ho rozvíjejí v dalších činnostech. Z důvodu, že žák, pokud není vyslechnutý, není schopen pokračovat dál, je vhodná neustálá asistence, aby byl nasměrován k další činnosti. Je velmi vhodné, aby byl žák včas upozorněn na případné změny, protože pokud mu nejsou dopředu vysvětleny, jsou pro něj velmi stresující a proto je nutná asistentova neustálá přítomnost. V případě nějaké nejasnosti, bývá žák výbušný a je nutné ho uklidnit. Velmi přínosné je naučit žáka zvládat jeho negativní emoce, chování a výbušné reakce. Chlapec špatně dotahuje úkoly do konce, je potřeba ho povzbudit a případně mu pomoci práci dodělat, aby měl radost z vykonané práce. Je potřeba mu pomoci rozluštit neverbální projevy u ostatních a z důvodu, že nemá rozvinuté abstraktní myšlení, mu pomoci při plnění úkolů, které pro něj z tohoto důvodu nejsou vůbec snadné a vedou k tomu, že se uzavírá do sebe. Žák má nadměrnou citlivost na určité podněty jako je světlo, nadměrný hluk a proto a v tuto dobu je nutné, aby mohl opustit místnost.

Jeho chování je vždy velmi přímé, což vede k občasným konfliktům mezi spolužáky. Žák má tendence se spolužáků dotýkat a spouště z nich je to nepříjemné. Žák má také velký problém s udržováním pořádku. Zároveň mu dělá radost obdarovávat spolužáky drobnými dárky, sladkostmi. V tuto chvíli je vidět, že je šťastný, že udělal někomu radost. Radost se u něj projevuje poskakováním, tleskáním a výskáním.

- V českém jazyce má velké problémy s diktáty. Nedělají mu problémy vyjmenovaná slova, která má možnost se naučit z paměti, ale vynechává interpunkční znaménka a zaměňuje písmena. Špatně rozlišuje tvrdé a měkké slabiky. Jeho čtení není plynulé, vzhledem k problémům s výslovností je mu špatně rozumět. Během literatury si vybírá pouze články, které ho zaujmou, jinak číst odmítá;
- Anglický jazyk je předmět, ve kterém tento žák v mluveném projevu, oproti ostatním spolužákům, vyniká. Je znát, že hraje často počítačové hry, které nejsou v češtině a jeho slovní zásoba je tak na velmi dobré úrovni;
- V matematice je vyučován Hejného metodou. V tomto předmětu nemá žádné větší problémy. Je znát, že má dobré logické uvažování. Matematika ho velmi baví, a tak při ní nedochází k žádným větším konfliktům;
- V prvouce má rozhled v probíraném učivu, ale stejně, jako během českého jazyka, upřednostňuje pouze učivo, které je pro něj zajímavé;
- Během výchov má problémy s motorikou, trpělivostí. V činnostech dělá velké přestávky, a tak většinou zadanou práci nestihne. Jeho velký problém je také to, že nedokáže přemýšlet abstraktně, takže spoustu výtvorů není schopen vytvořit. Barva pastelky, které používá, musí mít vždy stejný odstín, jinak s nimi odmítá pracovat.

Každý den si nosí do školy nějaký talisman, který ho v náročných situacích uklidňuje. Má také své rituály, které musí pravidelně dodržovat. Patří mezi ně třeba to, že musí mít vždy stejnou barvu židle, stejné místo na koberci v kroužku, nerad mění učebny a v jídelně má také své obvyklé místo na sezení. Pokud v něčem z těchto situací nastane změna, nastupuje u něj projev agrese a vzteku.

Žák má ve třídě také svůj koutek, kam mu byl pořízen sedací vak. Do tohoto koutku se odebírá ve chvíli, kdy je unaven nebo má vztek. Barvu vaku si musel chlapec sám vybrat, je v jeho oblíbené limetkové barvě.

5.3.3 Rozhovor

Rozhovor byl nahráván jako audiozáznam. Respondenti tuto informace dopředu věděli a souhlasili s tím.

Pro přepis rozhovorů využila autorka techniku shrnující protokolu, aby vyloučila přebytečné informace, a využila pouze podstatné zprávy.

Seznam hlavních otázek

Rozhovor s třídní učitelkou:

- 1) Jaká je Vaše dosavadní zkušenost s integrovaným žákem?
- 2) Jak hodnotíte žákovo postavení ve třídě?
- 3) Jak se jeho potíže projevují v jednotlivých předmětech?
- 4) Jak žák pracoval během distanční výuky?

Rozhovor s rodiči:

- 1) Jak a kdy jste zjistili, že Vaše dítě má nějaký problém?
- 2) Jak hodnotíte spolupráci se školou?
- 3) Jaké zájmy má Váš syn? Co rád dělá ve volném čase?
- 4) Má syn nějaké rituály?
- 5) Jak se doma projevuje jeho diagnóza?

