

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Specifika práce asistentů pedagoga se žáky s PAS na běžných základních
školách v oblasti rozvoje sociálních dovedností

Specifics of teacher assistants work with pupils with ASD in mainstream
primary schools in the field of social skills development

Simona Zdeňková

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Tetourová

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Specifika práce asistentů pedagoga se žáky s PAS na běžných základních školách v oblasti rozvoje sociálních dovedností“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9.7.2022

Podpis:

V této části bych ráda poděkovala především vedoucí mé práce Mgr. Tereze Tetourové za odborné vedení, trpělivost, vstřícnost a cenné rady, díky nimž mohla být tato práce dokončena. Dále poděkování patří asistentkám pedagoga, které se účastnily mého výzkumu. Bez jejich ochoty spolupracovat by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě děkuji také svému příteli, a to za poskytování podpory a jeho trpělivost.

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce je objasnit, jaká jsou specifika práce asistentů pedagoga se žáky s poruchou autistického spektra na běžných základních školách v oblasti rozvoje sociálních dovedností. Teoretická část práce je věnována poruchám autistického spektra a základním teoretickým poznatkům o těchto poruchách, včetně vymezení triády problémových oblastí a způsobu klasifikace jednotlivých poruch. Teoretická část se dále zabývá popisem pracovní pozice asistenta pedagoga v rámci českého školství, a to včetně jeho legislativního ukotvení. V navazujících kapitolách teoretické části práce je rozebrána práce asistenta pedagoga se žáky s poruchou autistického spektra s konkrétním zacílením na metody, které asistent pedagoga ve své práci s touto cílovou skupinou může využít. Mimo to je zde také představeno téma spolupráce asistenta pedagoga se žákem/žáky, jeho rodinou/jejich rodinami a školou. Teoretická část je zakončena kapitolou týkající se možností a významu rozvoje sociálních dovedností žáků s poruchou autistického spektra v rámci běžného proudu vzdělávání. Empirická část přináší výsledky kvalitativního výzkumu, které byly získány prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů provedených s deseti asistentkami pedagoga. Výzkum si kladl za cíl nahlédnout do práce asistentů pedagoga, a to zejména do jejich metod práce, které asistenti pedagoga ve své práci využívají k rozvoji sociálních dovedností žáků s poruchou autistického spektra. V souvislosti s tím bylo také cílem zmapovat aspekty funkční spolupráce asistenta pedagoga se školou a rodinou a ověřit, zda mají asistenti pedagoga dostatečnou metodickou podporu ze strany školy a školského systému.

KLÍČOVÁ SLOVA

Poruchy autistického spektra, asistent pedagoga, rozvoj sociálních dovedností, běžná základní škola, začlenění do třídního kolektivu, školní věk.

ABSTRACT

The aim of the bachelor thesis is to clarify the specifics of the work of teaching assistants with pupils with autism spectrum disorder in mainstream primary schools in the field of social skills development. The theoretical part of the thesis is devoted to autism spectrum disorder and basic theoretical knowledge about these disorders, including the definition of triad problem areas and the way of classification of individual disorders. The theoretical part further deals with the description of the position of teaching assistant within the Czech education system, including its legislative anchor. In the following chapters of the theoretical part of the thesis, the work of teaching assistant with pupils with autism spectrum disorder is discussed with a specific focus on methods that teaching assistant can use in his work with this target group. In addition, the topic of cooperation of teaching assistant with pupil(s), their family(s) and school is also presented. The theoretical part concludes with a chapter on the possibilities and importance of developing the social skills of pupils with autism spectrum disorder within the framework of normal education. The empirical part brings the results of qualitative research, which were obtained through semi-structured interviews with ten assistant educators. The research aimed to investigate the work of the assistant educators, especially into their working methods, which the assistant educators use in their work to develop the social skills of pupils with autism spectrum disorder. In connection with this, the aim was also to map aspects of the functional cooperation of the assistant educator with the school and family and to verify whether the assistant educators have sufficient methodological support from the school and school system.

KEYWORDS

autism spectrum disorder, teacher assistant, social skills development, mainstream primary school, into the class collective, school-age.

Obsah

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Poruchy autistického spektra	12
1.1 Triáda problémových oblastí	12
1.1.1 Sociální interakce a sociální chování.....	13
1.1.2 Komunikace.....	13
1.1.3 Představivost, zájmy, hra.....	15
1.2 Klasifikace jednotlivých poruch	15
2 Role asistenta pedagoga.....	18
2.1 Asistent pedagoga a jeho náplň	19
2.2 Legislativní ukotvení	19
2.3 Kvalifikační předpoklady a charakteristika funkce asistenta pedagoga	20
3 Práce asistenta pedagoga se žáky s PAS	22
3.1 Metody práce	22
3.1.1 Strukturované učení.....	23
3.1.2 Nácvik sociálních a komunikačních dovedností	23
3.1.3 Strategie řešení problémového chování.....	24
3.2 Specifika práce asistenta pedagoga.....	24
3.3 Spolupráce asistenta pedagoga se školou	26
3.4 Spolupráce asistenta pedagoga s rodinou	27
4 Oblast rozvoje sociálních dovedností	29
4.1 Inkluzivní vzdělávání ve vztahu k žákům s PAS.....	29
4.2 Deficity v sociální oblasti	30
4.3 Rozvoj sociálních dovedností	31

EMPIRICKÁ ČÁST	33
5 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	33
5.1 Cíl výzkumu.....	33
5.2 Výzkumné otázky	33
6 Metody sběru a zpracování dat.....	34
7 Výzkumný soubor	36
7.1 Charakteristika výzkumného vzorku	36
8 Prezentace výsledků a závěry	38
8.1 Pozorované limity v sociálním chování u žáků s PAS	38
8.2 Metody práce	40
8.2.1 Zdroje pro čerpání informací.....	40
8.2.2 Praktické metody rozvoje sociálních dovedností	41
8.3 Spolupráce s rodinou	44
8.4 Opora ze strany školy	46
8.5 Distanční výuka a rozvoj sociálních dovedností.....	47
9 Diskuse	49
9.1 Deficity v sociální oblasti v teorii a praxi.....	49
9.2 Metodická podpora v oblasti rozvoje sociálních dovedností v teorii a praxi	51
9.3 Metody práce asistentů pedagoga se žáky s PAS na rozvoji sociálních dovedností	53
9.4 Spolupráce se školou a rodiči (význam pravidelných konzultací)	54
9.5 Snaha rodiny jako základ funkční spolupráce	55
9.6 Shrnutí.....	56
Závěr.....	58
Seznam použitých informačních zdrojů	60

Seznam příloh.....	64
--------------------	----

Úvod

V současném globalizovaném světě stoupá počet jedinců s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. Tato porucha se podle nejnovějších odhadů vyskytuje až u 1,5 % dětí na celém světě. Se zvyšujícím se počtem těchto jedinců nabývá na významu vytvoření takových podmínek ze strany společnosti, aby v ní tito jedinci mohli plnohodnotně fungovat a podílet se na společenském životě ve všech jeho směrech. Z tohoto důvodu je důležité jedince s poruchou autistického spektra podporovat v rozvoji sociálních a komunikačních dovedností, jelikož právě v těchto oblastech mají největší limity.

Význam sociálních a komunikačních dovedností začíná narůstat zejména při vstupu do vzdělávacího systému a v souvislosti s tím do sítě formálních i neformálních vztahů, které tento systém zahrnuje. V případě jedinců s poruchou autistického spektra se v tomto ohledu jako zásadní jeví období primárního a sekundárního vzdělávání. Žáci s poruchou autistického spektra totiž velmi často navštěvují hlavní vzdělávací proud, který klade velké nároky na oblast sociální interakce, resp. na adekvátní využívání sociálních dovedností v rámci těchto sociálních interakcí.

Důležitou roli v tomto procesu hrají asistenti pedagoga, kteří představují zásadní podpůrné opatření pro žáky s poruchou autistického spektra a mohou jim být velkou oporou v rámci každodenních sociálních interakcí ve školním prostředí. Asistenti pedagoga zároveň mohou žáky s poruchou autistického spektra podporovat v rozvoji jejich sociálních a komunikačních dovedností a působit na třídní kolektiv tak, aby jím byl žák s poruchou autistického spektra přijat.

Motivací k napsání této bakalářské práce bylo odhalit problematiku metod, které asistenti pedagoga využívají za účelem rozvoje sociálních dovedností žáků s poruchou autistického spektra, a podporují tak začlenění žáků s poruchou autistického spektra do kolektivu vrstevníků. Cílem v této oblasti je odhalit přednosti a případně i negativní aspekty týkající se metod práce, které asistenti pedagoga využívají v praxi.

Rozvoj sociálních dovedností těchto žáků a jejich začlenění do třídního kolektivu však není ovlivněn pouze těmito metodami, ale i neměřitelnými faktory, jako je spolupráce

asistenta pedagoga se školou a zároveň rodinou žáka. Vedlejším cílem bylo proto také zjištění toho, jak významný vliv tyto faktory mají.

Pro dosažení lepší přehlednosti je má práce rozdělena do dvou částí, tj. teoretické a empirické části, přičemž práce jako celek je rozčleněna celkem do devíti kapitol. První kapitolou jsou poruchy autistického spektra. V rámci této kapitoly se věnuji nejprve teoretickým poznatkům z odborné literatury, dále popisu triády problémových oblastí a v neposlední řadě i aktuální klasifikaci této poruchy. Druhá kapitola je zaměřena na roli asistentů pedagoga a objasnění účelu této pracovní pozice. Mimo to také principům jejich činnosti, náplni jejich práce, legislativnímu ukotvení a kvalifikačním požadavkům, a to včetně doporučených charakterových vlastností.

Ve třetí kapitole se poté zabývám samotnou prací asistenta pedagoga se žáky s poruchami autistického spektra. Tato kapitola je zaměřena především na teoretické vymezení metod, které mohou asistenti pedagoga využívat při práci se žáky s poruchou autistického spektra. Dále se věnuji specifikům práce asistentů pedagoga při jejich práci se žáky s poruchou autistického spektra a také tématu spolupráce asistentů pedagoga se školou a rodinou.

Ve čtvrté kapitole teoretické části mé bakalářské práce se zabývám oblastí rozvoje sociálních dovedností žáků s poruchou autistického spektra. V jejích podkapitolách poté soustředím pozornost na inkluzivní vzdělávání ve vztahu k žákům s poruchami autistického spektra, na deficity v sociální oblasti u těchto žáků a následně i na význam rozvoje sociálních dovedností.

V navazující empirické části se věnuji mnou zrealizovanému výzkumu, přičemž pátá kapitola této bakalářské práce popisuje cíl výzkumu a výzkumné otázky. Na tyto informace navazuje v šesté kapitole nastínění metod sběru dat a způsob zpracování dat. Sedmá kapitola poté pojednává o výzkumném souboru.

Osmá kapitola představuje výsledky a závěry této kvalitativní studie. Tyto výsledky a závěry jsou pak následně konfrontovány s teoretickými poznatky, uvedenými v teoretické části mé bakalářské práce, a to v kapitole deváté, která je věnována diskusi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) se začínají projevovat již v raném vývoji jedince a mají vliv na nejzásadnější oblasti života jedince, jako je „sociální interakce, schopnost sdělovat myšlenky a pocity, představitivost a navazování vztahů s ostatními“ (National Research Council, 2001, s. 1).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN) a její poslední přeložené 10. revize spadají poruchy autistického spektra do diagnostické kategorie F84 a jsou označovány jako pervazivní vývojové poruchy. Nadřazenou kategorií jsou poruchy psychického vývoje (F80-F89) a celá tato oblast spadá pod diagnostickou kategorii F00-F99, tj. poruchy duševní a poruchy chování (ÚZIS ČR, 2022). Z toho důvodu se o poruchách autistického spektra uvažuje jako o behaviorálním syndromu a diagnostika probíhá na úrovni chování, jelikož projevy v této oblasti jsou nejviditelnějšími. Projevy na úrovni chování u jedinců s PAS jsou značně variabilní a jsou vymezovány jako „spektrum autistických projevů“ (Sotáková & Šporclová, 2020, s. 6).

Změnu v označení přináší až navazující 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, a to konkrétně v přejmenování diagnózy pervazivních vývojových poruch na diagnózu poruchy autistického spektra (ÚZIS ČR, 2022).

