

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM
SYNDROMEM V BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE Z POHLEDU**

ASISTENTA PEDAGOGA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Adéla Vachalovská

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor Vzk-Bio

Vedoucí práce: Mgr. Vácava Klímtová

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2022

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Václavě Klimtové za odborné vedení, cenné rady, připomínky a metodické vedení poskytované při psané diplomové práci. Další poděkování patří především všem respondentům, kteří byli ochotni účastnit se výzkumné části práce a věnovat svůj čas zodpovězením důležitých otázek týkající se průběhu vzdělávacího procesu u žáků s Aspergerovým syndromem.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	5
1.1. SYSTÉM KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	6
1.1.1 Školský zákon.....	7
1.1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	9
1.2 VÝVOJ ZAVEDENÍ INTEGRACE DO PRAXE.....	10
1.3 FORMY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	16
1.4 INKLUZIVNÍ KOMPETENCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	18
2 ASPERGERŮV SYNDROM.....	21
2.1 VYMEZENÍ POJMU PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	23
2.2 HISTORIE DIAGNÓZY	24
2.3 ETIOLOGIE PORUCHY	26
2.4 VYMEZENÍ DLE RŮZNÝCH KLASIFIKACÍ.....	29
2.5 CHARAKTERISTICKÉ PROJEVY	31
2.5.1 Oblast komunikace	33
2.5.2 Oblast sociálního chování.....	35
2.5.3 Oblast představitosti, volného času a stereotypních zájmů	37
2.6 DIAGNOSTIKA.....	39
3 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	42
3.1 DIDAKTICKÉ METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	43
3.2 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY A MOTIVACE	46
3.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	48
4 FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI VZDĚLÁVACÍM PROCESU ŽÁKA S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	51
4.1 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ ROLE ASISTENTA PEDAGOGA	52
4.2 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA	54
4.3 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	57
4.4 RIZIKA VÝKONU POVOLÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA.....	60
5 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ INTERVENCE PRO ŽÁKY S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM A JEJICH RODIČE	64
5.1 VYUŽÍVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ BĚHEM VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....	65
5.2 STRUKTUROVANÉ UČENÍ.....	67
5.3 NÁCVIKY SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	69
5.4 NÁCVIKY KOMUNIKACE	71
5.5 SDRUŽENÍ NA POMOC LIDEM S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA A JEJICH RODINÁM	72
6 VÝZKUMNÝ PROJEKT.....	75
6.1 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A CÍLE VÝZKUMU	75
6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	76
6.3 ETIKA VÝZKUMU	77
6.4 METODA SBĚRU DAT	77
6.5 ANALÝZA SBĚRU DAT	78
7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	80
7.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	80
7.1.1 Kvalitativní šetření	81
7.1.2 Kvantitativní šetření	84
ZÁVĚR.....	97
RESUMÉ.....	100

Klíčová slova	100
RESUME	100
Keywords.....	100
SEZNAM LITERATURY	101
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	I
Seznam obrázků	I
Seznam tabulek	I
Seznam grafů.....	I
PŘÍLOHY	III
PŘÍLOHA Č. 1 – POROVNÁNÍ VYMEZENÍ PERVAZIVNÍCH VÝVOJOVÝCH PORUCH	III
PŘÍLOHA Č. 2 – POSTUP PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ U ŽÁKA S PAS	III
PŘÍLOHA Č. 3 – VZOR FORMULÁŘE IVP	I
PŘÍLOHA Č. 4 – SEZNAM ORGANIZACÍ ZAJIŠŤUJÍCÍ KVALIFIKAČNÍ KURZY PRO AP	V
PŘÍLOHA Č. 5 – SEZNAM OBČANSKÝCH SDRUŽENÍ	VIII
PŘÍLOHA Č. 6 – TAZATELSKÉ SCHÉMA: ROZHOVOR.....	XII
PŘÍLOHA Č. 7 – TAZATELSKÉ SCHÉMA: DOTAZNÍK	XIII

SEZNAM ZKRATEK

- ČR = Česká republika
- IVP = individuální vzdělávací plán
- RVP = rámcový vzdělávací program
- RVP ZV = rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
- SVP = speciální vzdělávací potřeby
- PO = podpůrná opatření
- PAS = poruchy autistického spektra
- AS = Aspergerův syndrom
- AP = asistent pedagoga
- MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- ŠVP = školní vzdělávací plán
- MKN-10 = Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, desáté revize
- DSM-5 = Diagnostického statistického manuálu duševních poruch, páté revize
- ŠPZ = školské poradenské zařízení
- ZZ = zákonný zástupce
- školský zákon = zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- MKF = mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví

Úvod

Vzdělávání v České republice prochází v posledních letech zásadními změnami. Některé již implementované změny se staly součástí běžného výchovně vzdělávacího procesu.

Inkluzivní vzdělávání je již běžně skloňovaný výraz pro zapojení všech jedinců společně, bez ohledu na nemoc, vadu či jakýkoli jiný deficit. Implementace tohoto vzdělávacího přístupu pro jednotnou edukaci všech žáků společně, se v praxi jeví jako stále nejednotný. Téma této diplomové práce bylo vybráno na základě pracovních zkušeností autorky, s inkluzivním vzděláváním žáka s vývojovou poruchou, který pro vyrovnání deficitu ve společném vzdělávání na běžné základní škole využíval podpůrná opatření. Pro tyto žáky se na doporučení školního poradenského pracoviště přiděluje dopomoc v roli asistenta pedagoga.

Tato práce má standardní členění na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se bude zabývat s legislativním vymezením vzdělávání na základních školách a inkluzivními přístupy pro společné vzdělávání. Dále bude uvedena charakteristika poruchy žáka s možností využití vzdělávání s přidělením asistenta pedagoga. Budou uvedena úskalí a komplexní péče u tohoto žáka v rámci stanovených podpůrných opatření.

V praktické části bude konkretizován záměr práce a způsob provedení výzkumného šetření, za účelem získání dat, která budou odpovědí na stanovený cíl.

Motivací pro tvorbu této práce je orientace na žáka s Aspergerovým syndromem, na jeho společné vzdělávání a na identifikaci dostupných a využívaných prostředků při snaze o kompenzaci deficitů a zajištění co nejúčinnějších způsobů vzdělávání žáků s tímto deficitem.

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V první kapitole této práce budou popsány základní kurikulární dokumenty, které jsou pilíři vzdělávání v České republice (dále jen ČR). Bude definována implementace inkluzivní politiky do praxe na území našeho státu od jeho prvopočátku až do současnosti s připojením informací o inkluzivní vzdělávání v dalších státech, v rámci porovnání se současnou podobou inkluze v ČR. K pochopení konceptu inkluze, je důležité vymezení rozdílu mezi úzce souvisejícími specifiky s inkluzivním vzděláváním, mezi které patří samotný pojem inkluze, integrace, segregace a exkluze. Všechny termíny budou popsány po teoretické stránce a uvedeny s konkrétními příklady z praxe. Závěrečná část kapitoly bude věnovaná formám inkluzivního vzdělávání v prostředí běžných základních škol (dále jen ZŠ). Vyzdvihnuty budou výhody, ale i nevýhody, které s sebou inkluzivní vzdělávání přináší.

Již před 25 lety se u nás začal rozvíjet model integrovaného vzdělávání, který byl postupně akceptován ve všech částech Evropy. Díky inkluzivním principům se stává vzdělávání přístupnější i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), tedy dětem s různým typem postižením (zdravotním i mentálním), sociálním znevýhodněním, dětem s odlišným mateřským jazykem, ale i dětem s mimořádným nadáním. S poslední novelou zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) dochází k výraznému posunu podpory nejen žáků se SVP, ale všech žáků s ohledem na jejich individuální vzdělávací potřeby (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019, s. 11).

Primárním dokumentem, ze kterého jsou odvozeny další legislativní náležitosti, platné nejen v ČR, ale i v dalších členských státech Evropské Unie, je *Listina základních práv a svobod*. Tento závazný dokument zajišťuje dodržování tradičních demokratických práv a svobod všech občanů a je vázán na další mezinárodní práva. Jedním z těchto práv, které je zakotvené v Listině základních práv a svobod, je právo na vzdělání. ČR se zavázala *Ústavním zákonem* č. 1/1993 Sb. dodržovat veškeré závazky, které pro ni z mezinárodních ustanovení vyplývají. V ČR je vzdělání považováno za „jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a vyhlášené je za nezczitelnou a univerzální lidskou hodnotu“ (Bílá kniha, 2002, s. 14). Vzdělávací cíle jsou odvozeny na základě individuálních potřeb jedinců, společenských potřeb a hodnot.

Dokument *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*, byl přijat v roce 2002 a formuloval strategické přístupy ke vzdělávání v ČR. Po přijetí Strategie vzdělávací politiky v roce 2020, se tento dokument stal již neadekvátní a pozbyl platnosti. Přesto byl tento dokument premisou pro společné vzdělávání, což potvrzuje obsah dokumentu: „*Stěžejní tendence v oblasti speciálního školství se prioritně týkají odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělání pro všechny děti*“ (Bílá kniha, 2002, s. 57). Se zaváděním integrovaného vzdělávání žáků se SVP do běžných škol vyvstalo několik problematických oblastí, mezi hlavní patřila nedostatečná připravenost (pedagogů, ale i školního prostředí), a to především v oblastech profesních, personálních, ale i technických. V současné době zaznamenáváme stále zvyšující se počty žáků vyžadující zvýšenou pozornost v procesu jejich edukace. Kvůli tomu je zapotřebí přistoupit ke změnám tradičního konceptu vzdělávání a přizpůsobit - jeho obsah, formy i metody žákům se SVP (Bílá kniha, 2002, s. 57-58).

1.1. SYSTÉM KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Pod pojmem inkluze Průcha (2009, s. 104, s. 107) v Pedagogickém slovníku uvádí, že jde o vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol.

Inkluzi lze také vnímat jako proces pedagogického vzdělávání, jehož cílem je zajistit rovné podmínky pro edukaci žáků bez rozdílu plnit povinnou školní docházku. Obecně jde o podporu začleňování do běžných škol mezi intaktní žáky i žáky s postižením a žáky, kteří jsou postižením ohroženi. V inkluzivním vzdělávání je důležitá souhra všech pedagogických (ale i nepedagogických) pracovníků celé školy. V současné době je inkluzivní pedagogika rozšířena po celém světě. Tento směr pedagogického vzdělávání můžeme pozorovat jak ve vysoce vyspělých zemích (např. v USA, Anglii, Německu), tak i v zemích rozvojových (např. v Brazílii, Egyptě, Chile). Sledovat její vývoj za posledních několik let můžeme dokonce i v nejhudších zemích světa, jako je např. Angola, Etiopie, Nepál a Benin. Míra a kvalita inkluze v jednotlivých zemích je velice odlišná. Inkluze může představovat jedinou nabízenou možnost vzdělávání nebo to může být alternativa ke speciálnímu vzdělávání. V mnoha případech však není rozdíl mezi inkluzivní školou a školou, na které inkluze neprobíhá na první pohled zcela patrný. Inkluzivní vyučování se ve své podstatě téměř

neodlišuje od vyučování na většině běžných škol (Lechta a kol., 2016, s. 191; Bartoňová, Vítková, 2018, s. 15).

Dle Centra studií pro inkluzivní vzdělávání¹ (2011) in Zilcher, Svoboda (2019, s. 78) můžeme popsat inkluzi zjednodušeně v několika bodech:

- rovnocenné ocenění všech žáků i zaměstnanců školy,
- zmenšování bariér v procesu vzdělávání pro všechny žáky (nikoli jen pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami),
- uzpůsobování struktury školní politiky potřebám žáků v dané lokalitě,
- rozdílnost žáků: nové příležitosti, zdroj zkušeností,
- uvědomění si žákova práva na vzdělání v místě svého bydliště,
- role školy jako klíčová pro budování místní komunity,
- podpora vztahů mezi školou a komunitou lidí ve spádové oblasti.

1.1.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON

MŠMT vymezuje legislativní rámec podmínek pro vzdělávání žáků v českých školách dokumentem, který upravuje průběh vzdělávání žáků, a to školským zákonem. Ten vymezuje zásady a cíle vzdělávání, zásady vzdělávacích programů (rámcový vzdělávací program, dále jen RVP i školní vzdělávací program, dále jen ŠVP). Ve školském zákoně jsou ukotveny možnosti podpory při vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů nadaných. V jeho obsahu jsou také specifikovány formy poradenské pomoci školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). Školský zákon určuje několik podmínek pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů (dále jen IVP), popisuje práva a povinnosti pedagogických pracovníků, žáků, studentů či zákonných zástupců a osobám, kterým bylo dítě do péče svěřeno (dále jen ZZ) nezletilých žáků a mnoho dalších důležitých věcí nezbytných pro bezproblémový chod školy a kvalitní vzdělávání žáků. Podle školského zákona je hlavní zásadou vzdělávacího systému ČR rovný přístup ke vzdělání.

Důležitý dokument pro vzdělávání žáků na ZŠ je vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Ve zmíněné vyhlášce

¹ Centre for Studies on Inclusive Education (Bristol)

je popsána samotná organizace vzdělávání, průběh zápisu k povinné školní docházce, dále jsou popsána kritéria určující počty žáků ve třídách. Vyhláška objasňuje možnost poskytnutí základních školních potřeb (jako jsou učebnice, učební texty a další pomůcky určené ke vzdělávání) svým žákům k využití přímo ve škole i pro domácí přípravu na výuku, vymezeno je i hodnocení žáků (myšleno je hodnocení jak průběžné, tak i shrnující hodnocení na vysvědčení). Tato vyhláška popisuje i mnoho dalších podmínek důležitých při realizaci vzdělávání žáků na ZŠ (Vyhláška č. 48/2005 Sb.).

Další předpis, který je rovněž důležitý pro vzdělávání žáků se SVP je vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných, která ruší vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Již neplatná vyhláška č. 73/2005 Sb. upravovala základní podmínky pro poskytování speciálního vzdělávání zmíněným žákům. Žáci se zdravotním postižením se mohli dle této vyhlášky vzdělávat formou individuální integrace, čímž se rozumí vzdělávání v běžné škole. Dalšími možnostmi vzdělávání těchto žáků byly formou skupinové integrace, vzdělávání ve speciální škole či kombinacemi předchozích možností. Tato práce se bude zaměřovat na současné postupy využívané při začleňování žáků s postižením do běžné ZŠ mezi jejich intaktní vrstevníky. Další možnosti jejich vzdělávání zde popisovány nebudou (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2016).

Aktuálně platná Vyhláška č. 27/2016 Sb. vymezuje nárok na podpůrná opatření (dále jen PO) pro žáky se SVP. V celé vyhlášce jsou jasně patrné proinkluzivní tendence. Oproti starší verzi respektuje individuální potřeby jedince, které jsou shrnuty v IVP, ve kterém škola dodržuje všechna jeho zmíněná doporučení. Ve zmíněné vyhlášce je popsána pedagogická intervence, která „... slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se SVP ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Nově se ve vyhlášce objevuje pojem asistent pedagoga (dále jen AP). Ten je charakterizován jako osoba, která „poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrných opatření“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Žák se SVP není definován pouze podle přítomnosti postižení či znevýhodnění jako tomu bývalo dříve, ale podle novely školského zákona z roku 2015, je tento žák

charakterizován jako: „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“. Pod pojmem PO se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách. Žáci se SVP mají právo na bezplatné poskytování těchto PO školou. Při zavádění PO se nahlíží na aktuální stav žáka, kterému mají být přidělena. Cílem podpůrných opatření je maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu žáka, PO musí být poskytována v zájmu daného žáka (Michalík a kol., 2015).

1.1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) stanovuje několik cílů, kterých by mělo být pomocí základního vzdělávání dosaženo u všech žáků, tedy i žáků se SVP integrovaných mezi jejich intaktní spolužáky. Hlavním cílem je „*utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání*“ (RVP ZV, 2021, s. 8). Z cílů vymezených RVP ZV je v inkluzivním vzdělávání důležité především „*vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*“ (RVP ZV, 2021, s. 9).

Nejdůležitější z klíčových kompetencí, které se podílejí na formování inkluzivního vzdělávání a pochopení pojmu inkluze samotnými žáky, jsou následující body, kdy se žák:

- účinně se zapojuje do diskuse s ostatními žáky,
- účinně spolupracuje ve skupině,
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi, přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá,
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají,
- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí,

- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu,
 - předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím s negativním dopadem na jeho tělesné a duševní zdraví i zdraví ostatních; při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky,
- (RVP ZV, 2021, s. 11-13).

Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je v rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání popsáno v části označené písmenem D. Využívají se zde prostředky jako podpůrná opatření a další, o kterých bude podrobnější specifikace v níže uvedené kapitole.

1.2 VÝVOJ ZAVEDENÍ INTEGRACE DO PRAXE

První zaznamenané pokusy o společné vzdělávání zdravých žáků společně s žáky s postižením, se dokladují již z konce 18. století. Pokusy byly neúspěšné hned z několika, dnes zřejmých důvodů. Organizace školních podmínek byla silně nedostačující. Třídy s velkým počtem žáků (až 150 žáků na 1 třídu) neumožňovaly využívání individuálního přístupu k žákům, který je nezbytný u žáků s postižením, ale je benefitem i u intaktních jedinců. Nevyhovující byla také příprava učitelů na práci s žáky vyžadující zvláštní pozornost. Učitelé postrádali základní didakticko-metodická fakta o možnostech vzdělávání heterogenní skupiny žáků. Dalším důvodem neúspěchu zavádění integrace na počátku 19. století byly nedostatečné informace, o projevech a důsledcích jednotlivých postiženích žáků. Taktéž technologie postrádala dostatečnou úroveň pro zajištění kvalitního začlenění žáků s dostatečnou kompenzací jejich deficitu. V neposlední řadě byl důvodem neúspěchu prvních pokusů o zavedení funkční integrované pedagogiky, neexistence včasné stimulace (Lechta a kol., 2016, s. 191-192).

Na počátku 20. století, po nezdařilých pokusech o zapojení postižených žáků do skupiny zdravých vrstevníků do společného vzdělávání, se začíná diferencovat speciální školství. Postupně docházelo k dalšímu rozdělování jednotlivých oblastí speciální pedagogiky na úzce zaměřené skupiny. Například vytvoření zvláštních skupin pro nedoslýchavé žáky, žáky se zrakovým postižením nebo žáky s mentálním postižením. Tito žáci byli vzdělávání v samostatných školách v segregovaných třídách dle druhu jejich

postižení. V této době začínají vznikat i další zařízení určené dětem s poruchami chování. Zavádění speciálních škol v Evropě se rychle rozrůstal (Lechta a kol., 2016, s. 192).

Po skončení 2. světové války, na území celé Evropy docházelo k upevňování postavení speciálních škol ve školském systému. Na přelomu 60. a 70. let minulého století vznikají dva trendy. První pokračoval v rozvoji diferenciaci speciálního školství, které mělo za cíl zajistit integraci postižených žáků do běžné společnosti. Tento trend byl uznáván i v dalších státech Evropy jako např. v Rakousku, Francii i ve Spolkové republice Německo a bývalé Německé demokratické republice. V bývalé Československé socialistické republice byla v 80. letech 20. století diferenciaci školského systému na vysoké úrovni. Druhý směr se zaměřoval na společné vzdělávání běžných žáků s žáky s postižením. První zdařilé pokusy o integraci postižených dětí a mládeže mezi jejich zdravé vrstevníky probíhaly v Itálii, Norsku, Švédsku a Finsku. V těchto zemích došlo k úplnému vymýcení speciálních škol, které byly přeměněny na školy integrované, ve kterých hlavní princip směřoval na zohlednění individuálních potřeb každého jedince. Existovaly země, (např. Velká Británie), ve kterých se uplatňovaly jak principy integrace, tak zároveň zůstaly zachovány i školy speciální (Lechta a kol., 2016, s. 192).

Až koncem 90. let dvacátého století došlo k zavedení integrované výuky i na území České republiky. Od té doby, došlo k celkové přeměně koncepce integrované výuky na koncepci vzdělávání inkluzivní, a to v celosvětovém měřítku (Lechta a kol., 2016, s. 193).

Pojem inkluze pochází z anglického slova *inclusion* (zahrnutí), v širším slova smyslu příslušnost k celku. Co se týče pojmu inkluze ve školském prostředí, má znamenat rovnost, a to především v aspektu různorodosti. Nemělo by záležet na našich odlišnostech. Škola má zajistit takové prostředí, aby se všem žákům dostalo potřebné podpory pro rozvíjení svého maximálního potenciálu. Inkluzi není vhodné vnímat, jako podporu zaměřující se pouze na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Má být vnímána, jako saturace, co největšího počtu potřeb všech žáků. Inkluze není pouhým rozšířením integrace, ale jedná se o celkový koncept, jehož cílem je začlenění všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu, nezávisle na stupni jejich postižení (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12; Zilcher, Svoboda, 2019, s. 77).

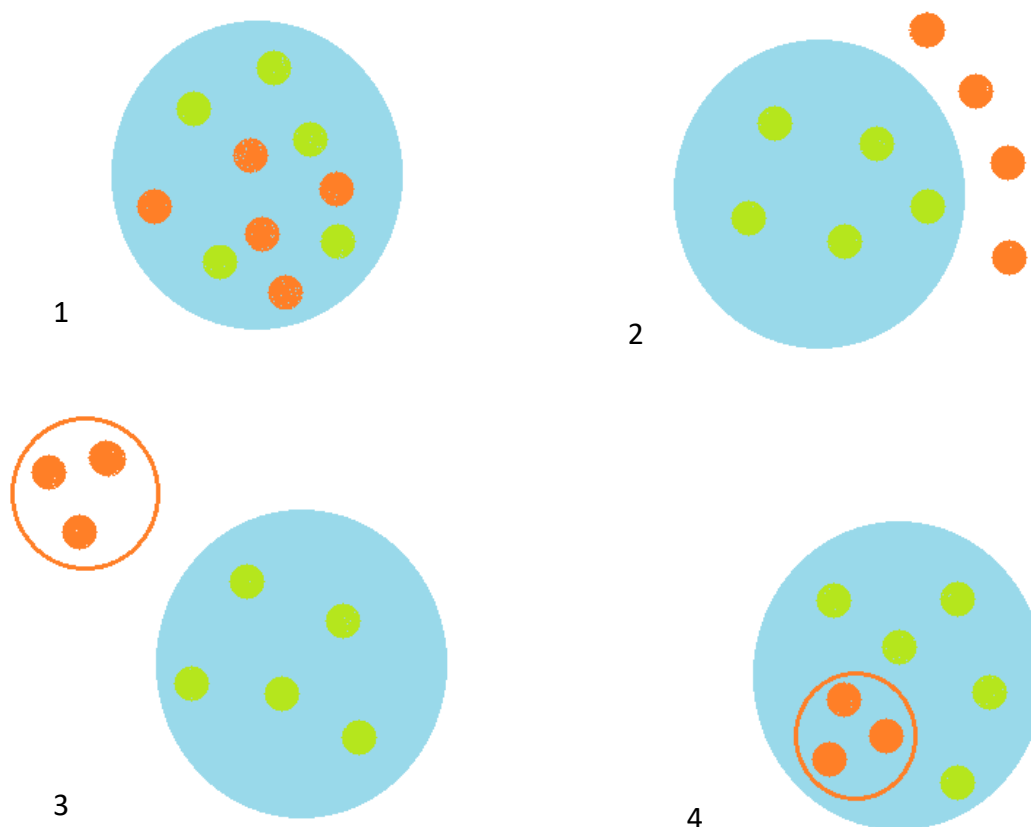
Inkluzivní vzdělávání se v posledních několika letech stalo převládajícím trendem, který se prolíná celým školským systémem. Velký vliv přineslo uzákonění povinnosti začleňování žáků s postižením do běžných škol, jak již bylo zmíněno v kapitole 1.1. *Systém*

kurikulárních dokumentů v inkluzivním vzdělávání. Zilcher, Svoboda (2019, s. 21) vymezují základní trichotomii inkluzivního vzdělávání:

- integrace a inkluze jsou téže pojmy,
- inkluze je značně vylepšená integrace,
- integrace je odlišný přístup založený na předpokladu zařazení všech dětí do běžných typů škol, podmínkou je bezpodmínečné akceptování SVP všech žáků.

Pro lepší uvědomění si pojmů *inkluze* a *integrace*, je nezbytné objasnit další úzce související fakta. Pojem *segregace*, je dnes vnímán spíše negativně, ale lze ho definovat jako vyloučení nebo separace žáků s postižením od žáků intaktních. V historii českého školství byla segregace postižených dětí do speciálních škol, častým způsobem vzdělávání. Postižení žáci byli shlukováni do speciálních škol, které jim poskytovali speciálně upravené prostředí pro jejich typ postižení. V těchto školách se vzdělávali žáci s obdobnými potřebami, které mohli být vhodně kompenzovány. Tento přechodný krok k inkluzivnímu vzdělávání, můžeme považovat, za jakýsi předkok současného pojetí inkluze. Ani v minulosti nedocházelo k vyčleňování postižených dětí ze vzdělávání, naopak jim byly upraveny podmínky i prostředí pro dosažení stejné úrovně vzdělání jako u žáků bez postižení, jen byly vzdělávání v oddělených školách (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 20-22).

Můžeme rozlišovat několik edukačních přístupů k dětem s postižením. Nejčastěji využívané jsou: *inkluze*, *exkluze*, *segregace* a *integrace*. Pro větší názornost jsou zmiňované typy uvedeny níže ve schématu. Popisy jednotlivých vzdělávacích přístupů jsou uvedeny pod příslušným obrázkem.



Obrázek 1 – Přístupy edukace žáků s postižením

1 Inkluze = „...pedagogická disciplína, která se zabývá podmínkami, možnostmi a procesy optimální edukace lidí s postižením...“ (Kudláčová, 2021 s. 72).

2 Exkluze = „stav, kdy jsou děti s postižením vyloučeny z edukace vlivem stanovení normy vyšší instancí“ (Potměšil a kol., 2018, s. 8).

3 Segregace = optimální podmínky pro edukaci žáků s postižením jsou zajišťovány v homogenních skupinách dle jejich postižení (Lechta a kol., 2016, s. 30).

4 Integrace = „...zařazení jedince s postižením do běžné školy za předpokladu, že žák je brán jako „prvek“, který se musí přizpůsobit, aby byl adekvátně sjednocen s intaktními spolužáky v běžné škole; jeho speciální potřeby jsou naplňovány mimo tento hlavní vzdělávací proud v individuálním vzdělávacím plánu...“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 23).

(Vlastní zpracování, 2020 podle Lechta a kol., 2016, s. 30; et all)

Dle Zilchera a Svobody (2019, s. 51) mají vzdělávací systémy, které se dlouhodobě zaměřují na práci s jinakostí a vzdělávají žáky v heterogenních skupinách, znatelně lepší výsledky oproti vzdělávacím systémům, které jsou zaměřeny na edukaci skupin čistě homogenních. Inkluzivní vzdělávání je tak v úzkém vztahu s etikou a morálkou. Žáci s postižením, kteří jsou začleňováni mezi inaktivní vrstevníky, se již od útlého věku učí fungovat v běžné společnosti a stávají se tak jejich plnohodnotnými členy. Naopak žáci bez postižení, kteří mají ve svém okolí spolužáka s postižením, se učí toleranci k jinakosti, pochopení k individualismu, rozvíjejí empatii a nedochází u nich, k rozvoji předsudků vůči

lidem s postižením či specifickým potřebám. Již Jan Amos Komenský na přelomu 16. a 17. století prosazoval vzdělávání dětí bez rozdílu.

V tabulce níže jsou přehledně zaznamenaná základní kritéria přibližující rozdíl mezi pojmy *inkluze* a *integrace*.

Tabulka č. 1 - Srovnání integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
Možnost žáka s potřebou PO vzdělávat v běžné škole.	Respektování všech zvláštností žáků, podpora rovnosti.
Zabývá se žáky s postižením a narušením.	Zabývá se žáky s postižením, narušením, nadané žáky i žáky ohrožené (tj. pracující děti, děti z odlehých oblastí, děti z lingvistických, etnických či kulturních minorit).
Založena na respektování a kompenzaci postižení.	Založena na akceptování různorodosti (pohlaví, rasa, národnost, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení).
Duální systém vzdělávání – speciální a běžné školy.	Škola pro všechny. Snaha o odstranění dvou paralelních systémů a vytvoření pouze jediného – škola vytváří vhodné podmínky pro všechny žáky bez rozdílu.
Žáci se přizpůsobují edukačnímu systému.	Škola se přizpůsobí individuálním požadavkům všech žáků.
Prostředek k dosažení inkluze.	Výsledek dlouhodobé a správné integrace.

(Vlastní zpracování, 2021 podle Lechta a kol., 2016, s. 37-38).

Srovnání pojmů uvedených v tabulce vede k uvědomění si, že v inkluzivním vzdělávání nejde jen o to, brát větší zřetel na jedince se SVP, ale prioritou je saturování, co nejvíce potřeb všech žáků, účastnících se edukace. Funkčnost inkluzivního vzdělávání tedy vyplývá ze schopnosti vytvořit takové prostředí, které bude umožňovat všem žákům rovný přístup ke vzdělání a zároveň bude uspokojovat jejich individuální potřeby (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 77).

„Odlišení pojmů integrace – inkluze tedy zůstává na úrovni odborných publikací, v praxi pak tyto pojmy poněkud splývají“ (Bartoňová, Vítková, 2017, s. 17). Potměšil a kol. (2018, s. 25) popisují na negativa ve vztahu k inkluzi, z pohledu pedagogů. Jako nejčastější chybějící faktor v proinkluzivním vzdělávání udávají, že není stále dořešena problematika financování AP a přetrvává stále nedostatek finančních prostředků určených na

zprostředkování potřebných pro realizaci PO. Jako další negativa učitelé vnímají vysoké počty žáků ve třídách. Ty jsou již sami o sobě vysoké, a pokud k nim má být inkludován žák se svými specificky vzdělávacími potřebami, mluví o neúnosné situaci. Nemluví o nezbytné úpravě třídního prostředí, pro tyto žáky. Učitelé také mluví o nedostatku informací a kvalitního kontinuálního vzdělávání, které souvisí se SVP žáků a jejich plnohodnotnému začlenění do třídního kolektivu.

I přes výše uvedená negativa inkluzivního vzdělávání, je možné vnímat převládání pozitiv. Negativní postoje učitelů jsou často důsledkem absence zkušeností s těmito žáky v praxi, plynou z obav dalšího zvýšení nároků na již tak přexponované povolání učitele. Potměšil a kol. (2018, s. 25) reflektují postoje učitelů, kteří mají přímou zkušenost s integrovaným žákem ve své třídě. Tito učitelé jsou, dle autorů, inkluzi nakloněni a vnímají méně překážek a rizik při realizaci inkluzivního vzdělávání, oproti jejich kolegům, kteří těmito zkušenostmi nedisponují.

Dle dostupné statistické tabulky uvedené na stránkách MŠMT (viz níže), lze vyčíst, počty žáků se zdravotním postižením vzdělávaných v běžných třídách ZŠ. Mezi tyto žáky jsou počítáni i jedinci s AS. Data jsou získána z desetiletého období od roku 2010/2011 až 2020/2021 a jsou členěna dle druhu postižení. Od roku 2016/2017 se sledují pouze žáci se *závažnými vadami řeči, závažnými poruchami chování a závažnými vývojovými poruchami učení* (MŠMT, 2021).