Rozhovor s třídní učitelkou

Rozhovor s paní učitelkou byl rozdělen na pomyslné dvě části. Otázky na první část směřovaly k dosavadní praxi paní učitelky a druhá část se zaměřovala právě na vybraného žáka.

Paní učitelka učí již 15 let na menších základních školách. Má zkušenosti s výukou žáků s SPU, s Aspergerovým syndromem je to však první zkušenost. Paní učitelka je zastáncem inkluze a myslí si, že by žáci s SPU měli mít možnost běžného vzdělávání.

Při nástupu Josefa do školy ihned poznala, že není vše v pořádku a zařídila nástup AP. Během první třídy vykonávala tuto funkci babička, která je bývalou učitelkou. Josef za její přítomnosti nepracoval úplně standardně. Pro jeho babičku byl problém oddělit tuto roli od funkce asistenta. Velké pokroky paní učitelka zaznamenává od doby, kdy babička žáka přestala vykonávat tuto funkci a byla nahrazena. Zpočátku si nemohla zvyknout na přítomnost další dospělé osoby ve třídě, nyní je již však spokojená se spoluprací s asistentkou a hodnotí ji velmi kladně.

Paní učitelka se s problematikou Aspergerova syndromu postupně seznamovala, hledala vhodné metody a formy výuky, aby to co nejméně ovlivnilo chod celé třídy. S Aspergerovým syndromem se paní učitelka seznamovala na internetu a v odborných publikacích. Dle jejího názoru se přípravy na hodiny lehce ztížily, jelikož musí brát ohled i na přípravy pro asistenta.

Podle paní učitelky velmi záleží na tom, jaký den v týdnu je a jak dlouhé je vyučování. Pokud je den, kdy je odpolední vyučování, jeho soustředění odpoledne už je téměř nulové. Tyto hodiny jsou pro něj velmi náročné. Pátek, i když není odpolední vyučování, je pro něj asi nejnáročnějším dnem týdne, protože se u něj projevuje únava z celého týdne. Pro žáka je také složité se vyrovnat se změnou učitelů během dne. Prvním rokem se u něj střídají učitelé na dva předměty a jemu to není příjemné.

Pepa by neměl být hodnocen pouze kvantitativně, ale mělo by být využíváno i hodnocení formativní, což znamená, že paní učitelka sleduje a oceňuje postupné osobní pokroky v různých oblastech a jeho dílčí úspěchy. Stanovuje další dílčí cíle, kterých je Pepa schopný dosáhnout. Paní učitelka se snaží Pepu co nejvíce pozitivně motivovat a ocenit jeho zájem a snahu. U Josefa je velký problém se sebehodnocením, proto se mu s tím paní učitelka snaží pomáhat, aby byl Josef schopný sám o své práci mluvit a reflektovat ji.

Přítomnost Josefa ve třídě dle slov paní učitelky nenarušuje nějak výrazně její vyučování, pokud je u něj přítomna asistentka. Ve chvíli, kdy zde asistent není, strhává Pepa její pozornost a ona je nucena dát žákům samostatnou práci a věnovat se pouze jemu.

Zároveň si je vědoma, že by stejně ve třídě nebylo rychlejší pracovní tempo, pokud by tam Pepa nebyl. Není přesvědčena o tom, že by jeho přítomnost měla negativní vliv na kolektiv. Snaží se organizovat výuku tak, aby Pepa pracoval v kratších celcích, střídal co nejvíce činností a intenzitu zátěže. Mívá více času na splnění zadaných úkolů nebo mu úkol přiměřeně zkrátí. Dále má umožněné častější přestávky s možností pohybového uvolnění. Pokud paní učitelka ví, že během vyučování nastane nějaká větší změna, která by Pepu mohla rozhodit, dopředu na danou situaci upozorňuje. Předchází tak nečekaným reakcím. Velký problém se u žáka vyskytuje ve chvíli, kdy je hodně zahrnut verbálními pokyny, na které reaguje nepřiměřeně a není jisté, zda pokyn správně pochopil. V tuto dobu je důležité vše ještě jednou zopakovat doslovně a podat správné instrukce. Kolektivní hry také nejsou Pepovou oblíbenou činností.

Pepa má ve třídě jednoho kamaráda, který mu napomáhá stresové situace lépe zvládat. Děti se vůči Pepovi naučily být tolerantní a jeho odlišnost chápou. Nikdy se nesetkal s šikanou, ale občas se paní učitelka všimne, že žáci starších ročníků mají tendence se posmívat. Problém ve třídě občas nastane, když někdo ze spolužáků sáhne Pepovi na věci, aniž by mu to dovolil. Autorka sama ví, že tento problém nastává i ve chvíli, když se mu ona, jako asistent, snaží srovnat věci na lavici.

Dále bylo s paní učitelkou rozebíráno Pepovo fungování během distanční výuky. Shodly jsme se, že pro Pepu byl tento způsob vyučování vyhovující, jelikož měl na svou práci klid a nikdo ho nerušil. Pokud bylo potřeba, měl možnost individuálního připojení ke schůzce se mnou. Vzhledem k tomu, že má Josef blízký vztah k informačním technologiím, nebylo ani tolik schůzek zapotřebí.