Přestože se přístup k diagnóze v průběhu desítek let bouřlivě formoval, její příčiny zatím nejsou známy (Thorová, 2016). Podle Žampachové a Čadilové (2012) „autismus řadíme mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě“ (s. 16). Především se jedná o problémy v oblasti vnímání a zpracování informací. Zdůrazňována je nepochybně i dědičnost „podmíněných změn v mozkovém vývoji“, a tak jsou poruchy autistického spektra pokládány za vrozené (Žampachová & Čadilová, 2012, s. 16).

1.1 Triáda problémových oblastí

Při vymezování problémových oblastí v projevech chování jedinců s PAS mluvíme o tzv. autistické triádě (Žampachová & Čadilová, 2012). Podle těchto autorek do ní patří následující oblasti:

- sociální interakce a sociální chování;
- komunikace;
- představitost, zájmy, hra.

Dle Cashina a Barkera (2009) jsou výše uvedené oblasti klíčové pro správnou klasifikaci PAS.

1.1.1 Sociální interakce a sociální chování

Deficit v oblasti sociální interakce se různí podle hloubky postižení (Thorová, 2016). Podle Patricka (2011) jsou sociální dovednosti pro společnost důležité zejména pro nastolení pořádku, předvídatelnosti hodnot, morálky apod. Pro „neschopnost vcítit se do pocitů a myšlení někoho jiného“ jsou osoby s PAS limitovány ve vyhodnocování různých situací v sociálním kontextu (Patrick, 2011, s. 38).

Problematickou se jeví i schopnost vhodně využívat gest, mimiky, očního kontaktu, anebo přiměřené zaujímání prostoje těla v nejrůznějších sociálních situacích (Žampachová & Čadilová, 2012). S těmito aspekty mají jedinci s PAS často velký problém.

Na základě způsobu a úrovně sociálního chování vyčlenila psychiatrička Lorna Wingová tři typy sociální interakce, které převažují u jedinců s PAS. Jedná se o typ osamělý (sociální), pasivní, aktivní-zvláštní a typ formální. Tento typ interakce se může v průběhu času měnit či prolínat s více typy, záleží však na kontextu (Thorová, 2016). Z tohoto důvodu doplňuje autorka tuto čtveřici typů ještě o typ smíšený-zvláštní.

Thorová (2016) dále uvádí, že většina jedinců s PAS zájem o sociální interakci má. Hlavním důvodem nenavázání sociální interakce je dle autorky nejistota a neschopnost kontakt přiměřeným způsobem navázat. Právě tyto důvody, v souvislosti s pro ně nepředvídatelným děním, vyvolávají v jedincích s PAS pocit úzkosti, chaosu a v konečném důsledku ještě více prohlubují neschopnost navázání sociální interakce.

1.1.2 Komunikace

Podle Thorové (2016) jsou poruchy autistického spektra prvotně poruchami komunikace. Při opoždění vývoje řeči se často objevují první známky znepokojení ze strany pečujících osob a podezření na možnou diagnózu (Gillberg, 2003; Thorová, 2016).

Komunikační obtíže se objevují jak v rovině porozumění, tak i v rovině vyjadřování. Stejně tak postihují i verbální a neverbální složku komunikace (Sotáková & Šporclová, 2020). Variabilita projevů tohoto deficitu je opět velmi široká, a tyto potíže se projevují zejména v „sociálním a praktickém využívání komunikace“ (Thorová, 2016, s. 100). Výjimkou jsou pak jedinci s Aspergerovým syndromem, kteří mají bohatou pasivní slovní zásobu a v testech verbální i neverbální komunikace dosahují průměrných či nadprůměrných výsledků (Thorová, 2016).

S chybějící schopností porozumění souvisí i s tzv. *teorie mysli*, při jejíž absenci se u jedinců objevuje neschopnost představitosti a sociální empatie (Baron-Cohen, 2001). Tato teze vychází z předpokladu, že člověk je schopen uvědomit si duševní stav druhého jedince a na základě toho také porozumět jeho reakci a odhadnout pravděpodobné příčiny jeho chování. Právě díky této schopnosti lidé mohou ovládat své chování, předpovídat chování druhých či jej adekvátně pochopit. Klíčovým aspektem pro osvojení této schopnosti je uvědomění si, že subjektivní vnímání dané situace může být odlišné od subjektivního vnímání někoho jiného (Frith & Frith, 2005; Thorová, 2016). Pokud je jedinec schopen uvědomit si, že druhý vnímá určitou situaci odlišně, má předpoklady k tomu jeho chování pochopit či dokonce určitým způsobem předpovědět. Dle autorů této teorie nedostatek v oblasti teorie mysli indikuje autistické chování (Thorová, 2016).

Co se týče řeči, ta může vykazovat známky opožděného vývoje nebo se nemusí vyvinout vůbec (Cashin, 2009). Existují však i výjimky – někteří jedinci s PAS mohou mít bohatou slovní zásobu, a vzhledem k tomu jsou schopni debatovat o svých oblíbených zájmech a aktivitách (Sotáková & Šporclová, 2020).

I v oblasti komunikace se „objevují stereotypní vzorce řeči“ (Žampachová & Čadilová, 2012, s. 17). Tyto nedostatky posléze nejsou tyto jedinci schopni kompenzovat jiným způsobem dorozumívání, jako kupříkladu mimikou, gestikulací či jinými projevy. V případech, kdy je jedinec schopen komunikovat, se objevuje deficit v oblasti smysluplnosti konverzace (Žampachová & Čadilová, 2012). Právě zde se pak objevují již zmíněné stereotypie.

Není také až tak výjimečnou situací, že je u jedince narušen rozptyl výšky a tónu řeči. Jedinci s PAS tak mají deficit jak v oblasti správného využívání výšky a intonace řeči, tak i

v pochopení komunikačního záměru druhých. Z tohoto důvodu mají tendenci užívat monotónní styl řeči (Cashin, 2009).

1.1.3 Představivost, zájmy, hra

Poslední ze triády je narušená představivost. Představivost se rozvíjí s přibývajícím věkem dítěte, kdy nabývá na komplexnosti, a dítě je poté schopno přemýšlet o myslí druhých. Narušení imaginace vede ke vzniku různorodých negativních důsledků, které neblaze ovlivňují mentální vývoj dítěte. Lze uvést příklad, kdy narušení imitace a symbolického myšlení vede k tomu, že se u dítěte nerozvíjí hra, která je dle Thorové (2016) „jeden ze základních stavebních kamenů učení a celého vývoje“ (s. 119).

Jedinci s PAS se vzhledem k tomuto deficitu často věnují činnostem typickým pro mladší děti, přičemž díky potřebě vyhnout se nepředvídatelným situacím, vyhledávají činnosti, které lze snadněji předvídat. Osvojení schopnosti hry a její následná úroveň mimo jiné závisí na již zmíněné imaginaci, dále motorice, úrovni myšlení a sociálních dovednostech, jako například umění nápodoby a sdílení pozornosti (Thorová, 2016).

Obvyklý je i zájem o určitou činnost, která je něčím specifická až abnormální, a to svojí intenzitou nebo předmětem zájmu (Žampachová & Čadilová, 2012). Pokud jedinec realizuje danou činnost, je pro něj dle autorek velmi obtížné ji přerušit, popřípadě svou pozornost odklonit k jiným dalším aktivitám. U mnohých mladších jedinců se pak objevují intenzivní reakce v případě nepatrných změn.

Tyto reakce pak mohou mít mnoho podob, a to od situace, kdy jedinec i nepatrnou změnu své rutiny vnímá velmi negativně, až po jedince, kteří jsou schopni adekvátně svoji rutinu upravit a s podporou zvládnout i související pocity úzkosti a strachu (Cashin, 2009).

1.2 Klasifikace jednotlivých poruch

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) je publikací, kterou vydává *World Health Organization* (Světová zdravotnická organizace). Jejím účelem je ustálit klasifikaci poruch, onemocnění či jiných zdravotních problémů. Nejnovější, avšak zatím nepřeloženou publikací, je 11. revize MKN, ve které došlo k přeformulování struktury a zároveň k rozšíření jejího obsahu. Tato nejnovější revize se díky změně v terminologii více přibližuje *Diagnostickému a statistickému manuálu duševních poruch*, známému jako DSM-5. Tento

manuál byl vydán *Americkou psychiatrickou asociací (APA)* v roce 2013, a do českého jazyka byl přeložen o dva roky později.

Nejzásadnější změnou (viz výše) je zániknutí kategorie pervazivních vývojových poruch při současném nahrazení kategorií *Neurovývojové, duševní a behaviorální poruchy*, zařazené pod terminologickou zkratku 6A. Tato změna reagovala na totožnou změnu v rámci klasifikace DSM-5.

Dle původní verze MKN-10 (ÚZIS ČR, 2022) jsou poruchy autistického spektra děleny na:

- F84.0 Dětský autismus;
- F84.1 Atypický autismus;
- F84.2 Rettův syndrom;
- F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha;
- F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby;
- F84.5 Aspergerův syndrom;
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy;
- F84.9 Pervazivní vývojová porucha NS.

Naproti tomu, dle již zmíněné 11. revize MKN (WHO, 2022) se PAS dělí na:

- 6A02.0 Porucha autistického spektra bez narušení intelektu a s mírným nebo žádným narušením komunikačních schopností;
- 6A02.1 Porucha autistického spektra s narušením intelektu a s mírným nebo žádným narušením komunikačních schopností;
- 6A02.2 Porucha autistického spektra bez narušení intelektu s výrazným narušením komunikačních schopností;
- 6A02.3 Porucha autistického spektra s narušením intelektu a s výrazným narušením komunikačních schopností;
- 6A02.4 Porucha autistického spektra bez narušení intelektu s absencí funkčního jazyka;

- 6A02.5 Porucha autistického spektra s narušením intelektu a s absencí funkčního jazyka;
- 6A02.Y Jiná specifikovaná porucha autistického spektra;
- 6A02.Z Nespecifikovaná porucha autistického spektra.

2 Role asistenta pedagoga

Funkce asistenta pedagoga je vymezena jako podpůrné opatření, a to v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Smyslem zakotvení této funkce je podpora jiného pedagogického pracovníka při realizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP).

Asistent pedagoga je tedy systémovým opatřením, v rámci inkluzivních snah ve vzdělávání, které je garantováno státem. Činnost asistenta pedagoga směřuje zejména k rozvinutí schopnosti autonomie a k pomoci s participací žáků s SVP v rámci školských aktivit (Čadilová & Žampachová, 2021). Jeho role a smysl jeho fungování jsou však považovány za poměrně málo probádané (Němec et al., 2014a).

Důležitá je pak nutnost kooperace mezi pedagogickým pracovníkem a asistentem pedagoga, která je esenciálním požadavkem pro dosažení kvalitní podpory žáků s SVP. K úspěšné participaci asistenta pedagoga na výuce je zapotřebí, aby měli učitelé povědomí ohledně náplně jeho práce, popřípadě jiných faktorů, a s přihlédnutím k výše uvedenému správně nastavili způsob jejich vzájemné spolupráce (Němec et al., 2014b). Ohrožení této týmové spolupráce pak může spočívat zejména v nemožnosti společně naplánovat výukové aktivity, především z důvodu nedostatku času. Právě sdílený čas nad přípravou učiva je jedním ze základních faktorů, které ovlivňují efektivitu práce asistenta pedagoga (Giangreco, 2010; Němec et al., 2014a).

V tomto ohledu je zapotřebí odlišit asistenta pedagoga a jeho roli od tzv. *osobního asistenta*, který jako takový není pedagogickým pracovníkem, a smyslem jeho přítomnosti není podílení se na efektivní výuce všech žáků, nýbrž být k dispozici pouze konkrétnímu žákovi při nepedagogických činnostech (Uzlová, 2010). Obě pozice se dále liší i svojí potenciální důležitostí do budoucna, kdy osobní asistent bude brán jako doplňující opatření a bude spíše okrajový, kdežto činnost asistenta pedagoga by měla být klíčovým nástrojem, který ovlivní kvalitu inkluze a tuzemského vzdělávacího systému obecně (Thorová, 2016).