Tabulka č. 2 - Individuální integrace žáků se zdravotním postižením do běžných tříd ZŠ

Druh postižení	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	
Individuálně integrovaní žáci celkem	36 226	39 160	40 888	43 352	45 853	49 225	53 206	68 419	76 037	84 010	87 306	
v tom s postižením	mentálním	1 119	1 222	1 314	1 387	1 511	1 690	2 013	2 352	2 813	3 203	3 466
	sluchovým	581	582	574	597	645	705	704	689	696	783	820
	zrakovým	401	398	428	441	496	519	559	582	615	677	717
	vadami řeči ¹⁾	963	1 250	1 489	1 800	2 339	2 976	3 733	4 721	6 081	7 473	8 541
	tělesným	977	1 021	1 002	971	927	926	961	919	912	981	1 037
	více vadami	703	663	696	739	704	841	1 057	3 808	3 744	2 854	2 452
	vývojovými poruchami učení ¹⁾	28 370	30 149	30 678	31 610	32 085	32 830	33 830	41 691	44 270	48 576	49 527
	vývojovými poruchami chování ¹⁾	2 374	2 929	3 527	4 349	5 388	6 559	7 777	11 610	14 585	16 903	18 052
	poruchami autistického spektra	738	946	1 180	1 458	1 758	2 179	2 572	2 047	2 321	2 560	2 694
Z toho dívky	10 650	11 643	12 180	12 894	13 604	14 544	15 647	20 787	23 497	26 392	27 870	
v tom s postižením	mentálním	487	544	603	622	669	743	873	1 053	1 234	1 448	1 503
	sluchovým	269	285	279	286	301	332	335	334	336	373	387
	zrakovým	179	187	196	211	229	230	257	266	278	300	324
	vadami řeči ¹⁾	289	368	413	492	642	809	1 004	1 272	1 708	2 127	2 474
	tělesným	412	425	412	420	406	415	441	416	414	466	492
	více vadami	234	238	253	264	236	297	354	921	920	707	631
	vývojovými poruchami učení ¹⁾	8 293	9 006	9 309	9 694	9 931	10 241	10 628	14 011	15 336	17 123	17 795
	vývojovými poruchami chování ¹⁾	412	481	561	717	946	1 148	1 363	2 185	2 902	3 446	3 813
	poruchami autistického spektra	75	119	154	188	244	329	392	329	369	402	451

Z toho žáci vyžadující zvýšené výdaje											
Zdravotně postižení žáci na 1. stupni ZŠ		15 973	15 052	15 896	16 708	18 205	20 032	21 909	5 926	.	.
v tom s postižením	mentálním	629	629	702	730	820	938	1 101	125	.	.
	sluchovým	309	278	292	284	322	377	380	90	.	.
	zrakovým	221	208	235	229	263	277	297	68	.	.
	vadami řeči ¹⁾	708	842	1 015	1 260	1 612	1 994	2 484	810	.	.
	tělesným	496	466	479	482	457	458	465	124	.	.
	více vadami	373	372	414	463	453	535	648	84	.	.
	vývojovými poruchami učení ¹⁾	11 659	10 406	10 425	10 380	10 648	11 027	11 351	3 538	.	.
	vývojovými poruchami chování ¹⁾	1 084	1 271	1 591	1 989	2 522	3 115	3 701	888	.	.
	poruchami autistického spektra	494	580	743	891	1 108	1 311	1 482	199	.	.
Z toho dívky	4 932	4 591	4 771	4 936	5 415	5 898	6 423	1 755	.	.	
v tom s postižením	mentálním	286	278	320	327	372	402	457	51	.	.
	sluchovým	135	138	146	147	156	177	174	41	.	.
	zrakovým	105	99	111	116	128	128	138	32	.	.
	vadami řeči ¹⁾	209	231	274	338	437	540	662	217	.	.
	tělesným	220	211	208	210	204	208	223	63	.	.
	více vadami	126	130	155	164	153	186	208	26	.	.
	vývojovými poruchami učení ¹⁾	3 602	3 243	3 221	3 202	3 358	3 524	3 666	1 107	.	.
	vývojovými poruchami chování ¹⁾	197	192	244	321	447	535	652	178	.	.
	poruchami autistického spektra	52	69	92	111	160	198	243	40	.	.
Zdravotně postižení žáci na 2. stupni ZŠ		13 720	13 401	14 157	14 995	16 068	17 419	18 869	8 858	.	.
v tom s postižením	mentálním	388	404	422	431	477	544	635	141	.	.
	sluchovým	218	205	202	224	232	242	239	99	.	.
	zrakovým	141	126	138	150	174	187	183	58	.	.
	vadami řeči ¹⁾	132	156	197	265	400	581	748	395	.	.
	tělesným	406	338	339	348	341	356	371	117	.	.
	více vadami	230	265	254	246	233	282	313	98	.	.
	vývojovými poruchami učení ¹⁾	11 312	10 887	11 333	11 734	12 139	12 573	13 042	6 692	.	.
	vývojovými poruchami chování ¹⁾	684	767	934	1 151	1 529	1 923	2 420	1 032	.	.
	poruchami autistického spektra	209	253	338	446	543	731	918	226	.	.
Z toho dívky	3 829	3 856	4 111	4 342	4 607	5 037	5 452	2 657	.	.	
v tom s postižením	mentálním	161	185	197	176	204	246	294	61	.	.
	sluchovým	109	101	95	98	103	114	121	50	.	.
	zrakovým	57	61	57	60	73	76	84	24	.	.
	vadami řeči ¹⁾	44	50	62	80	111	157	203	105	.	.
	tělesným	158	118	121	147	142	156	166	43	.	.
	více vadami	77	98	87	90	75	106	119	31	.	.
	vývojovými poruchami učení ¹⁾	3 099	3 085	3 298	3 444	3 563	3 753	3 944	2 128	.	.
	vývojovými poruchami chování ¹⁾	106	126	149	190	262	325	401	181	.	.
	poruchami autistického spektra	18	32	45	57	74	104	120	34	.	.

(Zdroj: databáze MŠMT)

1.3 FORMY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Lechta a kol. (2016, s. 142-143) rozděluje inkluzivní vzdělávání na 7 různých druhů.

- vzdělávání v běžné třídě – využita mírná adaptace metod, obsahu nebo hodnocení inkludovaného žáka, uplatňování kompenzačních pomůcek, respektování individuálního pracovního tempa,
- vzdělávání v běžné třídě – žák může být vzděláván ve vybraných předmětech mimo třídu v rozsahu méně než 20 % školního dne,
- částečné vzdělávání ve zvláštní třídě – více než 40 % předmětů vzdělávání v běžné třídě,

- většina vzdělávání probíhá v segregované speciální třídě (více než 60 % předmětů). Může se jednat o dočasné řešení (ročník, stupeň vzdělání),
- vzdělávání ve speciální škole,
- obecná integrace – malá část žáků ve třídě je tvořena inaktivními žáky,
- individuální vzdělávání v domácím prostředí.

Na školách, kde se uplatňují principy inkluzivního vzdělávání se ctí kulturní diverzita. Je zde větší pochopení pro rozdílnost ať už ve smyslu odlišnosti pohlaví či druhem a kombinací postižení. Dle Bartoňové, Vítkové (2018, s. 9, 16) můžeme shrnout nejdůležitější znaky inkluzivní školy do následujících bodů:

- každý je vítán,
- všichni jsou si rovni,
- zacházení s heterogenní skupinou žáků,
- všichni mají stejné možnosti a příležitosti,
- individuální přístup,
- žáci si navzájem pomáhají,
- zaměstnanci mezi sebou spolupracují,
- zaměstnanci a žáci se vzájemně respektují,
- partnerský vztah mezi pedagogy a rodiči žáků.

V praxi však rozlišujeme dle Lechty a kol. (2016, s. 195-197) nejčastěji následující tři formy školní integrace a inkluze.

- individuální integrace / inkluze – individuální integrace jednoho žáka s postižením do kolektivu třídy inaktivních žáků s ohledem na blízkost svého bydliště. Těmto žákům bývá zajišťována pedagogická asistence ve smyslu přiděleného AP. Dále jim bývají poskytovány poradenské služby,
- skupinová integrace / inkluze – vytvoření skupiny žáků se stejným postižením v rámci běžné ZŠ. Tento typ vzdělávání je často označován jako *speciální třídy*. Podle stupně postižení žáků se organizuje společné vyučování s žáky

z běžných tříd. Tento model vzdělávání v současné době ustupuje z popředí a na jeho místo nastupuje individuální integrace, neboť tento model plně neodpovídá principům inkluze,

- preventivní neboli obecná integrace – je taková forma vzdělávání, kdy se ve speciálních školách vzdělávají i žáci bez postižení. Tento typ vzdělávání byl na vzestupu v 70. letech 20. století.

Inkluzivní vzdělávání s sebou přináší nové požadavky na pedagogické pracovníky, především na učitele, asistenty pedagoga, ale i na samotné vedení školy. Kachlík, Červenka, Vojtová (2016, s. 46) zmiňují inkluzivní vzdělávání jako účinnou možnost prevence rizikového chování jakožto jedno z aktuálních témat současného vzdělávání (Bartoňová, Vítková a kol., 2017).

Inkluze autistických žáků bývá snadnější na prvním stupni ZŠ. Předpokládaný přechod již inkludovaného žáka na druhý stupeň není vnímán tak složitě oproti žákovi, u kterého by k inkluzi docházelo v průběhu druhého stupně. Žák si na prvním stupni osvojí základní akademické dovednosti, zvykne si na režim školy i na kolektiv inaktivních žáků a opačně. S přechodem na druhý stupeň se již těmito problémy nemusí zabývat a může se tak plně soustředit na nové výzvy: střídání více učitelů, přechod do jiných učeben. Zažívaným úskalím začlenění žáků s autismem mezi zdravé vrstevníky bývá zesměšňování až šikana inkludovaného žáka (Bazalová 2017, s. 145).

1.4 INKLUZIVNÍ KOMPETENCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Pedagogické kompetence byly poprvé definovány v dokumentu *Bílá kniha* v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR. Důležitý předpoklad kvalitního učitele (ať už ve škole inkluzivní nebo ve škole, která inkluzi nepodporuje) jsou jeho osobnostní rysy a vlastnosti. Potměšil a kol. (2018, s. 32) uvádí několik kompetencí, kterými by měl kvalitní pedagog disponovat:

- ovládání základních strategií vyučování,
- odolnost vůči stresu (prevence syndromu vyhoření),
- schopnost jednat s lidmi (s ostatními pedagogickými pracovníky, žáky i jejich zákonné zástupce),

- schopnost řešit pedagogické problémy (včetně náročných výchovných situací),
- být vhodným vzorem chování.

Dále by pedagogičtí pracovníci měli disponovat těmito osobnostními vlastnostmi: tvořivost, flexibilita, náročnost, zodpovědnost, důslednost, empatie, tolerance a kolegiálnost. Osobnostní vlastnosti a předpoklady jsou důležité u všech pedagogických pracovníků, nejen u učitelů. Potřebnými kompetencemi u AP se podrobně zabývají např. Knedlíková (2016, s. 70-73, 98) a Teplá, Felcmanová, Němec (2019, s. 40-41). Příslušné kompetence u AP, budou blíže představeny v kapitole 4 *Funkce asistenta pedagoga při vzdělávacím procesu žáka s Aspergerovým syndromem* a 4.1 *Legislativní vymezení role asistenta pedagoga*.

Na výchovně vzdělávacím procesu, žáků se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy, mezi něž patří učitelé, AP a vychovatelé. Školní edukace ve smyslu získávání nových znalostí je zprostředkována výhradně učiteli. V některých třídách je výuka podporována přítomností AP. Ten ovšem není zodpovědný za vzdělávání, pouze napomáhá ke zvýšení úrovně edukace prostřednictvím snižování nerovností mezi jednotlivými žáky. Kvalita inkluzivního vzdělávání je tedy přímo úměrná kvalitám všech pedagogických pracovníků a jejich schopnostem pracovat s heterogenní skupinou žáků ve třídě. Tyto kvality můžeme souhrnně nazvat inkluzivně-didaktické kompetence. Jedná se o soubor schopností pozitivně působící k inkluzivnímu vzdělávání a obecných předpokladů, které se skládají ze znalostí, zkušeností, dovedností a osobních postojů. Učitelé i AP musí umět adekvátně reagovat na různorodé potřeby všech žáků ve třídě a musejí vědět, jak je vhodně saturovat. Na učitele, potažmo i AP je kladen požadavek, aby nenechávali žádného z žáků zaostávat za ostatními. Ve vyučovacím procesu musejí být podporováni všichni žáci s ohledem na jejich individuální učební předpoklady (Bartoňová, Vítková, 2018, s. 33; Zilcher, Svoboda, 2019, s. 137).

Úspěšný učitel disponuje několika důležitými znalostmi, a to znalostmi ze svého oboru, didaktickými znalostmi, a v neposlední řadě znalostmi z pedagogiky a psychologie. Mezi základní atributy učitele patří schopnost zprostředkování vědomostí úměrně věku žáků, na jejich sociální a intelektuální úrovni. Nejdůležitější oblasti v edukačním procesu jsou: vzdělávání a výchova, učitelská role, didaktika a metodika, učení, vývoj a socializace,

motivace zaměřená na výkon a učení, diferenciaci, integraci, diagnostiku, hodnocení a poradenství (Bartoňová, Vítková, 2018, s. 17).

Zilcher a Svoboda (2019, s. 138-139) u inkluzivních kompetencí učitelů a AP rozlišují čtyři základní dimenze, ke kterým se vážou vždy dvě oblasti kompetencí. Tento profil inkluzivních pedagogických pracovníků je přehledně zobrazen v tabulce níže.

Tabulka č. 3 - Profil inkluzivních pedagogických pracovníků

Dimenze:	Kompetence:
Oceňování jinakosti žáků – odlišnosti žáků jsou ve vzdělávání považovány za jejich přednost a zdroj dalšího učení.	- Aktivní znalost koncepce inkluzivního vzdělávání. - Přijímání odlišností žáků.
Podpora všech žáků – vysoké očekávání úspěšnosti žáků.	- Podněcování akademického, praktického, sociálního a emocionálního učení žáků. - Efektivní vyučování v heterogenních skupinách.
Spolupráce – týmová práce a kooperace jsou nezbytné.	- Spolupráce se ZZ žáků. - Práce s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků.
Osobní profesní rozvoj – učení je o znalostech a zkušenostech.	- Schopnost reflektovat aktuální stav poznání. - Schopnost si aktualizovat svůj stav poznání nad rámec dovedností a znalostí.

(Vlastní zpracování dle Zilcher, Svoboda, 2019, s. 138-139)

Inkluzivní kompetence pedagogických pracovníků jsou v současné době díky nárůstu zájmu se SVP stejně důležité jako jejich odborná kvalifikace. Rozdělení těchto kompetencí, na kterých se shoduje více autorů např. Spilková (2004, s. 25, 66), Vašutová (2007, s. 32-35) Potměšil a kol. (2018, s. 32). Jedná se o následující kategorie:

- kompetence komunikativní,
- kompetence diagnostické,
- kompetence osobnostní,
- kompetence sebehodnotící,
- kompetence organizační.

2 ASPERGERŮV SYNDROM

Ve druhé kapitole této práce bude popsán Aspergerův syndrom (dále jen AS), jakožto jeden z možných forem poruch autistického spektra (dále jen PAS). Uvedeno bude diagnostické vymezení a bližší charakteristická specifikace onemocnění. Část této kapitoly bude také věnována historickému vývoje této choroby se zaměřením na významné osoby, které přispěly k vymezení AS jako samostatného onemocnění s definováním etiologie této poruchy. Nezbytnou součástí bude popis a charakteristika projevů AS, které jsou nejvíce patrné v oblastech komunikace, sociálního chování a představitivost s fantazií. Poslední část této kapitoly bude zaměřena na specifické možnosti využívané při diagnostických postupech.

„Aspergerův syndrom se projevuje kvalitativními poruchami ve stejné triádě oblastí jako autismus“ (Čadilová, Thorová, Žampachová a kol., 2012, s. 7). U tohoto typu PAS se nikdy nevyskytuje mentální retardace, intelekt je v pásmu normy, často dokonce nadprůměrem. Kvůli nedostatku empatie a omezené schopnosti porozumění potřebám druhých lidí mohou tyto děti působit egocentricky. U většiny lidí s AS, především v dětském věku je zaznamenána zvýšená míra stresu a snáze podléhají sebepodceňování. Čadilová, Thorová, Žampachová a kol. (2012, s. 7) popisují jako problematickou oblast především kontrolu vlastního chování. Zvláště děti s touto diagnózou mívají nekontrolovatelné záchvaty vzteku a dochází u nich k rychlému střídání nálad. Z těchto důvodů je mnohdy predikce problémového chování obtížná.

K pochopení deficitů v různých oblastech u lidí s AS je podstatné vymezit samotný charakter obtíží, které se s tímto onemocněním pojí. Tito lidé vnímají odlišně svět kolem sebe, nedokážou rozpoznat některé signály (především ty, vycházející z neverbální komunikace), často mají deficit v doslovném vnímání věcí a neschopnosti porozumět metaforám či sarkasmu. Z těchto a mnoho dalších důvodů, jim okolní svět připadá nesrozumitelný a zmatený.

AS je jedna z nejčastěji se vyskytujících forem PAS. Jedná se o nevléčitelné postižení mozku. Avšak průběh a projevy tohoto onemocnění můžeme pozitivně ovlivnit pomocí speciálně pedagogických, psychoterapeutických či jiných přístupů. V 10. revizi Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále jen MKN-10),

platné od 1. 1. 2022 je AS veden pod *Poruchami psychického vývoje* s číselnou diagnózou F 84 a výše. Pod diagnózou s označením F 84.5 lze dohledat v MKN-10 tuto definici: „*Porucha nejisté nosologické validity, charakterizovaná týměž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody*“ (MKN-10a, 2022). Dále pod toto označení spadá i Autistická psychopatie a Schizoidní porucha v dětství. Onemocnění AS se statisticky vyskytuje častěji u chlapců než u dívek (MKN-10b, 2022).

Jedná se o trvalou, celoživotní neurovývojovou poruchu, která primárně vznikla na neurobiologickém podkladu. AS je považován za pozitivní diagnózu s ohledem na jeho příslušnost k poruchám autistického spektra. Specifika onemocnění jsou závažná a zcela odlišná od ostatních projevů této skupiny. Zpravidla není obvyklý opožděný kognitivní vývoj, ani zpomalený vývoj řeči. Problémy u postižených jedinců jsou především v oblasti tzv. triády obtíží:

- oblast komunikace,
- oblast sociálního chování,
- oblast fantazie, představivosti.

Ze základní diagnostické triády je zřejmé, že sociální intelekt jedinců s AS je vůči jejich mentálním schopnostem v hlubokém deficitu. Při stanovení diagnózy je nutná kombinace těchto projevů, nikoli jen problémy v některé z oblastí. Mezi pervazivními poruchami a mentální retardací je obvykle velká spojitost, ale neplatí to právě u diagnózy AS. Kde je inteligence v pásmu normy či dokonce vysoko nad jeho průměrem (Bartoňová a kol., 2018, s. 52; Bazalová, 2017, s. 15; Lechta, 2010, s. 318).

U jedinců s AS, převážně v dětském věku je velmi patrný nesoulad mezi nadprůměrnými znalostmi z určité oblasti a nezralým sociálním a emočním chováním. Z tohoto důvodů jsou děti s AS často označovány za nevychované, drzé, rozmazlené – to vše je dáváno za vinu nedostatečně důsledné výchově. Podle Adamuse (2016, s. 8-9) se lidé s AS vymezují dle následujících kritérií:

- běžná až nadprůměrná inteligence,
- silně zaměřený egocentrismus,
- potíže v sociální oblasti – interakce s vrstevníky,
- nepřiměřené setrvání u rutinního chování a zájmů,
- abnormální vývoj řeči – používání neobvyklých výrazů,
- omezená gestikulace a výrazy obličeje,
- výrazná pohybová neobratnost.

Lidé s AS často shodně zažívají pocity úzkosti přecházející až v depresivní stavy, mají silné sklony k vlastnímu sebepodhodnocování. Ve většině případů, tyto negativní psychické stavy vyplývají z nejistoty užívání vhodného chování a adekvátních reakcí na různé situace v běžném životě. V některých případech se vyskytuje emoční labilita, která se projevuje nevhodnými formami chování jako je například agresivita, sebepoškozování, destruktivní jednání nebo naopak výrazná pasivita (Adams, 2016, s. 8-9; Knedlíková, 2016, s. 12-13).

Děti s diagnostikovaným AS, s nimiž se v prostředí běžných škol lze setkat, disponují svými specifiky, která by měly být respektována, se snahou o přizpůsobení reakcí a chování k těmto jedincům. Žáci s AS o sobě mají často nerealistické představy a vykazují nadměrnou míru úzkosti, jejíž primární příčina je v oslavených sociálních rolích. Proto je důležitá podpora rozvoje sociálního a emocionálního vědomí a porozumění. Oproti inaktivním vrstevníkům, jdou tyto děti hůře motivovat. Jejich chování se někdy může zdát až nevladatelné (Boyd, 2016, s. 12, 28).

Jeden z hlavních ukazatelů v diagnostice AS, je nepružné myšlení a špatná reakce na náhlé změny. Dále jsou přítomny charakteristické rysy fixního myšlení, obsesivní chování a tvrdohlavost. I přes tyto negativa spojená s diagnostikou AS, se většina jedinců dokáže dobře adaptovat do společnosti. Jsou schopni absolvovat i vysokoškolského vzdělávání, uplatnit se na trhu práce a založit vlastní rodinu (Boyd, 2016, s. 18; Knedlíková, 2016, s. 11).

2.1 VYMEZENÍ POJMU PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra neboli autismus je vrozená, pervazivní vývojová porucha. Odborná literatura (Thorová, 2016, s. 49-51; Karunová a kol., 2021, s. 25) se

doposud neshodla na jasných příčinách, které nesou odpovědnost za tento typ neurovývojového onemocnění. Samotný pojem autismus vychází ze složenin dvou slov řeckého původu – *autos* neboli sám a *ismus* znamenající orientaci, stav. Tento pojem v sobě reflektuje trvalost projevů, které jsou touto poruchou způsobeny. Co se týče vymezení pojmu autismu, vhodně ho popisuje slovo jedinečnost. Lidé trpící autismem jsou jedineční ve svých potřebách, projevech své jinakosti a práce s nimi vyžaduje jedinečný postoj (Lechta, 2010, s. 317; Šporclová, 2018, s. 10).

Poruchy autistického spektra se řadí k nejtěžším poruchám dětského vývoje. V některých případech může být zasažen intelekt v různém rozsahu, a to od nadprůměrného intelektu u formy zvané AS, až po hluboké mentální postižení. Největším problémem PAS není postižení intelektu, ale schopnost adaptability během různých situací (Bazalová, 2017, s. 13).

PAS se řadí k nejtěžším poruchám dětského vývoje. V některých případech může být zasažen i intelekt v různém rozsahu, a to od nadprůměrného intelektu u formy zvané AS až po hluboké mentální postižení. Největším problémem PAS není postižení intelektu, ale schopnost adaptability během různých situací (Bazalová, 2017, s. 13).

Obecně všechny formy PAS, je možné rozdělovat podle úrovně adaptability na nízkofunkční, středněfunkční a vysokofunkční autismus. Schopnost přizpůsobení se projevuje ve všech oblastech života, především však ve schopnosti přizpůsobovat se měnícím se situacím, přijímat rozdílné informace, navazovat vztahy a fungovat v sociálním prostředí, míra projevovat empatii. S vyšší funkčností jsou osoby více samostatní a zvládají v běžném světě fungovat bez pomoci druhých (Adams, 2016, s. 9-10).

MKN-10 i Diagnostický statistický manuál duševních poruch, páté revize (dále jen DSM-5) se shodují při diagnostice autismu, na nutnosti přítomnosti alespoň jedné ze tří oblastí narušené psychopatologie, a to před ukončením třetího roku věku dítěte (DSM-5, 2022).

2.2 HISTORIE DIAGNÓZY

Ještě v padesátých letech byl autismus považován za psychické onemocnění. Někteří lékaři používali ke slovu autismus synonymum infantilní schizofrenie. Domnívali se, že příčinou onemocnění byl nedostatečný vztah dítěte s matkou v zásadní fázi vývoje dítěte.

Projevy autistických dětí se podobaly projevům dětí deprivovaných. Vznikla tedy teorie emoční deprivace. Léčba této deprivace, ovšem u autistických dětí nefungovala (Miller, Smith, 2016, s. 17).

Prvního pojmenování se autismu dostalo v roce 1943 Leonem Kannerem. Byl to významný rakousko-americký psychiatr své doby. U několika dětí si povšiml shodných rysů vymykající se většině dětí jejich věku – vysoká inteligence, výrazný deficit v emoční a sociální oblasti a potřeby stereotypního chování. Tyto děti charakterizoval jako osamělé, uzavřené ve vlastním vnitřním světě, kteří se téměř nezajímají o okolní svět – dokonce ani nereagují na oslovení vlastního jména. Leo Kanner popisuje nedostatek v navazování přátelství a projevování lásky k dalším lidem a absenci navozování očního kontaktu. Na základě pozorování těchto dětí publikoval dokument *Autistické poruchy afektivního kontaktu*, ve které pojmenoval stav dětí jako raný dětský autismus. Leo Kanner nejdříve vysvětloval odlišnost v chování těchto dětí na základě biologických faktorů. Rodiče pozorovaných dětí dosahovali vyšší úrovně vzdělanosti a u jejich matek shodně pozoroval nedostatečnou vřelost v emoční oblasti. Kvůli této studii dále setrval v platnosti předpoklad, že autistickými se stávají děti, které nepociťují dostatek lásky a emoční podpory od svých matek (Richman, 2015, s. 11; Šporclová, 2018, s. 11).

Leo Kanner společně s Leonem Eisenbergem v roce 1956 vymezili pět základních projevů chování typických pro lidi s autismem:

- hluboké narušení emočního kontaktu s ostatními lidmi,
- úzkostné lpění na neměnnosti v každodenním životě i okolním prostředí,
- fascinace předměty, se kterými manipuluje,
- mutismus nebo řeč, která není považována v interpersonální komunikaci,
- dobrý kognitivní potenciál zvýšený v paměťových schopnostech nebo testově ve vizuálně logických úlohách,

(Šporclová, 2018, s. 26).

Rok poté, co Leo Kanner stanovil diagnózu *raný dětský autismus*, v roce 1944 vídeňský pediatr Hans Asperger popisuje syndrom s podobnými projevy ve svém článku *Autističtí psychopati v dětství*. Pozorované děti se vymykaly profilu vrstevníků hned v několika

oblastech: sociálních, jazykových a kognitivních dovedností. Autistickou psychopatii ve své době považoval za poruchu osobnosti. Na základě stanovené diagnostiky, postupně léčil děti se shodnými autistickými rysy. Později pro ně dokonce založil specializované oddělení. Zemřel o rok dříve, než se začalo hojně používat označení pro toto onemocnění, nesoucí jeho jméno (Attwood, 2005, s. 21; Thorová, 2016, s. 35).

Na počátku šedesátých let byla tato teorie nahrazena metodou porozumění chování. Tato revoluční metoda vycházela z Burrhus Frederic Skinner experimentálních výsledků studie prováděných na zvířatech. Na to navazuje Ole Ivar Lovaas s aplikovanou behaviorální analýzou (zkráceně ABA), která je celosvětově využívána dodnes. Přibližně ve stejnou dobu Arnold Miller se svými spolupracovníky představili kognitivně vývojovou metodu, která bývá dnes známá pod názvem Millerova metod (Miller, Smith, 2016, s. 18).

Až v sedmdesátých letech minulého století došlo k popsání základních problematických oblastí u lidí s PAS. Charakterizovala je Lorna Wing v roce 1979 jako tzv. třídu narušení, která je využívána dodnes. V roce 1981 začala používat výraz AS. Lorna Wing značně přispěla k rozšíření povědomí o celkové symptomatice AS mezi širší veřejnost. Důvodem k jejímu hlubokému zaujetí touto nemocí byl fakt, že její dcera měla tytéž příznaky onemocnění (Hrdlička, Komárek a kol., 2014, s. 13; Adams, 2016, s. 11).

Americká autistická společnost, jako první na světě publikovala v roce 1977 definici autismu a na počátku 90. let minulého století přibylo do oficiálních klasifikačních dokumentů – MKN a DSM vymezení samotného pojmu Aspergerův syndrom.

V současné době převažuje teorie o neurobiologické podstatě onemocnění autismu. Je prokázána vrozenost tohoto onemocnění s vysokou mírou dědičnosti. Přesto příčina propuknutí nemoci je nám stále záhadou. Neexistuje žádný konkrétní důvod, na jehož základě by se u jedince projevil autismus. Existuje několik teorií, které vysvětlují vznik nemoci. Mezi nejznámější z nich jsou udávány: genetická zatíženost, spojitost s očkováním v raném stádiu dětského vývoje (používání hexavakcíny), komplikace během porodu dítěte, vliv prostředí a epigenetické faktory (Knedlíková, 2016, s. 11; Šporclová, 2018, s. 11-12).

2.3 ETIOLOGIE PORUCHY

Jak je již výše uvedeno, konkrétní příčiny vzniku poruch autistického spektra nebyly dosud zcela jednoznačně prokázány a důvod rozvoje onemocnění je tudíž obtížné

detekovat. Kvůli komplexnosti poruchy, její celkové vše prostupující symptomatiky, se nedaří jednotlivé faktory včas identifikovat. PAS je poruchou s vysokou mírou variability. Autismus je vysoce individualizované onemocnění – projevuje se různě a v různé intenzitě. S průběhem psychického vývoje jedince dochází ke zmírňování problémových oblastí (Thorová, 2016; Boucher, 2017 cit. podle Karunová a kol., 2021, s. 25).

Veškeré typy PAS, včetně AS, jsou extrémně ovlivněny genetickou výbavou jedince. Tento předpoklad prosazovali již Leo Kanner a Hans Asperger. (NZIPa, 2020) tvrdí, že dědičné předpoklady AS jsou v rozmezí 70-90 %. Tohle stvrzení stojí na předpokladu rozmanitosti interakcí různých genů, které samy o sobě mají zanedbatelný vliv (NZIPb, 2021, s. 26).

Podle Thorové (2016, s. 49) jsou v současné době detekovány již stovky genů, které se podílejí na vzniku autismu. Identifikované geny působí hlavně ve třech oblastech:

- vytváření a fungování synapsí, které umožňují přenos informací v mozku,
- regulují proces transkripce, která zajišťuje přepis genetické informace z podoby DNA do RNA,
- koriguje pořadí DNA v buňkách.

Narušení některé z oblasti spolu s kombinací dalších faktorů vede k možnému vzniku autismu. Díky dostupným výzkumům bylo zjištěno, že u 10 % jedinců s PAS jsou přítomny stále nové mikroleční a mikroduplikační syndromy. Na základě tohoto zkoumání byly odhaleny společné rizikové oblasti lidského genomu pro pět psychických onemocnění: PAS, schizofrenie, porucha aktivity a pozornosti, bipolární porucha a depresivní porucha. Riziko rozvoje autismu je vyšší u schizofrenních rodičů či matek s hyperkinetickou poruchou. U jedinců s PAS byl zaznamenán větší výskyt dalších psychických onemocnění (Thorová, 2016, s. 49-51).

Často zmiňovanou příčinou vzniku autismu dle některých odborníků (Hrdlička a kol., 2004, s. 51; Durand, 2014, s. 22; Thorová, 2016, s. 52; Bouchar, 2017, s. 48; Karunová a kol., 2021, s. 26) jsou environmentální faktory. Je již prokázáno, že některé škodlivé vlivy z prostředí, dokážou poškodit genetickou informaci člověka. Průběh těhotenství i samotný porod má také vliv na rozvoj onemocnění. Během embryonálního vývoje se jedná např. o některé infekční onemocnění matky (zarděnky, chřipka), vyšší hladiny stresu, obezitu,

cukrovku, vystavení působení pesticidů, užívání chemikálií v domácnostech, dlouhodobé pobývání ve znečištěném prostředí či ovzduší a krátký interval mezi jednotlivými těhotenstvími. V období perinatálním lze hovořit o těchto možných příčinách způsobující rozvoj onemocnění: předčasný porod, nízká porodní váha, nedostatečné prokrvení mozku během porodu či jiné poranění způsobené při porodu.

Výzkumy prokazují, že význam pro rozvoj autismu u dětí může mít i strava. U jedinců s PAS byl zaznamenán dlouhodobý snížený příjem omega-3 mastných kyselin. Prokazatelné příznivé účinky v preventivním období se dávají do souvislosti s užíváním kyseliny listové před a během těhotenství. Její pravidelné užívání 6 týdnů před početím a následně 6 týdnů po něm redukuje výskyt autismu až o 40 % (Schmidt, 2012, s. 80-89; Lyall, 2013, s. 209-220; Suren, 2013, s. 570-577; Thorová, 2016, s. 52).

Většina detekovaných mutací u lidí s AS vznikají *de novo* – to znamená, že nejsou přímo zděděny po rodičích. Vznikají až v pohlavních buňkách (ve spermiu či vajíčku) ještě před početím. Pouze 5 % případů výskytu autismu je připisováno recesivnímu typu dědičnosti, kdy je tedy porucha přítomna v širší rodině napříč generacemi. Dle výzkumů má téměř polovina lidí s AS v příbuzenstvu někoho trpící stejnou diagnózou. Stále není zcela prokázáno, zda PAS vzniká v důsledku mutací genů nebo na základě jejich specifické kombinace. Nicméně v rodinách s autistickým jedincem se vyskytuje autistické chování i u dalších členů rodiny (u rodičů či v širším příbuzenstvu). U onemocnění Aspergerovým syndromem, je podle Gillberga možné (1995, s. 123) identifikovat v příbuzenstvu dalšího jedince s AS, nebo alespoň s výraznými osobnostními rysy a sociálním deficitem (Thorová, 2016, s. 49-50; Karunová a kol., 2021, s. 25,26).

Dalším rizikovým faktorem pro vznik PAS je uváděn věk rodičů. V historii se mluvilo především o vztahu mezi dítětem a matkou, ve smyslu primární péče a duševního vztahu. V dnešním pojetí se mluví hlavně o vyšším věku u matek prvorodiček, což může znamenat značné nebezpečí pro správný vývoj plodu. Thorová (2016, s. 52) a Bouchar (2017, s. 67) zmiňují, že dalším rizikovým faktorem pro vznik mutací, je vyšší věk otců. U muže nad 36 let se udává, že je přítomno riziko výskytu autismu téměř dvojnásobné, na rozdíl od muže, který se stane rodičem již ve dvaceti letech (Karunová a kol., 2021, s. 26).

Jednotlivé příznaky naznačující obecně výskyt PAS již v brzkém věku dítěte (do 3 let věku). Specifické chování v případě AS se obvykle vyskytuje o něco déle (v období 5 až 6 let

věku). Problematické je především chování v sociální a vývojové oblasti dítěte. Mnohdy jsou projevy neobvyklého chování u lidí s AS skryté a nedají se snadno identifikovat. Řečový vývoj probíhá na standartní úrovni, objevují se problémy se sociálním porozuměním řeči a lidskému vyjadřování.