Rozhovor s rodiči

Jak vyplynulo z rozhovoru s rodiči, do té doby, než byl jejich synovi Aspergerův syndrom diagnostikován, se s ním nesetkali. Až ve chvíli, kdy se začalo v tomto směru o Pepovi mluvit, uvědomil si otec, že on sám má nejspíše podobný problém. Když zjistili, o co jde, měli problém se s tím vyrovnat. Toto období bylo pro všechny z rodiny velmi náročné. I když měli podezření, že Pepa v pořádku není, nechtěli si to připustit. Prošli si fází odmítání, hledání různých alternativních metod, až po smíření s problémem. Až při této poslední fázi byli schopni začít s nastalou situací pracovat. Vyhledali

psychologickou pomoc, která jim velmi pomohla. Měli obavy z negativního vnímání problému okolím, ale tyto obavy byly zbytečné. Pepu okolí i zbytek rodiny bere takového, jaký je. S nepochopením se setkali pouze v malém procentu. I toto nepochopení berou jako určitý posun v jejich životě a utřídění důležitých lidí v blízkém okolí.

Nejvíce informací, jak s dítětem s Aspergerovým syndromem se jim dostalo v poradně APLA, kterou navštívili. Více informací očekávali také z PPP, ale tyto informace pro ně nebyly úplně dostačující.

S přístupem paní učitelky i paní asistentky jsou velice spokojeni a hodnotí vzájemnou spolupráci velmi kladně. Mezi zúčastněnými probíhají každý den konzultace, kdy paní učitelka s paní asistentkou společně hodnotí Pepovu práci za celý den a sdělují tyto informace rodičům.

Mezi jeho záliby patří hraní her na počítači a rád pomáhá s vařením, proto říká, že bude kuchařem. Má svého domácího mazlíčka, živého králíka, se kterým si doma hraje. Mezi jeho další zájmy patří jízda na koloběžce a lyžování. Rád tráví čas s kamarády. Často domu zve své spolužáky, se kterými si rád hraje.

Nemá rád, pokud se ráno probudí jako první, je potom rozladěný celý den. Chce, aby byl buzený rodiči. Se sestrou má kladný vztah, jsou schopni si spolu hrát.

Pepa má rád rodinné výlety, kdy navštěvují místa, která jsou pro něj zajímavá. Velmi rád cestuje vlakem na místa, která se zajímají o dinosaury. Dalším jeho oblíbeným místem jsou kina. Každý večer vyžaduje od tatínka čtení příběhů před spaním.

Celý jeho pokoj musím být laděný do jednoho motivu. Povlečení, závěsy i koberce má motiv s mašinkou Tomášem, který je jeho nejoblíbenější pohádkovou postavou.

Velkým problémem je pro Pepu oblékání a nošení bot. Nemá rád upnuté věci a dlouhé rukávy. Musí být neustále upozorňován, aby si vzal na nohy boty. Z tohoto důvodu teď rodiče pořídili klasické nazouváky, které se nemusí šněrovat a dlouze obouvat.

S hlídáním chlapce vypomáhají rodičům prarodiče, kteří se naučili s Pepou pracovat. Možná je to také tím, že obě babičky Pepy jsou bývalé učitelky, takže mu vypomáhají i se školními povinnostmi.

Doma se Pepa občas sekne a nelze s ním hnout. Neplatí na něj křik, naopak se tímto situace ještě víc zhoršuje. Musí s ním jednat v klidu a občas od situace úplně odejít.

ZÁVĚR

V českém školském systému se čím dál více prosazuje takzvané inkluzivní vzdělávání, což je proces, kterým je nabízena možnost kvalitního vzdělávání dětem, které jsou jakýmkoli způsobem handicapované, přičemž jsou také v rámci výuky zařazeny do klasických tříd mezi běžné děti. Tento proces je zcela jistě přínosný pro obě strany, jelikož děti spolu musí kooperovat a navzájem se od sebe učit. Bez inkluze by handicapované děti o možnost fungování v klasické škole přišly. S inkluzí je velmi úzce spjata také funkce asistenta pedagoga.

Tato práce je zaměřena na práci asistenta pedagoga s dětmi mladšího školního věku, které trpí Aspergerovým syndromem. Jak již bylo zmíněno symptomy Aspergerova syndromu jsou různé a žádné dítě trpící tímto syndromem není stejné. Přesto, nebo právě proto, bychom těmto dětem měli dát možnost kvalitního vzdělání, jelikož tyto děti mohou být v případě kvalitní práce jejich okolí a kvalitního vzdělání v dospělosti velmi šikovné. Velký důraz by měl být dán právě na období mladšího školního věku, jelikož zde se dítě bouřlivě vyvíjí, získává mnoho zkušeností a zvyká si na školní docházku. Pokud bychom děti v tomto věku nepodporovali, mohli bychom jim do budoucna velmi uškodit. Práce asistenta pedagoga je tedy pro tyto děti velmi přínosná, což bylo zcela jistě touto prací potvrzeno.