2.1 Asistent pedagoga a jeho náplň

Podle Čadilové a Žampachové (2021) je náplň práce asistentů pedagoga v platných právních normách upravena pouze v hrubých rysech, kdy je dělena na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Asistenti pedagoga tedy mohou v rámci přímé pedagogické činnosti realizovat individuální vzdělávání, v jehož rámci (na doporučení pedagoga a po konzultaci s ním) opakují a procvičují již probranou látku a dále poskytují podporu těmto žákům při jejich přípravě na výuku. Nepřímá pedagogická činnost zahrnuje pomocné výchovné práce, jako například pomoc při komunikaci, sebeobsluze, a jiné organizační činnosti, a to dle § 5, odst. 3/4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (dále jen vyhláška č. 27/2016). Obecným diferenciativním kritériem mezi těmito formami je stupeň dosaženého vzdělání, kdy není vyloučeno, že asistent pedagoga vykonává část z obou forem.

O tom, zda a v jaké míře, bude asistent vykonávat přímou a nepřímou pedagogickou činnost, rozhoduje ředitel školy. Asistent pedagoga tedy může mít náplň práce, která je tvořena z poloviny přímou pedagogickou činností a dále také nepřímou pedagogickou činností, anebo nepřímou pedagogickou činnost nemusí realizovat vůbec, a to dle vyhlášky č. 27/2016.

Smyslem vyhlášky č. 27/2016 je pouze základní náčrt činností asistenta pedagoga. O konkrétní náplni a podobě práce asistenta pedagoga však rozhoduje ředitel školy. Při výše uvedeném se řídí doporučeními od Speciálně-pedagogického centra (SPC), a to s ohledem na konkrétní situaci daného žáka a přihlédnutím k jeho individuálním potřebám. Náplň práce asistenta pedagoga v konkrétním znění bývá také součástí individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Práce asistenta pedagoga se tak může na jednotlivých školách (s přihlédnutím k individuálním potřebám jednotlivých žáků s SVP) značně lišit (Němec et al., 2014a).

2.2 Legislativní ukotvení

Pro poznání náplně práce asistenta pedagoga je nezbytné mít přehled o aktuálním legislativním ukotvení. Mezi nejdůležitější právní normy patří školský zákon, ve kterém je v § 16 ukotveno mimo jiné i využití asistenta pedagoga k podpoře žáků se s SVP (Kendíková, 2017). Žák s SVP je dle školského zákona vymezen jako:

Osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (viz § 16 odst. 1 školského zákona).

Mezi další podpůrná opatření (PO) patří například vzdělávání dle IVP, poradenská pomoc školy (tj. školní poradenské pracoviště, ŠPP) a školského poradenského zařízení (ŠPZ) či použití kompenzačních pomůcek apod. Podpůrná opatření jsou rozčleněna do pěti stupňů, a to tak, že podpůrná opatření prvního stupně má na starosti škola, následně pak zbylá navazující podléhají rozhodnutí odborných pracovníků. Přidělení asistenta pedagoga tedy spadá do pravomoci druhé ze zmíněných skupin (Kendíková, 2017).

2.3 Kvalifikační předpoklady a charakteristika funkce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga se řadí mezi pedagogické pracovníky školy. Výchozí právní úpravou je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění (dále jen zákon o pedagogických pracovnících). Asistent pedagoga stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci (např. učitelé) musí splňovat obecné požadavky definované v ustanovení § 3, odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících. Ty jsou stejné pro všechny pedagogické pracovníky. Patří mezi ně např. zdravotní způsobilost, bezúhonnost, znalost českého jazyka, popřípadě plná způsobilost k právním úkonům a odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost (Kendíková, 2017).

Právě nutnost dosažení určitého typu odborného vzdělání je klíčovým požadavkem k výkonu této pozice. Nejvyšší možnou formou dosažení této kvalifikace je vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. Je však zapotřebí dodat, že kvalifikovaným pracovníkem se může naopak stát i osoba, která má pouze základní vzdělání a která absolvovala studium pro asistenty pedagoga (Kendíková, 2017).

Kromě odborného vzdělání jsou důležité i vlastnosti, schopnosti, popřípadě dovednosti, kterými by měl asistent pedagoga disponovat. Za nejdůležitější je považována schopnost týmové spolupráce (viz výše). Dalšími jsou pak ochota vzdělávat se, flexibilita, adaptabilita, trpělivost, určité výchovatské dovednosti, schopnost naslouchat, dovednost práce pod tlakem, a především porozumění potřebám daného žáka (Němec et al., 2014b).

3 Práce asistenta pedagoga se žáky s PAS

Vztah mezi učitelem a žákem je v obecné rovině složitým systémem, ve kterém může žák pociťovat různou škálu a intenzitu emocí. Tyto emoce jsou ovlivňovány mírou blízkosti a konfliktu ve vztahu (Roorda et al., 2021; Verschueren & Koomen, 2012). Pokud se vztah mezi učitelem a žákem vyznačuje blízkostí, vysokou mírou důvěry, vřelostí a otevřeností komunikace, poskytuje žákovi poměrně stabilní základ pro jeho budoucí vývoj, a to jak pro bezpečné prozkoumání třídního kolektivu, tak pro vyhledání pomoci v případě nouze. V případě, kdy se v rámci vztahu učitel-žák často objevují konfliktní situace, emocionální nejistota či dokonce nepřátelství, může dojít k tomu, že žák svého učitele v případě potřeby nevyhledá, a jeho zdravý vývoj tím bude ohrožen (Roorda et al., 2021).

Téměř identicky dané zákonitosti fungují i ve vztahu asistent pedagoga a žák s PAS. Rozdíl je však v tom, že žák s PAS má deficit v sociální oblasti (viz výše), a tudíž navázat s někým jiným vztah je pro něj velmi složité (a to ať už se jedná o asistenta pedagoga, učitele nebo jiného spolužáka). Z tohoto lze vyvodit, že i samotný vztah mezi asistentem pedagoga a jedincem s PAS může být poměrně komplikovaný.

Problematicnost vztahu mezi učitelem a jedincem s PAS byla potvrzena i zahraničními studiemi, ze kterých vyplynul závěr, že učitel v tomto dynamickém vztahu k jedinci s PAS pociťuje méně blízkosti a zažívá poměrně více konfliktů než ve vztahu k ostatním žákům (Roorda et al., 2021). Tento závěr mimo jiné dokazuje důležitost role asistenta pedagoga, který má být prostředníkem mezi jedincem s PAS a učitelem. Pokud je vztah mezi učitelem a žákem s PAS nefunkční, žák s PAS se pak může cítit jako tzv. „cizinec bez průvodce“ (Gillberg, 2003, s. 114).

3.1 Metody práce

Metodických postupů, které se nabízejí k využití pro práci se žáky s PAS, existuje mnoho. Dle Žampachové a Čadilové (2012) vhodný metodický postup respektuje odlišnost jedince s PAS a vzhledem k jeho poruše vhodně nastavuje procesy vedoucí ke kvalitní adaptaci jedince v třídním kolektivu. Základem všech metod by měl být dle autorek strukturovaný přístup, měnící se dle konkrétních potřeb žáka a doplněný o další postupy využitelné k řešení případného problémového chování.

3.1.1 Strukturované učení

Jedním ze základních postupů pro práci se žáky s PAS je metoda strukturovaného učení, která byla původně pro jedince s PAS vytvořena. Je poměrně univerzální a zároveň umožňuje zohlednit individuální charakter daného jedince (Žampachová & Čadilová, 2012). Autorky dále uvádí, že tato metoda je „jedinou cestou, jak zmapovat potřeby konkrétního dítěte a nastavit přiměřenou reakci“ (s. 40). Základními principy této metody jsou princip individualizace neboli individuální přístup, strukturalizace prostoru, času i výkladu látky, vizualizace a motivace (Žampachová & Čadilová, 2012). Cílem principů je vytvořit pro jedince s PAS vhodné prostředí k jejich zdravému vývoji.

Základem metodiky strukturovaného učení je teorie učení a chování. Teorie učení se zaměřuje na vnější změnu podmínek učení a chování jednotlivce. Kognitivně-behaviorální intervence je zaměřena nejen na tyto vnější podmínky chování a změnu podmínek učení, ale i na změnu myšlení samotného jedince (Jirásková et al., 2011). Metodika je vhodná pro různorodou škálu PAS, konkrétní charakterové zvláštnosti jedinců a všechny mentální úrovně.

3.1.2 Návčik sociálních a komunikačních dovedností

Mezi další metody se řadí návčik sociálních a komunikačních dovedností. Smyslem této metody je návčik jednotlivých jednodušších sociálních situací odehrávajících se v běžném životě, kdy se jedinec s PAS učí tyto situace pochopit, konverzačně ustát a dovést ke kýženému výsledku. Tyto návčiky vycházejí z předpokladu, že sociální dovednosti u jedinců s PAS lze zlepšit, čímž se zvyšuje pravděpodobnost pozitivního přijetí jedinců s PAS ze strany okolí (Žampachová & Čadilová, 2012).

V rámci návčiku sociálních dovedností je důležité i modelování jednotlivých kroků. Dospělý (v prostředí školy např. asistent pedagoga) tak jednotlivé situace sám přehraje, popřípadě k tomu využije další pomocníky (v případě asistenta pedagoga např. dalšího učitele či spolužáky) tak, aby jedinec s PAS mohl situaci náležitě pochopit. Na této situaci pak ukazují, jakým způsobem má reagovat. Základním požadavkem je udržení pozornosti daného jedince, modelování různých situací, popřípadě správnost využití negativního způsobu modelování (Žampachová & Čadilová, 2012).

3.1.3 Strategie řešení problémového chování

Při práci s jedincem s PAS se může objevit problémové chování. Jeho příčinou mohou být snížené dovednosti či schopnosti v oblasti sociálního kontaktu. Strategie řešení problémového chování se v tomto ohledu soustředí na opatření, která vedou k odstraňování či snižování výskytu takového chování (Žampachová & Čadilová, 2012). Smyslem takových opatření je najít důvod problémového chování a pozorovat jeho jednotlivé aspekty.

V průběhu realizace této strategie odborník (v kontextu školy např. školní psycholog či speciální pedagog ve spolupráci s asistentem pedagoga) postupuje ve čtyřech krocích, jimiž jsou 1) zjevná a jednoduchá řešení, 2) stanovení hierarchie a priorit při řešení takového chování, 3) vyloučení zdravotní příčiny a 4) finální funkční analýza chování. Analýza chování se zde provádí v podobě objasnění příčiny či jiných okolností, které chování předcházely či které jej následovaly. Tato analýza je klíčová ke zvolení správného a efektivního řešení problémového chování (Žampachová & Čadilová, 2012).

3.2 Specifika práce asistenta pedagoga

Pro jedince s PAS je běžné skupinové vzdělávání, realizované v hlavním vzdělávacím proudu, poměrně složitou záležitostí. Vzhledem ke své poruše žáci s PAS totiž často mají problém se začleněním do kolektivu třídy, jelikož nezvládnou splnit požadavky, které jsou na ně kladeny a nerozumí sociálnímu kontextu školního prostředí. Tím vzniká riziko, že budou na tyto náročné situace reagovat problémovým či agresivním chováním (Gillberg, 2003). Autor dále poznamenává, že integrace není prostředkem, ale cílem, kterého je potřeba v rámci inkluzivních snah dosáhnout. Dle Žampachové a Čadilové (2012) je důležité, aby jedinec s PAS fungoval v takovém kolektivu, který bude schopen se jeho poruše adekvátně přizpůsobit, nikoliv naopak. Smyslem tedy není žádné „přenasazení“ tohoto jedince, nýbrž vytvoření takových podmínek, za kterých bude jeho zapojení do kolektivu snadnější.

Je nežádoucí, aby se asistent pedagoga snažil proces začlenění urychlit. Tímto jednáním by mohl zapříčinit, že se u daného jedince vyskytnou problémy v chování. (Gillberg, 2003). Jedinec s PAS tedy potřebuje profesionálního odborníka, který mu poskytuje nejen lásku, respekt, trpělivost, ale který bude postupovat systematicky s ohledem na jeho budoucí vývoj (Žampachová & Čadilová, 2012).

Žádoucí je naopak správně ostatním v kolektivu vysvětlit, proč se jejich spolužák chová odlišně a naučit je na toto jednání přiměřeně reagovat. V případě, kdy v rámci této povinnosti třídní učitel či asistent pedagoga selže, třídní kolektiv jedince s PAS nepřijme mezi sebe, ignoruje jej, či dokonce může dojít až k fyzické či psychické šikaně (Vorlíček, 2022; Žampachová & Čadilová, 2012). Asistent pedagoga by tedy měl být pro ostatní průvodcem na cestě k jedinci s PAS a ve vztahu k němu i sám vzorem.