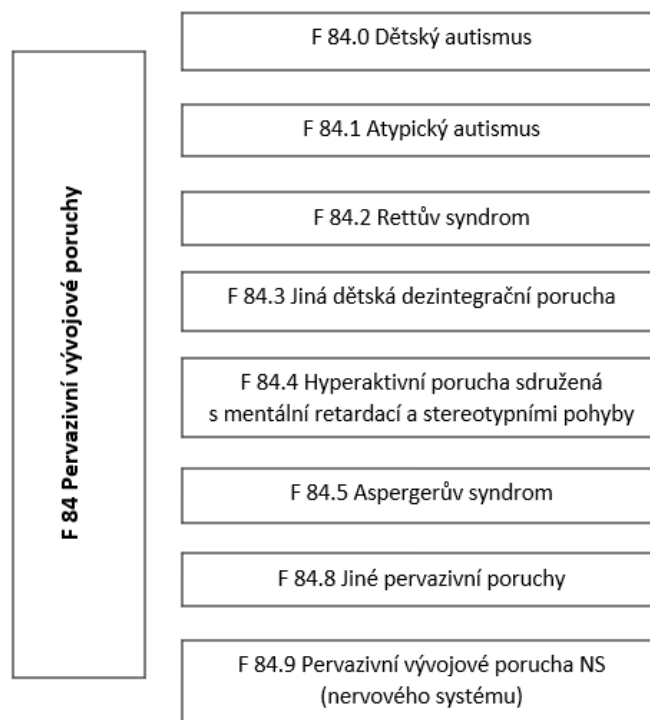
U PAS je nezvykle značná etiologická variabilita. V současné době u odborné veřejnosti převládá názor na proces rozvinutí poruchy založen na heritabilitě. Tato teorie je podpořena mnohými výsledky výzkumů dvojčat. Přesto, že genetické faktory u vzniku autismu již nikdo nevyvrací, stále více se hovoří o vlivu prostředí. Autismus zřejmě vzniká na základě kombinace několika různých vnitřních i vnějších faktorů. V posledních letech se ověřuje i podíl vlivu imunitního a metabolického systému (Thorová, 2016, s. 50).

2.4 VYMEZENÍ DLE RŮZNÝCH KLASIFIKACÍ

V současné době existují dvě celosvětově uznávané klasifikace nemocí. V ČR je využívána klasifikace MKN-10 z roku 1994, resp. jeho aktualizovaná verze překladu MKN-10 pro rok 2018. MKN-10 je obecně používaná v téměř celé Evropě. V USA vydala Americká psychiatrická asociace v roce 1952 první DSM. Nyní využívaný DSM-5 je konceptuálně v souladu s Mezinárodní klasifikací nemocí (ICD) Světové zdravotnické organizace, přestože se v pojetí některých poruch s evropskou klasifikací mírně rozcházejí. Obě klasifikace se liší nejen v terminologii, ale i ve spektru některých poruch. Evropská klasifikace, MKN-10 je více obsáhlá a popisuje více diagnostických jednotek (mimo jiné např. i *atypický autismus*, o kterém se DSM-5 zmiňuje jen jako o pervazivní vývojové poruše) (DSM-5a, 2022).

Pervazivní vývojové poruchy jsou v MKN-10 a v DSM-5 vymezeny s drobnými odchylkami. Mezitím co MKN-10 dále dělí tyto vrozené poruchy do 8 kategorií, DSM-5 rozlišuje kategorií pouze pět. *Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby* v DSM-5 klasifikaci zcela chybí. Naopak u několika podle MKN-10 rozličných nemocí došlo v DSM-5 ke sloučení do společné skupiny: *Atypický autismus, Jiné pervazivní poruchy a Pervazivní vývojové poruchy nervového systému* byli zařazeny do kategorie *Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná*. Všechny jednotlivé poruchy jsou v klasifikacích blíže specifikovány. Pro přehledné srovnání obou klasifikací je v přílohové části této práce uveřejněna tabulka představující jejich vzájemnou komparaci (viz příloha č. 1) (DSM-5b, 2022).

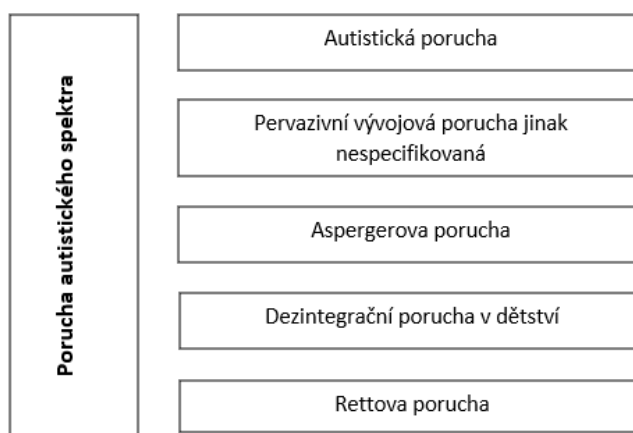
Autismus se dostal do MKN-10 až v roce 1967. Pervazivní vývojové poruchy jsou v MKN-10 označovány F 84 a dále jsou děleny do osmi kategorií, viz schéma níže.



Obrázek 2 – Dělení pervazivních vývojových poruch dle MKN-10

(Vlastní zpracování, 2022 podle MKN-10, 2022)

Poruchy autistického spektra jsou podle DSM-5 rozdělovány do pěti blíže specifikovaných kategorií. Samotné PAS spadají v této klasifikaci pod neurobiologické vývojové poruchy. Schéma konkrétního rozdělení PAS v DSM-5 je přehledně zobrazeno níže.



Obrázek 3 - Dělení PAS dle DSM-5

(Vlastní zpracování, 2022 podle DSM-5, 2013)

Na rozdíl od MKN-10 se zdá DSM-5 velice zjednodušená. Nicméně v bližším popisu jednotlivých skupin onemocnění je obsáhlejší. Co se týká popisu Aspergerovy poruchy, ta byla významně rekonceptualizována až v poslední páté revizi klasifikace (DSM-5b, 2022).

2.5 CHARAKTERISTICKÉ PROJEVY

Bazalová (2017, s. 22) říká, že fungování lidí s PAS v běžném životě závisí hlavně na jejich schopnosti adaptability. Schopnost přizpůsobení se okolnímu světu hraje u lidí s AS velkou roli, především v dětském věku. Lidi s touto diagnostikou můžeme rozdělit do 2 kategorií podle míry jejich symptomů. První typ jsou lidé s mírnou symptomatikou, kteří působí na sociální okolí podivínsky. Během života se učí ovládat svoje projevy a emoce. Jsou schopni si osvojit základní pravidla chování v běžné společnosti a časem se naučí ovládat komunikaci s neurotypy. Mezi tento typ lidí s AS řadíme ty jedince, kteří bývají začleňováni do běžných škol a zvládají režim školy s menšími úpravami, často s dopomocí AP. Druhý typ jsou jedinci s těžší symptomatikou. Ti nejsou schopni přizpůsobit se fungování v běžné společnosti a nejsou vzděláváni v hlavním edukačním proudu (Bazalová, 2017, s. 22).

V mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (dále jen MKF) lze nalézt popis lidí se zdravotním postižením jakožto lidí se specifickými potřebami. Tito lidé díky stále lepší kompenzaci jejich disability splývají s běžnou populací a vytrácí se tak rozdíly mezi nimi. MKF je víceúčelová závazná klasifikace, která slouží různým disciplínám a různým sektorům. Popisuje situace osob v řadě rovin vztahující se k funkčnímu stavu pacienta. Na jejím základě je vytvořen pětistupňový systém PO, která budou podrobněji popsána v kapitole 5. *1 Využívání PO během vzdělávacího procesu* (MKF, 2020).

Problémové chování se nejčastěji vyskytuje u dětí, které si ještě neosvojily adekvátní reakce na určité podněty. Zde se v případě problémového chování jedná nejčastěji o projevy vzteku, agrese, sebepoškozování (mlácení se do hlavy, škrábání se do krve), plivání kolem sebe, používání vulgárních výrazů, nevhodné sexuální projevy na veřejnosti a další. Důvodem projevů problémového chování může být několik. Nejčastěji se projevují v reakci na náhlou změnu, jako východisko neřešitelné situace, nuda, frustrace z nemožnosti vyjádření se, probíhající napětí, úzkost, stres či přecitlivělost na vnější podněty. Bazalová (2017, s. 25) zdůrazňuje, že je třeba řešit samotnou příčinu agresivního chování nikoli až samotnou reakci. Účinným prostředkem na zvládnutí problémového chování bývá u dětí

s PAS pravidelné navštěvování „nácviků sociálního chování“ (Bazalová, 2017, s. 23, 25). Nejčastější příčiny problémového chování společně s doporučeným postupem řešením těchto situací, je podrobně shrnuto v tabulce níže (Boyd, 2016, s. 18-19).

Tabulka č. 4 - Příčiny problémového chování

Příčina problémového chování	Doporučený postup chování
Zjišťování hranic	Laskavost, důslednost, jasně vymezené hranice.
Pocit frustrace	Zjistit o jaký pocit konkrétně se jedná (smutek / zlost / selhání).
Pravá zlost	Postupovat jako u inaktivní.
Zlost AS (zanedbatelná drobnost příčiny rozčílení umocněna onemocněním)	Vysvětlení neadekvátní reakce na situaci, nácvik vhodného chování.

(Vlastní zpracování, 2022 podle Boyd, 2016, s. 18-19)

Ne vždy se pod pojmem *problémové* chování musí skrývat silně negativní projevy dětského chování, které byly popsány výše. Může se jednat i o přidruženost dalších problémů jako jsou: hyperaktivita či naopak pasivita, negativismus, problémy se spánkem či stravovací problémy. Pro zvolení nejlepší strategie k eliminaci problémového chování je nutná podrobná analýza chování (Adamus, 2016, s. 45).

Nejčastějšími problémy projevující se u žáků s AS většinou pramenící z jejich diagnózy:

- nedostatek v sociální oblasti – nízká schopnost adekvátně vyhodnotit sociální situace a volit přiměřené reakce, nižší míra schopnosti uplatnění znalostí týkajících se sociálního chování,
- komunikační potíže – neschopnost přirozeně a funkčně komunikovat se svým okolím → vyvolává stres → snadný spouštěč problémového chování,
- nevhodné prostředí i zvolený přístup – nerespektování specifických individuálních potřeb → vyvolává napětí → snadný spouštěč problémového chování,
- nedostatky v procesu vnímání a myšlení – zvýšená přecitlivělost či naopak necitlivost vůči podnětům, odlišné vnímání i následné zpracování informací → používání specifických vzorců chování (působící zvláště, nepřirozeně).

Forma problémového chování závisí na hloubce symptomatiky, ale také dalších faktorech jako jsou: osobní predispozice, výchovném i terapeutickém přístupu (Hrdlička, Komárek a kol., 2014, s. 86; Adamus, 2016, s. 46). Pokud se problémové chování vyskytne, je nutné dodržet posloupnost jednotlivých kroků. Systematické dodržování vhodné reakce jako odpověď na negativní projevy chování mohou vést k eliminaci tohoto chování.

- Zaznamenání problémového chování – zapsání popisu projeveného chování a situace, ve které se událo, předcházející události, které mohli problémové chování vyvolat (kdy, kde, s kým, při jakých činnostech).
- Analýza problémového chování – zjištění důvodů výskytu problémového chování, vyloučení souvislosti se zdravotním stavem (důležitá je spolupráce rodiny a školy).
- Analýza prostředí – zjištění přehlednosti v prostředí (srozumitelnost, fyzické pohodlí), zjistit žákovu schopnost ovlivňovat své okolí; nevhodné prostředí = nevhodná intenzita osvětlení v místnosti, horko, průvan, svědění cedulky u trika a další.
- Analýza činností – zjištění míry spuštění problémového chování v konkrétních situacích; nevhodně zvolená činnost: příliš snadné, dlouhé, nudné, nedává mu smysl.
- Odměna za vhodné chování – hledání vhodného systému odměn, pozitivní motivace slouží k eliminaci problémového chování a podpory žádoucího chování, zvolit způsob systému odměňování.
- Averzivní tlumení – snaha o zmírnění sebedestruktivního chování za pomoci hrozby trestu, využívání ve složitějších případech agresivního (či autoagresivního) chování.

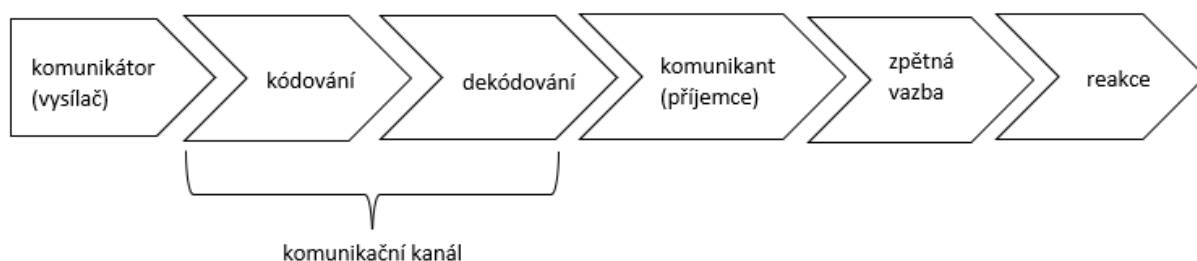
V přílohové části této práce je uveřejněno grafické znázornění vhodného postupu při řešení problémového chování u žáků s PAS (viz příloha č. 2) (Adamus, 2016, s. 48-50).

2.5.1 OBLAST KOMUNIKACE

Podstatou komunikace je funkční používání řeči. Právě zde mají děti s AS často problémy. U této formy autismu nedochází k fyziologickému narušení řeči. Přesto jejich

projevy komunikace obsahují mnoho zvláštností od naprostého nezájmu o komunikaci či o zájmy druhých, přes ulpívání na oblíbených tématech až po nevhodné skákání do řeči. Důležité já podstata vymezení samotného pojmu *komunikace*. Jedná se o proces sloužící k výměně informací mezi jednotlivými subjekty. Pro podporu funkční komunikace je nutné ovládat dvě základní jazykové dovednosti, a to expresivní a receptivní komunikaci. Expresivní komunikace je schopnost využívání jazyka se záměrem zprostředkování informací druhé straně. Receptivní komunikace je obrácený proces, a to pochopení sdělení druhých (Bondy, Frost, 2007, s. 15; Thorová, 2016, s. 100).

Komunikační proces je systém několika na sebe navazujících postupů, které budou blíže popsány na základě schématu níže.



Obrázek 4 - Komunikační proces

Jedinci s AS mají výrazné problémy v komunikační oblasti. Narušení se projevují ve všech oblastech komunikace, především v neverbální komunikaci. V důsledku špatných komunikačních schopností často omezují kontakt s druhými lidmi nebo se dokonce komunikaci zcela vyhýbají. „*Informace z okolí vyhodnocují jinak než lidé bez poruchy (například potřebují vědět, kdy přesně mají co dělat, nestačí sdělit, aby něco udělali, potřebují přesnou specifikaci), chápou svět logicky a realisticky, nerozumí metaforám, vyskytuje se doslovné chápání, chybí schopnost přenášet význam. Typická je citová otažitost. Někdy chybí oční kontakt či adekvátní mimika, složité je porozumět gestům, tónu hlasu, záměrům druhých*“ (Bazalová, 2017, s. 17). U autistických jedinců s tímto typem postižení je řeč rozvinuta v plné míře, ale objevují se výrazné problémy související s funkční komunikací. Často v mluvené řeči mohou působit až robotickým dojmem, především kvůli bezpřízvučnosti, monotónnosti a neemotivnosti ve svém projevu. V neverbální komunikaci je pozorována výrazně snížená až vymizelá gestikulace a mimika (Hrdlička, Komárek a kol., 2013, s. 37; Lechta, 2016, s. 319).

Verbální komunikace je u dětí s AS minimálně úměrná věku, často však převyšuje jejich fyzický věk, a to především vysoce rozvinutou slovní zásobou a funkčním používáním cizích slov. Velmi časté je navracení se ke svým oblíbeným komunikačním tématům navzdory kontextu situace. Z rozhovoru se tak často stává stereotypní monolog o předmětu jejich zájmu. O těchto tématech jsou schopni hovořit dlouho a dopodrobna (Thorová, 2007, s. 25; Bazalová, 2017, s. 17).

Existuje mnoho způsobů komunikace, které se liší kulturním i sociálním prostředím a věkem jedinců. Komunikace nemusí být jen mluvené slovo, ale i neverbální signály, psaná forma či alternativní způsoby komunikace. Právě ty jsou hojně využívány u jedinců s PAS. Mezi nejčastěji využívané alternativní komunikační prostředky u dětí s AS patří:

- symboly a piktogramy – projevy neverbální komunikace (mimika, gesta, postoj těla), obrazové materiály (schémata, kreslené situace, reálné fotografie),
- navozování očního kontaktu – cílená a záměrná,
- komunikační tabulky – slouží k zaznamenávání požadavků v písemné podobě,
- tzv. komunikační semafor – zelená (jsem v pořádku, jen potřebuji pomoc či radu), oranžová (únava, potřeba odpočinku), červená (problémová situace, potřeba vyvázání ze situace).

U žáků s AS pomůže pozorovat tyto i mnoho dalších neobvyklých způsobů komunikace s okolním světem. Velmi výrazným atypickým chováním je používání jiné osoby jako nástroj bez předchozího verbálního vyjádření (příkladem tohoto chování může být to, když dítě vezme ruku maminky a tou se pohladí, namísto slovního vyjádření o pohlazení). S tímto typem komunikace se u jedinců s AS setkáváme jen zřídka (Bondy, Frost, 2007, s. 20,21; Lechta, 2016, s. 318).

2.5.2 OBLAST SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

U dětí s PAS je celkový zájem o jejich sociální okolí výrazně omezenější oproti intaktním dětem, a to již od útlého věku. „... typická je snížená dovednost vytvářet a navazovat vztahy s vrstevníky, nižší schopnost nápodob a také nižší četnost této aktivity“ (Karunová a kol., 2021, s. 27). Děti s AS postrádají základní sociální schopnosti, kterým se

zdravé děti jejich věku učí v běžných životních situacích pomocí nápodoby. Často postrádají potřebu navazovat oční kontakt, přizpůsobovat se změnám, předvídat chování druhých. Kvůli tomuto deficitu si neuvědomují zákonitosti okolního světa. „*Obtíže v sociální oblasti provází též výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích (postoj těla, gesta, mimika, oční kontakt) ...*“ (Čadilová, Žampachová, 2017, s. 13). Sociální interakce postižených jedinců se projevuje neschopností navázat kontakt s dalšími osobami adekvátně svému věku. Častá je absence reakcí na snahu o kontakt ze strany sociálního okolí. Typickými příklady tohoto chování je: nenavozování očního kontaktu, chybějící reakce při vstupu další osoby do místnosti, ignorování aktivních snah druhých o navázání kontaktu a další (Lechta, 2016, s. 318; Čadilová, Žampachová, 2017, s. 13).

Pro zdravý vývoj v dětském věku je důležitá především vazba na matku – attachment. Ten může být u autistických dětí narušen díky hned několika projevům jejich chování. Tím nejdůležitějším projevem evokujícím špatný attachment je absence strachu z odloučení, souvisejícím i s nedostatkem obav z neznámých osob. Tyto děti nejeví zájem o hlasy ani tváře lidí z jejich úzkého okolí, naopak se záměrně vyhýbají očnímu kontaktu. V pozdějším stádiu vývoje výrazně projevují svůj nezáměr o kontakt s dalšími osobami. Neprojevují empatii k druhým, a i projevy vlastních emocí nejsou tak patrné. Projevování vlastních pocitů a chápání emocí druhých lidí je pro osoby s AS velice obtížné. Jejich emoční reakce nejsou v souladu s probíhající situací a mohou působit až paradoxně. Tohle je typický příklad chování, které zdravé děti přirozeně vnímají, naproti tomu děti s AS se tomuto chování musejí složitě učit. Z toho vyplývá, že autistické děti postrádají schopnost adaptace na různé sociální situace (Hrdlička, Komárek a kol., 2013, s. 36-37; Lechta, 2016, s. 318).

U dětí s AS je sociální kontakt s okolím výrazně kvalitativně narušen, jak je popsáno výše. Projevy chování vyplývající z tohoto deficitu mohou být různé. Záleží hlavně na typu a míře postižení dítěte a schopnosti jeho adaptability k okolnímu prostředí. Z problémů s navazováním sociálních kontaktů plynou další problémy týkající se sociální oblasti. Jedním z častých problémů je nerespektování autority a lidí ve svém okolí související s neochotou podřizovat se jejich požadavkům. „*Deficity v oblasti sociálních dovedností nejsou ovlivněny jen nízkým vývojovým věkem, ale i nízkou mírou flexibility a omezenou představivostí*“ (Čadilová, Žampachová, 2017, s. 16). Občas je složité u takovýchto žáků rozpoznat rozdíl

mezi tím, kdy dítě úkol nedokáže splnit na rozdíl od toho, kdy pouze nechce spolupracovat, a zadaný úkol nemá zájem vypracovat (Boyd, 2016, s. 17; Čadilová, Žampachová, 2017, s. 15-16).

Čadilová, Žampachová (2017, s. 13) uvádí, že většina dětí s AS stojí o kontakt s vrstevníky, jen si neví rady se způsobem, jakým ho navázat. Chybí jim schopnost zapojovat se přirozeně do skupiny vrstevníků. Neumí se zapojit do skupinových her, problém mají s pochopením pravidel hry a často trvají na jejich důsledném dodržování. Obtížné je pro ně i střídání různých rolí, mnohdy nerozumí hrát na něco (např. hra na maminku a tatínka). Takové hry jsou pro ně vysoce abstraktní. Též jsou výrazně motoricky neobratní. Děti trpící PAS nemají potřebu upozorňovat své okolí na objekt jejich zájmu. Nemají snahu aktivně vyvolat zájem druhých (Lechta, 2016, s. 318).

Problematické pro lidi s AS může být i vizuální vnímání. Mají problém se zapamatováním si detailů obličeje jiných lidí. Zapamatují si vždy nějaký výrazný rys a podle něj člověka identifikují (např. brýle, kudrnaté vlasy, velký nos). Pokud se tento rys změní, mají problém s rozeznáním člověka a bývají z toho zmateni. Pokud si nejsou jisti, zda daného člověka znají, raději s ním nenavozují žádný kontakt. Takové jednání se pro okolí může zdát podivínské (Bazalová, 2017, s. 20).

2.5.3 OBLAST PŘEDSTAVIVOSTI, VOLNÉHO ČASU A STEREOTYPNÍCH ZÁJMŮ

Při narušení představ a fantazie dochází k negativnímu působení na vývoj jedince v různých směrech. K výraznému oslabení dochází v oblasti imitace neboli napodobování a symbolického myšlení. Narušení těchto oblastí způsobuje uplívání jedinců na stereotypních činnostech, předvídatelnosti a rituálech (Karunová a kol., 2021, s. 28).

Jedinci s PAS špatně snáší změny a může to u nich vyvolat neadekvátní reakci. Předejít těmto situacím lze, dodržováním rutiny a včasným upozorněním na následující změnu. Jedinci s diagnostikovaným AS se cítí bezpečně, pokud je jejich život předvídatelný a neměnný. To jim dodává pocit jistoty a klidu. Jedinci, především však děti s AS, potřebují dát svému životu jasný a neměnný řád, především proto, že žijí v nepředvídatelném, chaotickém a nepřehledném světě. Pružnost myšlení je pro ně těžko přijatelná. Vyžadování neměnnosti denního režimu částečně odpovídá úzkostným obsesím a touze po stálosti

prostředí a pevného dodržování režimu (Hrdlička a kol., 2013, s. 36-37; Boyd, 2016, s. 18; Lechta, 2016, s. 319; Bazalová, 2017, s. 19).

Děti s AS mají často oproti svým vrstevníkům nezvyklé zájmy. Často se jedná o neživé, mechanické předměty (např. dopravní prostředky, mapy, jízdní řády, číslach). Naopak se ve snížené míře objevuje zájem o společenské a interaktivní koníčky v zapojení dalších dětí jejich věku. Často můžeme u dětí s AS sledovat paralelní hru – dítě si hraje samo, ale v těsné blízkosti ostatních. U předmětu svého zájmu dokážou setrvat velice dlouho (i několik hodin v kuse). Velmi časté u těchto dětí je mimořádné zaujetí předmětů (nebo jejich částí), které se otáčejí. Tyto předměty vydrží dlouho dobu soustředěně pozorovat. U malých dětí nedochází k funkční hře, nýbrž zaměření se na detail. Příkladem lze uvést, kdy zdravé dítě si při hře s autíčkem bude jezdit po koberci. Oproti tomu autistické dítě si bude autíčko soustředěně prohlížet a točit koly před obličejem. Popisovaný deficit ve funkčnosti hry je důsledkem nedostatku tvořivosti a fantazie v myšlení těchto dětí. Hračky nepoužívají obvyklým způsobem – buď jsou konsternovány nějakým detailem, který vydrží hodiny pozorovat, nebo se objevují nefunkční aspekty projevené k hračce jako je očichávání, olizování hraček a podobně (Hrdlička a kol., 2013, s. 37-38; Lechta, 2016, s. 318-319; Thorová, 2016, s. 120; Bazalová, 2017, s. 19).

V mnoha případech se objevují stereotypní pohyby, které mají povahu nutkavého jednání či rituálů. Příkladem těchto motorických stereotypů je třepotání rukou, kývání tělem či hlavou, točení se na místě, plácání rukama a další. Méně častý je výskyt verbálních stereotypů, jako je echolalie – opakování zvuků či slov. Při vyrušení mohou děti reagovat nesouhlasem, odporem, emočním rozladěním až přechodem do agrese (Lechta, 2016, s. 320; Karunová a kol., 2021, s. 28).

Do oblasti stereotypních vzorců chování autistických dětí patří i mimořádné zaujetí až fascinace různými smyslovými podněty – pozorování kapající vody, poslouchání šumu rádiového vysílání a další. Ve většině případů dětí s AS se shodně vyskytuje přecitlivělost na některé smyslové podněty. Nejčastěji to jsou zvuky, doteky, pachy a další. Hypersenzitivita vnímání různých podnětů je pro tyto jedince mnohdy neúnosná a snaží se dostat z jejich dosahu nebo nastává neadekvátní reakce v podobě afektu. Přecitlivělost ve vnímání zvuků se týká pouze zvuků z okolí nikoli zvuků, které vydávají oni sami. Zvukové projevy dětí s PAS jsou častou reakcí na různé nekomfortní podněty. Dále se vyznačují zvýšenou odolností vůči

bolesti, a to nejen kvůli nepatrně působící bolesti, ale i při sebezraňování (mlácení do hlavy), či sebepoškozujícím chování (Hrdlička a kol., 2013, s. 37-38; Lechta, 2016, s. 320; Bazalová, 2017, s. 21).

2.6 DIAGNOSTIKA

Pojem PAS je vhodnějším oproti termínu autismus jednak z možnosti širšího zaznamenání problému, ale i z důvodu nejednotnosti diagnostických kritérií. K vyslovení podezření, že se jedná o PAS, je potřeba souhra odborníků z různých odvětví: pediatr, psychiatr, psycholog, učitel, neurolog, logoped. Na stanovení diagnózy je zapotřebí komplexní vyšetření spojením několika mezioborů: neurologie, genetiky, psychologie i psychiatrie a somatického vyšetření. Jak tedy vypovídá ze samotného názvu – PAS – jedná se o spektrum symptomů. Často se vyskytují další přidružená onemocnění či poruchy (Sroková, Olšáková, 2004, s. 43; Thorová, 2016, s. 270).

Prvotní diagnostická kritéria byla sestavená Leo Kannerem a stala se základem pro diagnostiku jedinců s PAS. Další osobou, která výrazně přispěla v diagnostice autismu, byla Mildred Creaková. Významná dětská psycholožka považovala autismus za formu dětské schizofrenie a vytvořila devíti položkový přehled diagnostických kritérií všeobecně známý pod názvem *Devět bodů*². V tabulce níže jsou zaznamenány nejznámější diagnostická kritéria využívaná od prvopočátku až do současnosti.

Tabulka č. 5 – přehled diagnostických kritérií

Kannerova kritéria (1943)	Devět bodů (1961) – Mildred Creaková	Diagnostická kritéria Michael Rutter (1978)	Diagnostická kritéria MKN-10
neschopnost vytvářet vztahy	porucha emočních vztahů	narušení sociální vývoj	první projevy před 3 roky věku
potíže s osvojením jazyka	neuvědomování si vlastní identity	specifické projevy závislé na úrovni rozumových schopností	kvalitativní narušení sociální interakce
nefunkční používání jazyka (po vývinu řeči)	ulpívavá hra s předměty	opožděný a narušený jazykový vývoj	kvalitativní narušení komunikace
opožděná echolalie	odpor ke změnám	ulpívání na stejnosti	omezené a opakující se stereotypní způsoby chování

² Nine Points

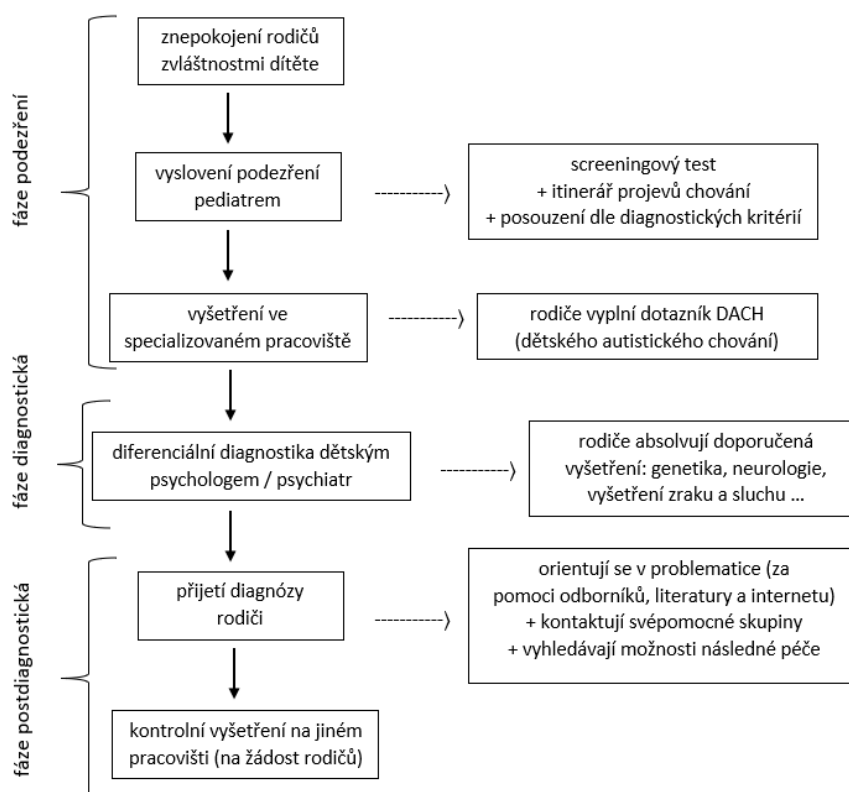
záměna zájmen (užívání ty místo já)	poruchy sluchového a zrakového vnímání	→ stereotypní hra	<i>strach (fobie)³</i>
stereotypní hra	nelogická úzkost vyvolaná změnou	→ dlouhodobý zájem o některé předměty	<i>poruchy spánku a příjmu potravy</i>
ulpívavost	porucha řeči	→ odpor vůči změnám	<i>záchvaty vzteku a agrese</i>
dobrá mechanická paměť	pohybové abnormality	nástup poruchy do 30 měsíců věku	<i>absence spontaneity, iniciativy, tvořivosti</i>
normální fyzický vzhled	retardace ve vývoji		<i>potíže s koncentrací</i>

(Vlastní zpracování 2022 podle Thorové, 2016, s. 54-59)

Speciálně pedagogická diagnostika se zabývá samotnou diagnostickou, ale i následnou péčí o žáky se SVP, mezi které se řadí i jedinci s autismem. Diagnostika PAS se v ČR začala provádět až od 90. let 20. století. Popularizovaná začala být až na podněty rodičů, kteří začali usilovat o možnosti, nechat své děti vzdělávat pod odborným dohledem. Proto bylo nutné stanovit vývojovou a kognitivní úroveň dětí a nastavit podmínky intervence. Pedagogická diagnostika probíhá obvykle každé 2 roky a je nápomocna při tvorbě IVP žáka a v samotném výchovně vzdělávacím procesu, a při předcházení a potlačování nevhodných forem projevů chování. Diagnostika pomáhá také při znalosti potřeby využívání strukturovaného učení a vizualizace (Sroková a kol., 2004, s. 44; Čadilová, a kol., 2008, s. 87, 88; Tuckermann a kol., 2014, s. 6, 7).

Ideální diagnostický model popisuje Thorová (2016, s. 269) podobně jako i Bazalová (2017, s. 42) ve třech fázích: podezření – diagnostika – postdiagnostika. Konkrétní popis průběhu diagnostiky je zachycen ve schématu níže.

³ kurzívou psaná kritéria patří mezi nespecifické rysy



Obrázek 5 - Diagnostický model

(Vlastní zpracování 2022 podle Thorová, 2016, s. 259; Bazalová, 2017, s. 42)

Diagnózu PAS je možno stanovit pouze v případě je-li zaznamenán problém vycházející z několika oblastí současně. Základním diagnostickým kritériem je triáda narušených oblastí. Pro stanovení diagnózy se využívají specifické testy a jsou zcela v dikci odborníků. V průběhu času se může především u dětí a dospívajících měnit finální diagnóza. Z toho důvodu je vhodné opakování procesu diagnostiky (Bazalová, 2017, s. 38, 39).

Konkrétní proces diagnostiky se zakládá na podrobném popisu chování jedince v různých oblastech: sociální vazby, komunikace, stereotypní chování, obtíže s adaptabilitou. Pro stanovení diagnózy je potřeba důsledné pozorování projevů jedince s podezřením na PAS, které by v ideálním případě mělo probíhat v různých situacích a mělo by se na něm podílet více pozorovatelů. Charakteristické projevy chování dítěte se často liší v závislosti na sociálním prostředí. Jinak (přirozeně) se dítě chová v domácím prostředí obklopen známými lidmi patřící do jeho rodinného kruhu, jinak se chová ve škole v přítomnosti neurotypických vrstevníků a zcela odlišně se může projevovat i během vyšetření odborníkem. Tyto odchylky je dobré brát v potaz při stanovování diagnózy (Šporclová, 2018, s. 16-17).