V úvodu této práce byla nejprve vysvětlena specifika mladšího školního věku dítěte, především jak se dítě v tomto věku rozvíjí po stránce tělesné, sociální a psychologické. Následující kapitola pojednávala o poruchách autistického spektra, konkrétně Aspergerově syndromu, jeho projevech, příčinách vzniku a diagnostice. Poslední část této práce představuje pedagogickou pozici asistenta pedagoga, který má na vzdělávání handicapovaných dětí největší vliv. Byla vysvětlena samotná funkce asistenta pedagoga, jeho osobnostní, kvalifikační a odborné předpoklady a nakonec také jeho spolupráce s rodinou dítěte a učitelem.

V praktické části bylo pomocí kazuistiky, dlouhodobého pozorování a rozhovorů s rodiči a třídní učitelkou ukázáno, jaké je vzdělávat žáka s Aspergerovým syndromem, posilovat jeho postavení ve třídě, jak předejít různým nástrahám, které s tímto problémem souvisí. Díky rozhovoru s rodinou je popsáno, jak tato diagnóza ovlivňuje chod celé rodiny. Hlavní i dílčí cíle se potvrdily.

Autorka věří, že tato práce bude přínosná v pochopení práce asistenta pedagoga u dětí mladšího školního věku trpících Aspergerovým syndromem, jelikož tyto děti jsou sice svým projevem odlišné, ovšem umí být velmi šikovné a pro společnost velmi přínosné. Jen se s nimi musí kvalitně pracovat a nedívat se na tyto osoby s despekt.

POUŽITÉ ZDROJE

Tištěné publikace

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál. 2005, 208 s. ISBN 80-7178-979-8

BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra. Teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita. 2011, 247 s. ISBN 978-80-210-5781-4

BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Vydání druhé. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1148-8.

ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita. 2004, 54 s.

FIALOVÁ, Ilona, Simona HALVOVÁ a Jan VIKTORIN, 2018. Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice. Štúdie zo špeciálnej pedagogiky, Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, roč. 7, č. 2, s. 81-95. ISSN 2585-7363.

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

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

HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JANKOVÁ, Jana a kol., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4686-8. S. 14.

KAVKOVÁ, Adriana. *Život s Aspergerovým syndromem*. Nepublikovaná maturitní práce. Liberec: Podještědské gymnázium. 2015, 85 s.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, TANNENBERGEROVÁ, Monika, KUSÁ, Olga a Jiří HAVEL, 2015. *Inkluze v teorii a praxi*. Masarykova univerzita: Pedagogická fakulta.

- KROUPOVÁ, Kateřina. Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- LANGMEIER, Josef., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LAWSON, Wendy. *Život za sklem: osobní výpověď ženy s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál. 2008, 104 s. ISBN 978-80-7367-389-5
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...* Vsetín: Základní škola Integra Vsetín, 2002, 55 s. ISBN 80-238-9885- X
- MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2012, 511 s. ISBN 978-80-7367-859-3
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol., 2015. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4769-8.
- MRÁZKOVÁ, Jana, KUCHARSKÁ, Anna a kol., 2014. Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978- 80-7481-032-9.
- MÜLLEROVÁ, Dana. *Hygiena, preventivní lékařství a veřejné zdravotnictví*. Praha: Karolinum Press. 2014, 256 s. ISBN 978-80-246-2510-2.
- NĚMEC, Zbyněk, 2016. Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem. Praha: Nová škola, o.p.s. ISBN 978-80-905807-3-2.
- NĚMEC, Zbyněk. a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014, 138 s. ISBN 978-80- 903631-9- 9
- NESNÍDALOVÁ, Růžena. *Extrémní osamělost*. 2., opr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-024-3.
- RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0984-3.

- STOŽICKÝ, František., SÝKORA, Josef. a kol. *Základy dětského lékařství*. Praha: Karolinum Press. 2016, 472 s. ISBN 978-80-246-2997-1.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada Publishing. 2008, 187 s. ISBN 978-80-247-1907-8.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-7367-091-7
- UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Právní předpisy

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Internetové zdroje

<https://autismport.cz/>

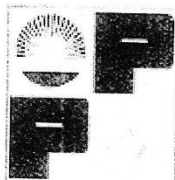
<https://nautis.cz/>

<https://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Individuální vzdělávací plán	I
Příloha B: Ukázky práce	VII

Příloha A: Individuální vzdělávací plán



PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÁ PORADNA
STŘEDOČESKÉHO KRAJE

Pracoviště Příbram

Pod Šachovní 294, Příbram IV, 261 01

Tel: 318 62 40 85, e-mail: ppc@amapppsk.cz

Naše Zn. (č.j.): 211-1-1269/2021-Pb

Datum: 26. 10. 2021

Vyřizuje:

Evid. č. spisu: 28236 Pb

IZO ŠPZ: 002814668

1. základní škola Sedlčany, Primáře Kareše 68, okres
Příbram

Primáře Kareše 68, 26401 Sedlčany

Vážený/á pan/í

1. ZÁKLADNÍ ŠKOLA SEDLČANY		ČÍS. DOPOR.
PŘIJATO PODATELNĚ	12-11-2021	ZPRACOVAL
čís. j. ... Příloh ...		UKL. ZNAR

DOPORUČENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ

PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE ŠKOLE

Dítě/žák/student

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Věk v den vyšetření: 9 let 5 měsíců 8 dnů

Bydliště:

Škola: 1. základní škola Sedlčany, Primáře Kareše 68, okres Příbram

Adresa školy: Primáře Kareše 68, 26401 Sedlčany

Ročník: 3.

Třída: 3

Souhrnné údaje k vyšetření a stanoveným PO

Převažující stupeň PO: 4

Identifikátor znevýhodnění: 08J4500

Změna stupně: ano

Další znevýhodnění: 000000

Návrh organizační formy vzdělávání:

- bez IVP třída, oddělení, skupina v běžné škole podle §16 odst. 9 ŠZ
 s IVP zařazení do školy zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 ŠZ
 vzdělávání v základní škole speciální podle RVP ZŠ

Datum přijetí žádosti o poskytnutí poraden. pomoci: 14. 10. 2021

Datum vyšetření v ŠPZ: 21. 10. 2021

Datum konzultace se školou: 4. 10. 2021

Platnost doporučení do: 31. 8. 2024

Termín nového posouzení SVP*: 5.2022

Návrh poskytování pod. opat. (od - do): 1. 12. 2021 - 31. 8. 2024

I. Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole

Porucha autistického spektra - Aspergerův syndrom, porucha aktivity a pozornosti, stavy úzkosti, které se projevují sníženou schopností vyslovovat, dochází ke svalové tenzi v obličejové části a z tohoto důvodu zhoršená výslovnost. Vývojová porucha řeči. Celkový výkon v intelektovém testu je aktuálně v pásmu širšího průměru, s mírně lepším výkonem v oblasti verbální, kde je výkon při dolní hranici průměru, než v oblasti názorové, kde je výkon v pásmu širšího průměru. Výkonnost je zatížena zvýšenou unavitelností, kratší dobou koncentrace pozornosti a slabou vůlí k překonávání překážek. Dle speciálně-pedagogického vyšetření nesprávná výslovnost výrazně ovlivňuje chlapcovy

Doporučení ŠPZ

str. 1 / 6

výkony ve čtení a v psaní, výkonnost je rovněž ovlivňována značným psychomotorickým neklidem a krátkou dobou soustředění. Nemá vytvořeny potřebné pracovní návyky (poloha těla při psaní a čtení). Ve srovnání s vrstevníky podprůměrné tempo čtení, čtenému rozumí. Výkony ve specifických zkouškách odpovídají vrstevnické skupině.

Se zvyšujícími se školními nároky se u žáka některé jeho obtíže prohlubují, a to zejména v oblasti sociálních vztahů a v komunikaci. Je třeba na něj dohlížet v průběhu celého dne, korigovat jeho projevy a tím docílit jeho co nejvíce možné začlenění do kolektivu. V tomto školním roce má Josef v rámci mimoškolních aktivit zájem o kroužek pohybových her a kroužek řemesel, což třídní učitelka považuje pro chlapce za velmi přínosné z hlediska jeho pohybového i celkového osobnostního rozvoje, bez podpory AP by to však nebylo možné.

Z výše uvedených důvodů doporučuji navýšení míry podpůrných opatření na 4.stupeň, s podporou asistenta pedagoga ve třídě, v družině i při mimoškolních aktivitách v rozsahu 40 hodin týdně, aby bylo chlapci umožněno účastnit se mimoškolních aktivit, které mu umožní širší osobnostní rozvoj a rozvoj v oblasti jeho zájmů.

II. Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory/IVP (pokud byl poskytován)

Škola žádá o navýšení úvazku asistenta pedagoga (dále jen AP), aby mohl s jeho podporou navštěvovat nejen družinu, ale i další mimoškolní aktivity (kroužky, doučování). Se zvyšujícími se školními nároky se u žáka některé jeho obtíže prohlubují, a to zejména v oblasti sociálních vztahů a v komunikaci. Je třeba na něj dohlížet v průběhu celého dne, korigovat jeho projevy a tím docílit jeho co nejvíce možné začlenění do kolektivu. AP dle potřeby a situace usměrňuje pozornost žáka na požadovanou činnost, vrací ho k činnosti, zajišťuje předvídatelnost činností, včas upozorňuje na změny, poskytuje emoční podporu, vysvětlení, dopomoc, zajišťuje dohled v situacích, kdy je nutné pracovat s chlapcem mimo třídu. Tráví se žákem i polední přestávky, dohlíží na něj i v oblasti sebeobsluhy (oblékání, osobní hygiena). V jídelně pomáhá chlapci s výběrem jídla, aby se předcházelo nežádoucím reakcím, kdy Josef dostane jiné jídlo, než si přeje a to pak velice negativně emočně prožívá. V případě emočních rozlad a výbušných reakcí vede AP chlapce ke zklidnění. V tomto školním roce má Josef v rámci mimoškolních aktivit zájem o kroužek pohybových her a kroužek řemesel, což TU považuje pro chlapce za velmi přínosné z hlediska jeho pohybového i celkového osobnostního rozvoje, bez podpory AP by to však nebylo možné. Z tohoto důvodu žádá škola o navýšení úvazku AP na 40 hodin týdně.