Co se týče sociálních kontaktů mezi spolužáky v třídním kolektivu, asistent pedagoga by měl jedinci s PAS pomoci vystihnout správný čas k navázání interakce a poradit mu, jakým způsobem do této interakce s vrstevníky vstupovat (vhodné oslovení, témata k rozhovoru, udržování očního kontaktu atd.). Pokud se kontakt mezi jedinci podaří navázat, asistent pedagoga by měl tento rozhovor sledovat a usměřňovat (Žampachová & Čadilová, 2012). V takových situacích je vhodné projevy vzájemné pomoci mezi žáky ocenit a posilovat tím jejich vztahy (Vosmik & Bělohávková, 2010).

Je také nutné, aby bylo školní prostředí pro jedince s PAS náležitě upraveno. Vzhledem k tomu, že jedinci s PAS obvykle nemají rádi změny, je důležité, aby měl své stálé místo, které je mu patřičně upraveno na míru. Obecně jsou v této oblasti užívány dvě možnosti, a to usazení žáka na místo v první lavici, které mu umožňuje bližší kontakt s učitelem, nebo naopak na místo v lavici poslední. Tam je vhodné usadit žáka, který má kupříkladu potíže s udržením pozornosti a potřebuje tedy intenzivnější individuální péči asistenta pedagoga. (Žampachová & Čadilová, 2012).

Práce asistenta pedagoga by měla směřovat k tomu, aby si žák s PAS dokázal osvojit praktické dovednosti. Z tohoto důvodu je účelné užívat konkrétnější formy učení praktických dovedností s uvedením jednotlivých příkladů než abstraktní memorování (Gillberg, 2003).

Co se týče přestávek, neměl by se asistent pedagoga ze třídy vzdalovat, ale být v rámci této pauzy jedinci na blízku a poskytnout mu případnou podporu. Neméně důležitý je i nácvik stravování v rámci školní jídelny. Nepředvídatelnost těchto situací bez přítomnosti asistenta pedagoga může vést ke zmatení nebo až k agresivnímu jednání (Žampachová & Čadilová, 2012).

Důležitá je také úprava stylu výuky ze strany učitele a asistenta pedagoga s ohledem na jedince s PAS. Tito jedinci vyžadují podrobnější výklad látky, jelikož jim vzhledem ke svému deficitu v sociální oblasti může zůstat význam některých témat utajen. Vzhledem k tomu, že jedinec s PAS myslí tzv. „vizuálně“, je patřičné, aby asistent pedagoga užíval k práci se žákem pomůcky vizuálního charakteru. V rámci výuky je pro tohoto jedince důležitá i časová a prostorová předvídatelnost. Žák tedy musí mít určitou strukturu celého dne a veškerých činností. Taková struktura by měla být opět vizualizována a být v dosahu daného žáka (např. vylepený rozvrh na lavici apod.) (Žampachová & Čadilová, 2012).

Ačkoliv asistent pedagoga tato výše uvedená doporučení dodrží, mohou vzniknout situace, které jsou nepředvídatelné a vyžadují okamžité řešení. Pro zvládnutí těchto situací je účelné vytvořit systém motivace a odměn. Posléze je dobré kolektiv třídy s řešením těchto situací seznámit (Gillberg, 2003; Žampachová & Čadilová, 2012).

3.3 Spolupráce asistenta pedagoga se školou

Pro kvalitní vzdělávání a participaci jedince s PAS je důležitá funkčně nastavená spolupráce mezi asistentem pedagoga a školou, zejména pak s jejím vedením. Již při výběru asistenta pedagoga je nutné brát zřetel i na povahové vlastnosti uchazeče. Je zapotřebí tuto pozici obsadit dlouhodobě, jelikož častá fluktuace zaměstnanců na jedné pozici může vést k mnohým negativním důsledkům u jedinců s PAS. Pokud tedy škola přijme na tuto pozici vhodného zájemce, který ji bude zastávat dlouhodobě, je zapotřebí nastavit správnou koncepci a vizi spolupráce obou stran. Pokud koncepce spolupráce a dlouhodobá vize absentuje, je to vážným nedostatkem, který může vést k selhání celého mechanismu (Horáčková, 2015).

Souvisejícím aspektem je i vhodný výběr učitelů, kteří budou realizovat výuku ve třídě s jedincem s PAS. Je zřejmé, že všichni nemusí být schopni a ochotni tuto úlohu zvládnout. Obzvláště v případě, kdy do celé situace vstupuje asistent pedagoga, se kterým je žádoucí se připravovat na výuku, plánovat a vzájemně si vyhovět (Horáčková, 2015).

Dle Kendíkové (2017) však stále převažuje názor, že je asistent pedagoga učiteli podřízen, a tudíž není považován za jemu rovného. Učitelé se někdy „domnívají, že si se všemi žáky poradí sami, a asistenty pedagoga často považují za vetřelce, kteří je v hodinách

pozorují, kritizují a pak na ně „donášejí“ vedení“ (Kendíková, 2017, str. 42). Tito učitelé pak přidělení asistenta pedagoga do jejich třídy mohou vnímat jako krok nedůvěry ze strany vedení školy.

Pro vyhovující pracovní podmínky asistenta pedagoga by bylo účelným krokem ze strany vedení školy snížení počtu žáků ve třídě, ve které se vzdělává jedinec s PAS, a to navýšením počtu žáků v paralelní třídě. Snížením počtu žáků lze pomoci učiteli, který se pak může více věnovat jak jedinci s PAS, tak i ostatním žákům. Tímto lze dále vytvořit vhodnější podmínky pro pomoc se začleňováním tohoto jedince do kolektivu (Horáčková, 2015). Žák s PAS totiž bude snadněji participovat v menším kolektivu.

V tomto ohledu nelze zapomenout ani na řádné informování rodičů žáků z třídního kolektivu. Je nutná potřeba taktu či diplomacie, a to v kombinaci s jednotností obou stran. Rodiče totiž mohou své děti na specifika chování žáka s PAS patřičně připravit a tím umožnit jeho jednodušší začlenění.

Výrazný problém v praxi představuje absence systému metodické podpory asistentů pedagoga. Vzhledem k tomu, že práce asistenta pedagoga vyžaduje hlubší znalosti, je důležité mít možnost se na někoho obrátit. Pokud tuto možnost nemají, jsou vystaveni nepříjemným situacím a v důsledku toho jim pak chybí možnost spolupráce se školským poradenským zařízením či jinými odborníky (Kendíková, 2017).

3.4 Spolupráce asistenta pedagoga s rodinou

Spolupráce asistenta pedagoga s rodinou nepředstavuje nadstandardní, nýbrž pouze základní podmínku pro správné fungování vztahu asistent pedagoga-žák. V případě, že spolupráce funguje, adaptace jedince s PAS do běžné školy a jejího kolektivu má potenciál být úspěšnou. Negativní postoje v rámci rodiny daného jedince ve vztahu k asistentovi pedagoga pak mohou mít drtivý dopad na vývoj takového jedince.

Vztah mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka s PAS je mnohdy zatížen nereálnými či nerealizovatelnými představami rodičů o náplni práce asistenta pedagoga. Vzhledem k tomu, že může mít asistent pedagoga odlišnou náplň práce v závislosti na její konkretizaci napříč školami, vznikají z této rozdílné praxe mnohé problémy. Zejména pak v případě očekávání rodičů, kteří odkazují na náplň práce asistentů z jiných škol (Kendíková, 2017).

Poměrně častá je záměna činnosti asistentů pedagoga a osobních asistentů, kdy rodiče vyžadují, aby asistenti pedagoga dětem „posluhovali a vykonávali za ně některé činnosti“ (Kendíková, 2017, s. 44). To je však v rozporu s cílem práce asistenta pedagoga, kterým je vedení žáka s PAS k větší samostatnosti a soběstačnosti (Kendíková, 2017). Výše uvedené snahy mohou být projevem hyperprotektivity vůči žákovi ze strany jeho rodičů (Thorová, 2016).

4 Oblast rozvoje sociálních dovedností

4.1 Inkluzivní vzdělávání ve vztahu k žákům s PAS

Lidská společnost jako celek prochází v současné době mnohými změnami, zejména s ohledem na trend globalizace dění ve světě. Jak uvádí Čadilová a Žampachová (2021), žáků s PAS, kteří navštěvují běžnou základní školu, v současné době rapidně přibývá. Tento trend souvisí se změnou společnosti a prosazováním inkluze. Koncept inkluze je pak jednou z největších výzev v oblasti edukace, kterým naše společnost čelí. Jejím smyslem je vytvoření fungujícího systému, na kterém se podílí každý jedinec, přičemž jednotlivé rozdíly mezi jedinci jsou irelevantní (Hájková & Strnadová 2010; Němec et al., 2014a).

Celosvětově je ve školství cílem zahájení mechanismů vedoucích ke kvalitnější edukaci v rámci co největšího zapojení všech zúčastněných subjektů, a to zejména samotných žáků (Booth & Ainscow, 2007; Němec et al., 2014a). Právě maximální participace všech žáků úzce souvisí s problematikou efektivního zapojení žáků s SVP do prostředí běžné školy.

Snahy o zavedení inkluzivního vzdělávání na našem území jsou pak reflexí novodobé filosofie myšlení celé společnosti a novou vizí inovativního školství, a inkluzivní vzdělávání tudíž není pouhou ideologickou doktrínou, nýbrž reálným cílem, ke kterému má české školství směřovat či se alespoň přiblížit (Ďulíková, 2020).

Inkluzivní vzdělávání je tudíž poměrně komplexním a složitým mechanismem, jehož úspěšnost a výsledky se odvíjí od mnoha faktorů. Mezi nejdůležitější faktory jsou řazeny týmová spolupráce pedagoga, poradenského pracovníka, rodičů žáka, vedení škol, ale dále i zástupců státních orgánů a kvalitně zpracovaná legislativa (Symes & Humphrey, 2011; Němec et al., 2014a).

Nejdůležitější roli ze všech zúčastněných pak zastává asistent pedagoga, který je klíčový při dosahování stanovených cílů. Důležitost existence pracovní pozice asistentů pedagoga potvrdily mnohé výzkumy, kdy mezi nejvíce vypovídající patří například *Rychlé šetření 01/2010 Ústavu pro informace ve vzdělávání*. V rámci tohoto bádání bylo zjištěno, že za účasti 2459 ředitelů mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol, je absence asistentů pedagoga považována za „významnou komplikaci“, či dokonce za

„zásadní problém“. Dle tohoto výzkumu je pak významná také úloha Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kdy zhruba polovina respondentů ji hodnotí jako „zcela nepostradatelnou“ (Němec et al., 2014a, s. 9).

Asistentům pedagoga se sice dostává obecného souladu názorů ohledně jejich důležitosti pro úspěch inkluze ve vzdělávání, stále je však možné nalézt podstatné nedostatky, zejména pak v legislativní rovině, a to co se týče příliš obecného vymezení náplně práce. Mimo jiné se pak jedná i o nedostatky organizační a nedostatky v rámci „nastavení žádoucích forem přímé práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Němec et al., 2014a, s. 9).

Kvalitní fungování inkluzivního vzdělávání žáků s PAS bývá determinováno mnoha nestálými faktory, jako je financování, konkrétní podmínky školy či nedostatečný legislativní rámec. Aktuální právní úprava je pak postavena na principu plné podpory participace žáků s PAS na hlavním vzdělávacím proudu (Žampachová & Čadilová, 2012).

Zdá se, že ani vhodná legislativa nemusí být dostačující pro úspěšnou inkluzi českého školství, jelikož je důležitá spíše kvalita (a vhodná kombinace) všech dílčích oblastí, které jsou vyjmenované výše. Poměrně složitá je inkluze právě ve vztahu k žákům s PAS, kterých aktuálně stále přibývá (Žampachová & Čadilová, 2012). Tito žáci vyžadují speciální strategie inkluzivního vzdělávání s ohledem na jejich individuální potřeby.

Důležité je však zmínit i fakt, že existují žáci, kterým míra symptomatiky autismu se souvisejícím mentálním handicapem či jiným onemocněním nebo poruchou, nedovoluje edukaci v prostředí běžné základní školy (Žampachová & Čadilová, 2012). Pro tento typ žáků s PAS je vhodné vzdělávání v rámci speciální školy.