3 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Třetí kapitola je zaměřena na různé možnosti a strategie vzdělávání žáků s AS v procesu jejich začleňování do běžných ZŠ. K vhodnému nastavení vzdělávací strategie žáka s AS musíme znát jeho aktuální úroveň před zahájením výchovně vzdělávacího procesu. Zcela zásadní je spolupráce rodiny postiženého žáka a školy. K tomu přispívá pozitivní třídní klima a pravidelná komunikace jednotlivých subjektů. Dále jsou uváděny doporučené metody a formy využívané při vzdělávání těchto žáků. Práce se zabývá popisem různých typů kompenzačních pomůcek využívaných u těchto žáků, jejich vhodné umístění a zvolení způsobu použití, aby sloužili jako motivační faktor, tedy jako stimul k učení. Poměrná část je věnována potřebným náležitostem pro tvorbu IVP žáka s AS a jeho smyslu v edukačním procesu.

Vzdělávání žáků s AS se řídí podle školského zákona, konkrétně vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (MŠMT, 2021).

Šporclová (2018, s. 73) uvádí, že žáci s diagnostikovaným autismem v ČR mohou být vzdělávání několika různými způsoby:

- individuální integrací (do běžné MŠ, ZŠ či SŠ),
- zařazením do speciálních tříd pro žáky s PAS (skupinová integrace),
- individuální integrací do škol zřizovaných pro žáky se zdravotním postižením,
- individuálním (domácím) vzděláváním,
- kombinací integrace do kolektivu a individuální práce s pedagogem mimo prostor třídy.

Vzdělávání žáků s PAS je v ČR obvykle prováděno inkluzivním začleněním do běžného školství. Žáci s AS se nejčastěji vzdělávají právě individuální integrací, popřípadě kombinací integrace a individuální práce s učitelem mimo třídu. Edukaci těchto žáků mají na starosti pedagogičtí pracovníci (třídní učitel, AP, další oborový učitelé a vychovatelé), výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog (působí-li na škole, kterou žák navštěvuje). Všem těmto subjektům je zřejmé, že žák s AS má nerovnoměrně rozložené

schopnosti, které budou třeba silně podporovat během edukačního procesu (Attwood, 2005, s. 20; Lechta, 2016, s. 323; Šporclová, 2018, s. 73).

Předpokladem pro začlenění žáka s AS do běžného typu ZŠ, je spolupráce školy (potažmo pedagogů) a rodiny. Jedná se o postupný proces, který musí být přizpůsobován aktuálním potřebám žáka. Hlavním cílem edukace žáka je získání znalost (tedy akademický cíl), ale i osvojení si sociálních dovedností (sociální cíl), neboť pro žáka s autismem má sociální integrace mezi inaktivní vrstevníky velký význam pro jeho zapojení do společnosti a upevnění pozice ve společenském žebříčku pro budoucnost (Lechta, 2016, s. 327).

Před zahájením integrace žáka do běžného vzdělávacího proudu je potřeba detekovat jeho dosaženou úroveň v rozumové, řečové a sociální oblasti. Pokud není dosaženo dostatečné úrovně, nebyla by integrace efektivní. V takových případech musí dojít k rozvoji zmíněných oblastí s úmyslem přípravy na pozdější integraci. Neopomenutelnou součástí integrace je příprava třídního kolektivu na příchod žáka s odlišnými projevy chování (Lechta, 2016, s. 327-328).

K dosažení úspěšné inkluze je důležité průběžně pracovat s celým třídním kolektivem. Správně nastavená spolupráce třídy je nejlepší prevencí vyčlenění žáka s AS z kolektivu vrstevníků, a to pomocí budování pozitivních vztahů, posilování tolerance a schopnosti empatie. Nemělo by docházet k zatajování žákovi diagnózy, právě naopak. Žáci dané třídy by již předem měli být seznámeni s diagnostikou inkudovaného žáka, a především s obtížemi z ní vyplývající. Seznámení žáků s těmito informacemi pro ně musí být srozumitelné a úměrné jejich věku. Pro nastavení dobrého klimatu třídy by o této skutečnosti měli být informováni i všichni ZZ žáků dané třídy. Nicméně k tomu může dojít pouze po udělení souhlasu ZZ žáka s AS. Zároveň by mělo dojít k nenásilnému začlenění AP do třídního kolektivu. AP by měl být všem žákům oficiálně představen a mělo by dojít k vymezení jeho role a kompetencí ve třídě (Knedlíková, 2016, s. 104-105).

3.1 DIDAKTICKÉ METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

U žáků s diagnózou AS nelze obecně říct, že některé vzdělávací metody jsou vhodné a další zase zcela nevhodné. Vzhledem k velice rozlišným projevům u dětí musíme brát v potaz jejich individuální potřeby a přiměřeně na ně reagovat. Nicméně některé postupy

jsou ověřené a ve většině případů fungují. Základem vzdělávání žáků s AS je dodržování principů strukturovaného vyučování (Tuckermann a kol., 2014, s. 6,7; Adamus, 2016, s. 27, 32).

Jak už bylo zmíněno výše, autismus může mít mnoho odlišných projevů. Rozsah může být různý „*od sociálně uzavřeného dítěte po dítě, které vyrušuje, ale sociálně se zapojuje*“ (Lechta, 2016, s. 321). V běžném školství se můžeme nejčastěji setkat s žáky s PAS bez poruchy intelektu. Ve většině případů se v běžných MŠ a následně ZŠ a SŠ setkáme s autistickými dětmi právě v podobě AS. U tohoto typu autismu není přidružena mentální retardace, naopak se ve většině případů vyskytuje mimořádně vysoká míra inteligence. Vzdělávání těchto žáků musí být vysoce individualizované, upravené pro jejich konkrétní SVP. Jejich edukace probíhá na základě vypracovaného IVP (Lechta, 2016, s. 321).

Autismus je porucha na neurobiologickém podkladě, tedy mozek postižených jedinců se vyvíjí odlišně na rozdíl od zdravých jedinců. Tomuto stavu říkáme neurodiverzita. Jedinci s AS vnímají podněty z okolí jinak, a proto na ně i odlišně reagují. Příjem podnětů a jejich zpracování v mozku úzce souvisí s procesem učením – tedy schopnost zapamatovat si nové zkušenosti, pojmy, dovednosti, uchovat je v paměti a poté si je opět vybavit. Zdravé děti se učí novým dovednostem v běžných společenských situacích, a to především sociální nápodobou, pomocí sdílené pozornosti. Oproti tomu autistické děti tohle neumějí, sociální chování se učí mechanicky. Také vnější motivace u těchto jedinců bývá na nízké úrovni, to vyplývá z nízké úrovně sociálního chování (Šporclová, 2018, s. 70-71).

Na základě odlišných potřeb žáků s AS se k jejich edukaci s úspěchem využívá vizuální modalita a vizuální cesta k členění úkolů na jednotlivé kroky. Dále musí být zohledněn vhodný způsob komunikace se žákem a používání adekvátních forem a míry podpory. Pokud děti trpící autismem lépe vstřebávají vizuální podněty, je vhodné jejich hojné využití při práci s těmito žáky. Příkladem vizuální pomůcky mohou být různé přehledy a schémata pomáhající snadněji pochopit danou látku, ale i časové rozpisy, struktura vyučovací hodiny či využívání pomocných karet. Žáci s AS bývají snadněji unavitelní na rozdíl od svých neurotypických spolužáků. Měli by mít možnost odpočinout si, a to i během výuky (Lechta, 2016, s. 321; Šporclová, 2018, s. 71).

Pro nastavení nejvhodnějších forem podpory žáků je dle Šporclové (2018, s. 71) důležitá úzká spolupráce s rodinou. Adamus (2018, s. 33-35) ve své publikaci uvádí různé

formy metod využívané při práci s žáky s PAS během výchovně vzdělávacího procesu. Níže je uveden zjednodušený přehled některých metod.

Tabulka č. 6 - Metody využívané při edukaci žáků s PAS

metoda přiměřenosti	<ul style="list-style-type: none"> - základní a zároveň nejdůležitější metoda - v praxi nejvíce využívaná - ukazuje na silné a slabé stránky vývoje
metoda postupných kroků	<ul style="list-style-type: none"> - postupný nácvik na sebe navazujících kroků - srozumitelná konkretizace postupu - ověřitelnost žakovského pochopení jednotlivých kroků
metoda zpevnování	<ul style="list-style-type: none"> - upevňování již naučených schopností a dovedností - následuje po zvládnutí činnosti - upevňuje zapamatování si osvojené dovednosti - účinnost je závislá na pravidelném využívání
metoda modelování	<ul style="list-style-type: none"> - v případě vysoké obtížnosti nebo při dlouhé době nácviku - upravení podmínek činnosti na zvládnutelnou úroveň - snižuje frustraci - hledání nejvhodnějšího řešení
metoda nápovědy a vedení	<ul style="list-style-type: none"> - poskytnutí pomoci pro samostatné zvládnutí činnosti - učitel je aktivní člen poskytované intervence - zvýšení efektivity splnění zadaného úkolu - vhodné načasování a volení množství poskytnutých nápověd
metoda vytváření pravidel	<ul style="list-style-type: none"> - vhodné při nutnosti dodržovat stejný pracovní postup - podpora rozvoje samostatnosti - vhodné začlenění drobných změn, narušení stereotypu
metoda instrukce	<ul style="list-style-type: none"> - poskytnutí pomoci ve formě signálů různého druhu (verbální, neverbální, vizuální apod.) - signál představuje zřejmou instrukci pro vypracování úkolu
metoda vysvětlování	<ul style="list-style-type: none"> - nutnost žakovo porozumění řeči - volba adekvátních slov (žák jim rozumí a umí s nimi pracovat)
metoda demonstrace	<ul style="list-style-type: none"> - názorné předvedení činnosti - při opakovaných selhání této metody možnost kombinace s dalšími popisovanými metodami

metoda napodobování	<ul style="list-style-type: none"> - hojně využívaná v edukačním procesu (u intaktních žáků) - v některých případech autistický žák nedokáže pochopit fungování této metody
metoda povzbuzování	<ul style="list-style-type: none"> - posiluje vnější motivaci žáka - jakákoli forma učitele, díky které žák splní úkol (verbální, neverbální, fyzické apod.) - riziko nepřiměřeného nátlaku na žáka → stres, úzkost - většinou používaná v kombinaci s jinými metodami
metoda ignorace	<ul style="list-style-type: none"> - při projevech problematického chování nebo nadměrného vyžadování pozornosti - důležitá je důslednost (v opačném případě se může prohloubit a upevnit nežádoucí chování)

(Vlastní zpracování, 2022 podle Adamus, 2018, s. 33-35)

Jednotlivé metody je třeba dobře znát a umět s nimi vhodně pracovat. Metody lze libovolně kombinovat tak, aby došlo k nejlepší podpoře konkrétního žáka (Adamus, 2018, s. 35).

3.2 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY A MOTIVACE

Edukačními prostředky určenými k nápravě a vyrovnání rozdílů mezi žákem se SVP a neurotypickým žákem jsou kompenzační pomůcky. Klíčový je samotný výběr správné nápravné pomůcky tak, aby se jedinec cítil komfortně a dokázal díky ní plnit běžné úkony jako jedinci bez postižení. Ve školním prostředí kompenzační pomůcky zabezpečují žákům snazší přístup ke vzdělání, vyrovnávají jeho znevýhodnění a zvyšují míru jeho úspěšnosti ve vzdělávání, potažmo zvyšují šance na jeho uplatnění na trhu práce. V procesu edukace mluvíme tedy o kompenzační učební pomůcce. Dále jsou využívány i další pomůcky, které jsou využívány k náhradě příležitostí u žáků se SVP, ty nazýváme speciální pomůcky a učebnice. V tomto případě se jedná o didaktické a výukové materiály (Knedlíková, 2016, s. 45).

Pomůcky vyrovnávající rozdíly u žáků s AS využívané v běžných ZŠ můžeme dle Knedlíkové (2016, s. 48) rozdělit do třech kategorií – kompenzační pomůcky, speciální pomůcky a další možnosti kompenzace. Bližší charakteristika jednotlivých skupin je představena v tabulce níže.

Tabulka č. 7 - Kompenzační pomůcky pro žáky s PAS

Kompenzační pomůcky – nábytek ke strukturalizaci prostoru	Speciální pomůcky – individualizované pomůcky	Další možnosti kompenzace
- policové regály	- učebnice a sešity	- výukový software
- skříňky	- pracovní listy	- tablet
- barevné koberce	- komunikační deníky	- dotykový monitor
- paraván	- strukturované úkoly	- komunikační deník
- speciální hardware – myš a klávesnice	- soubor pro nácvik sociálních dovedností	- organizační přehledy vzdělávacích situací

(Vlastní zpracování, 2022 podle Knedlíková, 2016, s. 48)

Rozdíl v umístění některých pomůcek je závislé na ročníku, který žák navštěvuje. Na prvním stupni ZŠ probíhá výuka v jedné učebně. Je tedy možné, aby veškeré pomůcky byly trvale uloženy ve třídě, a snadno dojde i k přizpůsobení nábytku třídy. Na druhém stupni ZŠ již žáci netráví všechen čas školní docházky pouze v jedné učebně. Během dne přecházejí do různých učeben dle vyučovacích předmětů. V tomto případě je složitější umístění speciálních a dalších pomůcek, které musejí být neustále přemísťovány s žákem. Před zahájením školního roku a sestavení rozvrhu výuky žáka by mělo být myšleno především na dodržení strukturalizace prostoru v jednotlivých učebnách, které bude žák během svého vzdělávání navštěvovat. Především žáci s PAS jsou velice citliví na změny, často tito žáci vyžadují sedět vždy na stejném místě (a to i v různých učebnách). Důležitým bodem pro kvalitní vzdělávání žáka se SVP je jeho vhodné umístění ve školní třídě. Toto místo by mělo být záměrně zvoleno po vzájemné domluvě učitele a AP. Zároveň by mělo být ve třídě vyhrazeno zvláštní místo i pro AP (Knedlíková, 2016, s. 103).

Kompenzační prostředky slouží k vyrovnávání deficitů žáků s AS oproti běžným spolužákům. K odstranění těchto rozdílů může dojít pouze za předpokladu aktivní účasti žáka na práci s pomůckami. Zvýšení šance na žákově spolupráci ve výchovně vzdělávacím procesu umožňuje především motivace, která je hlavním stimulem k procesu učení. Motivace podněcuje projevy lidského chování a vytváří vzorce chování. Jedinci s AS jsou oproti vrstevníkům hůře motivovatelní. U žáků s AS je častá neochota pracovat na náročných úkolech a na úkolech, ve kterých postrádají smysl práce. U těchto žáků se shodně objevuje neochota provádět stejné věci vícekrát se stejným výsledkem (převáděno na

školní prostředí – tito žáci nevypracovávají domácí úkoly, protože podobné cvičení už vypracovali ve škole). Základním principem vnější motivace jsou odměny a tresty. Tento systém akceptují i žáci s AS. Motivace v tomto případě slouží jako prostředek k ovlivňování jednání žáků a stává se klíčovým bodem pro jejich zlepšení (Čadilová a kol., 2008, s. 66; Tuckermann a kol., 2014, s. 67; Boyd, 2016, s. 28).

3.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

„Individuální vzdělávací plán stanovuje priority ve vzdělávání a v dalším rozvoji žáka“ (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 17). Jedná se o stanovení cílů, kterých by měl žák v daném období dosáhnout. Veškeré úpravy vychází ze ŠVP příslušné školy. Tyto úpravy se nejčastěji týkají obsahu vzdělávání žáka, časovém rozvržení výuky, vhodně volených metod a forem až modifikaci vzdělávacích výstupů žáka (Knedlíková, 2017, s. 24).

Jedná se o nejdůležitější nástroj pro integraci žáka se SVP do prostředí běžné ZŠ. IVP je jednou z forem náhradního plnění vzdělávacích povinností. Slouží především k podpoře vzdělávání žáků se SVP nebo s mimořádným nadáním. Tato práce je zaměřena na popis realizace IVP u žáků s diagnózou AS, u nichž se vyskytuje ve velké míře jak SVP, tak i mimořádné nadání (často pouze jednostranně zaměřené). Jedná se o závazný dokument zajišťující kompenzaci SVP žáka. *„Individuální vzdělávací plán by měl přesně vymezovat pravidla pro vzdělávání každého individuálně integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami či žáka mimořádně nadaného v konkrétním školním roce“* (Knedlíková, 2016, s. 40). IVP slouží pedagogickým pracovníkům jako instrukce pro práci s daným žákem. Tento dokument podléhá ŠVP konkrétní školy (Knedlíková, 2016, s. 40).

IVP je součástí dokumentace žáka v matrice školy. Obsahuje vymezení PO, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na výchovně vzdělávacím procesu žáka. Dále zahrnuje popis cílů edukace, soupis všech předmětů, které budou realizovány skrze IVP. Popisuje časové i obsahové rozvržení učiva, úpravy obsahu vzdělávání či výstupy vzdělávání, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a dovedností a hodnocení žáka. Součástí IVP žáka je soupis pomůcek, učebních materiálů i pomůcek využívané pro potřeby žáka. Vyznačením zásadních kompetencí jednotlivých pedagogických pracovníků, se stává zřejmé rozdělení zodpovědnosti za různé

oblasti vzdělávání i jakou konkrétní podporu, a v jakém rozsahu budou žákovi poskytována (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 18).

Ve školském zákoně je IVP vymezen v § 18. Základního vzdělávání se týká tato část vyjádření ze školského zákona - „ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonných zástupců vzdělávání podle individuálně vzdělávacího plánu“ (Školský zákon, 2021, s. 14). To znamená, že o vzdělávání na základě IVP musí žádat ZZ žáka již na podkladě odborného doporučení ŠPZ.

Nárok na vypracování a následné vzdělávání žáka dle IVP mají pouze ti, kteří mají stupeň podpůrných opatření dva a vyšší. Škola je povinna vypracovat IVP bez zbytečného odkladu, nejpozději do jednoho měsíce ode dne obdržení doporučení ze ŠPZ společně s žádostí ZZ žáka o vytvoření IVP. S vypracovaným IVP musejí být seznámeni ZZ i všichni příslušní vyučující žáka. Za jeho vypracování a dodržování zodpovídá ředitel školy (Knedlíková, 2017, s. 23).

Poslední novelizací školského zákona se IVP stal jedním z PO. Ve své podstatě však v sobě zahrnuje veškerá PO, která by měla žákovi zajistit vyrovnání rozdílů, oproti jeho inaktivních spolužáků. IVP se tedy stává nositelem všech nárokovaných PO. Zároveň se se změnou legislativy poprvé objevuje závazný rámcový vzor pro tvorbu IVP, který je uveden v přílohové části této práce (viz příloha č. 3) k vyhlášce č. 27/2016 SB., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných platný od 1. 1. 2020. Platný vzor IVP lze najít na spolehlivých serverech mezi ně patří např. www.rvp.cz, www.inkluzivni.skola.cz. Autorky (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 103-109) též ve své publikaci zveřejnili vzor IVP s drobnými úpravami vhodnými pro kvalitnější vzdělávání žáků s PAS. Sjednocený vzor IVP je uveřejněn v přílohové části této práce (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 8-9 a 103-109).

IVP vypracovává škola v účinné spolupráci se ŠPZ, žákem a jeho ZZ. Podrobné vypracování IVP je delegováno ve většině případů na třídního učitele, popřípadě na výchovného poradce. Závazným podkladem pro vytvoření IVP jsou doporučení ze ŠPZ. Aby byl vyhotovený IVP funkční, musí být vypracováván na základě konkrétního posudku daného žáka tak, aby plně respektoval jeho SVP, které vyplývají ze specifík jeho postižení a jeho aktuální vývojové úrovně (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 7-8).

Při samotném vypracování se musí brát ohled na kompletní diagnostiku žáka a jeho přidružených poruch. Prioritou vzdělávání žáků s PAS je zaměření pozornosti na klíčové kompetence RVP. „*Jde o soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj každého žáka*“ (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 17). Kompetence vymezené v RVP jako klíčové vycházejí z obecně uznávaných hodnot společnosti. Jejich naplňování přispívá k pozitivnímu rozvoji žáka pro jeho budoucí život v běžné společnosti a umožní mu snadnější začlenění. Vytyčení jednotlivých postupů napomáhající k rozvoji klíčových kompetencí musí být v IVP stanoveny velice konkrétně (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 17).

IVP žáka je živým dokumentem, který lze v průběhu jeho vzdělávání doplňovat a upravovat podle individuálních potřeb konkrétního žáka. Naplňování jednotlivých PO stanovených v IVP kontroluje ŠPZ společně se školou. Výstupem z kontroly jsou závěry vyhodnocení vzdělávání podle IVP, které jsou závěrečnou součástí IVP. Tyto závěry by měli být prováděny minimálně jednou za rok. Nicméně v poslední době se zdá být přínosné provádět průběžné vyhodnocení několikrát za rok a zajistit tak vyšší úspěšnost integrace žáka (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 15).

V současnosti je ve školách zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona vzděláváno pouze kolem 30 % žáků s diagnózou PAS. Většina z nich je vzdělávána v hlavním vzdělávacím proudu, tedy v běžných školách, a to s podporou AP či dalšího pedagogického pracovníka ve třídě. Doba platnosti IVP vychází z platnosti doporučení vystaveného ŠPZ, které bývá u žáků s diagnózou PAS, tedy i AS obvykle na jeden školní rok (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 15, 18).

4 FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI VZDĚLÁVACÍM PROCESU ŽÁKA S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Čtvrtá kapitola diplomové práce je zaměřena na jedno z PO využívaných u žáků s AS integrovaných do běžných tříd, a tím je AP. Nejdříve bude vysvětlen rozdíl mezi podobnými pojmy týkající se asistenčních služeb využívaných v ČR – AP, školní asistent a osobní asistent. Budou popsány základní dokumenty, jimiž se AP řídí při výkonu své práce. Nezbytnou součástí pro výkon profese jsou legislativní podmínky a bude definována funkce AP ve vzdělávacím procesu žáka s AS, s ohledem na jeho osobnostní a kvalifikační předpoklady. Specifikována bude náplň práce AP s důrazem na dodržování zásad spravedlnosti ve vzdělávání a s vymezením kritérií spolupráce a vzájemné komunikace. V závěru budou uvedena vybraná rizika spojená s výkonem povolání AP

V prostředí výchovně vzdělávacího procesu jsou v ČR známé tři typy asistentů – AP, školní asistent a osobní asistent. V praxi se často můžeme setkat se záměnou významů a pravomocí jednotlivých druhů asistentů. AP je dle školského zákona pedagogický pracovník. Je to tedy zaměstnanec školy, kterého lze chápat jako jedno z PO pro žáky se SVP. Školní asistent je také zaměstnanec školy, ale jedná se o nepedagogického neboli provozního pracovníka. Nejvíce vzdálený školskému prostředí je osobní asistent, který je najímán přímo rodinou žáka, a není tedy zaměstnancem školy. Kompetence jednotlivých typů asistentů jsou blíže specifikovány v tabulce níže.

Tabulka č. 8 - Rozlišení hlavní činnosti jednotlivých typů asistentů

Hlavní činnosti asistenta pedagoga:	Hlavní činnosti školního asistenta:	Hlavní činnosti osobního asistenta:
- spojen s konkrétním žákem	- podpora žáků v celé škole napříč jednotlivými třídami	- spojen s konkrétním jedincem
- pomoc pedagogickým pracovníkům při edukaci žáků (poskytuje PO)	- poskytnutí základní nepedagogické podpory (neposkytuje PO)	- pomoc s běžnými sebeobslužnými úkony
- podpora žáků při přizpůsobování se školnímu prostředí	- podpora přímo v rodině při spolupráci s rodiči	- pomoc se zajištěním chodu domácnosti
- pomoc žákům při přípravě na výuku i	- příprava na vyučování (časová organizace, úprava	- pomoc při výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti

v rámci výchovně vzdělávacího procesu	pracovního prostředí a motivace k učení)	
- pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu ve škole	- poskytnutí formativní zpětné vazby žákovi	- zprostředkovává kontakt se společenským prostředím
- komunikace s žákem se SVP a jeho ZZ	- podpora a rozvoj nadání žáka nad rámec školní výuky	- prostředník mezi školou a rodinou

(Vlastní zpracování 2022 dle Knedlíková, 2016, s. 6-7; 2017, s. 15-16)

Při práci AP je dobré se předem seznámit s několika důležitými fakty a dokumenty, které vymezují pracovní možnosti a povinnosti ve vykonávané činnosti asistenta pedagoga. Konkrétní činnosti práce asistenta pedagoga se odvíjí od jeho vzdělání a následného zařazení do platové třídy. Ty jsou zaneseny v Zákoně 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Pokud školní poradenské pracoviště identifikuje potřebu přítomnosti asistenta pedagoga při výuce žáka s omezením doporučující zpráva, ve které jsou vymezeny potřebné kompetence AP a je indikováno zavedení individuálního vzdělávacího plánu žáka IVP žáka. Oba tyto dokumenty určují kompetence AP jakožto pedagogického pracovníka. Vhodné je prostudování *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruch autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění* (Žampachová, Čadilová a kol., 2015) a kompletní dokumentace žáka, kterému bude poskytovat podporu. Hlavním iniciátorem je dle zákona učitel, v praxi je však realizace rozdílná. Většinou se AP stane tzv. osobním poručníkem tohoto žáka a zajišťuje možné dostupné prostředky a přístupy k žákovi s onemocněním.

4.1 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ ROLE ASISTENTA PEDAGOGA

Se změnou školské legislativy v roce 2005 došlo ke zřízení nové pozice pedagogického pracovníka, a sice pozice AP. Ten musí dle platné legislativy splňovat odborné kvalifikační předpoklady. Ty vyplývají ze zákona č. 562/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. AP musí splňovat níže popisovaná kritéria:

- odbornost získaná vzděláním (SŠ pedagogická nebo VŠ pedagogická či SŠ nebo VŠ jiného směru + kvalifikační kurz pro AP),
- plná způsobilost k právním úkonům,
- trestní bezúhonnost,

- zdravotní způsobilost,
- prokázaná znalost českého jazyka na úrovni A2.

Základní požadavek pro výkon této pozice je dosažené odborného vzdělání. Na základě dosažené úrovně rozdělujeme AP do dvou skupin s rozdílnou náplní práce dle roviny poskytované podpory. Více pravomocí mají AP s minimální úrovní vzdělání dokončené střední školy s maturitou a následné vzdělání v pedagogické oblasti (kvalifikační kurz pro AP nebo středoškolské vzdělání zakončeno maturitou z oblasti pedagogiky, VŠ pedagogická, VOŠ s pedagogickým zaměřením) ti mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost ve třídě s žáky se SVP. Druhým typem jsou AP, kteří vykonávají pouze pomocné výchovné práce. V takovémto případě jsou podmínky pro výkon této funkce mírnější. Není třeba středoškolského vzdělání s maturitou, nutností je ukončené základní vzdělání doplněné o kvalifikační kurz studia pro AP (Knedlíková, 2016, s. 17; Knedlíková, 2017, s. 28; Teplá a kol., 2019, s. 17-19,29).

Kvalifikační kurzy pro AP zprostředkovávají různé vzdělávací instituce. Seznam nejvýznamnějších poskytovatelů těchto kvalifikačních kurzů rozlišen dle jednotlivých krajů je uveden v přílohové části této práce (viz příloha č. 4). Důležitým předpokladem pro udržení si úrovně výkon práce AP je průběžné další vzdělávání. To probíhá nejčastěji v podobě různých kurzů zaměřených na konkrétní diagnostiku žáka v závislosti na aktuální práci s třídním kolektivem. Další vzdělávání AP může být ve formě přednášek, seminářů workshopů, konferencí či tematicky zaměřených seminářů. Zvláštním druhem odborné edukace AP jsou supervizní semináře. Ty jsou založeny na spolupráci s erudovanými odborníky daného oboru. V případě AS se nejčastěji jedná o speciální pedagogy a psychology. Odborníci se účastní vyučování a reflektují obtížné situace (Knedlíková, 2016, s. 17; 2017, s. 100-101).

Stejně jako v každém zaměstnání i AP musí splňovat určité předpoklady pro výkon své práce. Knedlíková (2016, s. 70-73) tyto kompetence ve své publikaci rozděluje do dvou kategorií – kvalifikační a osobnostní předpoklady.

Tabulka č. 9 - Předpoklady pro výkon práce AP

Kvalifikační předpoklady	Osobnostní předpoklady
- plná způsobilost k právním úkonům	- kladný vztah k dětem, zejména k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami
- odborná kvalifikace pro vykonávání přímé pedagogické činnosti	- schopnost empatie, laskavost
- trestní bezúhonnost	- komunikativnost
- zdravotní způsobilost	- spolehlivost, zodpovědnost
- prokázaná znalost českého jazyka	- trpělivost a důslednost
- odpovídající intelektuální úroveň	- schopnost spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky

(Vlastní zpracování, 2022 dle Knedlíkové, 2016, s. 70-73)

Základním kvalifikačním předpokladem je samozřejmě vzdělání (podmínky pro minimální stupeň vzdělávání je popsán v této kapitole výše). Osobnostní předpoklady jsou v mnohých případech důležitější než teoretická vybavenost. Práce AP je velice různorodá a je třeba dbát na vhodný výběr AP k žákovi s různou diagnostikou. Potřebné vzdělání si AP může doplnit souběžně s výkonem své funkce. Zaměstnáváním motivovaných lidí se zájmem o tuto práci eliminujeme počet jedinců, kteří nemají k této pracovní pozici vztah a volí ji z důvodu absence jiných pracovních možností (Knedlíková, 2017, s. 98; Teplá a kol., 2019, s. 40-41).

AP by měl být vybaven odbornými znalostmi v oblasti možných zvláštností ve vnímání a zpracování informací u žáků s AS. Důležité je seznámení se s konkrétními obtížemi žáka, neboť tato porucha je vysoce individuální a může mít odlišné podoby u různých žáků. AP by měl umět pružně reagovat na aktuální stav žáka a vhodně využívat motivaci k eliminování nevhodného způsobu chování a podpoře žádoucího jednání. Nejvýznamnější osobnostní přednosti AP je empatie, kreativita a pružnost reagování v kritických situacích (Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 40).

4.2 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

Pracovní pozice AP, jakožto pedagogického pracovníka školy vznikla na základě snahy vytvořit demokratické a humánní školství. To by podle zásad rovnosti mělo poskytovat všem žákům rovné příležitosti k dosažení odpovídajícího vzdělání. Na základě ekvity ve vzdělávání je každému umožňován rozvoj individuálních předpokladů a vyrovnání deficitů

pomocí naplňování různých stupňů PO. Nejvýznamnější forma podpory je zřízení podpůrných personálních služeb – AP nebo školní asistent. Rovina podpory AP napomáhá ke zvýšení podpory žáka se SVP v procesu edukace v hlavním vzdělávacím proudu (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019, s. 5,7).

Náplň práce AP je definována ředitelem školy v pracovní smlouvě a zohledňuje individuální a vzdělávací potřeby daného žáka se SVP i jeho aktuální stav. Pracovní náplň vychází ze závazného dokumentu – *Standardu práce AP*, který vymezuje kompenzační požadavky profesních činností. Jedná se o soubor doporučených kompetencí, znalostí, hodnot a postojů AP. Veškerá doporučení vycházejí z klíčových kompetencí podle RVP. Cílem tohoto dokumentu je vytvoření sjednoceného dokumentu pro AP bez rozdílu SVP žáka. Standard práce AP stanovuje základní cíle a zásady jeho působení ve školách. Vymezuje potřebnou kvalifikaci pro práci AP jak z organizačního, tak z legislativního rámce a navrhuje možnosti dalšího vzdělávání. Dále určuje základní předpoklady pro kvalitní výkon této pozice.

Požadavky na náplň práce AP vycházejí hned i z několika dalších dokumentů (mimo *Standard práce AP*) – z posudku ŠPZ a opatření stanovených v IVP žáka. Hlavní náplň práce AP spočívá v následujících úkonech:

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy s výchovně vzdělávacím procesem,
- komunikace s žáky a jejich zákonnými zástupci,
- pomoc žákům s adaptací na školní prostředí,
- dopomoc žákům s přípravou na výuku a při samotné výuce,
- vedení pedagogické dokumentace (záznamy o realizaci podpůrných opatření).

AP pracuje pod metodickým vedením učitele, který je zodpovědný za průběh a výsledky vzdělávání. Dle odborníků (Knedlíková, 2016, s. 62; Knedlíková, 2017, s. 89; Teplá a kol., 2019, s. 49) AP nejčastěji vykonávají tyto činnosti:

- individuální práce s žákem (dohled nad žákem, verbální podpora, dovysvětlení, vizuální podpora) ve třídě i mimo ni,
- podpora žáků při procesu začleňování a přizpůsobování se školnímu prostředí,

- rozvoj sociálních dovedností,
- pomoc s orientací v čase a prostoru,
- dopomoc s komunikací se spolužáky,
- zprostředkování komunikace mezi školou a rodinou žáka,
- nácvik a rozvoj různých forem komunikace,
- zajištění bezpečnosti žáka (přesuny v rámci budovy školy, akce mimo školu),
- usměrňování problémového chování žáka,
- zajištění relaxace (ve třídě i mimo ni) v případě únavy žáka,
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy,
 - příprava materiálů a specifických pomůcek pro žáka,
 - vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem,
 - pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka,
- spolupráce při tvorbě IVP,
 - systematické pozorování chování žáka a jeho analýza,
 - sledování studijních výsledků žáka a jeho analýza.