III. Podpůrná opatření (Konkrétní postupy v kategoriích podpůrných opatření, které mají být aplikovány)

Metody výuky

4

Nadále citlivý a trpělivý individualizovaný přístup, respektovat individuální charakteristiky a specifika žáka. Strukturalizace dne i činností, zajistit předvídatelnost činností (předem připravit na změny v zaběhnutém režimu). Průběžně aktivizovat a usměrňovat pozornost žáka, povzbudit k činnosti, nedovolit úniky od činnosti a k činnosti ho vracet, vést k překonávání překážek. V případě potřeby upozornit na změnu činnosti, poskytnout dopomoc prvního kroku.

Citlivě zapojovat žáka do skupinových aktivit či do práce ve dvojici (zajistit, aby ve skupině byl vždy alespoň jeden z jeho "vybraných", jím akceptovaných spolužáků).

Respektovat jeho osobní prostor, nezasahovat do uspořádání jeho věcí.

Při práci s instrukcí se zpětně přesvědčit, zdali instrukci zachytil, pochopil ji a ví, na čem a jakým způsobem má pracovat. Umožnit ukázkou, praktický zácvik. V případě potřeby instrukci zopakovat.

Při zadávání úkolů brát v úvahu pracovní tempo žáka.

Eliminovat časově limitované úkoly, nevyžadovat pohotovostní reakce, nepracovat na rychlost, upřednostnit kvalitu před kvantitou.

Poskytovat bezprostřední zpětnou vazbu.

Tolerovat projevy psychomotorického neklidu, jako reakci na zátěž. Nenutit chlapce do úplného klidu, umožnit mu pohybové uvolnění.

Ocenit i dílčí úspěch či projevenou snahu.

Prostřednictvím pozitivní zpětné vazby posilovat žádoucí způsoby chování.

Hlídat postavení žáka ve třídě, kvalitu vztahů se spolužáky (žák - ostatní žáci/ostatní žáci - žák, práce s třídním kolektivem, vzájemná kooperace).

Před každým psaním zadávat uvolňovací cviky ruky.

Brát v úvahu specifika osob s Aspergerovým syndromem:

Potíže v komunikaci.

Navzdory tomu, že lidé s AS mají celkem dobré jazykové schopnosti, jsou v řeči příliš puntičkářští nebo berou vše příliš doslovně – nechápou nadsázku, metafory, žerty. Výroky druhých lidí chápou doslovně, a to v mluveném i písemném projevu, mají obtíže s interpretací běžných obrazných vyjádření, nedokáží si uvědomit skrytý význam sdělení. To vše je pak zdrojem nedorozumění. Je nutné vysvětlovat metafory a vždy upozornit a vysvětlit, že se jedná jen o „slovní obrat“. Je třeba vyhýbat se abstraktním výrazům a nepřesným instrukcím, zadávat instrukce stručně a konkrétní, otázky přesně formulovat. (např. otázka – „vzpomínáš si, co jsme probírali“... vyvolá konkrétní odpověď „nevzpomínám“, vhodnější formulace je tedy vyjmenuj, popiš...).

Potíže ve společenských vztazích.

Na rozdíl od osob s „klasickým“ autismem, které často vypadají jako do sebe uzavřené a bez zájmu o okolní svět, mnoho osob s AS touží být ve společnosti a nemají odpor ke styku s lidmi. Druzí lidé si však o nich mohou myslet, že jsou divní, protože se při kontaktu nechovají standardně. Lidem s AS chybí cit pro sociální situace, mohou se naučit, jak tyto situace zvládat, podmínkou je však patřičné vysvětlení. Nelze očekávat přirozenou intuici, je třeba jim vše racionálně a logicky zdůvodnit. Lidé s AS bez ohledu na úroveň intelektových schopností jsou vážně postiženi v oblasti porozumění emocím, přáním, záměrům, citům a myšlenkám jiných lidí, mají potíže správně interpretovat postoje, gesta, výrazy obličeje, mají potíže vyjádřit i svoje vlastní emoce (to může být příčinou nedorozumění s vrstevníky). Zde mohou dobře pomoci cílené otázky, učení se frázím, které může chlapec použít, když si neví rady,...).

Nedostatek představivosti.

Zatímco osoby s AS často nemají problémy v učení se faktům, vzorcům a schémátům, je pro ně těžké přemýšlet abstraktně. Může to působit problémy ve škole, kde mohou mít obtíže s některými předměty.