4.2 Deficity v sociální oblasti

Sociální kontakt obecně vyvolává šťastné pocity a podílí se na uspokojování potřeb daného jedince. I z tohoto důvodu dítě vyhledává kontakt se svým okolím, a to jak s vrstevníky, tak s dospělými. Co se týče jedinců s PAS, situace je krajně odlišná. Problémem je zde deficit v oblasti navazování sociálního kontaktu, a to nejen se svými vrstevníky, ale opět i s dospělými (Žampachová & Čadilová, 2012).

V rámci této oblasti je důležitým kritériem již zmíněná typologie sociálního chování, podle které rozlišujeme typ osamělý (sociální), pasivní, aktivní-zvláštní a typ formální. (někteří autoři přidávají ještě typ smíšený). Na základě této typologie lze pozorovat, do jaké míry je ovlivněna efektivita zapojení daného žáka do chodu třídy vzhledem k jeho vrstevníkům. Kupříkladu typ pasivního žáka nejeví zájem o sociální kontakt a působí poměrně samotářsky. Charakteristickou je pak dále odmítavost vůči společným aktivitám, díky čemuž je začlenění do kolektivu značně problematické (Žampachová & Čadilová, 2012).

4.3 Rozvoj sociálních dovedností

Rozvoj sociálních dovedností je důležitý zejména pro efektivní začlenění jedince s PAS do kolektivu a jeho fungování v rámci třídy. Dítě je zařazeno do vrstevnické skupiny na základě úrovně sociálních dovedností. Právě zařazení do vrstevnické skupiny je jedním z nejdůležitějších kritérií odpovědi na otázku týkající se možnosti (případně průběhu a konečného výsledku) začlenění jedince s PAS do kolektivu jeho vrstevníků (Žampachová & Čadilová, 2012).

Právě společensky akceptovatelné sociální chování je pro takového jedince z podstaty jeho poruchy poměrně složité, až nemožné, a to často vede k problematickému přijetí ze strany jeho okolí, zejména pak jeho spolužáků. Již v raném věku se dítě učí vzorcům chování ze strany svého okolí, a to prostřednictvím pozorování, nápodoby či výchovného působení. Tyto vzorce si pak s sebou přináší při nástupu do školy. I v průběhu školních let se dítě přirozeně učí a osvojuje si nové vzorce chování, které navazují na ty staré.

Žák s PAS má tuto situaci daleko složitější, jelikož nemá natolik vyvinutou schopnost učit se v sociální oblasti a získávat tyto vzorce chování. V takovém případě se pak toto dítě nedokáže adekvátně podřídit společenským normám, nedokáže si správně vyložit chování druhých a přiměřeně na něj reagovat. Nejdůležitějším úkolem při práci se žáky s PAS je tedy učít je vhodnému sociálnímu chování vůči svému okolí, a to využitím i jiných metod než u běžných žáků. Tyto metody jako takové vycházejí například z teorie učení a jsou ovlivněny „*behaviorálním a kognitivně behaviorálním přístupem*“ (Žampachová & Čadilová, 2012, s. 46).

Zdá se, že v rámci českého školství teprve postupně začínáme s jednotlivými nácviky těchto sociálních a komunikačních dovedností. Jejich záměrem je přijít na vhodné řešení týkající se problematického vztahu jedinců s PAS k ostatním lidem (Žampachová & Čadilová, 2012).

Vzhledem k tomu, že je jedinec s PAS tzv. „sociálně slepý“, abstraktní hra, ve které musí více přemýšlet o pocitech nebo myšlenkách druhých, je pro něj velmi náročná (Gillberg, 2003, s. 113). Z tohoto důvodu jsou kupříkladu kopaná nebo házená velmi nevhodnou metodou pro zlepšování jejich sociálních dovedností. Tyto hry totiž obsahují mnoho pravidel, a zároveň je pro úspěch v nich důležitá schopnost předvídat jednání toho druhého (jako například kam kopne nebo hodí míč). Tato složitá pravidla je žádoucí zjednodušit a takovému jedinci pak dostatečně vysvětlit. Při hře je dále možné využít různé předměty pro lepší orientaci. Pokud se například hraje hra s více hráči, lze označit toho, kdo je na řadě, určitým předmětem. Tyto hry hojně rozvíjejí sociální dovednosti a mnohdy jsou považovány za nejvyspělejší formu interakce, kterou daný jedinec zvládne (Gillberg, 2003).

V rámci rozvoje sociálních dovedností může být využito i tzv. „sociálních scénářů“, ve kterých jedinec s PAS nachází konkrétní odpověď na určité vnější události (Gillberg, 2003, s. 114). Tento autor kupříkladu uvádí scénář, ve kterém je tomuto jedinci detailně vysvětleno, že pokud bude zvonit, hra končí a jedinec má svoji činnost přerušit a počkat na učitele. Tato zdánlivě banální metoda může jedinci s PAS pomoci ve čtení vnějších událostí a nasměrovat jeho následnou reakci. Tato metoda může být vhodným prostředkem k přípravě jedince na očekávanou změnu v rámci jeho rutiny (Gillberg, 2003).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

5.1 Cíl výzkumu

Primárním cílem výzkumu v rámci této bakalářské práce je získat vhled do práce asistentů pedagoga se žáky s PAS na běžných základních školách v oblasti rozvoje sociálních dovedností. V této souvislosti chci zjistit, zda se asistenti pedagoga rozvoji těchto dovedností věnují, popřípadě jaké metody za tímto účelem využívají. S tím souvisí i otázka, týkající se toho, do jaké míry jsou asistenti pedagoga informováni ohledně možností práce se žáky s PAS v oblasti rozvoje jejich sociálních dovedností.

Navazujícím záměrem je zkoumání toho, zda k tomuto účelu existuje jednotná metodika či sjednocená praxe, a zda mají asistenti pedagoga k realizaci rozvoje sociálních dovedností žáků s PAS v rámci školského systému adekvátní podmínky, resp. jakou mají v rámci školského systému pro tyto činnosti oporu. S tím souvisí také otázka, zda je pro asistenty pedagoga zajištěno metodické vedení (především ze strany školy) a zda mají možnost vzniklé problémy v oblasti sociálního chování žáků s PAS s kým konzultovat.

V neposlední řadě mě zajímá, jak v praxi funguje spolupráce všech zúčastněných subjektů (školy, včetně asistenta pedagoga, rodičů a samotného žáka s PAS). V tomto kontextu chci zjistit, jak je vnímána práce a úloha asistentů pedagoga z perspektivy učitelů.

5.2 Výzkumné otázky

Pro účely mého výzkumu jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

1. Pracují asistenti pedagoga se žáky s poruchami autistického spektra na rozvoji sociálních dovedností, popřípadě jaké metody k tomu využívají?
2. Jaká je míra informovanosti asistentů pedagoga o možnostech práce se žáky s poruchami autistického spektra v oblasti rozvoje sociálních dovedností?
3. Jaká je opora v systému (metodické vedení) pro práci asistentů pedagoga se žáky s poruchami autistického spektra?

6 Metody sběru a zpracování dat

Výzkum byl realizován kvalitativně, a to prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů provedených s respondenty v on-line formě (viz. Příloha 1: Otázky k rozhovorům). Realizace rozhovorů probíhala od března do července 2021. V rámci výzkumu se uskutečnilo celkem 10 rozhovorů s asistenty pedagoga z celé České republiky (viz. Příloha 2: Přepisy rozhovorů). Data byla zpracována prostřednictvím přístupu tematické analýzy.

Kvalitativní výzkum je Dismanem (2002) definován jako: „nenumerné šetření a interpretace sociální reality, přičemž jeho cílem je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím“ (s. 285). Tato metoda výzkumu má poměrně proměnlivý charakter, jelikož její výsledná podoba se mnohdy utváří až v jejím průběhu (Olecká & Ivanová, 2010). Dle Gavory (2000) se kvalitativní výzkumník zaměřuje „spíše na subjektivní svět osob, na ten, který existuje v jejich mysli. Proto je nejlepším nástrojem zkoumání vlastní úsudek a zkušenosti výzkumníka“ (s. 148).

Creswell (1998) definoval kvalitativní výzkum následovně:

Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách (s. 12).

Na rozdíl od kvantitativní metody zjišťuje kvalitativní metoda hloubku určitého jevu a jeho různé podoby. Kvantitativní výzkum se zaměřuje spíše na statistické sledování určitého jevu v reprezentativním vzorku respondentů, kdežto kvalitativní metoda ve formě polostrukturovaného rozhovoru má za cíl získat veškeré informace o sledovaném jevu (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Konkrétním prostředkem ke sběru dat byl hloubkový rozhovor (viz výše). Švaříček a Šed'ová (2007) jej definují jako: „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (s. 159).

Díky využití hloubkového rozhovory mohly být asistentky pedagoga konkrétnější ohledně své práce se žáky s PAS. Jelikož byly rozhovory realizovány on-line formou,

respondenti zároveň mohli zůstat v jim známém prostředí, v němž se mohli cítit bezpečněji a příjemněji, což ve svém důsledku mohlo vést k větší otevřenosti (Gavora, 2000).

Kombinace prostředí a úvodních otázek pro vytvoření uvolněné a přátelské atmosféry mi umožnila postupně začít klást specifitější a komplikovanější otázky, a získat si tak důvěru ze strany asistentů pedagoga. Jednotlivé otázky byly stanoveny od těch široce pojatých až po specifitěji poжатé otázky. Právě široce poжатé otázky respondentům umožnili otevřeně vyjádřit svůj úhel pohledu. Otázky byly vytvořeny na základě tématu této bakalářské práce s cílem zodpovědět výzkumné otázky, přičemž všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány.

Po provedení rozhovorů jsem je přepsala do písemné podoby, a to z důvodu zpracování dat prostřednictvím přístupu tematické analýzy. Braun a Clarke (2006) nastiňují, že „tematická analýza je metoda pro identifikaci, analýzu a vykazování vzorů (témat) v rámci dat“ (s. 79). Tito autoři pak za její přednost považují vysokou míru flexibility (Braun & Clarke, 2006).

Podle Hendla (2016) je poté definována jako „proces identifikace datových vzorců, datových konfigurací v kvalitativních datech“ (s. 267), a je řazena mezi nástroje, které poskytují „bohatou, detailní a komplexní zprávu o datech“ (s. 264).

Při zpracování dat za pomoci přístupu tematické analýzy bylo žádoucí dodržet stanovený postup, který se skládá z pěti kroků. Prvním z nich bylo seznámení se s daty, v jehož průběhu bylo nutné porozumět jejich obsahu. Při následném generování počátečních kódů jsem vytvořila specifické označení pro opakující se skupiny dat, které se týkaly výzkumných otázek. Po jejich vytvoření jsem s nimi data kódovala. Ve třetí fázi této analýzy bylo nutné vyhledat témata, která se objevovala napříč rozhovory. Po propracování a revizi těchto témat jsem daná témata vymezila a pojmenovala, a to za účelem přípravy finální zprávy, která je poslední fází analytického procesu (Hendl, 2016).

7 Výzkumný soubor

Ke splnění stanovených cílů v rámci mé bakalářské práce bylo zapotřebí sestavit odpovídající výzkumný vzorek. Pro tyto potřeby jsem skrze sociální síť oslovila 10 asistentek pedagoga, které v té době pracovaly se žáky s PAS na běžných základních školách (1. až 9. ročník).

7.1 Charakteristika výzkumného vzorku

V rámci této kapitoly je mým cílem uvést stručnou charakteristiku asistentek pedagoga, která umožní lepší orientaci ve výsledcích daného výzkumu. Celkem se mého výzkumu zúčastnilo 10 respondentek, přičemž všechny z nich byly ženského pohlaví. Jejich charakteristiku lze shrnout následujícím způsobem:

- AP – 1, Praha, spolupracovala s chlapcem s PAS v 5. třídě, doba spolupráce 1,5 roku. Tato asistentka měla v době rozhovoru osm let zkušeností v oblasti práce se žáky s PAS;
- AP – 2, Říčany, spolupracovala s chlapcem s PAS ve 3. třídě. Tato spolupráce čítala v době rozhovoru jeden rok, přičemž asistentka do té doby neměla žádné předchozí zkušenosti se žáky s PAS;
- AP – 3, Karviná, spolupracovala s chlapcem v 1. třídě, a to od zahájení povinné školní docházky, v době rozhovoru se jednalo cca o dobu jednoho pololetí. Zároveň však již měla 5 let zkušeností se žáky s PAS;
- AP – 4, Plzeň, spolupracovala s chlapcem v 5. třídě, v době rozhovoru jejich spolupráce trvala 3 roky. Tato asistentka pedagoga neměla žádné předchozí zkušenosti se žáky s PAS;
- AP – 5, Kopřivnice, spolupracovala s dívkou ve 4. třídě, a to od samotného zahájení povinné školní docházky. Jednalo se o jejího prvního žáka s PAS;

- AP – 6, Zlín, spolupracovala s chlapcem v 6. třídě, a to po dobu 2 let. Byla to její první zkušenost se žákem s PAS;
- AP – 7, Plzeň, spolupracovala s chlapcem v 5. třídě, a to již 2. rokem. Opět se jednalo o první zkušenost se žákem s PAS;
- AP – 8, Praha, spolupracovala s chlapcem ve 2. třídě, a to opět od zahájení povinné školní docházky. Spolupráce s tímto žákem byla její první zkušeností s PAS;
- AP – 9, Brno, spolupracovala s dívkou v 1. třídě, jejich spolupráce trvala již 3. rokem a byla to její první zkušenost se žákem s PAS. Zajímavostí je, že svou spolupráci navázaly již v mateřské škole.
- AP – 10, Praha, spolupracovala s chlapcem v 1. třídě a tato spolupráce byla její první zkušenost s prací se žákem s PAS.