AP je nepostradatelný aktér výchovně vzdělávacího procesu. Není zodpovědný za vyučování ani za dosaženou kognitivní úroveň žáků. Za tyto oblasti zodpovídá učitel. AP pouze napomáhá ke zkvalitnění výuky a vyrovnává rozdíly mezi žáky. AP zajišťuje pomoc žákovi s organizací práce – časové rozvržení, plán práce, přehled zadaných úkolů. (Tuckermann a kol., 2014, s. 40,41; Knedlíková, 2016, s. 62-63; Knedlíková, 2017, s. 89-90; Teplá a kol., 2019, s. 49).

Problémy na mnoha školách vychází z obecného stanovení náplně práce AP, které nevyplývá z konkrétních vzdělávacích potřeb daného žáka. Školy často využívají univerzální dokument, který nezohledňuje diagnostiku integrovaného žáka natož jeho individuální vzdělávací potřeby. Z toho pramení další přidružené obtíže. Mezi ty nejčastěji diskutované patří nerovnoměrné vymezení rolí jednotlivých pedagogických pracovníků. Nadřazenost

některých učitelů (ale i vychovatelů) nad AP se prolíná do celého výchovně vzdělávacího procesu. Prvopočátek tohoto nevyrovnaného vztahu mezi jejími členy je kombinací hned několika faktorů:

- nejistota AP týkající se jejich kompetencí a pravomocí,
- zneužívání AP ze strany učitele k osobním účelům,

(Knedlíková, 2017, s. 90).

4.3 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Vzájemná spolupráce AP s příslušnými vyučujícími je nezbytným předpokladem pro kvalitní naplňování jednotlivých činností. AP je plnohodnotným členem pedagogického sboru a ostatní pedagogičtí pracovníci by ho tak také měli vnímat. Velice důležitá je spolupráce s učitelem, který má ve své třídě AP přiděleného. Úkolem učitele je metodické vedení a plánování činností AP ve výuce. Podstatná je vzájemná komunikace učitele a AP. Především o průběhu jednotlivých vyučovacích hodin, zvolených činnostech a formách práce s žáky. AP by měl pravidelně informovat učitele o aktuálním stavu žáků a předávat své zkušenosti. AP je pověřen pravidelnou komunikací se zákonnými zástupci žáka, kterému je poskytována podpora (Knedlíková, 2016, s. 107-108; Teplá a kol., 2019, s. 66).

Teplá, Felcmanová, Němec (2019, s. 67) popisují účinnou a rovnocennou spolupráci AP s učiteli za základní předpoklad poskytování adekvátní pomoci žákům se SVP. Týmová spolupráce by měla být vhodně nastavena především s třídním učitelem a spočívá v následujících kritériích:

- vzájemné vymezení pracovních kompetencí,
- průběžná informovanost o chodu dané třídy,
- konzultace problémových žáků a žáků s IVP,
- režim dozoru nad žáky,
- příprava či úprava didaktických materiálů a pracovních pomůcek,
- výzdoba třídy,
- administrativní činnosti (oprava sešitů, písemné zadávání domácích úkolů, zápis do žákovských knížek, vedení odborné dokumentace žáka aj.),

- účast na pedagogických a pracovních poradách, třídních schůzkách a akcí školy.

Pokud bude již na počátku jasné vymezení kompetencí jednotlivých subjektů dle výše zmíněných kritérií, bude se rozvíjet přátelský a klidný vztah mezi učitelem a AP. Předpokladem pro dobré klima je především dodržování stanovených postupů chování (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019, s. 67).

Role AP jakožto pedagogického pracovníka je v prostředí českého vzdělávacího systému poměrně nová. Mnoho učitelů se s ní stále neztotožňuje, což se promítá do jejich vzájemné spolupráce s AP. *„I když učitel práci asistenta pedagoga v mnoha ohledech řídí, neměl by jeho dobré vůle zneužívat a přenášet na něj některé kompetence (např. opravování písemných prací, hodnocení žáků apod.). Zároveň není vhodné práci asistenta pedagoga podceňovat nebo se jí dokonce bránit“* (Knedlíková, 2016, s. 108).

Nově nastupujícímu AP by měl být přidělen zkušený supervizor (AP dlouhodobě působící na dané škole, popřípadě učitel mající zkušenosti s kvalitní spoluprací s AP). Ten během prvního školního roku poskytuje metodické vedení nově začínajícímu AP. Tzv. zavádějící kolega je určen ředitelem školy a individuálně zabezpečuje podporu AP v několika oblastech:

- organizace školního roku (v konkrétním školském zařízení),
- orientace ve školské legislativě a vnitřních předpisech školy (např. ve školním řádu),
- orientace ve strategických dokumentech (RVP, ŠVP) a v obsahu vzdělávání v jednotlivých předmětech,
- postupy práce se specifiky a potřebami konkrétních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dle individuálních možností a schopností žáka),
- orientace a dodržování zásad IVP (průběžná realizace a hodnocení),
- vedení pedagogické dokumentace zaměřené na svěřeného žáka (portfolio žáka),
- seznámení s účelnými formami podpory žáka, využívání vhodných metodických materiálů, didaktických a kompenzačních pomůcek,

- návod na řešení běžných výchovných a vzdělávacích problémů,
- vhodné formy spolupráce s rodinou,
- adekvátní volba témat samostudia a celoživotního učení.

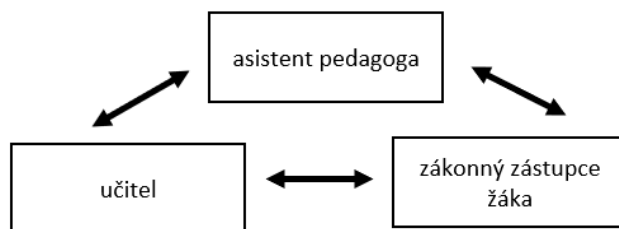
Odborná metodická podpora napomáhá ke zlepšování kvality práce asistentů pedagoga. Zajišťuje hlubší upevnění profesní sebejistoty a předchází syndromu vyhoření (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019, s. 64, 65).

AP jsou v mnoha případech nepostradatelným členem podílejícím se na vzdělávání žáků se SVP. Dominantní forma jejich podpory spočívá v komunikaci. Na mnoho školách (především těch s větším množstvím pedagogických pracovníků) bývá právě tato oblast problematická. Vzájemnou komunikaci zajišťují AP jak ve školském prostředí, tedy mezi jednotlivými učiteli, s přiděleným žákem, tak i s dalšími účastníky. Těmi jsou v první řadě ZZ žáka, dále pověřené osoby ve ŠPZ a další odborníci. Nastavení kvalitní komunikace mezi školou a zákonnými zástupci, lze podle Knedlíkové (2017, s. 103) docílit pomocí dodržení několika zásad:

- otevřenost,
- vstřícné způsoby a formy komunikace,
- pravidelnost poskytování relevantních informací,
- efektivita podávaných informací,
- jasné vymezení podmínek a způsobu vzdělávání a vzájemného dodržování,
- pravidelný kontakt s pedagogickými pracovníky,
- respektování dalších subjektů vzdělávání.

Nastavení funkční komunikace mezi AP a zákonnými zástupci žáka napomáhá k vytvoření kladného vztahu ke škole jako takové a usnadňuje tak celý edukační proces. Neméně důležitý je samotný vztah AP a žáka, který musí být založen na vzájemné důvěře a komunikaci. Možností forem komunikace je nespočet. Ve většině případů jsou využívány komunikační sešity, emailová či telefonická korespondence či elektronické třídní knihy a žákovské knížky (Knedlíková, 2016, s. 82; 2017, s. 102-104).

Gabašová, Vosmik (2019, s. 11) ve své publikaci popisují triádu účastníků komunikace při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která je přehledně zobrazena ve schématu níže.



Obrázek 6 – komunikační triáda

(Vlastní zpracování, 2022 podle Gabašová, Vosmik, 2019, s. 11)

V procesu edukace je možné opět podle Gabašové, Vosmika (2019, s. 11) zajistit účinnou spolupráci v rámci triády účastníků na základě několika bodů:

- vzájemná důvěra a respekt,
- dostatečné množství poskytovaných informací,
- průběžná zpětná vazby,
- další odborné vzdělávání pedagogických pracovníků,
- pravidelná a efektivní komunikace,
- kvalitní metodická podpora,

(Gabašová, Vosmik, 2019, s. 11).

4.4 RIZIKA VÝKONU POVOLÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA

S povoláním AP jsou spojena některá rizika, kterým bude věnována tato kapitola. Se zaváděním nových forem podpůrných asistenčních služeb do konkrétní třídy, která do této doby fungovala bez nich, mohou nastat jistá úskalí. Především z nově nastaveného principu fungování podpory.

Prvním rizikem je značná pracovní nejistota. Jedná se o obavu ze ztráty pracovního místa. AP má vždy pracovní smlouvu pouze na jeden školní rok a výkonem své práce je vázán na konkrétního žáka dle jeho posudku ze ŠPZ. Ve většině pracovních vztazích lze smlouvu na dobu určitou poskytnout zaměstnanci pouze tři krát. Ovšem i zde jsou některé výjimky, které se týkají právě AP. Jelikož v případě zaměstnávání AP nelze

předvídat, jak dlouhou dobu se žák bude ve škole vzdělávat a zda bude žák i nadále potřebovat tuto formu podpory. V případě odchodu daného žáka v průběhu školního roku zaniká i pracovní poměr AP. Dalším důvodem je, že podpora AP je pouze dočasná. Vyplývá z předpokladu a snahy právě AP, aby jeho pomoc u žáka postupně klesala a do budoucna nebyl žák na pomoci AP závislý. Jedná se o častý paradox. Pokud AP vykonává svoji práci u žáka správně, brzy o ni přijde (§ 23 Zákona 563/2004 Sb.; Knedlíková, 2016, s. 82; Gabašová a kol., 2019, s. 16).

Dalším negativem této práce je nízké finanční ohodnocení. Vzhledem k vysoké specifčnosti práce AP, zvláště v případě práce s žákem s AS, a psychické náročnosti není finanční ohodnocení zcela adekvátní. Proto se v praxi můžeme setkat s nízkou kvalitou poskytovaných služeb některých AP, kteří si své nízké pracovní úsilí odůvodňují stejně nízkým platovým ohodnocením. Ekonomická problematika má kořeny již v samotném čerpání financí. Ředitelé škol často nedostávají finance v celé výši nárokových služeb, proto není možné vyplácet AP nenárokové složky, jako jsou osobní ohodnocení a mimořádné odměny. Ředitelé škol jsou, odkázány na metodické pokyny krajských úřadů a ty často redukuje pedagogickou činnost AP pouze na jeho přímou činnost s žákem. AP tak nemá prostor na nepřímou činnost jako ostatní pedagogičtí pracovníci a dochází tak k diskriminaci pracovní náplně. Výše úvazku AP se často odvíjí od vyučovacích hodin žáka a je tedy omezeno pouze na přímou pedagogickou činnost. Výše úvazku AP je stanovena dle stupně podpory v rozmezí od 0,25 do 1,0 (Knedlíková, 2016, s. 82; Teplá a kol., 2019, s. 26).

Další problematickou oblastí je nejasnost ve vymezení pracovní pozice. Ta je závislá na konkrétní diagnóze žáka a jeho přidružených obtížích. Mnoho AP si není jisto mírou své kompetence ve výchovně vzdělávacím procesu žáka, nejsou si jisti naplněním kladených očekávání ze stran dalších účastníků edukace. Výčet pracovní náplně stanovený v pracovní smlouvě je příliš obecný. Střediska odpovědná za odborné posudky pro školská zařízení jsou opatrná ve stanovení konkrétních doporučení. Veškerá doporučení jsou obecná, vymezující danou diagnózu dítěte. Málokdy ovšem pokrývají jeho skutečnou problematiku a individuální zvláštnosti dítěte. Zvláště u žáků s PAS, mezi které je řazen i AS, jsou obtíže vysoce individuální. Ve ŠPZ není dostatek času na dlouhodobější pozorování žáka, a tedy nelze stanovit konkrétní doporučení. Stanovená doporučení jsou pouze v obecné rovině. Konkrétní doporučení by měli být za pomoci učitelů a AP včleněny do IVP žáka. Pokud

ovšem AP ještě nemá zkušenost s žákem s danou diagnózou, jedná se o jeho první zkušenost, je jen omezeně schopen přispět s konkrétními doporučeními na práci s žákem. V tomto případě má AP pouze teoretické znalosti a chybí mu praktické zkušenosti (Knedlíková, 2016, s. 82-83).

Dalším rizikem pro výkon práce AP je nerovnoměrné rozložení vztahu mezi AP a učiteli. Pedagogický sbor školy je tvořen všemi pedagogickými pracovníky, počínaje ředitelem školy, jeho zástupcem, všemi učiteli, vychovateli školní družiny a v neposlední řadě AP. Ty jsou na mnoha školách opravdu vedeni až na posledním místě. Učitelé mnohdy nepovažují AP za sobě rovné. Z tohoto nerovnoměrně rozloženého vztahu lze jen těžko vytvářet funkční vztahy. Nefunkční model spolupráce AP a učitele v procesu edukace může mít různé příčiny:

- nadřazenost učitele nad asistentem pedagoga,
- nejasně vymezené kompetence jednotlivých členů,
- učitel pasuje asistenta pedagoga do pozice svého poskoka,
- asistent pedagoga je nucen vykonávat činnosti, které převyšují jeho kompetence (klasifikace žáků),

(Knedlíková, 2016, s. 82-83; Teplá a kol., 2019, s. 72).

Nízká informovanost AP v oblasti vzdělávacích možností je stále na některých školách problematická. Příčinou je chybějící funkční systém metodické podpory AP, kteří nemají možnost své problémy s někým konzultovat. V důsledku toho nemají dostatečné informace. Mnohdy je problémem i další vzdělávání AP. To otevírá již výše zmíněné komplikace. Jednou z nich je pracovní smlouva na dobu určitou a nedostatečné platové ohodnocení (při akceptaci časté reality, že AP samostatně vyučuje). Dalším úskalím je fakt, že ředitelé škol neradi investují do vzdělávání zaměstnanců s nejasnou pracovní budoucností, zvláště pokud jsou s jejich financováním spojené další obtíže. Některé školy proto nejsou ochotny vydávat peníze určené na další vzdělávání pedagogických pracovníků školy v souvislosti s AP, přesto, že to legislativa deklaruje (Knedlíková, 2016, s. 82-83).

Samotným kritickým místem je absence metodické podpory AP. Odborné vedení je nesmírně důležité především pro začínající AP, kteří mají problém s orientací ve školním

prostředí. Je nutné začínajícímu pracovníkovi pomoci s volbou vhodných postupů u žáka se SVP, jejich znalost je u zkušenějších kolegů předpokládána. Mnohdy i AP, který je v prostředí dané školy již zběhlý, může mít problém se změnou žáka, respektive se změnou vhodných přístupů k žákovi. Nezbytnou součástí je také D adekvátní volba AP k potřebám žáka. Tímto krokem lze snížit možnost nepřijetí AP ze strany žáka. Odmítání AP může mít různé důvody. Mezi ty nejčastější patří osobní antipatie (Knedlíková, 2016, s. 82; Teplá a kol., 2019, s. 71, 72).

5 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ INTERVENCE PRO ŽÁKY S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM A JEJICH RODIČE

V poslední kapitole teoretické části této práce jsou popsány jednotlivé principy využívané při individuální integraci žáků s PAS. Blíže charakterizovány budou využívaná PO, na které má žák s AS dle ŠPZ nárok a jejich formální rozdělení do pěti stupňů. U vzdělávání těchto žáků se velice osvědčilo strukturované učení. Charakteristika této techniky a popis principů, spolu s výhodami a nevýhodami využívání strukturovaného učení, budou blíže představeny níže. Důležitým krokem směřujícím k eliminaci problémového chování a posilování vhodného chování jsou nácviky sociálních dovedností, kterým bude věnován závěr této kapitoly. Ve finální části budou představeny nejvýznamnější organizace zabývající se pomocí lidem s PAS i jejich rodinám. Popsány budou důvody vzniku těchto sdružení, jejich hlavní činnost a oblasti poskytované pomoci.

Vzhledem k velice rozličným projevům u žáků s PAS, se odlišují i jejich edukační potřeby. Důležitá je včasnost zahájení intervence u těchto žáků, ideálně bezprostředně po stanovení jejich diagnózy. Současné formy intervenčních programů jsou založeny na třech principech: adaptivní, preventivní a následná intervence. Základní charakteristika jednotlivých prostředků intervence je souhrnně popsána v tabulce níže.

Tabulka č. 10 - Principy intervence u žáků s PAS

adaptivní intervence	preventivní intervence	následná intervence
- cíl: zlepšení adaptability vytvářením žádoucích dovedností	- přizpůsobení prostředí	- intervence po výskytu problémového chování
- nácvik relaxačních technik → snižují úzkost a tenzi	→ lépe přijímá nové informace	- spojení preventivní a adaptivní intervence
- nácviky komunikace, sociálních, volnočasových a pracovních dovedností → předcházení nerovnoměrnému vývoji	→ snížení výskytu rozvoje problémového chování	- hlavní cíl: odstranění agresivity, sebepoškozování, obsese, sensorické hypersenzitivity, afektivních záchvatů
- pravidelná fyzická aktivita → snižuje riziko agresivity a projevům hyperaktivity	- předcházení výskytu problémového chování	- druhotný cíl: eliminace stereotypního chování, odmítání sociálního kontaktu, ulpívavost

(Vlastní zpracování, 2022 podle Hrdlička, Komárek a kol., 2014, s. 171-172)

5.1 VYUŽÍVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ BĚHEM VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Vymezení konkrétních podpůrných opatření je součástí školského zákona, konkrétně v § 16 odstavci 2. Níže budou jednotlivá PO blíže představena:

- poradenská pomoc školy a ŠPZ,
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče,
- úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využívání podpory asistenta pedagoga,
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (Školský zákon, 561/2004 Sb.).

Současný systém podpůrných opatření je rozdělen do pěti stupňů. Níže je popsán zestručněný model poskytování PO.

Tabulka č. 11 - Model poskytování podpůrných opatření

PO 1. stupně	- poskytuje samotná škola (jednotliví učitelé) - bez doporučení ŠPZ - bez nároku na finanční podporu (hrazena v rámci běžného provozu školy) - škola vypracovává plán pedagogické podpory
PO 2. stupně	- realizováno na základě doporučení ŠPZ - podpora ve formě didaktických pomůcek - obsah učiva odpovídá běžnému RVP - možnost redukovat některé výstupy (podmíněno zpracováním IVP) - vzdělávání s podporou plánu pedagogické podpory či IVP - využití sdíleného asistenta

PO 3. stupně	<ul style="list-style-type: none"> - realizováno na základě doporučení ŠPZ - respektování možností žáka při hodnocení výsledků vzdělávání - edukace na základě IVP - může dojít k redukci učiva - využívání speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek - odborná speciálně-pedagogická a psychologická intervence - využívání sdíleného asistenta, AP - navýšení finančních prostředků
PO 4. stupně	<ul style="list-style-type: none"> - realizováno na základě doporučení ŠPZ - vzdělávání podle IVP - využívání speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek - potřeba dalšího pedagogického pracovníka (AP, druhý pedagog) - snížený počet žáků ve třídě - navýšení finančních prostředků
PO 5. stupně	<ul style="list-style-type: none"> - realizováno na základě doporučení ŠPZ - modifikace obsahu učiva, popřípadě redukce učiva - využívání speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek - úprava pracovního prostředí - poskytování individuální péče mimo vyučování v rámci školy - zařazení dalšího pedagogického pracovníka (druhý pedagog či AP)

Dle *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruch autistického spektra, nebo vybraných psychických onemocnění*, je zřejmé, že žákovi s PAS, konkrétně s diagnózou AS, je stanoven stupeň pedagogické podpory 3 a výše. Vždy má tedy nárok na přítomnost AP ve výuce. Míra přítomnosti AP je závislá na konkrétních obtížích žáka (Michalík a kol., 2015, s. 40-45; Žampachová a kol., 2015, s. 59).

Vlastní způsoby intervence lze rozdělit na dvě kategorie – rozvoj dovedností jedince a na eliminaci problémového chování. Do skupiny rozvoje dovedností a schopností autistického jedince patří: strukturované učení, nácviky sociálních dovedností a rozvoj komunikace.

5.2 STRUKTUROVANÉ UČENÍ

„Strukturované učení je možné charakterizovat jako ucelený, speciálněpedagogický přístup, uzpůsobený specifickým potřebám a stylu učení osob s poruchou autistického spektra“ (Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 6). Pedagogická veřejnost mnohdy zahrnuje využívání těchto postupů, neboť ho vnímají jako nespravedlivé zvýhodňování některých žáků oproti intaktním spolužákům. Navíc příprava dle zásad strukturovaného vyučování vyžaduje další přípravu, která zabírá více času i kapacity. Podoba speciálních forem podpory má mnoho podob od pečlivě volených slov (vyhýbání se ironii, metafor) přes prostorové i časové úpravy (zasedací pořádek, pracovní a relaxační prostor) až po individualizaci učiva a učebních metod. Množství prováděných úprav záleží na hloubce problematiky žáka (Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 6, 7).

Strukturované učení je metoda, která vychází ze vzájemného, kognitivně behaviorálního vztahu. Kognitivní část metody se zaměřuje především na získávání nových znalostí, poznatků a dovedností. Behaviorální složka představuje vnější změnu podmínek učení a chování jedince. Hlavní roli hraje rozsah problémových oblastí u jedinců PAS. Tato metoda zohledňuje různorodé odlišnosti související mírou symptomatiky i jeho mentální úroveň (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 25).

Metoda strukturovaného učení by neměla být posuzována dle zkreslených představ, které o ní panují. Mimo jiné je mylné předpokládat, že všechny tyto postupy je nutné dodržovat za jakýchkoli podmínek u všech žáků s PAS. Jak bylo již výše popsáno, charakter problémů u žáků s AS je velice specifický a vyžaduje značně individualizovaný přístup. Při využívání postupů strukturovaného vyučování je hlavní samotný přístup k metodám. Základní principy strukturovaného učení jsou: individualizace, strukturalizace a vizualizace. Jejich bližší popis lze najít v tabulce níže.

Tabulka č. 12 – Principy strukturovaného učení

individualizace	strukturalizace	vizualizace
<ul style="list-style-type: none"> - vhodné využívání různých vzdělávacích metod - zjištění aktuální vývojové úrovně žáka 	<ul style="list-style-type: none"> - zpřehlednění posloupnosti jednotlivých činností - uspořádání pracovního prostředí 	<ul style="list-style-type: none"> - blízká souvislost se strukturalizací - usnadnění orientaci v činnostech

- průběžné sledování posunů žáka - zajištění vhodného pracovního prostoru - adekvátní komunikace - sestavení IVP - zvolení vyhovujících intervenčních postupů	- lepší orientace v různých životních situacích - přehlednost v orientaci v prostoru i čase - podpora rozvoje samostatnosti - předcházení problémového chování	- kompenzace handicapu pozornostních a paměťových funkcí - rozvoj komunikačních schopností - nezávislost, samostatnost - porozumění změnám - soubor přehledů a časových plánů
---	---	---

(Vlastní zpracování, 2022 podle Tuckermann a kol., 2014, s. 8, 9; Adamus, 2016, s. 36-38)

Strukturované učení je základem pro podporu začlenění postižených jedinců do běžné společnosti, tedy autistických žáků do běžných tříd společně s inaktivními spolužáky. Strategie je postavena na teorii učení a chování a byla vyvinuta právě pro vzdělávání jedinců s diagnostikou PAS. Většinou jsou poruchy autistického spektra na první pohled málo viditelné, o to větší mají důsledky pro pedagogickou práci. Strukturované učení klade velký důraz na využívání individuálních schopností a dovedností žáka, na nácvik jeho samostatnosti a sebeobsluhy. Využívá silných stránek dovedností, které jsou u žáka již rozvinuty. To vše je možné především díky vhodnosti organizace času a prostoru, a především díky pravidelné a funkční spolupráce školy s rodinou. Zvýhodněno je individuální pracovní tempo žáka a velký důraz je kladen i na jeho funkční motivaci. Ačkoli při onemocnění AS, je nezbytnost strukturovaného učení, oproti jiným druhům autismu nejmenší, neznamená, že není tato forma vhodná či účinná. Díky němu se žák lépe soustředí na další aspekty vzdělávání – není tolik rozptylován, lépe rozumí okolnímu světu a pomocí srozumitelného prostředí se u žáka minimalizují problémy v chování. Jako vše i tato strategie sebou nese určitá negativa. Největší z nich je velká nápadnost při využívání speciálních pomůcek a nápadnost ve struktuře pracovního prostoru. Některé z podmínek pro strukturované vzdělávání není dost dobře přenositelné do běžného života. Navíc je potřeba dlouhodobý nácvik, při kterém se žák učí nejen všechny pomůcky využívat, ale i si je sám připravovat a dále s nimi samostatně pracovat (Hrdlička a kol., 2014, s. 174; Tuckermann a kol., s. 7; Adamus, 2016, s. 36; Bazalová, 2017, s. 68-69).

Metoda strukturovaného učení využívá čtyři základní prvky:

- strukturalizace prostoru – slouží k orientaci ve fyzickém prostoru,

- strukturalizace času – odpověď na otázky *Co? Kdy? Jak dlouho?*,
- pomůcky pro organizaci času i samotné práce – podpora samostatnosti,
- strukturalizace úkolů a instrukcí – představy konkrétních činností a úloh,
 - výběr materiálů a jejich uspořádání – vhodnost, posouzení schopnosti samostatné práce, způsob zaměření pozornosti,
 - formy instrukcí práce s materiály – způsob zadání práce, možnosti zprostředkování úkolů, vizualizace instrukcí,

(Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 10-21).

Výhodnou využívání principů strukturovaného učení je kombinace slovních instrukcí doplněné o vizuální schémata. Problémovou oblastí se pro žáky s PAS stává tzv. *skryté kurikulum* neboli sociální kompetence (Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 39).

5.3 NÁCVIKY SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Sociální chování je nepostradatelnou složkou vzájemných mezilidských přístupů. Jde o vztahy ve společnosti a vzájemné interakce, díky nimž se stáváme součástí sociální skupiny. Jak již bylo výše uvedeno, hlavním deficitem u onemocnění Aspergerova syndromu je sociální oslabení. Jedinci mají omezenou schopnost porozumět některým interakcím. Mívají doslovné vnímání řečeného a vyznačují se odlišným vnímáním okolního světa, který se jim zdá zmatený a nečitelný. Dožadují se striktního dodržování pravidel a rituálů. Oblast deficitů vyplývá z diagnostické triády PAS. Z těchto a mnoha dalších důvodů hůře navazují vztahy, neboť sociální kontakt je pro jedince s AS stresující. V rámci integrace do společnosti je nutné stanovit klíčové oblasti vyžadující další rozvoj. K tomu napomáhá pravidelná účast na nácvikách sociálních dovedností. Tyto kompetence jsou rozvíjené a realizované ve specializovaných terapeutických centrech. Ve školním prostředí (myšleno v běžném školství) není prostor učit žáky dovednostem, které by již měli přirozeně umět. Nácviky sociálních dovedností jsou prováděny ve skupině jedinců, která poskytuje příležitost učit se novým věcem v přirozeném prostředí. Realizace takových nácviků je rozdělena do několika stupňů.

- 1. fáze – probíhá v terapeutické místnosti formou hraní rolí, popřípadě kreslení příběhů (nácvik komunikačního scénáře).

- 2. fáze – probíhá v reálném prostředí pomocí nácviku s terapeutem v různých situacích v běžném sociálním prostředí (procvičování nacvičeného komunikačního scénáře).
- 3. fáze – samostatné praktikování komunikačního scénáře v běžných situacích (pod skrytým dohledem terapeuta).
- 4. fáze – konečná fáze (samostatné fungování v běžných situacích).

(Howlin, 2005, s. 74; Čadilová a kol., 2008, s. 151-157;
Hrdlička a kol., 2014, s. 176-177; Bazalová, 2017, s. 17)

Nácviky sociálních dovedností jsou výchovným prvkem. Obsahová náplň kurzu je sestavována na míru klientům, účastníkům nácviků. Jednotlivé pracovní skupiny se vytvářejí na základě podobných problémů a obtíží tak, aby jednotlivé lekce byly pro každého co největším přínosem. Nejčastější náplní těchto kurzů jsou podle Attwooda (2005, s. 44-48) následující body:

- přehrávání již prožitých situací, ve kterých nebyla reakce jedince adekvátní – nácvik alternativního způsobu chování,
- analýza sociálních situací – nevhodné způsoby jednání a následný rozbor a návrh vhodnějšího způsobu řešení,
- sledování videonahrávek a podrobný rozbor vhodnosti viděných reakcí,
- nácvik empatie,
- vysvětlení významu neverbální komunikace (mimika, haptika, proxemika, gestikulace, pohled – oční kontakt, vzhled),
- trénink zobecnění,
- podpora a rozvoj samostatnosti,
- zdokonalování komunikačních dovedností, rozšiřování komunikačních témat.

Osvojení si pravidel vhodného způsobu chování a prožívání je důsledkem několikerého opakování. V některých případech trvá delší dobu, než dojde k zvnitřnění pravidel jednání a schopnosti aplikovat získané znalosti v běžných situacích. Nezbytným

doplňkem praktických cvičení jsou nácviky v reálných životních situacích (Attwood, 2005, s. 44-48).

5.4 NÁCVIKY KOMUNIKACE

Primárním účinkem komunikace je proces, jímž lidé předávají informace, ideje a postoje, nejčastěji dalším osobám. U autistických jedinců mohou být patrné různorodé deficity v komunikačních schopnostech. V nejtěžší formě se může jednat o nerozvinutí řeči, či používání slov bez znalosti jejich významu. V případě AS je řeč rozvinuta, často na vysoké úrovni. Přesto se v řeči objevují jisté abnormality, především v sociální, ale i v oblasti praktické. Žáci s AS se mnohdy vyjadřují příliš odborně. Používají cizí slova, mluví spisovně a častokrát opravují mluvu ostatních. Tento způsob komunikace se výrazně odlišuje od způsobu komunikace jejich vrstevníků. Rozdílnost v řečových schopnostech je patrná především během základního vzdělávání. Odlišnost ve způsobu komunikace může vést k vyčlenění z kolektivu, zesměšňování až šikaně jedince (Hrdlička, Komárek a kol., 2014 s. 175).

Problémy žáka v oblasti komunikace se projevují i ve výuce. Mnohdy neumí vyjádřit nepochopení zadání a neví jakým způsobem požádat o pomoc. Úkolem pedagogů, především tedy AP je nabídnout žákovi vhodné komunikační strategie. Tuckermann, Häussler, Lausmann (2014, s. 49) uvádí přehled využívaných komunikačních strategií:

- výběr z informací – žák pracuje samostatně
 - nedokončené věty – umožňuje žákovi snadněji se vyjádřit, bez složitých formulací,
 - výběr možností – slouží k ověření správných představ pedagoga o žákovi, žák kroužkuje možnosti, se kterými se ztotožňuje (vždy nechat prostor pro vlastní odpověď),
 - třídění informací – kontrola pedagogových hypotéz o žákovi, předepsaná tvrzení žák třídí do příslušných krabiček, odstranění potřeby vlastní formulace,

- posouzení výpovědi – žák k předepsané výpovědi uvede množství souhlasu (1 = zcela nesouhlasím / 10 = zcela souhlasím), vyžaduje schopnost zacházet s hodnotícím systémem,
- stupnice – odpověď formulovaná zařazením mezi dva póly (nikdy – vždy),
- žádost o pomoc – individuální práce žáka:
 - karta pomoci – poskytuje žákovi jistotu v náročných úkolech,
 - signály potřeb – domluva mezi AP a žákem fungující na podkladě skryté komunikace, žák si pomocí smluveného signálu přivolá AP,
 - vizuální pomůcky – otázka i přijatelné možnosti jsou žákovi poskytnuty písemně, představuje to možnost opakovaného přečtení a poskytuje dostatek času na zvolení možnosti,

(Tuckermann, Häussler, Lausmann, 2014, s. 49-53).

V případě nácviku a zlepšení komunikace u žáků s AS je nutné posouzení aktuální úrovně jazykových schopností a definování konkrétních problémů, na jejichž odstranění budou nácviky zaměřeny. Frustrace z nefunkční komunikace může u jedinců vést k úzkostem, a dokonce vyvolat agresi. Důležité je vhodné zvolení formy a způsobu, jakým budou nácviky probíhat. Vždy musí být myšleno na potřeby konkrétního jedince a komunikační nácviky by měli být individualizované na základě dovedností konkrétního dítěte (Hrdlička, Komárek a kol., 2014 s. 175).

5.5 SDRUŽENÍ NA POMOC LIDEM S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA A JEJICH RODINÁM

V ČR působí několik sdružení zabývajících se poskytováním pomoci a podpory lidem s PAS i jejich rodinným příslušníkům. Jejich kompletní seznam rozdělen dle jednotlivých krajů ČR je uveřejněn v přílohové části této práce (viz příloha č. 5). Občanská sdružení u nás začala postupně vznikat od roku 1994, kdy vznikl klub *Autistik* jakožto Sdružení pro mentálně postižené. Tento spolek vznikl na popud rodičů dětí s autismem, kteří nebyli spokojeni s dosavadní péčí. Cílem spolku je vytvoření optimálních podmínek pro rozvoj jedinců s PAS. Dále se zabývají poskytováním rekreačních, terapeutických a rehabilitačních

pobytů pro rodiče s dětmi; pořádají odborné konference a osvětové akce s cílem zlepšení situace integrování postižených jedinců do běžné společnosti. Veškerou tuto činnost zajišťují dobrovolníci z řad členů sdružení (Thorová, 2016, s. 374).