Zvláštní zájmy:

U osob s AS se často vyvine téměř posedlost ve vztahu k jejich koníčku nebo sbírce. Jejich zájmy obvykle zahrnují uspořádávání věcí nebo memorování údajů z oboru, na který se soustředily.

Obliba rutinní činnosti:

Jakákoliv neočekávaná změna obvyklé rutiny může u osoby s AS vyvolat rozčilení, záchvat paniky nebo zkratovou reakci. Ve škole je mohou vyvést z rovnováhy náhlé změny a přesuny, jako je např. změna rozvrhu nebo přechod do jiné učebny. Pomoci může písemný záznam změn, plánovací diář. Je třeba žáka na změnu předem připravit a přesně mu vysvětlit, co se bude dít a kam má jít. Počítejte s tím, že lépe chápe úkoly s vizuální oporou.

Důležité zásady pro práci ve všech předmětech:

Z výše uvedených informací vyplývají důležité zásady pro práci ve všech předmětech. Vzdělávání klienta s autismem je náročná společenská činnost, která s sebou nese velká rizika nedorozumění a špatného interpretování situací, a to jak ze strany učitele, tak ze strany klienta. Předpokladem úspěchu při vzdělávání autistů je respektování jejich specifických problémů, jejich psychologické výbavy a kompenzování jejich vrozených nedostatků, což vyžaduje jiné nezvyklé postupy, jako je např. strukturovaná výuka s vizuální podporou.

V přístupu k dítěti s Aspergerovým syndromem se doporučuje:

- jasně formulovat požadavky, týkající se jeho zapojení do vyučování (příprava pomůcek, psaní zápisů, úkoly), potřebuje jasné a jednoduché pokyny, postupy konkretizovat, postupovat po jednotlivých krocích, ujistit se přesně cíleným dotazem, zda ví, co má dělat (počítat s tím, že si sám o pomoc neřekne).
- vždy včas informovat o změnách v rozvrhu a režimu dne. Je třeba ho na změnu předem připravit a přesně mu vysvětlit, co se bude dít a kam má jít. Náhlé změny jsou pro něj problém.
- častěji v průběhu vyučovací hodiny poskytnout zpětnou vazbu (ujistit ho, že postupuje správně)
- v rámci všech předmětů nacvičovat komunikační dovednosti, hovořit konkrétně, jednoduše formulovanými větami. Nezahlcovat ho verbálními pokyny. Pokud bude na pokyn reagovat nepřiměřeně, ujistit se, zda správně pokyn porozuměl. Je třeba počítat s doslovným plněním instrukcí.
- respektovat osobní prostor – nasahat mu na jeho věci, nepřerovnávat mu je
- rozvíjet sociální schopnosti. Lidé s Aspergerovým syndromem mívají snížené sociální vnímání a odhad sociálních situací a problematické vrstevnické vztahy. Musí se učit tomu, aby se v dané situaci chovali přijatelně, musí se učit konkrétním způsobům chování na příkladech, v konkrétních situacích. Počítejte s tím, že naučené chování v jedné situaci nedokážou generalizovat, nedokážou zobecnit pro všechny podobné situace.
- pracovat s motivací. V předmětech, ve kterých vyniká nad ostatní spolužáky zadávat úkoly, které by zlepšily jeho sociální status ve třídě a rozvíjely jeho schopnosti.
- počítat s možnými projevy hyperaktivity – rytmizovat zátěž, pracovat s přestávkami, umožnit krátký odpočinek i v průběhu vyučovací hodiny, tolerovat psychomotorický neklid
- průběžně usměrňovat pozornost a myšlení žádoucím směrem, na probíhající činnost (oblíbené činnosti mu umožnit jako formu odměny)

- berete v úvahu, že k typickým projevům autismu patří často také neschopnost chápat pravidla kolektivních her

Úpravy obsahu vzdělávání

ne.

4

Forma vzdělávání

Denní

4

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání

ne.

4

Organizace výuky

Pracovat v kratších celcích, střídat činnosti i intenzitu zátěže.

V případě potřeby navýšení času na splnění zadaného úkolu, popř. úkol přiměřeně zkrátit.

Zařadit častější přestávky s možností pohybového uvolnění.

Při nadměrném hluku (např. při HV) umožnit odpočinek a zklidnění mimo třídu (využít asistenta pedagoga).

4

Personální podpora ve škole

Pomoc asistenta pedagoga při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc při začlenění do třídního kolektivu - zprostředkování porozumění, rozvoj komunikačních dovedností a sociálních vztahů, pomoc při komunikaci se spolužáky; strukturalizovaná výuka; zajistit individuální pomoc žákovi při zprostředkování učební látky; cílené směřování pozornosti – pomáhat při potížích se soustředěním; individuální práce se žákem podle pokynů učitele - vždy vycházet z jeho aktuálního psychického stavu; podpora a pomoc se zvládnutím případných emočních rozlad a afektů; pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci.