Z výzkumného vzorku byla absolutní většina asistentek z větších měst, jako například z Prahy, Plzně, Brna atd. Zároveň se v 80 % případů jednalo o spolupráci asistentek se žákem s PAS bez jejich předchozí pracovní zkušenosti s touto diagnózou.

8 Prezentace výsledků a závěry

Po dokončení analýzy dat za pomoci metody tematické analýzy mi vyvstalo pět hlavních témat, které korespondují s výzkumnými cíli a výzkumnými otázkami. Jsou jimi limity v oblasti sociálních dovedností při práci asistenta pedagoga se žáky s PAS, metody práce, spolupráce s rodinou, opora ze strany školy a distanční výuka.

8.1 Pozorované limity v sociálním chování u žáků s PAS

Při realizaci výzkumu se v 9 z 10 případů objevila na základě výpovědí asistentek pedagoga shodná tvrzení týkající se výskytu **agresivity či problémů se zvládnutím vzteku** u žáků s PAS. Jedna z asistentek k tomuto fenoménu doložila fakt, že projevy agrese u své žákyně spatřuje především tehdy, když je žákyně při výuce unavená nebo je na ni kladena příliš vysoká zátěž. Jiná vidí příčinu této agrese v nepochopení aspektů sociální komunikace při interakci žáka s PAS se spolužáky, popřípadě v problému s respektováním školních autorit („Ten, jak s ním teď vlastně jakoby jsem, tak ten má spíš v tom...vztah k autoritám...tam má jakoby velkej limit, protože když mu někdo nasedne, tak ho prostě...tak je na něj strašně zlej...“). Agresivní jednání je dle jedné z respondentek zapříčiněno neschopností žáka s PAS přijmout akt přátelství, jelikož tito jedinci nevědí, jak na různé typy sociálních situací reagovat. Většina žáků s PAS svoji agresi směřuje ke svým spolužákům, popřípadě směrem k učitelům. Pouze menšina si svoji agresi vybíjí na sobě samých.

Další rozhovor přinesl vyjádření asistentky o nevhodných reakcích jednoho ze žáků dané třídy na deficity v oblasti sociální interakce u žáka s PAS. To v kombinaci s určitou formou antipatií dokonce vygradovalo v otevřené násilí, které skončilo zlomeným prstem. Žák s PAS má od té doby strach pobývat v blízkosti druhého agresora a rapidně mění své chování v jeho přítomnosti.

Téměř ve všech rozhovorech bylo zmíněno, že největším problémem u žáků s PAS je **začlenění do kolektivu třídy**. Jak popsala jedna z asistentek: „...začleňování do kolektivu prostě nefunguje, protože on mi řekne: „já to dělat nebudu“ a jediný, jak to pak skončí je, že to děláme třeba spolu“ nebo „...nejhorší je to v tom opravdu začlenění se do toho kolektivu a tam jako to je hodně hodně špatný, no.“ V jiném z rozhovorů bylo asistentkou řečeno, že její žák s PAS do kolektivu sice zapadl dobře, avšak navazuje kontakt pouze s opačným

pohlavím. Kontakt s jedincem stejného pohlaví se vyhýbá a odmítá jej. Příčinou je dle jejího názoru pocit určitého selhání, popřípadě to, že příslušnost ke svému pohlaví je žákem vnímána jako půda pro určitou formu konkurence ze strany vrstevníků. S tím souvisí i některé z výpovědí asistentek, které vyzdvihly potřebu **seznámit třídní kolektiv s diagnózou** žáka s PAS a zároveň kolektiv naučit na odlišné způsoby chování žáka s PAS reagovat tak, aby nedocházelo k případným problémům.

Další deficitem v oblasti sociálních dovedností, zmíněným ve dvou z případů, bylo chybění očního kontaktu u žáka s PAS při interagování s jeho okolím. Dle názoru jedné z respondentek se žák s PAS pokoušel sám do kolektivu třídy začlenit, avšak z důvodu absence očního kontaktu byly tyto pokusy neúspěšné. K tomu tato asistentka uvedla konkrétní příklad: „...stál u zdi, takhle koukal na zeď a volal je. A voni byli na druhý straně třídy a úplně za záda jako.“ Ve většině rozhovorů bylo dále zmiňováno, že žáci s PAS mají **problém s empatií a vnímáním hranic svého chování**. Tyto hranice má totiž dle asistentek každé dítě s PAS stanovené jiným způsobem, navíc je zde vliv samotné diagnózy.

Výše uvedené shrnuje jedna z asistentek tímto tvrzením:

No myslím si, že takhle největší problémy mají asi s těma sociálníma kompetencema, že nedokážou odhadnout reakce druhých, nedokážou odhadnout, jak přesně s nima navázat tu komunikaci...a to je asi tak jako to co vidím v té běžné základní škole jako největší teda úskalí.

Souhlasně to potvrzuje i další z asistentek, a to tvrzením o žákovi, kterému asistuje: „...on chce navázat kontakt a navazuje kontakt tak, že do někoho začne jako dloubat. Nebo začne ho nějak provokovat, ale on to jako nemyslí zle, on prostě je to ten jeho styl“, a také asistentka tvrdící, že její žačka se spolužáky chce „mít ten kontakt, ale nevěděla, jak vlastně za nimi přijít, tak si o to řekla a chtěla si s nima hrát, tak tam prostě přišla a tu hračku si vzala, takže dětem se to moc nelíbilo.“

Smysl práce asistenta pedagoga na rozvoji sociálních dovedností u žáků s PAS, výstižně popsala jedna z asistentek, která konstatovala:

...já to aspoň vnímám tak, že bysme se měli snažit o to jim poskytnout tu pomoc, a i tu radu, jak budou v dalším, budoucím životě fungovat samostatně, aby nebyli závislí na asistentech i jako do budoucna, ať už je to školní asistent nebo osobní asistent, ale aby se snažili rozvíjet a zařadit se do té společnosti.

8.2 Metody práce

Každá z asistentek pedagoga vnímá **oblast rozvoje sociálních dovedností** u žáků s PAS jako **jednu z nejdůležitějších oblastí** při práci s nimi. Jedna z asistentek v rámci svého rozhovoru k výše uvedenému dodala to, že: „každé to dítě je jiné, že každé to dítě potřebuje něco jiného, někomu pomáhá jedna věc, která nepomáhá druhému a tak.“ Většina z nich se v tomto ohledu dále shodla, že konkrétní metody pro rozvoj sociálních dovedností u žáků s PAS realizují spíše **intuitivně** na základě konkrétní situace daného žáka, a to často **bez adekvátních odborných materiálů**.

8.2.1 Zdroje pro čerpání informací

Co se týče hlavních zdrojů k získávání informací a tipů ohledně metod ke zdokonalování sociálních dovedností u žáků s PAS, které asistentky při své práci využívají, absolutní většina z respondentek se shodovala, že čerpaly ve velké míře právě ze svého **samostudia**. Zdrojem informací pro tyto respondentky byl v 60 % případů internet, a to zejména skupiny sdružující pracovníky této profese. Pouze v menšině případů byly informace čerpány skrze odborné materiály od školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa, popřípadě od odborníků v SPC.

Absolutní většina z respondentek se domnívá, že **materiálů** k praktickému využití existuje pouze minimální množství. K této problematice však uvedla jedna z asistentek tezi týkající se toho, že dle jejího názoru by tyto materiály obsahovaly zejména obecné informace, které by nemohly být **aplikovatelné v praxi**, a tudíž bez ohledu na jejich existenci musí asistent pedagoga získat zkušenosti především z praxe s konkrétním dítětem (a praxí jako takovou), viz. názor jedné z asistentek: „stejně vlastně obeznámenost asi přijde až s tou praxí, když vlastně každý ten autista úplně totálně pracuje úplně jinak“).

Tento fakt poté dokládají asistentky ještě těmito tvrzeními:

...hlavně hodně té praxe získáte..nebo těch vědomostí získáme během té praxe. Protože opravdu to dítě je jiné. Vy budete mít ve škole nějakou pomůcku, kterou rozdáte deseti lidem a každý ten člověk s tou pomůckou bude pracovat prostě jinak...

Takže ta praxe. Ta vám dá nejvíc, protože opravdu knih je strašně moc, můžete si to nastudovat. Ale já vždycky říkám, že mi vždycky říkají...„a vždyť ty už jsi zvyklá, ty už ho máš dva roky a ty už jsi zvyklá na to“...každá situace vás dokáže překvapit!

Jedna z respondentek pak k tomuto uvedla, že největším přínosem v této oblasti pro ni bylo půl roční školení, kde v rámci odborných seminářů vystupovaly vychovatelky se svými praktickými zkušenostmi se žáky s PAS.

V návaznosti na otázku obecnosti těchto potenciálních materiálů jedna z respondentek souhlasně dodává, že pokud by tyto materiály měly být přínosné, musely by obsahovat mnoho rad a tipů pro jednotlivé různě vyvíjející se situace, a to se všemi možnými eventualitami, které lze těžko předvídat, viz její tvrzení, které reflektuje tuto tezi:

Ono to de trochu předvídat, ale musíš ho znát...musíš vědět...musíš ho znát a hlavně i pro mě třeba ty dva roky jsou hrozně málo. Já bych ho potřebovala...(smích)...já teďka úplně nechci říkat, že ho chci mít pět let jako asistent, to né, to určitě né (smích)...ale kdybych ho...kdybych s ním byla třeba pět let, tak bych už dokázala vopravdu předpovídat...

Většina z asistentek tedy v rozhovorech zmínila význam **předvídaní** možného dění a preventivního jednání, a to tím způsobem, aby nedocházelo k problematickým situacím zejména v sociální oblasti. K tomu, aby asistent pedagoga mohl efektivně předpovídat určité situace, musí žáka s PAS dostatečně poznat, k čemuž potřebuje čas a stabilní prostředí, a to opět dle názoru jedné z asistentek. Více než polovina asistentek pedagoga však také uvádí, že nelze předvídat vše a že se při své práci ocitají v situacích, které vyžadují okamžité řešení.

8.2.2 Praktické metody rozvoje sociálních dovedností

V rámci rozhovorů byly asistentkami pedagoga pojmenované především **praktické metody**, které využívají k rozvoji sociálních dovedností u žáků s PAS. Tyto metody byly velmi rozmanité. Převážná většina asistentek pedagoga se napříč rozhovory shodla na tom, že je pro ně důležitý **vizuální charakter** těchto pomůcek. K tomu jedna z asistentek uvedla, že: „...je pro něj jako určitě lepší vizuálně vidět než si představovat, to jako stoprocentně.“

Již zmíněná agrese u žáků s PAS byla v absolutní většině případů regulována za pomoci piktogramů, které zobrazovaly různé situace a následně návody, jak na tyto situace reagovat (piktogramy jsou však dle výpovědí z rozhovorů s asistentkami pedagoga využívány nejen ke zvládnutí agrese, nýbrž právě i k rozvoji sociálních dovedností). V rámci jednoho rozhovoru bylo zmíněno, že žákovi s PAS pomohly s jeho agresivními sklony vůči jeho matce (při odchodu z družiny ji strkal ze schodů) právě piktogramy, na kterých měl znázorněno, jak se má chovat (tzn. pokyny typu odejít do šatny, přivítat maminku atd.).