V roce 2000 vznikla největší organizace zabývající se péčí o lidi s autismem, která se postupně rozšířila po celém území ČR – *Asociace pomáhající lidem s autismem* známá pod zkratkou APLA ČR. Tato organizace vznikla na popud lidí pracujících s dětmi s PAS a jejich rodinami. Hlavním cílem organizace byla podpora zvýšení komplexnosti péče o osoby s PAS. V letech 2002-2005 se odštěpilo šest samostatných občanských sdružení (APLA Praha, Střední Čechy, Jižní Morava, Hradec Králové, Vysočina, Severní Čechy). Mateřská organizace již nevládala kontrolovat výstupy dceřiných poboček a došlo tak k vytvoření několika samostatných subjektů. V letech 2015-2016 došlo k transformaci APLA Praha a Severní Čechy na Národní ústav pro autismus neboli NAUTIS a APLA Severní Čechy změnila význam zkratky na „Aktivní podpora lidí s autismem“. Členové asociace zavádějí strategie ke zlepšování kvality péče o osoby s PAS. Členské organizace zajišťují bezprostřední péči s postiženými osobami a jejich rodinami (Thorová, 2016, s. 374,376).

„Odborná péče, kvalitní, bezplatná a dostupná by měla být zajišťována státem“ (Hrdlička, Komárek a kol., 2014, s. 193). Problémem je stálý nedostatek poskytovaných kvalitních služeb, které nemohou být poskytovány všem z důvodu malé kapacity. Úlohou svépomocných organizací je navýšení kapacity pro poskytování pomoci, a především zvýšení úrovně poskytované pomoci. Další neméně důležitou součástí činnosti občanských sdružení je osvěta a zvyšování informovanosti široké veřejnosti o problematice PAS. Výrazná pomoc je samotná existence těchto skupin a poskytuje významnou podporu jak jedincům s PAS, tak i jejich rodinám. V podpoře činnosti občanských sdružení je důležitá mezioborová spolupráce, především v oblastech zdravotnictví, školství a sociálních služeb. Poskytovaná péče zahrnuje několik oblastí:

- prevence, výzkum, vzdělávání a osvěta – zvýšení úrovně informovanosti, rozvíjení publikační činnosti,
- školské služby (předškolní a školní vzdělávání) – rovný přístup ke vzdělání, integrace do běžného vzdělávacího proudu, poskytování PO,

- zdravotnické služby – informovanost zdravotnického personálu, standardizace diagnostických postupů,
- sociální služby – navýšení systému podpory (odlehčovací služby, pobytové služby, sociální rehabilitace, podporované zaměstnávání), sociální začleňování,
- občanské aktivity – činnost odborných spolků a ústavů, existence podpůrných skupin, strategické plánování podpory zkvalitnění péče,
- terapie – včasná intervence, možnost terapeutické podpory v každém věku,
- screening a diagnostika – tvorba screeningových testů a diagnostických nástrojů, standardizace postupů, přítomnost navazujících služeb,
- vznik specializovaných center – spolupráce s dalšími profesemi,

(Thorová, 2016, s. 375).

6 VÝZKUMNÝ PROJEKT

Diplomová práce představuje různé možnosti využití podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem v běžném základním vzdělávání. Motivací výzkumného šetření je fakt, že již po dobu tří let je autorka této práce ve funkci asistenta pedagoga u žáka s touto diagnostikou. Na základě specifické pracovní náplně a osobní zkušenosti vyplynula otázka, týkající se možností specifických využití různých podpůrných opatření, při výchovně vzdělávacím procesu žáků s Aspergerovým syndromem, kteří jsou začlenění do běžných ZŠ. Hledání odpovědi se stalo hlavní ideou empirické části této práce. Následně bude specifikován cíl výzkumného šetření, charakterizován výzkumný vzorek a v neposlední řadě proběhne seznámení se zásadami etiky výzkumu. Na závěr budou představeny výzkumné metody, způsob sběru a zpracování dat.

6.1 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A CÍLE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je orientovaná na smíšené výzkumné šetření, které představuje komparace získaných poznatků z kvalitativního a kvantitativního šetření, které se dotýká inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžné ZŠ. Empirická část práce bude zkoumat dílčí otázky vedoucí k získání odpovědí pro stanovený cíl této práce. Předmětem výzkumu je analýza využívaných podpůrných opatření a nalezení nejčastěji využívaných prostředků pro vzdělávání žáků s AS v prostředí běžného školství. Respondenty pro výzkumné šetření se stali učitelé a asistenti pedagoga pracujících na běžných základních školách, kteří mají přímou zkušenost se vzděláváním žáků s touto diagnózou.

Cílem diplomové práce je analýza možností využití specifických podpůrných opatření ve výchovně vzdělávacím procesu u žáků s Aspergerovým syndromem v běžné ZŠ. Pro naplnění hlavního výzkumného cíle, byly stanoveny dílčí úlohy:

- analýza obtíží u žáků s individuálním vzdělávacím plánem ve třetím stupni podpůrného opatření v běžné základní škole dle diagnostického testu,
- identifikovat nejčastěji využívané možnosti pedagogické intervence pedagogických pracovníků u žáka s Aspergerovým syndromem,

- analyzovat získané informace a možnosti, které nabízí a doporučuje katalog podpůrných opatření během výuky u žáka s Aspergerovým syndromem na běžné ŽŠ z pohledu asistenta pedagoga,
- specifikovat dalších možnosti využívání podpůrných, nad stanovený rámec doporučení ŠPZ a jejich alternativního využití ve výuce,
- popsat nejužívanější koordinaci výukových aktivit učitele a asistentů pedagoga s žákem během výukového procesu s komparací stanovených doporučení a metod z ŠPZ.

6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Záměrným výběrem byli zvoleni respondenti z řad pedagogických pracovníků, kteří disponují přímou zkušeností se vzděláváním žáků s diagnózou AS v prostředí běžné ZŠ. První skupinou respondentů jsou učitelé a druhou tvoří asistenti pedagoga. Celkový výzkumný vzorek je tvořen 3 učitelkami a 34 AP, kteří jsou odpovědní za výchovně vzdělávací proces u žáka s AS. Každá skupina bude hodnocena jiným typem výzkumu. Učitelé budou podrobeni kvalitativnímu výzkumu na podkladě informací získaných z osobních rozhovorů. Informace získané od AP budou součástí kvantitativního šetření na základě dat získaných pomocí dotazníkového šetření.

Kvalitativní část výzkumu zahrnovala výzkumné šetření se třemi učitelkami vykonávající své povolání na běžné ZŠ. Kritériem výběru byl fakt, že tyto učitelky se v současné době podílejí na vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem. Data pro tuto část výzkumného šetření byla získána prostřednictvím osobního polostrukturovaného rozhovoru. Základní údaje o nich jsou uvedeny v tabulce níže.

Tabulka č. 13 - Charakteristika výzkumného vzorku: učitelé

	učitelka 1:	učitelka 2:	učitelka 3:
Délka pedagogické praxe:	9 let	31 let	20 let
Zkušenost s žákem s AS:	2x	1x	2x
Přítomnost AP ve třídě:	ano	ano	ano

V kvantitativně orientovaném šetření je hlavní pozornost věnována získání dat od asistentů pedagoga, kteří jako již výše zmínění učitelé, mají osobní zkušenosti

s edukačním procesem žáka s Aspergerovým syndromem, opět v prostředí běžných ZŠ. Potřebné informace byly získány pomocí online dotazníku přes platformu *Survio.com*.

6.3 ETIKA VÝZKUMU

Všichni respondenti byli seznámeni se záměrem výzkumného šetření. Před zahájením sběru dat byli informováni a vyslovili souhlas s účastí ve výzkumu. Z důvodu práce s citlivými údaji, budou všichni respondenti zachováni v anonymitě a nebudou zveřejňovány žádné informace, které by vedly k možné identifikaci jejich osob (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 163).

6.4 METODA SBĚRU DAT

Pro realizaci výzkumných šetření, které je nezbytné pro naplnění cíle diplomové práce, byl zvolen smíšený výzkum skládající se z kvalitativního a kvantitativního výzkumného šetření. Zahájení samotného zkoumání předcházelo podrobné prostudování teoretických znalostí, spojených s problematikou vzdělávání žáků s AS v prostředí běžné ZŠ na podkladě stěžejní odborné literatury.

V kvalitativní části výzkumu byla pro sběr dat zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů, která má základ v předem připraveném seznamu otázek, a v průběhu její realizace, je vhodně doplňována o rozšiřující otázky. Ty mají směřovat k hlubší problematice a mají za cíl vysvětlit zkoumaná data. Nejprve bylo vytvořeno tazatelské schéma základních oblastí rozhovoru, které bylo následně rozšířeno o předem připravený seznam otázek, který se vztahoval k jednotlivým tématům schématu. Struktura tohoto tazatelského schéma je uveřejněna v přílohové části této práce (viz příloha č. 6). Schéma obsahuje šest základních otázek. Které jsou rozšířeny o sedm podotázek, k nimž byly ještě vhodně doplňovány ještě další, v průběhu rozhovorů (Hendl, 2005, s. 7; Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 162-168).

Rozhovory s učitelkami ZŠ se ve všech případech uskutečnily na pracovní půdě škol respondentek a datovaly se k březnu tohoto roku. Po provedené analýze odpovědí respondentek, došlo ke stanovení šesti kategorií. Ty byly vytvořeny na základě metody vytváření trsů. V průběhu výzkumného šetření bylo vynaloženo úsilí výzkumníka o zachování co největší možné objektivity. Respondentky ani jejich výchovně vzdělávací postupy, nebyly nikterak během rozhovorů hodnoceny (Miovský, 2010, s. 221).

Výzkumnou metodou pro získání dat od AP bylo zvoleno kvantitativní šetření formou anonymního dotazníku. Ten obsahoval celkem dvanáct položek a byl vytvořen v elektronické podobě pomocí online nástroje, na webové stránce *Survio.com*, z důvodu nejisté situace ve společnosti, způsobené infekcí koronaviru. Distribuován byl skrze uzavřené skupiny pro AP na sociálních sítích. Realizaci dotazníkového šetření předcházela tvorba tazatelského schématu. Struktura dotazníku je tvořena převážně uzavřenými otázkami. Dotazník je v celém znění k nahlédnutí v přílohové části této práce (viz příloha č. 7). Uzavřená otázka je dle Gavory (2000, s. 102) definována, jako „otázka, která nabízí již hotové alternativní odpovědi.“ Úlohou respondentů je vybrat a následně označit vhodnou odpověď či více odpovědí. Otevřená otázka dle Gavory (2000, s. 103) dává respondentovi volnost ve výběru nebo zformování vlastní odpovědi. Dotazníkové šetření bylo provedeno v dubnu tohoto roku. Deskriptivní charakter výzkumného šetření kvantitativní části, umožnil přenesení získaných dat pro lepší přehlednost do grafů a absolutní a relativní četnost zvolených odpovědí do tabulky u příslušného grafu.

6.5 ANALÝZA SBĚRU DAT

Data získaná z výzkumného šetření byla zpracována pro pozdější vyhodnocení výsledků výzkumu. Údaje získané z kvalitativní části práce, které byly získány pomocí rozhovorů, byly zaznamenány na audio pásek pomocí nahrávacího zařízení. Data byla analyzována prostřednictvím přepisu těchto nahrávek do textového dokumentu. Po provedeném rozboru klíčových témat, která se týkají stanovisek a postojů zkoumaných osob k zadanému tématu a následná identifikace vzájemných vztahů mezi jednotlivými výpověďmi respondentek. Na základě zjištěných informací došlo k vytvoření šesti kategorií výzkumných konceptů. Kategorie byly vytvořeny na základě metody trsování. V procesu hledání kauzálních vztahů jednotlivých kategorií došlo k porovnání různých přístupů ke vzdělávání žáků s AS v prostředí běžných ZŠ z pohledu učitelů. Při rozbor poskytnutých informací byla dodržena posloupnost doporučených postupů dle Hendla (2005, s. 9-10) a Miovského (2010, s. 221).

Pro kvantitativní šetření byla využita metoda dotazníku. Ten byl vytvořen na základě vlastní konstrukce autorky s uzavřenými i otevřenými možnostmi odpovědí. Před odesláním dotazníku do cílových sociálních skupin byla provedena pilotáž u dvou studentek. Po ověření srozumitelnosti otázek byl dotazník distribuován elektronickou

formou k asistentům pedagoga. Po získání určitého množství dat byly dotazníky vytištěny a následně byla provedena kontrola pravdivosti a úplnosti všech otázek. Poté byla data převedena pro lepší přehlednost do MS Word a následně došlo k vytvoření grafů zaznamenávající získaná data ve všech dvanácti otázkách, doplněná o tabulku s absolutní a relativní četností počtu respondentů.

7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Poslední část diplomové práce popisuje data empirického šetření, která byla získána pomocí smíšeného výzkumu. Kvalitativní část výzkumného šetření byla provedena na základě rozhovorů se třemi učitelkami na běžných základních školách, které mají přímou zkušenost se vzděláváním minimálně jednoho žáka s Aspergerovým syndromem.

Kvantitativní část šetření byla zaměřena na činnost asistentů pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole a data byla získána pomocí dotazníkového šetření distribuovaného v elektronické podobě. Respondenty tohoto šetření byli AP, kteří uvedli, že mají zkušenost s výchovně vzdělávacím procesem u žáků s diagnózou AS. Celkem na dotazník odpovědělo 42 asistentů pedagoga, ale pro neúplnost či špatné vyplnění dat v dotazníku, jich bylo následně 8 vyřazeno. Validní data byla tedy získána z 34 dotazníků.

7.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Výsledky smíšeného výzkumu byly vyhodnocovány zvlášť pro kvalitativní a kvantitativní část. V kvalitativní části došlo po analýze a zpracování dat k vytvoření šesti kategorií:

- první kategorie: zkušenosti s výukou žáka s Aspergerovým syndromem (předchozí zkušenost a aktuální stav),
- druhá kategorie: předchozí příprava na práci s žákem s Aspergerovým syndromem,
- třetí kategorie: spolupráce s asistentem pedagoga,
- čtvrtá kategorie: výuka (práce s žákem, práce AP ve třídě, zajištění individuální práce s žákem s AS, společná konzultace průběhu výuky AP a učitele, úprava didaktických materiálů pro žáka s AS),
- pátá kategorie: komunikace (se zákonnými zástupci žáka s Aspergerovým syndromem, se speciálním pedagogem, s dalšími učiteli školy),
- šestá kategorie: úprava výuky.

ŠETŘENÍ

Data jsou zaznamenána pro přehlednost v uvedených tabulkách, které prezentují nejčastěji používané postupy, využívané ve vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem, v současné době.

Kvantitativní část šetření přinesla odpověď na otázky, které mají uvést výsledky na nejčastěji využívané činnosti asistentů pedagoga v edukačním procesu žáků s Aspergerovým syndromem v prostředí běžných ZŠ. Výsledky této části výzkumu jsou zaznamenány ve 12 výšečových grafech, které odpovídají počtu a formálnímu obsahu výzkumných otázek dotazníku. Každý graf je doplněn o tabulku zaznamenávající absolutní a relativní četnost získaných dat.

7.1.1 KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ

1. Zkušenosti s výukou žáka s Aspergerovým syndromem:

	učitelka 1	učitelka 2	učitelka 3
předchozí zkušenost	1 rok (4. třídě)	žádné	1 rok (8. třída) - pouze AJ a lyžařský výcvik
aktuální stav	1 rok (1. třída)	3 roky (1.-3. třída)	3 roky (4.-6. třída) – pouze AJ, M, TV

2. Předchozí příprava na práci s žákem s Aspergerovým syndromem:

učitelka 1	učitelka 2	učitelka 3
nebyla, pouze upozornění na diagnózu	nebyla, pouze upozornění na diagnózu	nebyla, diagnóza byla zjištěna v průběhu

3. Spolupráce s asistentem pedagoga:

učitelka 1	učitelka 2	učitelka 3
výborná	dobrá na základě společné domluvy	velice kladná, AP měla předchozí zkušenosti s AS

4. Výuka:

	učitelka 1	učitelka 2	učitelka 3
práce s žákem	individuální práce	průběžné sledování žáka, individuální práce	- většinou žák pracuje jako zbytek třídy - v problémových situacích zajišťuje

			výuku AP dle instrukcí učitele
práce AP ve třídě	hlavně s žákem s AS, minimálně i s ostatními žáky	se všemi žáky třídy dle potřeby	se všemi žáky třídy dle aktuální situace
zajištění individuální práce s žákem s AS	rovnoměrné rozdělení mezi AP a učitele	- AP: dle potřeby (hlavně VV, PČ) - učitel: vysvětlení zadání práce, či nové látky	- většinou AP - učitel minimálně
společná konzultace průběhu výuky AP a učitele	každý den po skončení výuky	není pravidelné, AP reaguje na aktuální dění v hodině	- nepravidelná z důvodu časové náročnosti (2. stupeň, velký počet učitelů) - AP reaguje dle aktuální situace - zpětné hodnocení proběhlých hodin
úprava didaktických materiálů pro žáka s AS	zajišťuje AP – nutné rozfázování zadání úkolů (hlavně M)	- dříve ano (1. třída), zajišťovala AP dle instrukcí učitele – tvorba přehledů - nyní není potřeba	není potřeba

5. Komunikace:

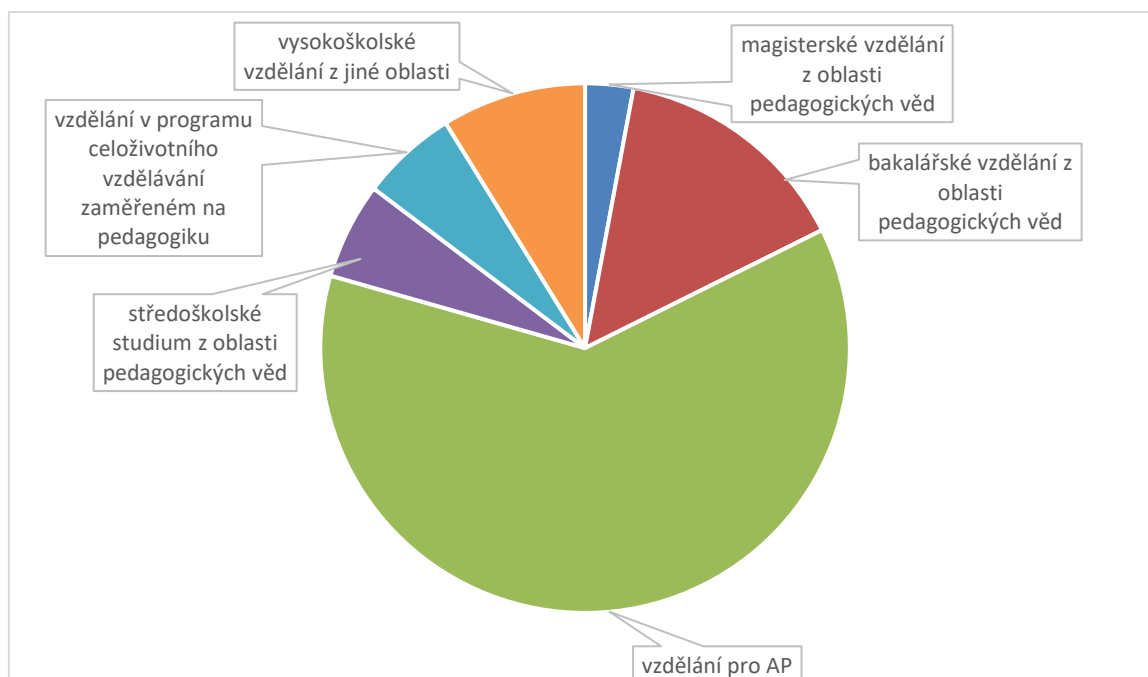
	učitelka 1	učitelka 2	učitelka 3
se ZZ žákem s AS	- zajišťuje AP na konci dne při předání žáka ZZ - učitel 1 za 14 dní setkání s matkou žáka	- AP skoro každý den při předání žáka – sociální oblast - učitel skrze emailovou komunikaci, pouze v případě potřeby – vzdělávání	- AP na konci týdne při předání žáka + pravidelná emailová komunikace, akutní záležitosti telefonickou cestou - učitel pouze v případě potřeby
se speciálním pedagogem	- AP 1 za týden (supervize) - učitel dle potřeby (1 za 3 týdny)	- AP dle potřeby (1 za 14 dní) - učitel nikdy nevyužil	- AP 1 za měsíc (supervize) - učitel nikdy nevyužil
s dalšími učiteli	- další učitelé ve třídě nejsou - s vychovatelkou školní družiny zajišťuje AP	- zajišťuje AP (mimo třídní učitelky pouze učitel AJ) + vychovatelka ranní družiny	- převážně AP – časová náročnost (10 učitelů), ráno před příchodem žáka, výjimečně po skončení výuky

6. Úprava výuky:

učitelka 1	učitelka 2	učitelka 3
<ul style="list-style-type: none"> - individuální práce s žákem - žák nezvládá hromadné vyučování - neochota žáka na práci ve skupině, vysoká pasivita 	<ul style="list-style-type: none"> - motivace žáka - viditelný cíl, výsledek práce (celoroční hra) 	<ul style="list-style-type: none"> - sdělení průběhu hodiny a na konci zhodnocení - častější vyvolávání žáka + hodnocení jeho snahy - individuální práce s žákem - spolupráce možná pouze se zvolenými žáky, často nefunkční - motivace s přesahem pro praktické využití

7.1.2 KVANTITATIVNÍ ŠETŘENÍ

Otázka č. 1: Jaká je Vaše odborná kvalifikace k výkonu práce AP?



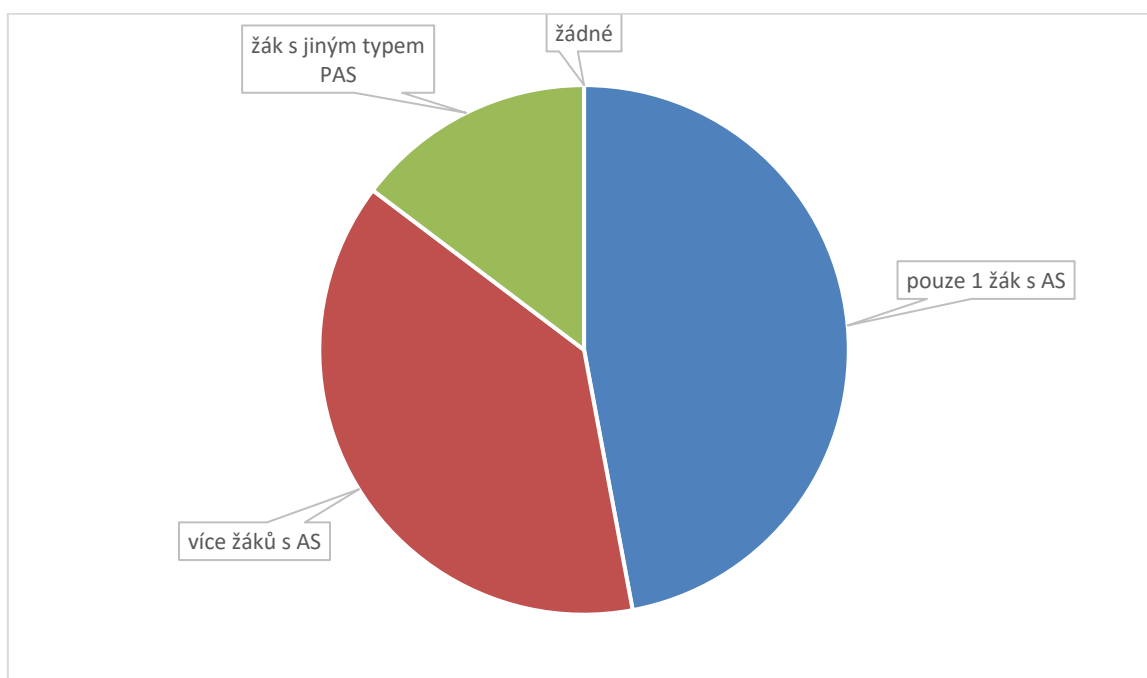
Graf 1 - Úroveň odborné kvalifikace AP

Většina jedinců zaměstnaných jako asistenti pedagoga dosahují potřebného vzdělání pomocí kurzu pro AP. Toto tvrzení je potvrzeno výsledky na tuto otázku, na základě odpovědí respondentů. Kdy více než polovina z nich souhlasilo s touto hypotézou. Dle relativní četnosti konkrétně 61,76 %.

Tabulka č.14 - Úroveň odborné kvalifikace AP

	absolutní četnost	relativní četnost
vzdělání pro AP	21	61,76 %
bakalářské vzdělání z oblasti pedagogických věd	5	14,7 %
vysokoškolské vzdělání z jiné oblasti	3	8,82 %
studium z oblasti pedagogických věd	2	5,89 %
vzdělání v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na pedagogiku	2	5,89 %
magisterské vzdělání z oblasti pedagogických věd	1	2,94 %
celkem	34	100 %

Otázka č. 2: Máte profesní zkušenosti s žáky s AS?



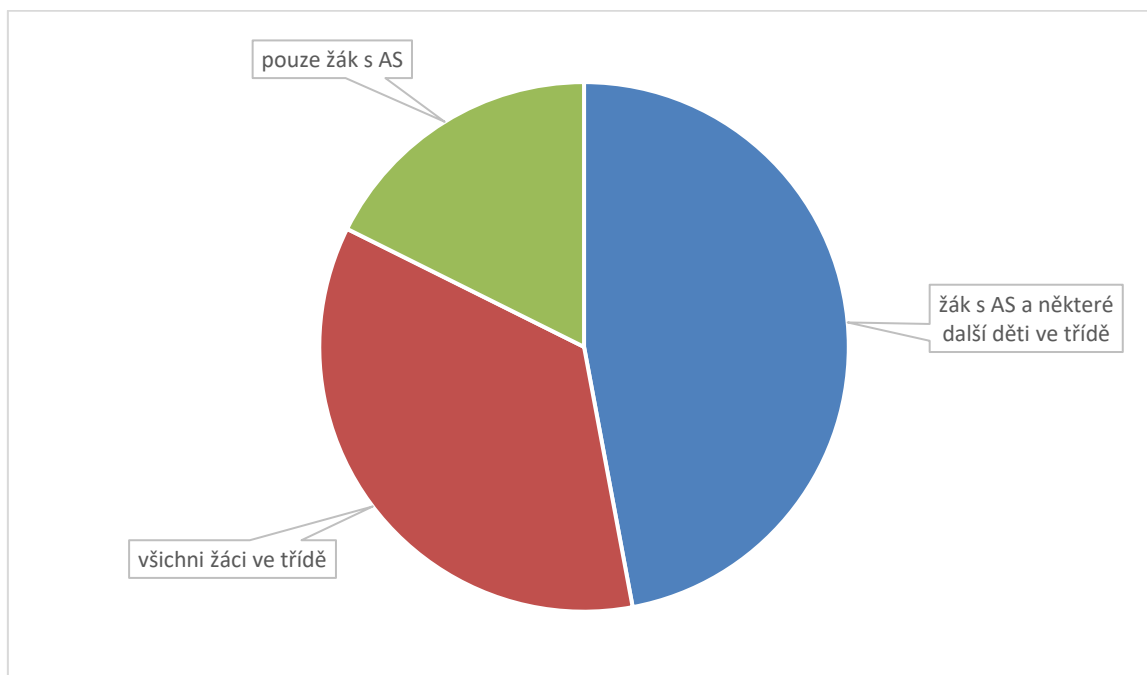
Graf 2 - Profesní zkušenosti AP s žáky s AS

Dotazník byl určen AP s přímou zkušeností se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem. Dva respondenti odpověděli, že nemají s těmito žáky žádné zkušenosti. Jejich odpovědi byli z výzkumu vyřazeni z důvodu chybného vyplnění. Většina dotazovaných má pouze jednu pracovní zkušenost se vzděláváním žáka s Aspergerovým syndromem. Zcela minoritně uvedli svoji zkušenost s edukací žáků s jiným typem spadající do poruch autistického spektra.

Tabulka č. 15 - Profesní zkušenosti AP s žáky s AS

	absolutní četnost	relativní četnost
pouze 1 žák s AS	16	47,05 %
více žáků s AS	13	38,23 %
žák s jiným typem PAS	5	14,72 %
žádné	0	0 %
celkem	34	100 %

Otázka č. 3: Komu poskytujete během vyučování podporu?



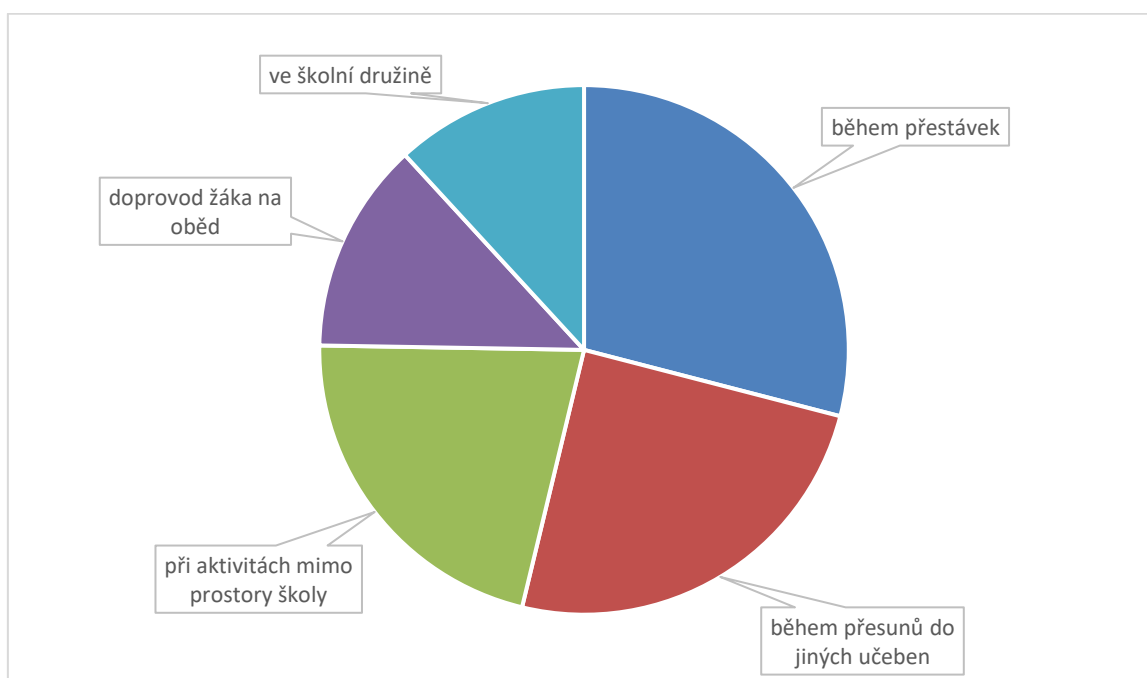
Graf 3 - Subjekty poskytované podpory ve výuce

Téměř polovina respondentů odpověděla, že ve třídě pomáhají nejen žákovi s Aspergerovým syndromem, ale i dalším žákům třídy. Všem žákům ve třídě pomáhá dle výsledků této otázky pouze 35,31 % dotazovaných, naopak výhradně žákovi s Aspergerovým pomáhá pouze 17,64 % respondentů.

Tabulka č. 16 - Subjekty poskytované podpory ve výuce

	absolutní četnost	relativní četnost
žák s AS a některé další děti ve třídě	16	47,05 %
všichni žáci ve třídě	12	35,31 %
pouze žák s AS	6	17,64 %
celkem	34	100 %

Otázka č. 4: Vyžaduje stav žáka Vaši přítomnost během dalších školních aktivit?



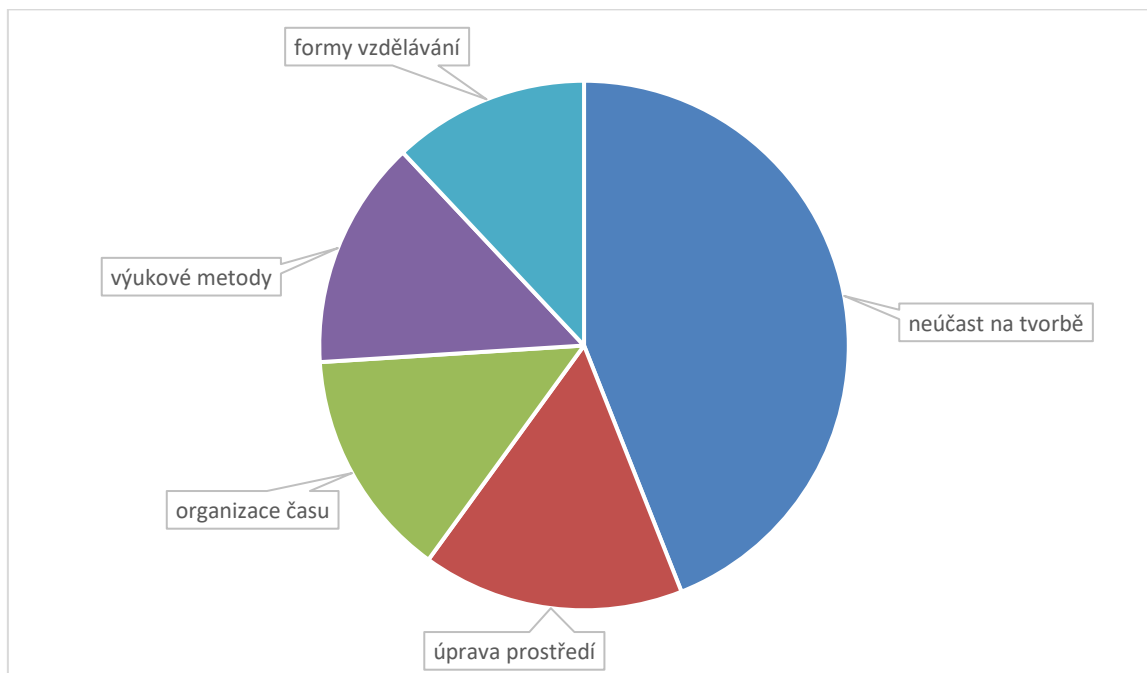
Graf 4 - Přítomnost AP u žáka s AS během dalších školních aktivit

V této otázce měli respondenti možnost zvolit více odpovědí. Nejčastěji zvolená možnost byla poskytovaná podpora žákovi s Aspergerovým syndromem během přesunů do jiných učeben, dle relativní četnosti ve 27,72 %. Nejmenší relativní četnost byla u možnosti přítomnosti u žáka ve školní družině. Žáci s AS mnohdy školní družinu vůbec nenavštěvují nebo nemají tu možnost (žák druhého stupně základní školy).