Navýšení míry podpůrných opatření, zejména úvazku asistenta pedagoga, aby bylo chlapci umožněno účastnit se mimoškolních aktivit, které mu umožní širší osobnostní rozvoj a rozvoj v oblasti jeho zájmů.

4

Personální podpora - Pedagogická	Stupeň	Hod./týden	Zdroj financování	Kód NFN	Od - do
Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 (úvazek 40 hod.) [IV. 5. 1 A b)]	4	40	PNFN	P2x1,00 04B501A40	1. 12. 2021 31. 8. 2024

Hodnocení žáka

Kromě kvantitativního hodnocení využívat hodnocení formativní - sledovat a ocenit postupné osobní pokroky v různých oblastech a dílčí úspěchy, postupně stanovovat další dílčí cíle. Vést k sebehodnocení. Důležitá je pozitivní zpětná vazba, ocenit i zájem a snahu, vhodně motivovat.

4

Pomůcky

Pomůcky v běžném registru školy, dále využívat již doporučené a školou zakoupené pomůcky pro relaxaci.

4

IV. Podpůrná opatření jiného druhu (dle zdravotního stavu, zátěžové situace v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Ohlídat postavení žáka mezi vrstevníky.

V přístupu k žákovi respektovat doporučení dětského psychiatra.

V. Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání - . stupeň


Další doplňující informace


Chlapec je v péči dětského psychiatra.

Zákonný zástupce souhlasí s uvedením diagnózy do doporučení pro školu

Dne 26. 10. 2021

Zpracoval(a):


Psycholog


Psycholog, Vedoucí odl.
pracoviště

PPP SK OP Příbram
Pod Šachtami 294, 261 01 Příbram

Na vědomí:
zákonným zástupcům
.....
do spisu klienta v ŠPZ
.....
škole
.....

Poučení: Žák nebo zákonný zástupce žáka může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel toto doporučení poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jeho revizi. O revizi tohoto doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely.

VI. Převzetí doporučení

Datum
Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VII. Žádost o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (od 1/2020 není povinné)

V případě doporučení podpůrného opatření spočívajícího ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu žádám o jeho zpracování školou.

ANO NE

Datum
Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VIII. Informovaný souhlas zákonného zástupce nebo žáka s poskytováním navržených doporučených podpůrných opatření

Prohlašuji, že:

- výslovně souhlasím s poskytováním v doporučení uvedených podpůrných opatření,
- byl/a jsem informován/a o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,
- byl/a jsem informován/a o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat, a
- podpisem stvrzuji, že jsem informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl.

Pole pro dopsání vyjádření rodiče nebo školy:

Vyjádření informovaného souhlasu rodiče: **ANO** **NE** **S VÝHRADAMI**

Datum	Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce
-------	--

Všeobecná část
Název školy: ...
PNPČ: ...
Podpis: ...



Příloha B: Ukázky práce


3. Doplň názvy mláďat. Zakroužkuj slabiky s é.

mládě ovce je jetně mládě holubice je ť

mládě slonice je slivě mládě feny je šivě

mládě kočky je koť mládě medvědice je medvědek

4. Pojmenuj obrázky a slova napiš. Vyber si dvě slova a použij je ve větách (každá věta bude mít alespoň 5 slov).



muže šivě muže zim muž

šivě plave pod mostem vodě.

5. Vylušti křížovku. Doplňuj pouze slova s u/ú/ů. Slovo z tajenky napiš na linku.

1. bílý prášek k solení pokrmů
2. bydli pro včely
3. jedovatá houba s červeným kloboukem
4. zimní měsíc
5. příjemný pach

		S	Ů	L		
		Ů	L			
M	U	C	H	Ů	N	Ů
		Ů	N	O	R	
		V	Ů	N	Ě	

SLŮNĚ

2-

Archiv autorky, 2021

ŘEŠÍME A TVOŘÍME SLOVNÍ ÚLOHY



1

UC6/5

JELOUCESTU
JIGICH.
 $9 - 7 \times 4 = 6$

UC7/8

$3 \cdot 2 = 6$ $1 \cdot 3 = 3$
 $3 + 6 = 9$
NA HRISTIBYLA
1 TRIKOLKA

UC6/2

KAMARAD
SEPRESTE
HOVA LO 4
PATRA.

UC7/7

$5 \cdot 7 = 35$
5 SLUMÉČEK
MA 35 TEČEK

2



3

UC6/3

$14 - 5 = 9$
 $14 + 9 = 23$
DOHROMADY
MĚLI 23 PAST-
TELEK.

UC7/9

$2 \cdot 6 = 12$
 $35 - 12 = 23$
ČÍSLO TRAMVA-
JE JE 23.

UC6/4

$27 \times 27 = 54$
DĚDA MÁ
LOT 54M.

UC7/10

4



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Simona Englová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinované

Název práce: Práce asistenta pedagoga u žáků mladšího školního věku s Aspergerovým syndromem

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 35

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů českých použitých zdrojů: 29

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.