Tato asistentka společně s jednou z dalších respondentek využívala k rozvoji sociálních dovedností počítačový program **SymWriter**, který převádí psaná slova do obrázkové podoby, díky čemuž se žáci učí, jakým způsobem reagovat v konkrétních situacích. Podle jedné z těchto asistentek metoda přispěla k tomu, že se asistentka se svojí žákyní vyvarovaly stavům afektu, které se u žáčky objevovaly z toho důvodu, že při vyučování nerozuměla povinnostem, které jí byly uloženy. V jednom z rozhovorů bylo zmíněno, že problém s agresí je řešen především telefonickou komunikací asistentky pedagoga s rodičem žáka s PAS, a to z toho důvodu, že je žák na svou matku fixován a daná krizová situace se tak tímto způsobem vyřeší (po hovoru žáka s matkou).

Co se týče práce s emocemi, uvedla jedna z asistentek příklad řešení emočně nabitých situací, jako třeba výše zmíněného agresivního chování, a to prostřednictvím **emočních kartiček** nebo metody emoční sopky. Princip fungování emoční sopky popisuje těmito slovy: „...ten žák si zaznamenává pomocí výše tý sopky, jak moc už se v něm hromadí ty nějaký negativní emoci a snaží se mu jako vysvětlovat, aby nedošlo už pak k tomu výbuchu a jak s tím má pracovat.“

Další z asistentek pedagoga řeší akutní agresi své žáčky s PAS například tím, že společně odejdou ze třídy a její svěřenkyně počítá do dvaceti. Poté co se vrátí zpět do třídy pak mohou pokračovat v práci. Podle jejích slov je však tato metoda pouze krátkodobá a po nějaké době musí aplikovat metodu jinou. Dále tato asistentka uvedla, že metody nevyužívá systematicky, nýbrž pomocí metody „**pokus omyl**“.

S tímto souhlasila i další z asistentek, která však po odchodu ze třídy při záchvatu agrese uplatňovala na žákyni s PAS metodu využití určité fyzické aktivity v prostoru tělocvičny (například běhání). Pokud je však daná situace akutní a vyžaduje-li

okamžité řešení, tato asistentka praktikuje metodu, kdy žačku pevně obejmeme oběma rukama, což dokládá tímto sdělením:

Á to mi poradili i na školení, že si jí mám prostě obejmout rukama, nohama, aby ona tlačila rukama do mě a já vlastně rukama proti ní. Aneb když by byla prostě větší, tak že se to dělá třeba proti zdi, aby prostě nás nepřepřala, aby neměla ten pocit toho vítězství.

Za účelem toho, aby žák s PAS mohl zapadnout do kolektivu, realizuje jedna z asistentek pedagoga **týmové hry**, ale spíše jen s vybranými žáky, se kterými její svěřenkyně dobře vychází. Dále tato asistentka zdůraznila, že metody pro rozvoj sociálních dovedností přizpůsobuje oblíbeným činnostem své žákyně (např. kreslení osob, se kterými by dívka ráda šla na zmrzlinu).

Metody, které pomáhají žákům s PAS zapadnout do kolektivu, pak většina asistentů realizuje o **přestávkách či v družině**. V družině se snaží zejména o zapojení svých svěřenců do kolektivních her. Podle jedné z asistentek se toto někdy děje spíše na její impuls, jindy však nechá rozhodnutí na samotném žákovi s PAS. Vždy dle ní záleží na tom: „...jak ty děti zrovna mají náladu, co si chtějí hrát.“ Obvykle se však řídí svojí intuicí a názorem žáka s PAS, kterému asistuje, přičemž uvedla, že kupříkladu do vybíjené by svého žáka nikdy nezapojila, protože by tuto hru podle jejího názoru nechtěl hrát.

Jiná z účastnic výzkumu uvedla, že participaci žáka s PAS na zapojení se do kolektivu uskutečňuje skrze **karetní hry**, které o přestávkách se žákem a ostatními dětmi hrají. Jednou z jejích často využívaných metod je i to, že žáky nechá hrát na počítači hry, v rámci nichž žák s PAS se svými spolužáky přímo či nepřímo komunikuje. Podobně toto dokládá i další z asistentek, která hovoří o využívání mobilního telefonu o přestávkách, což dle jejích slov žákovi pomáhá, protože má problémy pobývat v hlučném prostředí:

...od tý pátý třídy máme vlastně povolený telefon o přestávkách, že můžou si vlastně hrát hry a on, jak se prostě potom dostane do těch.. do toho svého světa – v podstatě her – tak mi přijde, že to pak vlastně ani moc nevnímá.

S tímto problémem se tato asistentka vypořádala také tím způsobem, že žákovi doporučila, aby si na přestávky nosil sluchátka („Takže teďko jsme to vyřešili v poslední době tak, že si bere opravdu normálně protihlukový sluchátka a má nasazený prostě protihlukový sluchátka...“).

Deficit v oblasti udržování očního kontaktu při konverzaci s druhými zdokonaluje jedna z asistentek pedagoga kupříkladu tím, že při každé konverzaci se žákyní s PAS vyžaduje jeho neustálé udržování. Tuto zkušenost popisuje těmito slovy:

...takže to jsme taky trénovaly, že když měla dobrou náladu, tak jsem jí, když mi odpovídala, nebo se na něco ptala, tak jsem jí pořád upozorňovala, ať se mi dívá do očí. A třeba jsem jí jenom prstem lehce zvedla bradu a já nevím, asi do dvou měsíců, se opravdu podařilo, že při zvednutí brady, zvedla i oči, předtím je měla úplně sklopené dolu. Takže tadyto byl asi největší pokrok, kterého jsme docílily.

Jednou z asistentek pedagoga bylo při rozhovoru zmíněno, že žák s PAS, se kterým pracuje, zlepšuje své sociální dovednosti skrze metodu *Aplikované behaviorální analýzy* (ABA). Děje se tak však zejména na popud rodičů žáka.

8.3 Spolupráce s rodinou

Jedna z respondentek poukázala v oblasti spolupráce s rodinou na **důležitost funkčnosti toho vztahu**, a to především co se týče snahy ze strany rodičů ve vztahu k práci asistenta pedagoga se žákem s PAS („To, jestli dodržuje nějaké zadané úkoly, zadané mantinely, protože to, co se naučíme ve škole je potřeba, aby dělali i doma, že“). V rozhovoru dále uvedla, že se na ni rodiče žáka obracejí se žádostmi o radu či konzultaci společného postupu, což ji velmi těší. Vzhledem k jejich dobře fungující spolupráci a pro udržení jistoty u žáka s PAS, chtějí nastavit tuto spolupráci i poté, co žák nastoupí na druhý stupeň běžné základní školy. Tato asistentka dále uvedla, že již měla tři žáky s PAS a u každého z nich byla spolupráce s rodinou byla funkční.

Druhá asistentka pedagoga však v rozhovoru uvedla, že fungující spolupráce s rodinou dle jejich zkušeností není pravidlem, nýbrž výjimkou. Aktuální vztah mezi ní a rodiči žáka s PAS je sice funkční, avšak její další zkušenost se spoluprací s rodinou u žáka

s PAS nebyla zdaleka tak fungující. Rodina totiž byla v tomto ohledu značně pasivní. Tato pasivita kupříkladu zapříčinila zmnožení negativních vlivů, ať už v oblasti sociálních dovedností nebo ve školních výsledcích. Stejně tak v rámci její předešlé a již ukončené spolupráce se žačkou s PAS absentovala vůle ze strany matky s asistentkou spolupracovat. Tato asistentka pedagoga v závěru rozhovoru vyjádřila názor, že fungující rodina je důležitější než efektivita působení třídního učitele či opora ze strany školy.

V průběhu rozhovoru s další asistentkou se ukázalo, že jí rodina žáka ze začátku velmi pomohla **při čerpání informací o PAS**, a to zejména o metodách pro zkvalitnění sociálních dovedností (kupříkladu konkrétní typy týkající se udržení očního kontaktu při konverzaci s druhými). Dané metody byly se žákyní využívány již s předchozí asistentkou. Zdůraznila také to, že byla s rodiči v dennodenním kontaktu skrze telefon či osobně, což využívali především pro dovysvětlení zadaných úkolů či nácviků, a také pro nezbytné krizové situace. Rodiče s asistentkou vše často konzultovali, a to dokonce ve větší míře než s třídním učitelem (např. přeřazení žačky do speciální školy). Toto přeřazení však nakonec nemuselo být realizováno, jelikož důvodem byla dle jejích slov právě „velká dřina rodičů.“

Potřeba získání informací od rodičů žáka s PAS byla zdůrazněna i další asistentkou pedagoga, která uvedla, že po materiálech od SPC jsou tyto informace jedny z nejdůležitějších. Zároveň však dodala, že výkonnost žáka s PAS je odlišná ve škole při práci s asistentkou, na rozdíl od práce v jeho přirozeném prostředí s rodiči. Z tohoto důvodu považuje měřítko rodičů za mírná. Dále vyzdvihla i to, že pro správně fungující vztah asistent pedagoga-rodič je zapotřebí, aby měl rodič větší zájem participovat při nácviku sociálních dovedností. Rodiče dle jejích zkušeností totiž upřednostňují výsledky ve škole, nikoliv zmíněný nácvik sociálních dovedností.

V jednom z dalších rozhovorů v rámci mého výzkumu bylo asistentkou pedagoga uvedeno, že pro správné fungování vztahu asistent pedagoga-žák je důležité to, aby byl asistent pedagoga čas od času informován o poměrech v rodině. Tento názor podpořila ve svém rozhovoru i další asistentka pedagoga, která popsala spolupráci asistent-rodina jako nefunkční. V rámci rodiny žáka totiž absentovala snaha a zájem o zkvalitňování sociálních dovedností chlapce. Výtky, či doporučení z úst asistentky pedagoga směrem k chování chlapce s PAS byly jeho matkou posléze brány jako ofenzivní útok. Faktorem, který může

negativně ovlivnit spolupráci je i to, že je žák s PAS ve střídavé péči jeho rodičů. To totiž celou situaci značně komplikuje, zejména v plnění domácích cvičení žáka. Na spolupráci má vliv i odlišný mateřský jazyk rodičů, potažmo samotného žáka.

8.4 Opora ze strany školy

Z rozhovorů dále vyplynulo, že **praxe škol** a kvalita spolupráce asistent pedagoga-škola je velmi **různorodá**. Při jednom z rozhovorů asistentka pedagoga uvedla, že by velmi ocenila, pokud by v začínající fázi své práce se žákem s PAS obdržela určitý diagnostický materiál týkající se osobnosti žáka, jeho chování, studijních výsledků, popřípadě rodinných vztahů. Tato asistentka získává většinu materiálů od tamější školní psycholožky, která se dle jejích slov: „...hodně zabývá takhle dětmi s touto poruchou, takže o tom má jako bohaté zkušenosti.“ Na této škole jsou zavedenou praxí i pravidelná setkávání s ostatními asistentkami pedagoga, při kterých řeší pokroky svých žáků, nové metodické postupy, případně jiné akutní dění. Právě tyto pravidelné schůzky umožňují dle jejího názoru prostor pro eventuální kvalitní zastupitelnost mezi působícími asistentkami.

V absolutní většině rozhovorů bylo uvedeno, že velkým nedostatkem ohledně opory ze strany školy je **nedostatečné množství kvalitních materiálů** týkajících se rozvoje sociálních dovedností. Pouze v jednom z případů bylo výjimkou, že asistentka pedagoga, vzhledem ke komplikované povaze diagnózy PAS zastávala názor, že učinit kvalitní metodiku k práci na sociálních dovednostech nelze.

Většina z asistentek pedagoga uvedla, že je poměrně důležité mít **možnost konzultace s odborníkem** ze strany školy, a to konkrétně speciálním pedagogem či školním psychologem. Dle jejich názoru mohou být tyto pracovníci důležitým zdrojem informací či prostředníky k získání pomocných materiálů. V rámci dvou rozhovorů bylo řečeno, že ke snadnějšímu zapojení žáka s PAS do kolektivu je příznivější spíše méně početný kolektiv. Dle názoru asistentek je toto uskupení lepší z toho důvodu, že učitel žáka více zná a zároveň si i on sám snadněji zvykne na menší počet žáků. Jedna z asistentek se v tomto ohledu podělila o svou situaci, kdy její působení na menší základní škole, kde se všichni dobře znají, napomohlo tomu, že veškeré vzniklé situace bývají řešeny za účasti všech subjektů a tím pak vzájemná spolupráce lépe funguje.