Tabulka č. 17 - Přítomnost AP u žáka s AS během dalších školních aktivit

	absolutní četnost	relativní četnost
během přestávek	17	20,48 %
během přesunů do jiných učeben	23	27,72 %
při aktivitách mimo prostory školy	20	24,09 %
doprovod žáka na oběd	12	14,46 %
ve školní družině	11	13,25 %
celkem	83	100 %

Otázka č. 5: Byla jste dotazována či žádaná o vyjadřování při tvorbě IVP žáka s AS v těchto oblastech?



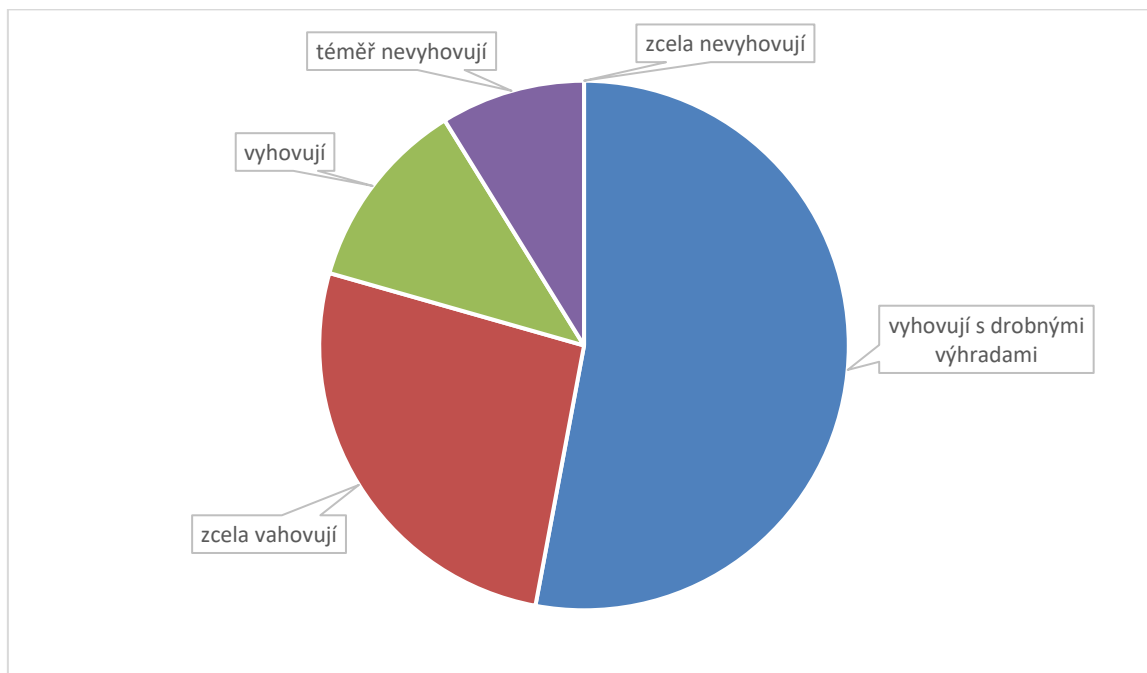
Graf 5 - Spolupráce AP při tvorbě IVP žáka s AS

44 % respondentů odpovědělo, že se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka s Aspergerovým syndromem vůbec nepodílelo. Mnohdy je IVP vytvářen ještě před personálním zajištěním pozice asistenta pedagoga. Ve většině případů se asistent pedagoga na tvorbě IVP žáka nepodílí, tvoří ho třídní učitel.

Tabulka č. 18 - Spolupráce AP při tvorbě IVP žáka s AS

	absolutní četnost	relativní četnost
neúčast na tvorbě	22	44 %
úprava prostředí	8	16 %
organizace času	7	14 %
výukové metody	7	14 %
formy vzdělávání	6	12 %
celkem	50	100 %

Otázka č. 6: Vyhovují Vám takto stanovené podmínky začleňování žáka s AS do běžné třídy ZŠ?



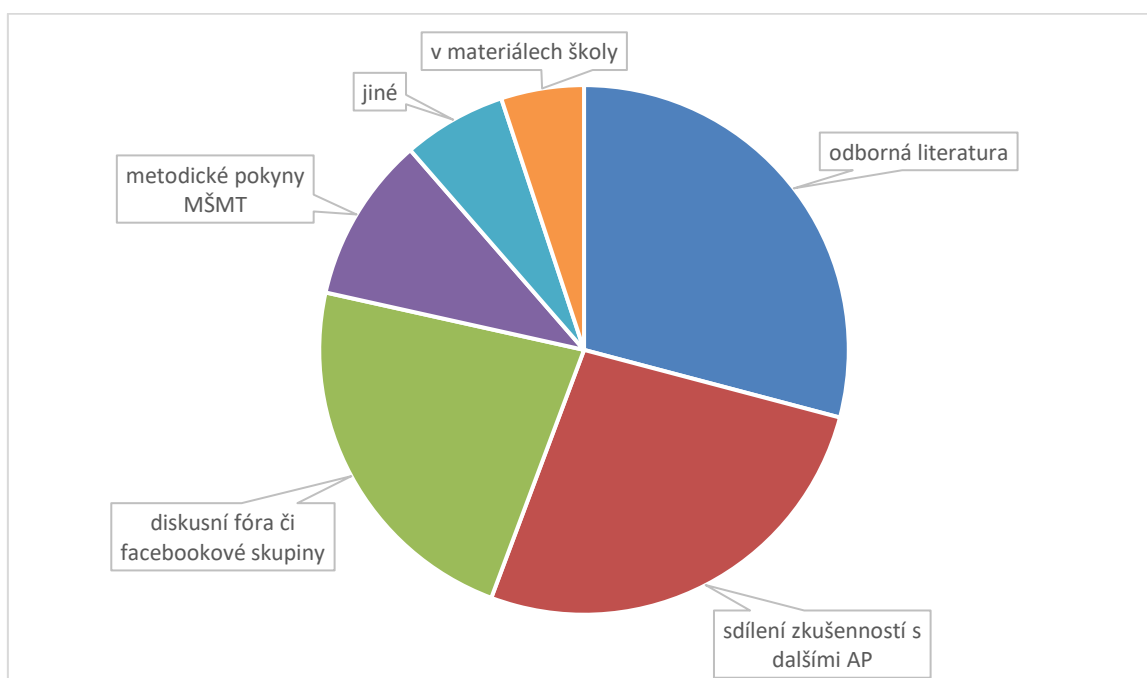
Graf 6 - Souznění s podmínkami začleňování žáka s AS do běžných tříd ZŠ

Více než 50 % respondentů uvedlo, že zcela souhlasí s nastavenými podmínkami začleňování žáka s Aspergerovým syndromem do běžných tříd základní školy. Nebyl nikdo, kdy by odpověděl zcela záporně, tedy, že mu nastavené podmínky zcela nevyhovují.

Tabulka č. 19 - Souznění s podmínkami začleňování žáka s AS do běžných tříd ZŠ

	absolutní četnost	relativní četnost
zcela vyhovují	18	52.94 %
vyhovují s drobnými výhradami	9	26,48 %
vyhovují	4	11,76 %
téměř vyhovují	3	8,82 %
zcela nevyhovují	0	0
celkem	34	100 %

Otázka č. 7: Kde čerpáte inspiraci pro práci s žákem s AS?



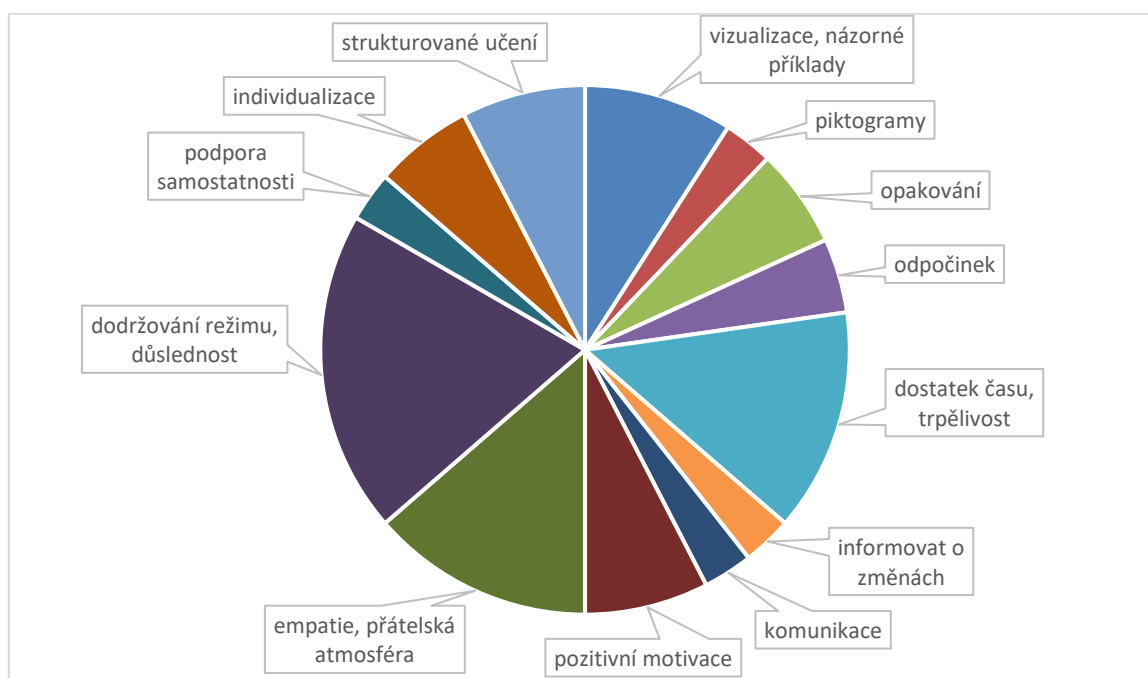
Graf 7 - Zdroj inspirace pro práci s žákem s AS

Práce asistentů pedagoga je velice různorodá. Jednalo se o typ otázky s možností opakované volby. Nejčastější odpovědí bylo čerpání inspirace pro práci z odborné literatury, dle relativní četnosti ve 29, 11 %. Na druhém místě byla odpověď sdílení zkušenosti s dalším asistentem pedagoga a třetí hojně využívanou odpovědí byl zisk inspirace v diskusních fórech, popřípadě ve facebookových skupinách.

Tabulka č. 20 - Zdroj inspirace pro práci s žákem s AS

	absolutní četnost	relativní četnost
odborná literatura	23	29,11 %
sdílení zkušeností s dalším AP	21	26,59 %
diskusní fóra co facebookové skupiny	18	22,78 %
metodické pokyny MŠMT	8	10,13 %
jiné	5	6,32 %
v materiálech školy	4	5,07 %
celkem	79	100 %

Otázka č. 8: Jaké máte osvědčené postupy v práci s žákem?



Graf 8 - Osvědčené postupy v práci s žákem s AS

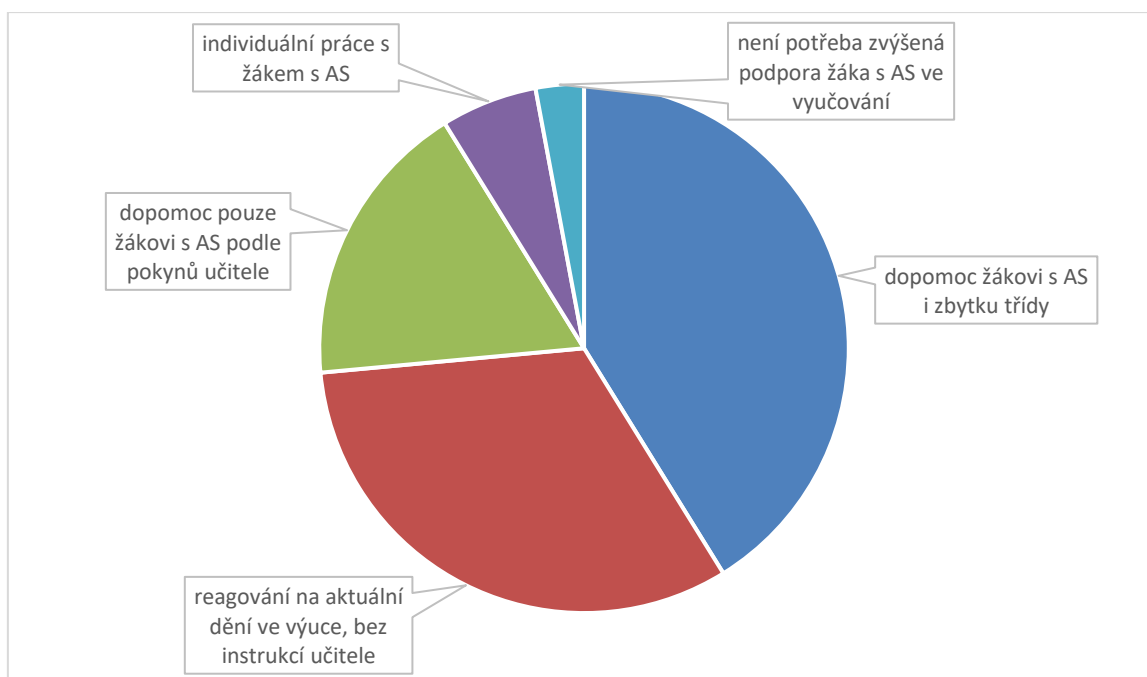
V tomto případě se jednalo o zcela otevřenou otázku. Nejčastěji zmiňované ověřené postupy při práci s žákem s Aspergerovým syndromem je dodržování režimu a celkové důslednosti (19,69 %), projevení empatie a udržování přátelské atmosféry (13,64 %) a se stejnou relativní četností poskytnutí dostatečného množství času a trpělivosti.

Tabulka č. 20 - Osvědčené postupy v práci s žákem s AS

	absolutní četnost	relativní četnost
dodržování režimu, důslednost	13	19,69 %
empatie, přátelská atmosféra	9	13,64 %
dostatek času, trpělivost	9	13,64 %
vizualizace, názorné příklady	6	9,09 %
pozitivní motivace	5	7,57 %
strukturované učení	5	7,57 %
individualizace	4	6,07 %
opakování	4	6,07 %
odpočinek	3	5,54 %

informace o změnách	2	3,03 %
komunikace	2	3,03 %
podpora samostatnosti	2	3,03 %
piktogramy	2	3,03 %
celkem	66	100 %

Otázka č. 9: Jakým způsobem jste instruována jednotlivými pedagogy ohledně individuální práce s žákem s AS?



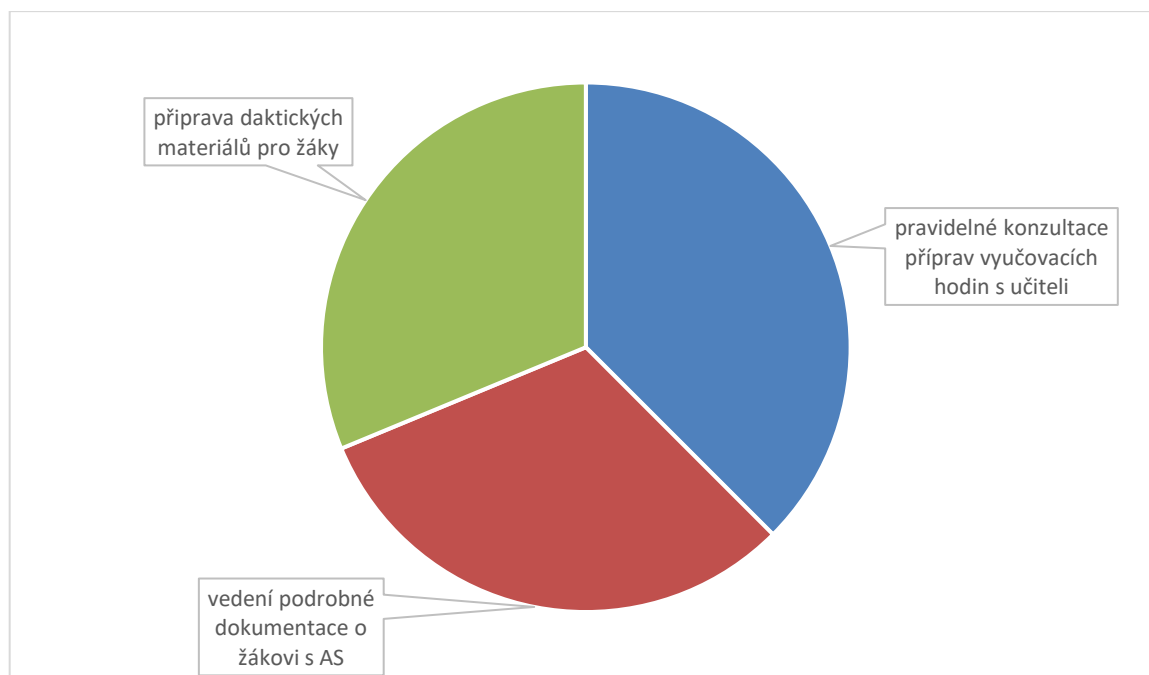
Graf 9 - Způsob poskytované podpory formou individuální práce s žákem s AS

Při dotazování na způsob poskytované podpory většina respondentů uvedla (41,17 %), že dopomáhají během vzdělávání nejen žákovi s Aspergerovým syndromem, ale i ostatním žákům ve třídě. Pouze jeden respondent uvedl, že není potřeba poskytovat zvýšenou podporu žákovi s Aspergerovým syndromem.

Tabulka č. 21 - Způsob poskytované podpory formou individuální práce s žákem s AS

	absolutní četnost	relativní četnost
dopomoc žákovi s AS i zbytku třídy	14	41,17 %
reagování na aktuální dění ve výuce, bez instrukcí učitele	11	32,36 %
dopomoc pouze žákovi s AS podle pokynů učitele	6	17,64 %
individuální práce s žákem s AS	2	5,89 %
není potřeba zvýšená podpora žáka s AS ve vyučování	1	2,94 %
celkem	34	100 %

Otázka č. 10: Poskytujete jako AP podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka s AS?



Graf 10 - Poskytování podpory dalšímu pedagogickému pracovníkovi ze strany AP

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož náplní práce je usnadňování výchovně vzdělávacího procesu a vyrovnávání rozdílů mezi žáky. Svou činností podléhá učiteli, který je za edukaci žáků zodpovědný. Odpovědi respondentů se rozdělili na téměř shodné části. Jedna třetina dotazovaných uvedla, že pomáhají učitelům usnadnit práci v oblasti vedení

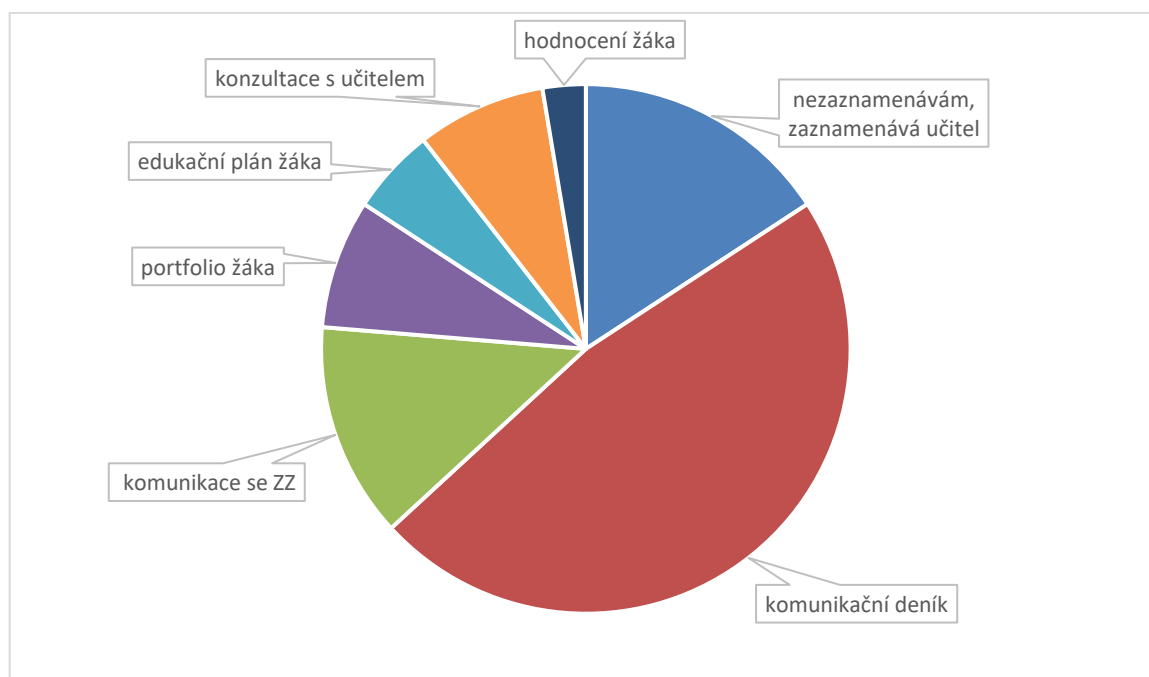
ŠETŘENÍ

dokumentace o žákovi s Aspergerovým syndromem, další třetina pomocí přípravy didaktických materiálů pro žáka a zbytek respondentů uvedl svoji pomoc na úrovni pravidelných konzultací ohledně příprav na výuku.

Tabulka č. 22 - Poskytování podpory dalšímu pedagogickému pracovníkovi ze strany AP

	absolutní četnost	relativní četnost
pravidelná konzultace příprav vyučovacích hodin s učiteli	18	37,5 %
vedení podrobné dokumentace o žákovi s AS	15	31,25 %
příprava didaktických materiálů pro žáky	15	31,25 %
celkem	48	100 %

Otázka č. 11: Jak sledujete a zaznamenáváte pokroky žáka?



Graf 11 - Způsob sledování a zaznamenání pokroků žáka s AS

Téměř polovina dotazovaných uvedla, jako způsob sledování a zaznamenávání pokroků žáka s Aspergerovým syndromem komunikační deník. Někteří z nich využívají pouze tento typ záznamu, většinou je ale doplněn o další prvky. Další hojnou odpovědí (13,16 %) byla pravidelná komunikace se zákonnými zástupci žáka. 15,79 % respondentů uvedlo, že nemají

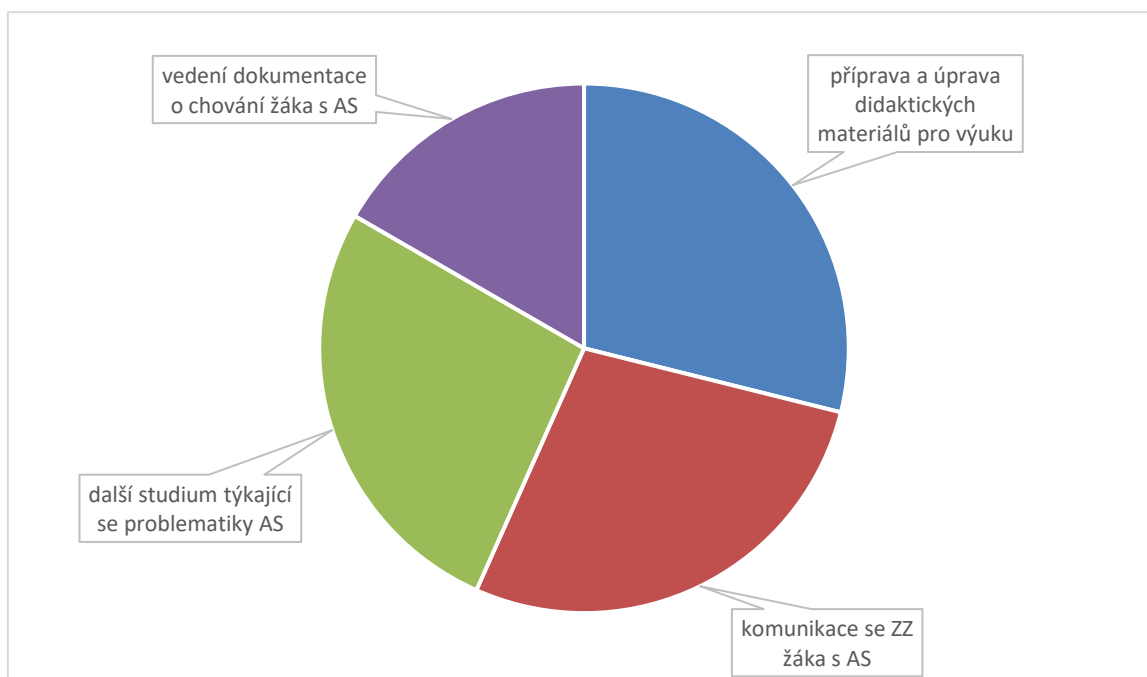
ŠETŘENÍ

v kompetenci zaznamenávat pokroky žáka. Ty zaznamenává a hodnotí učitel, většinou pomocí známkovacího systému.

Tabulka č. 23 - Způsob sledování a zaznamenání pokroků žáka s AS

	absolutní četnost	relativní četnost
komunikační deník	18	47,37 %
nezaznamenávám, zaznamenává učitel	6	15,79 %
komunikace se ZZ	5	13,16 %
portfolio žáka	3	7,89 %
konzultace s učitelem	3	7,89 %
edukační plán žáka	2	5,27 %
hodnocení žáka	1	2,63 %
celkem	38	100 %

Otázka č. 12: V rámci Vaší nepřímé pedagogické činnosti se zaměřujete na:



Graf 12 - Náplň nepřímé pedagogické činnosti AP

U této otázky byla možnost zvolení více odpovědí. Získané výsledky se zdají býti téměř vyrovnané. Nejmenší podíl tvoří vedení dokumentace o žákovi s Aspergerovým

syndromem. Naopak největší podíl odpovědí tvoří příprava či úprava didaktických materiálů na výuku, které slouží jednat žákovi s Aspergerovým syndromem, ale i dalším žákům třídy.

Tabulka č. 24 - Náplň nepřímé pedagogické činnosti AP

	absolutní četnost	relativní četnost
příprava a úprava didaktických materiálů pro výuku	26	28,89 %
komunikace se ZZ žáka s AS	25	27,78 %
další studium týkající se problematiky AS	24	26,66 %
vedení dokumentace o chování žáka	15	16,67 %
celkem	90	100 %

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zpracována na téma inkluzivní vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole z pohledu asistenta pedagoga. Obsah práce byl zvolen z důvodu dlouholetého zájmu autorky podílející se na výchovně vzdělávacím procesu žáka s touto diagnostikou. Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou část.

Teoretická část byla věnována charakteristickým faktům, týkající se vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, začleňovaných do prostředí běžných základních škol. V práci byla vymezena základní legislativa zabývající se touto problematikou. Dále byly uvedeny základní přístupy ke vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem s důrazem na zapojování pozice asistenta pedagoga do edukačního procesu. Popsána byla celková charakteristika obtíží spojená s tímto onemocněním. Zachycena byla možná úskalí, spojená s naplňováním podpůrných opatření u zmíněných žáků.

V praktické části práce došlo k formulaci hlavního cíle práce, kterým byla, analýza možností využití specifických podpůrných opatření, ve výchovně vzdělávacím procesu u žáků s Aspergerovým syndromem vzdělávaných v běžné základní škole. Z důvodu několikaleté praxe autorky v této oblasti vyvstaly otázky týkající se praktického naplňování a využívání podpůrných opatření. Pro naplnění tohoto cíle, byly stanoveny pomocné dílčí úlohy:

- analyzovat obtíže u žáků s individuálním vzdělávacím plánem ve třetím stupni podpůrného opatření v běžné základní škole dle diagnostického testu,
- identifikovat nejčastěji využívané možnosti pedagogické intervence pedagogických pracovníků u žáka s Aspergerovým syndromem,
- ověřit, zda získané informace a možnosti, které nabízí a doporučuje katalog podpůrných opatření během výuky u žáka s Aspergerovým syndromem na běžné ŽŠ z pohledu asistenta pedagoga, jsou využívány,
- specifikovat další možnosti využívání podpůrných nebo nad rámec stanovených doporučení ŠPZ a jejich možného využití ve výuce,

- popsat koordinaci výukových aktivit učitele a asistentů pedagoga s žákem během výukového procesu s komparací stanovených doporučení a metod z ŠPZ.

V praktické části práce byl proveden smíšený výzkum, založen na kvalitativním výzkumném šetření, provedeným formou osobních rozhovorů s učiteli, mající přímou zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem a kvantitativním šetření vytvořeným na podkladě dotazníků pro asistenty pedagoga.

Z kvalitativního výzkumného šetření byla získaná data podrobena hlubší analýze a došlo ke zjištění shody odpovědí učitelek hned v několika zkoumaných kategoriích. Dvě ze tří respondentek uvedly, že znaly dopředu diagnózu žáka, ale nebyly nikterak připravovány na práci s tímto typem znevýhodnění. Poslední respondentka sdělila, že u žáka s Aspergerovým syndromem při zahájení jeho vzdělávání nebyla učitelům jeho diagnóza známa a ke změnám ve výchovně vzdělávacím procesu docházelo postupně, až v průběhu roku, po soustavném upozorňování na výrazné problémy v některých oblastech výuky. Všechny respondentky mají k dispozici asistenta pedagoga a jejich vzájemnou spolupráci hodnotí kladně. Mezi osvědčenými výukovými metodami se shodně objevovala individuální práce s žákem zajišťována učitelem nebo asistentem pedagoga. Ten je často veden k soustavné přípravě a didaktických materiálů na základě instrukcí učitele. Dalším shodným jevem byl, způsob komunikace se zákonnými zástupci žáka s Aspergerovým syndromem. Ta je rozdělena mezi učitele a asistenta pedagoga dle jejich kompetencí. Učitel zabezpečuje komunikaci ohledně hodnocení a průběhu vzdělávání žáka, zatímco asistent žáka sleduje a vyhodnocuje jeho zapojování do kolektivu vrstevníků a celkovou úroveň sociálního chování. Asistent pedagoga většinou zajišťuje pravidelnou osobní komunikaci se zákonnými zástupci, je tedy hlavním prostředníkem mezi školou a rodiči žáka.

Výsledky kvantitativního výzkumného šetření přinesly informace, ukazují četnost využívaných prostředků ve výuce. Více než polovina respondentů uvedla, že dosahují odborné kvalifikace potřebné pro výkon jejich pozice na základě kvalifikačního kurzu, určeného pro asistenty pedagoga. Konkrétní skóre bylo 61,76 %. Největší podíl četnosti ve využívané podpoře, poskytované asistenty pedagoga ve třídách, je podpora nejen žákovi s Aspergerovým syndromem, ale i dalším žákům třídy (47,05 %). Na otázku, zda jim vyhovují stanovené podmínky začleňování žáka s Aspergerovým syndromem do běžné třídy

základní školy, většina respondentů odpověděla, že jim *zcela vyhovují* (52,94 %), 26,48 % dotazovaných uvedlo, že jim podmínky *vyhovují pouze s drobnými výhradami* a nebyl nikdo, kdo by sdělil, že mu tyto podmínky *zcela nevyhovují*. Ve výsledku získaných z odpovědí respondentů je patrné, že nejčastějším prostředkem, využívaným k průběžnému sledování a hodnocení pokroků žáka, je komunikační deník.

V rámci získaných dat z kvalitativního šetření, se jeví jako vhodné doporučení pro učitele, aby disponovali maximálními možnými znalostmi o problematice žáků, využívající inkluzivní přístup u žáků vzdělávajících se na běžné základní škole. Při větším porozumění dané problematice by nebyla stěžejní zodpovědnost za přípravu a výuku žáka přesouvaná na asistenta pedagoga.

Z kvantitativního šetření u asistentů pedagoga vyplynula potřeba větší participace učitele ve výchovně vzdělávacím procesu nebo prohloubení znalostí pravidelnými reflexemi a sdílením zkušeností pod odbornou profesní kontrolou.

Vzhledem k tomu, že naše školství vstoupilo do inkluzivního vzdělávání téměř bez teoretických příprav a praktických znalostí, je vhodným příměrem konstatování, že péče o žáky s poruchou autistického spektra, vzdělávací se na běžné základní škole, je dostatečně funkční a v případě tohoto výzkumného šetření se jeví jako dostatečná. Stanovené cíle z pohledu výzkumníka se zdařilo naplnit.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá podobami inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole z pohledu asistenta pedagoga. Teoretická část práce pojednává o možnostech přístupů ke vzdělávání těchto žáků a využití podpůrných opatření za součinnosti asistenta pedagoga. Hlavním cílem praktické části práce byla analýza možností využití specifických podpůrných opatření ve výchovně vzdělávacím procesu u žáků s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole. Cíle práce bylo dosaženo pomocí smíšeného výzkumného šetření na podkladě osobních rozhovorů s učitelkami a dotazníkem pro asistenty pedagoga podílející se na vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

Inkluze, Aspergerův syndrom, asistent pedagoga, podpůrná opatření

RESUME

The diploma's deals with the forms of inclusive education of pupils with Asperger's syndrome in a regular elementary school from the perspective of a teacher's assistant. The theoretical part of the theses deals with a possibilities of approaches to the education of these pupils with the use of support measures with the cooperation of a teaching assistant. The main goal of the practical part thesis was to analyze the possibilities of using specific support measures in the educational process for pupils with Asperger's syndrome in a regular elementary school. The goal of the work was achieved by means of a mixed research survey on the basis of personal interviews with teachers and a questionnaire for teaching assistants involved in the education of pupil with Asperger's syndrome in a regular primary school.

KEYWORDS

Inclusion, Asperger's syndrome, teaching assistant, supportive measures

SEZNAM LITERATURY

Knižní zdroje:

ADAMUS, Petr. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex a. s., 2016. ISBN 978-80-7225-436-1.

Americká psychiatrická asociace. *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Washington, DC.: New School Library, 2013. ISBN 978-0-89042-555-8.

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie Vítková. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8757-6.

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

BONDY, Andy, Lori Frost. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.

ČADILOVÁ, Věra, Kateřina Thorová, Zuzana Žampachová a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3054-6.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana Žampachová. *Strukturované učení. Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana Žampachová a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4689-9.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana Žampachová. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o., 2017. ISBN 978-80-88163-49-7.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana Žampachová. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů. Pro žáky s poruchou autistického spektra, 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o., 2021. ISBN 978-80-88290-68-1.

GABAŠOVÁ, Jitka, Miroslav Vosmik. *Management třídy, asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido., 2000. ISBN 978-80-7315-185-0.

- HÁJKOVÁ, Vanda, Iva Strnadová. *Inkluzivní vzdělávání, teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.
- HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých. Cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7367-041-0.
- HRDLIČKA, Michal, Vladimír Komárek a kol. *Dětský autismus. Přehled současných poznatků, 2., doplněné vydání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
- KACHLÍK, Petr, Karel Červenka, Věra Vojtová. *Inkluze jako cesta k předcházení rozvoji problémů v chování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8509-1.
- KARUNOVÁ, Hana, Jakub Cieslar, Lucie Flekačová, Lucie Bednářová, Lucie Pazourková, Vojtěch Regec. *Komunikační mosty v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2021. ISBN 978-80-244-5878-6.
- KNEDLÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum Asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o., 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KNEDLÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.
- LECHTA, Viktor a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LYALL, Kirsten, Kassanrda L. Munger a et al. *Maternal dietary fat intake in association with autism spectrum disorders*. American Journal of Epidemiology, Volume 178, 2013
- MNK-10. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, desátá revize: aktualizovaná verze k 1. 1. 2022*. Praha: ÚZIS, 2022
- MICHALÍK, Jan, Pavlína Baslerová, Lenka Felcmanová a kol. *Katalog podpůrných opatření – obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 2. Dotisk. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 80-247-1362-4.
- POTMĚŠIL, Miloň, Iva Dokoupilová, Adéla Hanáková, Simona Kmentová, Nikola Štěpničková, Eva Urbanovská, Jana Zvědělíková. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

- RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*, 3. vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3.
- SCHMIDT, R J, D J, Tancredi, et al. *Maternal periconceptional folic acid intake and risk of autism spectrum disorders and developmental delay in the CHARGE (childhood autism risks from genetics and environment) case-control study*. American Journal Clin Nutr, 2012
- SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SROKOVÁ, Eva, Pavla Olšáková. *Autismus ve školní praxi*. Ostrava: Montanex, a.s., 2004. ISBN 80-7225-144-9.
- SUREN Pal, Christine Roth, et al. *Association between maternal use of folic acid supplements and risk of autism spectrum disorders in children*. JAMA, 2013
- ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o., 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kolektiv. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TEPLÁ, Marta, Lenka Felcmanová, Zbyněk Němec. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashöfer Holding, Ltd. & Verlag Dashöfer, 2019. ISBN 978-80-7635-018-2.
- THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom, 2., doplněné vydání*. Praha: APLA, 2007. ISBN 978-80-254-6341-3.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- TUCKERMANN, Antje, Anne Häussler, Eva Lausmann. *Strukturované učení v praxi. Uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: Pasparta, o.p.s. 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- World Health Organization. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2020. ISBN 978-80-7472-187-8.
- ZILCHER, Ladislav, Zdeněk Svoboda. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje:

Bílá kniha. *Národní program rozvoje vzdělání v české republice*. [online]. 2002 [cit. 06. 06. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *Kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga*. [online]. 2002 [cit. 12. 05. 2022]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/vzdelavani-asistentu/kvalifikacni-kurzy>

DSM-5. Aspergerův syndrom – diagnóza a léčba. [online]. Nedatováno [cit. 16. 06. 2022]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/680-aspergeruv-syndrom-diagnoza-a-lecba>

EDU.cz. *Rámcový vzdělávací program*. [online]. 1.9.2021 [cit. 06. 06. 2021.] Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 06. 06. 2021]

MKN-10b *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. [online]. [cit. 21.1.2022]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008317/mkf-cz-002.pdf>

MKN-10a. Diagnostický a statistický manuál duševních poruch. [online]. [cit. 21.1.2022]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

MŠMT. *Vývojová ročenka ve školství 2010-11/2020-21, Individuální integrace žáků se zdravotním postižením do běžných tříd ZŠ* [online], 2004. [cit. 23. 4.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2010-11-2020-21?fbclid=IwAR1e4n5lfzO_XME7LbzzC-hPbi7Fit_XAjOq6li-QLdTfLT-v3qGkFh7TUA

NZIPa. Národní zdravotnický informační portál. *Poruchy autistického spektra*. [online]. 2022 [cit. 4. 2.2022]. ISSN 2695-0340. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/rejstrikovy-pojem/292>

NZIPb, 2021, s. 26. Národní zdravotnický informační portál. *Poruchy autistického spektra*. [online]. 2022 [cit. 6. 2.2022]. Dostupné z: <https://zasklem.com/o-pas/>

NPI. *Zapojme všechny*. [online]. Nedatováno. cit. [6.5.2022]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/asistent-pedagoga-vs-skolni-asistent?activate=ceska-inspirace>

Školský zákon. *Zákon č. 561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online], 2004. [cit. 13. 5.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

§ 23 zákona č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících*. [online] 2005 [cit. 19. 4.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Vyhláška č. 48/2005 Sb. *Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [online] 2005 [cit. 20. 5.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online] 2016. [cit. 18. 5.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 – Přístupy edukace žáků s postižením	13
Obrázek 2 – Dělení pervazivních vývojových poruch dle MKN-10	30
Obrázek 3 - Dělení PAS dle DSM-5	30
Obrázek 4 - Komunikační proces	34
Obrázek 5 - Diagnostický model.....	41
Obrázek 6 – komunikační triáda	60

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 - Srovnání integrace a inkluze	14
Tabulka č. 2 - Individuální integrace žáků se zdravotním postižením do běžných tříd ZŠ	15
Tabulka č. 3 - Profil inkluzivních pedagogických pracovníků	20
Tabulka č. 4 - Příčiny problémového chování	32
Tabulka č. 5 - přehled diagnostických kritérií.....	39
Tabulka č. 6 - Metody využívané při edukaci žáků s PAS	45
Tabulka č. 7 - Kompenzační pomůcky pro žáky s PAS.....	47
Tabulka č. 8 - Rozlišení hlavní činnosti jednotlivých typů asistentů.....	51
Tabulka č. 9 - Předpoklady pro výkon práce AP	54
Tabulka č. 10 - Principy intervence u žáků s PAS	64
Tabulka č. 11 - Model poskytování podpurných opatření	65
Tabulka č. 12 - Principy strukturovaného učení	67
Tabulka č. 13 - Charakteristika výzkumného vzorku: učitelé.....	76
Tabulka č. 14 - Úroveň odborné kvalifikace AP.....	84
Tabulka č. 15 - Profesionální zkušenosti AP s žáky s AS.....	85
Tabulka č. 16 - Subjekty poskytované podpory ve výuce.....	86
Tabulka č. 17 - Přítomnost AP u žáka s AS během dalších školních aktivit	87
Tabulka č. 18 - Spolupráce AP při tvorbě IVP žáka s AS	88
Tabulka č. 19 - Souznění s podmínkami začleňování žáka s AS do běžných tříd ZŠ	89
Tabulka č. 20 - Osvědčené postupy v práci s žákem s AS.....	91
Tabulka č. 21 - Způsob poskytované podpory formou individuální práce s žákem s AS.....	93
Tabulka č. 22 - Poskytování podpory dalšímu pedagogickému pracovníkovi ze strany AP... ..	94
Tabulka č. 23 - Způsob sledování a zaznamenání pokroků žáka s AS	95
Tabulka č. 24 - Náplň nepřímé pedagogické činnosti AP.....	96

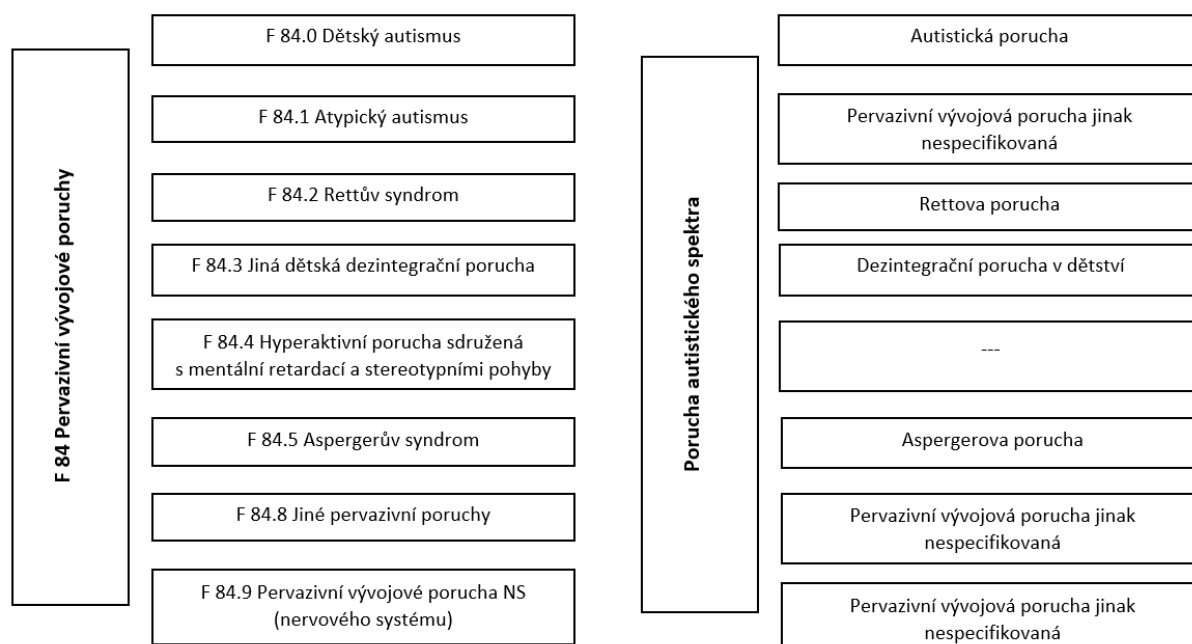
SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Úroveň odborné kvalifikace AP	84
Graf 2 - Profesionální zkušenosti AP s žáky s AS	85
Graf 3 - Subjekty poskytované podpory ve výuce	86
Graf 4 - Přítomnost AP u žáka s AS během dalších školních aktivit.....	87
Graf 5 - Spolupráce AP při tvorbě IVP žáka s AS	88

Graf 6 - Souznění s podmínkami začleňování žáka s AS do běžných tříd ZŠ.....	89
Graf 7 - Zdroj inspirace pro práci s žákem s AS.....	90
Graf 8 - Osvědčené postupy v práci s žákem s AS.....	91
Graf 9 - Způsob poskytované podpory formou individuální práce s žákem s AS.....	92
Graf 10 - Poskytování podpory dalšímu pedagogickému pracovníkovi ze strany AP.....	93
Graf 11 - Způsob sledování a zaznamenání pokroků žáka s AS.....	94
Graf 12 - Náplň nepřímé pedagogické činnosti AP.....	95

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1 – POROVNÁNÍ VYMEZENÍ PERVAZIVNÍCH VÝVOJOVÝCH PORUCH



(Vlastní zpracování, 2022 podle DSM-5, 2013; MKN-10, 2022)

PŘÍLOHA Č. 2 – POSTUP PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ U ŽÁKA S PAS



(Vlastní zpracování, 2022 podle Adamus, 2016, s. 48-50)

PŘÍLOHA Č. 3 – VZOR FORMULÁŘE IVP

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka	Jméno a příjmení		
Datum narození	Datum narození		
Bydliště	Adresa bydliště		
Škola	Škola, město, ulice		
Ročník	Ročník	Školní rok	Školní rok
Vzdělávací program			

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Zde doplňte název zařízení (případně adresu) , údaje jsou obsaženy v Doporučení (obdrží ho škola od školského poradenského zařízení (ŠPZ), tedy pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra).
Datum vydání / platnost doporučení	
Kontaktní pracovník ŠPZ	Zde doplňte jméno kontaktního pracovníka ŠPZ (je zaznamenáno v Doporučení jako osoba, která Doporučení zpracovala).
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	Zde doplňte školská poradenská zařízení, např. PPP, SPC, zdravotnická zařízení, např. logopedická ambulance, psychiatrická ambulance, rehabilitace.

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	Datum rozhodnutí ředitele/ky školy.
Zdůvodnění:	
Zde doplňte popis vzdělávacích potřeb žáka, které vychází z Doporučení - z bodu I. <i>Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole</i> a z bodu II. <i>Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory (PLPP)</i> , např. individuální pracovní tempo, potíže s dodržováním pravidel, kolísání výkonnosti žáka.	
Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků); provádí pedagog školy	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Zde doplňte priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, které najdete výše v kolonce zdůvodnění, např. rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj schopnosti týmové spolupráce.
---	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Zde uveďte názvy vyučovacích předmětů, jejichž názvy jsou v souladu se školním vzdělávacím programem.
--	---

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Zde uveďte konkrétní metody výuky, které použijete pro naplnění cílů IVP, např. používání názornosti, hraní rolí, využívání manipulativních činností, práce s chybou.
Úpravy obsahu vzdělávání	Zde uveďte, do jaké míry a jak bude upraven obsah vzdělávání v dílčích oblastech v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úpravy obsahu vzdělávání</i> , např. náhrada vzdělávacího obsahu Cizího jazyka za vzdělávací obsah Českého jazyka a literatury.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Zde popište, k jakým očekávaným výstupům (OV) ŠVP bude vzdělávání žáka směřováno, které OV budou upraveny v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</i> . (Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty viz níže, poslední tabulka IVP).
Organizace výuky	Zde popište na základě bodu III. Doporučení <i>Organizace výuky</i> , úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, např. snížení počtu vyučovacích hodin (nesmí být žádný předmět vynechán, ale může být nahrazen jiným), zařazení žáka do speciální skupiny na určitý předmět mimo kmenovou třídu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a realizace pedagogické intervence.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Zde popište způsob zadávání úkolů tak, aby odpovídalo možnostem a schopnostem žáka, např. srozumitelné a stručné zadání činností, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Zde uveďte, způsoby ověřování vědomostí a dovedností, přizpůsobené konkrétním dovednostem a schopnostem žáka, např. jasná a srozumitelná pravidla ověřování, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa žáka.
Hodnocení žáka	Zde uveďte, v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Hodnocení žáka</i> , způsob hodnocení vzdělávacích postupů a výsledků vzdělávání žáka, např. slovní hodnocení, hodnocení klasifikačním stupněm, kombinací obou způsobů.
Pomůcky a učební materiály	Zde uveďte přehled potřebných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, pomůcek, softwarového a IT vybavení, které je uvedeno v bodě III. Doporučení <i>Pomůcky</i> (zde je popsána i forma pořízení pomůcek). Seznam je vhodné doplnit o učební pomůcky a pomůcky, kterými škola disponuje, např. obrázkové encyklopedie, výukové programy, deskové hry.
Podpůrná opatření jiného druhu	Zde uveďte, v závislosti na bodu IV. Doporučení <i>Podpůrná opatření jiného druhu</i> , např. respektování zdravotního stavu, postavení ve třídě, zohlednění vztahových problémů.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	Zde uveďte spolupráci, např. se školním psychologem, speciálním pedagogem, osobním asistentem, zdravotnickým pracovníkem, tlumočnickem českého znakového jazyka.
Kompetence asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka	

Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Zde uveďte seznam dalších subjektů, které se podílejí na vzdělávání žáka, např. školní družina, školní klub, středisko volného času.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Zde popište způsob spolupráce se zákonnými zástupci žáka, především způsob komunikace, její četnost a požadavky na domácí přípravu (případně specifikujte způsob zadávání a plnění úkolů).
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Zde uveďte, zda byla či nebyla dohoda uzavřena, případně lze napsat datum podpisu dohody a příp. dohodu přiložit.

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření
(Je-li potřeba specifikovat)

Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel		Jméno a příjmení třídní učitelky/ třídního učitele	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
Školní poradenský pracovník		Jméno a příjmení ŠPP	
Kontaktní pracovník školy			
Asistent pedagoga			
Zákonný zástupce žáka		Jméno a příjmení zákonného zástupce žáka	
Žák		Jméno a příjmení žáka	
datum			

Poučení: Pokud zákonný zástupce nebo zletilý žák neposkytne informovaný souhlas s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem, tak toto podpůrné opatření škola neposkytuje.

Závěry vyhodnocení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	Jméno a příjmení pracovníka školského poradenského zařízení	Podpis

(RVP, 2022; Čadilová, Žampachová, 2021, s. 103-106).

PŘÍLOHA Č. 4 – SEZNAM ORGANIZACÍ ZAJIŠŤUJÍCÍ KVALIFIKAČNÍ KURZY PRO AP**Praha a Středočeský kraj**

- Nová škola o.p.s. - <http://novaskolaops.cz/kvalifikacni-kurz/>
- Nadační fond Rytmus - <http://vzdelavani.rytmus.org/vzdelavame/kurzy-pro-asistenty>
- VOŠ Jabok - <https://www.jabok.cz/cs/dalsi-vzdelavani/akreditace>
- VOŠ Svatojánská kolej - <https://www.svatojanskakolej.cz/>
- Národní pedagogický institut ČR - <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>
- Vzdělávací institut Středočeského kraje - <https://visk.cz/>
- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy - <https://pages.pedf.cuni.cz/czv/programy-na-vykon-povolani/uchazeci-czv/nabidka-programu/>
- Evangelická akademie VOŠ a SOŠ - <http://eapraha.cz/kurzy-2/>
- Celoživotní vzdělávání MILLS Čelákovice - <https://czv.mills.cz/nabizene-kurzy/dlouhodobě-kurzy/asistent-pedagoga/>
- OU Vyšehrad - <http://ouvysehrad.cz/pedagogika-pro-asistenty-ve-skolstvi/>
- Obchodní akademie a obchodní institut Praha - <https://www.oapraha.cz/kurz-asistent-pedagoga>
- SCHOLASERVIS.cz - <http://scholaservis.cz/seminare/asistent-pedagoga>
- Služby a školení MB – <http://www.sskolemb.cz/>

Královehradecký kraj

- Národní pedagogický institut ČR - <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>
- PROINTEPO – SŠ, ZŠ a MŠ s.r.o. - <https://www.prointepo.org/kurz-asistent-pedagoga>
- Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje - <https://www.cvkhk.cz/>
- Univerzita Hradec Králové - <https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/studium/celozivotni-vzdelavani/nabidka-programu-celozivotniho-vzdelavani>

Jihočeský kraj

- ZVaS České Budějovice - <http://www.zvas.cz/>
- Vysoká škola evropských a regionálních studií - <https://vsers.cz/2020/01/16/vzdelavani-pedagogickych-pracovniku/>
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – https://www.pf.jcu.cz/education/departament/czv/dvpp-asistent_pedagoga_1.php

Jihomoravský kraj

- Nadační fond Rytmus - <http://vzdelavani.rytmus.org/vzdelavame/kurzy-pro-asistenty>
- Národní pedagogický institut ČR - <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>
- SCHOLASERVIS.cz - <http://scholaservis.cz/seminare/asistent-pedagoga/>
- Fakta s.r.o. - <https://www.fakta.cz/fakta-seminare.aspx?IDTyp=7>
- Středisko služeb školám Brno - <https://www.sssbrno.cz/ucitele/kvalifikacni-studia>
- Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity - <https://www.ped.muni.cz/czv/pro-zajemce-o-czv/programy-czv/asistent-pedagoga>

Karlovarský kraj

- Národní pedagogický institut ČR - <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>

Liberecký kraj

- Národní pedagogický institut ČR - <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>
- Centrum vzdělanosti Libereckého kraje (CLVK) - <http://www.cvlk.cz/>

Moravskoslezský kraj

- Nadační fond Rytmus - <http://vzdelavani.rytmus.org/vzdelavame/kurzy-pro-asistenty>
- Národní pedagogický institut ČR - <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>
- SCHOLASERVIS.cz - <http://scholaservis.cz/seminare/asistent-pedagoga/>
- KVIC Nový Jičín - https://www.kvic.cz/aktuality/1/1/Titulni_stranka
- Ostravská univerzita - <https://www.osu.cz/celozivotni-vzdelavani/?idkurz=539>
- Fakta s.r.o. - <https://www.fakta.cz/fakta-seminare.aspx?IDTyp=7>
- Slezská univerzita - <https://czv.slu.cz/course/329-studium-pro-asistenty-pedagoga>

Olomoucký kraj

- SCHOLASERVIS.cz - <http://scholaservis.cz/seminare/asistent-pedagoga/>
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého - <https://ccv.upol.cz/nabidka-kurzu>
- Speciálně pedagogické centrum Šumperk - <http://www.spc-sumperk.cz/nabizime.html>

Pardubický kraj

- Národní pedagogický institut ČR - <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>
- Centrum celoživotního vzdělávání Pardubického kraje - <http://www.ccvpardubice.cz/>

Plzeňský kraj

- Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola Plzeň - <https://www.kcvjs.cz/>

Ústecký kraj

- Národní pedagogický institut ČR - <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>
- PPP Ústeckého kraje a Zařízení pro DVPP Teplice - <https://www.pppuk.cz/dvpp>
- Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem - <https://www.pf.ujep.cz/cs/2800/studium-pro-asistenty-pedagoga-e-prihlaska-sap>

Vysočina

- Národní pedagogický institut ČR - <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>
- Fakta s.r.o. - <https://www.fakta.cz/fakta-seminare.aspx?IDTyp=7>
- Vysočina Education - <http://www.vys-edu.cz/index.asp>

Zlínský kraj

- SCHOLASERVIS.cz - <http://scholaservis.cz/seminare/asistent-pedagoga/>
- Fakta s.r.o. - <https://www.fakta.cz/fakta-seminare.aspx?IDTyp=7>
- VOŠ a SPŠ Kroměříž - <https://www.ped-km.cz/kurzy/studium-ke-splneni-kvalifikacnich-predpokladu/>
- SZŠ a VOŠ zdravotnická Zlín - <https://www.szszlin.cz/dalsi-vzdelavani-dospelych/dvpp/>

(Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2022)

PŘÍLOHA Č. 5 – SEZNAM OBČANSKÝCH SDRUŽENÍ

Praha a Středočeský kraj

- Naděje pro děti úplňku – Praha
- NAUTIS (Národní ústav pro autisty) – Praha
- APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem) – Praha
- Adventor o.s. – Praha
- Aut – Centrum o.p.s – Praha
- Autistik – Praha
- Centrum Terapie Autismu a Středisko pro Centrum Terapie Autismu – Praha
- Rett Community – Praha
- ADITEA – centrum osobního rozvoje – Praha
- ABEVČEDA – Praha
- Akord, z. s. – Praha
- AutTalk – Praha
- ESDM – Praha
- PASažéři – Praha
- Ruka pro život – Praha
- Rytmus, z. ú. – Praha
- SENS, z. s. – Praha
- Poradenské centrum autismu – Praha
- Medvídek – Nižbor, Beroun
- Domov Laguna – Psáry
- Centrum 83 – Mladá Boleslav
- Denní stacionář Charity Starý Knín – Dobříš
- Dobromysl, z. ú. – Beroun
- Domov pro osoby se zdravotním postižením Leontýn – Rostoky
- Freya, z. s. – Hovorčovice
- Nažovický zámek – Kamýk nad Vltavou
- Nezávislý život, z. ú. – Benátky nad Jizerou

Jihočeský kraj

- Autis centrum o.p.s. – České Budějovice
- Autisté jihu – České Budějovice
- ARPIDA, centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, z. ú. – České Budějovice
- Centrum BAZALKA o.p.s. – České Budějovice
- Koníček, o. p. s. – České Budějovice
- Chelčický domov sv. Linharta, o.p.s. – Chelčice
- APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem) – Tábor
- Denní a týdenní stacionář Klíček – Tábor
- Domov Libníč a Centrum sociálních služeb Empatie – Libníč
- I MY o.p.s. – Soběslav

Jihomoravský kraj

- ASD, Občanské sdružení Autistický svět dětí a dospělých – Brno
- PROAUT – Brno
- Dotyk II – Brno
- Modrá beruška, Komunitní centrum rodičů a dětí s poruchou autistického spektra – Brno
- AGAPO, o.p.s. – Brno
- APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem) – Brno
- Občanské sdružení Logo, z. s. – Brno
- Paspoint, z. ú. – Brno
- Ruka pro život – Brno
- Modrá Vážka, z. s. – Břeclav
- PIAFA Vyškov, z. ú. – Vyškov

Karlovarský kraj

- Denní centrum Žirafa, z.s. – Karlovy Vary
- Denní centrum Mateřídouška – Chodov, Sokolov
- Fosa, o.p.s. – Chodov

Královehradecký kraj

- Centrum PROINTEPO – Hradec Králové
- Křesadlo HK – Centrum pomoci lidem s PAS, z. ú. – Hradec Králové
- ASPEKT, z. s. – Náchod
- Apropos Jičín, o.p.s. – Jičín
- Pferda, z. ú. – Rychnov nad Kněžnou
- Spokojený Domov o.p.s. – Mělník
- Spokojený Domov o.p.s. – Horní Počaply
- Spokojený Domov o.p.s. – Mladá Boleslav

Liberecký kraj

- Centrum LIRA – Liberec
- Sdružení D.R.A.K., z. s. – Liberec
- ELVA help, z. s. – Liberec
- Domov Maxov – Lučany nad Nisou
- SLUNCE VŠEM – Turnov
- Dětské centrum Semily, p. o. – Semily
- Služby sociální péče TEREZA – Benešov u Semil
- Integrované centrum pro osoby se zdravotním postižením – Horní Poustevna
- LÍP A SPOLU, z. s. – Česká Lípa

Moravskoslezský kraj

- Mikasa – Ostrava
- AlFi, z. s. – Ostrava
- Rain-Man, Sdružení rodičů a přátel dětí s autismem – Nový Jičín
- ADAM – autistické děti a my, z.s. – Havířov
- Denní stacionář Kopretina, Středisko sociálních služeb města Kopřivnice, p. o. – Kopřivnice
- Denní stacionář Ratolest – Frýdek Místek
- ITY, z. s. – Starý Jičín

Olomoucký kraj

- Jdeme autistům naproti – Olomouc

- Jdeme Autistům Naproti, z. s. – Olomouc
- DĚTSKÝ KLÍČ Šumperk, o.p.s. – Šumperk
- Rodinné centrum Olivy – Bystrovany

Pardubický kraj

- Centrum pro autismus z PASTi – Pardubice
- Rodinné Integrační Centrum, z. s. – Pardubice
- Denní stacionář Jitřenka, Centrum sociálních služeb a pomoci – Chrudim
- Ruka pro život – Litomyšl

Plzeňský kraj

- Motýl z.ú. – Plzeň
- ProCit z.ú. – Plzeň
- Poradenské centrum autismu – Plzeň

Ústecký kraj

- Alenka o.s. – Teplice
- APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem) – Ústí nad Labem

Vysočina

- Centrum Terapie Autismu a Středisko pro Centrum Terapie Autismu – Havlíčkův brod
- Denní a týdenní stacionář Jihlava – Jihlava
- Integrační centrum Sasov, z. ú. – Jihlava
- Denní rehabilitační stacionář pro tělesně a mentálně postižené Třebíč – Třebíč
- Domov Jeřabina – Pelhřimov
- Domov Kamélie – Křižanov
- Domov Kopretina – Černovice
- Domov bez zámku – Náměšť nad Oslavou
- Portimo, o.p.s. – Nové Město na Moravě

Zlínský kraj

- Za sklem o.s. – Vizovice
- Auxilium, o.p.s. – Vsetín
- Centrum ÁČKO, p.o. – Valašské Meziříčí

(Vlastní zpracování, 2022)

PŘÍLOHA Č. 6 – TAZATELSKÉ SCHÉMA: ROZHOVOR**Učitelé – polostrukturovaný rozhovor**

- Délka pedagogické praxe
1. Máte zkušenost s prací s žáky s PAS?
 - a. Jak dlouho jste TU žák s AS?
 - b. Je ve Vaší třídě přítomen AP?
 2. Byla jste dopředu nějak připravena na práci s žákem s AS?
 3. Jak hodnotíte spolupráci s AP?
 4. Výuka:
 - a. Jak probíhá Vaše práce s žákem s AS během výuky?
 - b. AP pomáhá pouze žákovi s AS nebo i zbytku třídy?
 - c. Individuální práce se žákem s AS – AP/učitel?
 - d. Domlouváte se pravidelně s AP na průběhu výuky?
 - e. Je potřeba žákovi s AS připravovat upravené didaktické materiály? Kdo je připravuje – AP/učitel?
 5. Kdo zajišťuje komunikaci ohledně žáka s AS? (zákonní zástupci, speciální pedagog, další učitelé žáka)
 6. Jakým způsobem uzpůsobujete výuku žáku s AS?
 - a. Jaké výukové metody se Vám osvědčily nejvíce?

PŘÍLOHA Č. 7 – TAZATELSKÉ SCHÉMA: DOTAZNÍK**AP – dotazník**

1. Jaká je Vaše odborná kvalifikace k výkonu práce AP?
 - a. bakalářské vzdělání z oblasti pedagogických věd
 - b. magisterské vzdělání z oblasti pedagogických věd
 - c. vysokoškolské vzdělání z jiné oblasti
 - d. vzdělání v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na pedagogiku
 - e. středoškolské studium v oblasti pedagogických věd
 - f. vzdělání pro AP
2. Máte profesní zkušenosti s žáky s AS?
 - a. žádné
 - b. pouze 1 žák s AS
 - c. více žáků s AS
 - d. žák s jiným typem PAS
3. Komu poskytujete během vyučování podporu?
 - a. pouze žákovi s AS
 - b. žákovi s AS a některým dalším dětem ve třídě
 - c. všem žákům ve třídě
4. Vyžaduje stav žáka Vaši přítomnost během dalších školních aktivit?
 - a. během přestávek
 - b. během přesunů do jiných učeben
 - c. doprovod žáka na oběd
 - d. přítomnost ve školní družině
 - e. při aktivitách mimo prostory školy
5. Byla jste dotazována či žádaná o vyjadřování při tvorbě IVP žáka s AS v těchto oblastech?
 - a. výukovým metodám
 - b. formám vzdělávání
 - c. organizace času
 - d. úpravě prostředí
 - e. nebyla jsem dotazována vůbec
6. Vyhovují Vám takto stanovené podmínky začleňování žáka s AS do běžné třídy ZŠ?
 - a. ano, zcela mi vyhovují
 - b. vyhovují mi s drobnými výhradami
 - c. vyhovují
 - d. téměř nevyhovují
 - e. zcela nevyhovují
7. Kde čerpáte inspiraci pro práci s žákem s AS?
 - a. v metodických pokynech MŠMT

- b. v materiálech školy
 - c. z odborné literatury
 - d. z diskusních fór či facebookových skupin
 - e. sdílením zkušeností s dalšími AP
 - f. jiné
8. Jaké máte osvědčené postupy v práci s žákem?
- a.
9. Jakým způsobem jste instruována jednotlivými pedagogy ohledně individuální práce s žákem s AS?
- a. většinu času pracuji s žákem s AS individuálně (ve třídě/mimo třídu)
 - b. poskytuji žákovi s AS podporu během výuky dle pokynů učitele
 - c. většinou nedostávám žádné instrukce ze strany pedagoga, reaguji na aktuální dění ve výuce
 - d. při vyučování poskytuji podporu jak žákovi s AS, tak i zbytku třídy
 - e. není potřeba zvýšená podpora žáka s AS ve vyučování
10. Poskytujete jako AP podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka s AS?
- a. pravidelně konzultuji přípravu jednotlivých vyučovacích hodin s učiteli
 - b. připravuji různé didaktické materiály pro žáka s AS i pro zbytek třídy
 - c. vedu podrobnou dokumentaci o žákovi s AS
 - d. jiné
11. Jak sledujete a zaznamenáváte pokroky žáka?
- a.
12. V rámci Vaší nepřímé pedagogické činnosti se zaměřujete na
- a. komunikaci se zákonnými zástupci žáka s AS
 - b. vedení dokumentace chování žáka s AS
 - c. příprava a úprava didaktických materiálů pro výuku
 - d. další studium ohledně problematiky AS
 - e. jiné