Jedna z asistentek pedagoga uvedla, že za účelem lepšího fungování trojúhelníku asistent pedagoga-učitel-rodina se uskutečňují **pravidelná setkání** ("míváme vlastně jenom tripartitu s maminkou... ne s tím chlapečkem, ale jakoby učitel, asistent a maminka"), kde spolu tyto tři subjekty konzultují situaci dítěte, jeho pokrok či oblasti ke zlepšení.

8.5 Distanční výuka a rozvoj sociálních dovedností

Časové období realizace rozhovorů s sebou zároveň přineslo i téma distanční výuky a v souvislosti s tím nastínění specifík práce asistenta pedagoga se žákem či žákyní s PAS v rámci této formy výuky.

Z rozhovorů vyplynulo, že osm z deseti asistentek pedagoga se dětem věnovalo individuálně skrze on-line hovory, kdy se pouze v jednom z případů tato on-line forma realizovala přímo ze školy (žák se na on-line hodiny připojoval ve své třídě v přítomnosti asistentky pedagoga). Ve dvou případech se poté distanční výuka se zapojením asistentek pedagoga vůbec neuskutečňovala.

Absolutní většina asistentek pedagoga se v tomto kontextu shodla, že během distanční výuky byl zaznamenán znatelný pokrok v akademických výsledcích těchto žáků. Na školní výsledky mělo vliv zejména zapojení rodičů. Souhlasně se tyto asistentky shodly také na tom, že vzhledem tomu, že žáci s PAS trávili čas pouze doma (bez nutnosti socializace), byl v oblasti sociálních dovedností zaznamenán velký úpadek, resp. zapomenutí naučených dovedností a větší ostych po obnovení prezenční výuky.

Během distanční výuky se rozvoji sociálních dovedností věnovalo opravdu minimum asistentek, jelikož bylo potřeba zapracovat spíše na pilování učiva a procvičování výkladu látky. Příčinou byla již samotná povaha distanční výuky, ve které je prostor pro práci na sociálních dovednostech velmi omezený. Pouze u jednoho žáka s PAS byl zaznamenán pokrok v sociálních dovednostech, avšak opět spíše vzhledem k povaze distanční výuky (začal si se spolužáky dopisovat skrze sociální sítě). Všichni respondenti pak přímo či nepřímo zdůraznili absenci metodického vedení v rámci distančního vzdělávání. V tomto ohledu byla pozornost soustředěna spíše na učitele než na asistenty pedagoga.

Práce asistentek pedagoga se žáky s PAS probíhala během distanční výuky poněkud roztráštěným způsobem. V některých případech se jednalo o pravidelné či nepravidelné

konzultace asistentky se žákem, jindy pouze o komunikaci skrze různé platformy. Pokud žák neměl problémy v učivu, dokázal fungovat i bez asistenta pedagoga, jelikož distanční formou nebylo možné tuto přímou práci vykonávat. Jak uvedla kupříkladu jedna z asistentek pedagoga: „Já jsem se nabízela jako, jestli chtějí, že bych jezdila domů a seděla tam jako s ním, ale to nemá cenu, když tam ten rodič je.“ Lze tedy konstatovat, že pokud se rodič svému dítěti dostatečně věnoval, suploval tím roli asistentky pedagoga (popřípadě i samotného učitele).

9 Diskuse

Na základě výstupů výzkumu byla podpořena teoretická teze, dle které jsou jedinci s PAS limitováni především v oblasti komunikace a sociálního kontaktu (Thorová, 2016). Tyto limity se v prostředí běžných základních škol projevují ve velké míře. V souladu s odbornou literaturou se rovněž potvrdilo, že projevy PAS jsou u každého jedince velmi variabilní, a tím pádem každý ze žáků vyžaduje individuální přístup ze strany pracovníků školy.

9.1 Deficity v sociální oblasti v teorii a praxi

Gillbergova (2003) teze, která poukazuje na to, že žáci s PAS mohou reagovat na skupinové vzdělávání agresivním způsobem, se v rámci mého výzkumu skutečně potvrdila, a to navzdory tomu, že každá respondentka spatřovala v tomto chování rozdílnou příčinu. Tento autor přisuzuje příčinu takového chování problémům s plněním požadavků, které jsou na žáky v rámci skupinového vzdělávání kladeny. Zůstává však otázkou, zda je agrese reakcí na nepříjemnou situaci, kterou daný jedinec zažívá, popř. zda zde hrají roli jiné faktory (Gillberg, 2003).

Dle mého názoru je to právě kombinací více možných faktorů, přičemž převládajícím z nich jsou zmíněné situace, kdy se jedinec s PAS cítí nepříjemně. V tomto ohledu lze vycházet z Thorové (2016), která k tomuto uvádí, že u jedinců s PAS: „frustrační tolerance, tedy schopnost snášet nepříjemné podněty, bývá extrémně nízká“ (s. 162). S tím souvisí i některé z výpovědí asistentek pedagoga, které upozorňovaly na přecitlivělost žáků na hluk a v souvislosti s tím na nutnost hledat způsoby, jak těmto zátěžovým situacím předcházet.

Provedený výzkum v tomto kontextu potvrdil také jednu z dalších tezí Thorové (2016), a to tu, že se u některých jedinců s PAS objevují záchvaty „prudkého vzteku, obvykle spojené s agresí či destrukcí bez zjevné příčiny“ (s. 164). Základ této agrese pak tkví v málo rozvinutých komunikačních a sociálních dovednostech (Thorová, 2016). Dle výstupů z výzkumu konkrétně v neschopnosti porozumět sociálním situacím a vjemům (např. jedna z respondentek uvedla situaci, kdy se na žáka někdo mile usměje, ale jedinec s PAS má dojem, že se mu vysmívá) (Thorová, 2016).

V souladu s odbornou literaturou se také ukázalo, že velkým problémem pro jedince s PAS je začlenění se do třídního kolektivu, a to vzhledem k jejich deficitům v sociální oblasti. Ačkoliv je každý jedinec s PAS jiný, včetně jejich silných či slabých stránek, tento deficit je společný všem, ať už ve větší či menší míře. Z výsledků mého výzkumu vyvozují závěr, že zúčastnění asistenti pedagoga se snaží za účelem zapadnutí do kolektivu prvotně přizpůsobit kolektiv jedinci, aby se následně žáci s PAS mohli začlenit kolektivu.

Z rozhovorů vyplynulo, že asistentky pedagoga se snaží o přizpůsobení kolektivu žákovi s PAS, a to vysvětlením jeho diagnózy směrem ke kolektivu třídy. Současně s tím je žádají o větší míru tolerance či je učí vhodným reakcím na nezvyklé chování žáka s PAS. To je podle odborné literatury hodnoceno jako potřebné (Žampachová & Čadilová, 2012). Jde tedy o určitou aplikaci inkluzivních či integračních snah ze strany asistentů pedagoga.

V rámci jednoho z rozhovorů se objevily určité náznaky šikany ve vztahu k žákovi s PAS, která vyústila až ve zlomeninu prstu. Vorlíček (2022) spatřuje příčinu šikany v nedostatečném obeznámení kolektivu s diagnózou daného jedince. Stejného názoru je i Thorová (2016), která zdůrazňuje právě důležitost prevence šikany, informovanost ze strany rodičů žáků a také samotného třídního kolektivu. Tato autorka (2016) k tomu uvádí, že: „je důležité, aby pedagog promluvil se spolužáky ve třídě, vysvětlil jim, v čem má dítě problém, v čem spočívá jeho handicap a jak mu mohou pomoci“ (s. 380). Dalším zdrojem konfliktních situací, které mohou vést až k šikaně, je problém se čtením neverbální komunikace, a to v kombinaci s nízkou frustrační tolerancí (Dubin, 2009).

Výstupy výzkumu dále potvrdily že žák s PAS se lépe začleňuje do menšího třídního kolektivu. S tím souvisí i tvrzení Horáčkové (2015), že je žádoucí třídní kolektiv sestavit tak, aby sestával z menšího počtu žáků. Takový kolektiv totiž představuje příznivější prostředí pro začlenění žáka s PAS.

V rámci rozhovorů byla potvrzena i teze Thorové (2016), že žáci s PAS kontakt chtějí, avšak neví, jak jej navázat či udržet. Z výzkumu lze vypozařovat, že asistenti pedagoga se v této souvislosti snaží především o vystihnutí správného času k prvotnímu navázání kontaktu žáka s PAS s jeho vrstevníky, následnou podporu v rámci navázání tohoto kontaktu již však neposkytují tak často. Situaci spíše pouze monitorují zpovzdálí za účelem prevence

problémových situací. Asistent pedagoga by měl svému svěřenci poradit, jakým způsobem má kontakt navázat a dále také poradit různá témata k hovoru. Asistentky pedagoga z mého výzkumu se orientují spíše na vytvoření vhodné situace a navázání sociální interakce, nikoliv na jeho průběh.

9.2 Metodická podpora v oblasti rozvoje sociálních dovedností v teorii a praxi

Pozitivním zjištěním pro mne bylo to, že asistenti pedagoga považují za důležité pracovat na sociálních dovednostech žáků s PAS. Z rozhovorů bylo patrné, že zvládnutí učiva je jimi často vnímáno jako prioritní, záleží však na konkrétním žákovi a jeho potřebách. Jako nejvíce viditelné bylo toto reflektováno zejména v případě distanční výuky, kdy se v jejím průběhu asistentky pedagoga soustředily zejména na dohánění nepochopené látky. K rozvoji sociálních dovedností během distanční výuky uvedla jedna asistentka, že tato oblast jde během on-line výuky stranou.

Jak vyplynulo z rozhovorů, největším nedostatkem současného fungování asistentů pedagoga se zdá být absence systematičnosti a dlouhodobé vize práce se žákem s PAS. Systematičnost a dlouhodobá koncepce je důležitá s ohledem na možný budoucí vývoj žáka s PAS, ať už se stávajícím či jiným asistentem pedagoga (Žampachová & Čadilová, 2012). Dle Horáčkové (2015) je absence systematičnosti a dlouhodobé vize vážnou vadou, která ve svém důsledku může vést k selhání celého mechanismu. Kendíková (2017) dodává, že absenci metodické podpory spatřuje jako problém současné praxe. Za jeho příčinu považuje nemožnost konzultovat situaci žáka s SVP se speciálním pedagogem.

V rozhovorech bylo několikrát přímo zmíněno, že asistenti pedagoga v oblasti práce s žáky s PAS a v oblasti rozvoje jejich sociálních dovedností jednají spíše intuitivně. Takové intuitivní jednání v praxi může být chaotické či nemusí být vůbec efektivní. Neefektivním může být zejména v případě, kdy asistenti pedagoga čerpají inspiraci skrze internet, a to právě za účelem získání nových metod ke zdokonalení sociálních dovedností žáků. Internet samozřejmě může být jejich inspiračním zdrojem, měl by být však ideálně zdrojem doplňkovým, a nikoliv tím nejčastějším. Příčinu tohoto často frekventovaného nedostatku je možné hledat v absenci odborných materiálů využitelných v praxi.

Při realizaci výzkumu zazněla z úst jedné asistentky zajímavá myšlenka týkající se toho, že nelze vytvořit jednotnou metodiku pro práci se žáky s PAS, jelikož PAS jsou poměrně komplikovanou poruchou, která má rozdílné symptomy u každého z jedinců. Může být pravdou, že metodiku pro práci se všemi jedinci s PAS vytvořit pravděpodobně nelze, je však možné vytvořit určitou základní a na praxi založenou metodiku, ve které by její uživatel mohl nalézt základní zákonitosti a tipy pro zdokonalení sociálních dovedností těchto žáků, popřípadě pokročilejší metody ke zvládnutí nejčastějších krizových situací (kupříkladu co se týče agrese, která jako projev PAS byla již zmiňována).

Další příčinou nesystematičnosti je dle Kendíkové (2017) zaměstnávání nevhodných a nekvalifikovaných asistentů pedagoga. Současné benevolentní minimální požadavky pro kvalifikaci na tuto pozici (postačuje dosažení základního vzdělání a absolvování zhruba tří měsíčního kurzu) nemusí poskytovat plnohodnotné znalosti pro řádný výkon náplně práce asistenta pedagoga, obzvláště pokud se jedná o tak komplexní poruchu, jako jsou poruchy autistického spektra. Tím spíše v případě, kdy má žák nějaké přidružené diagnózy, které ve svém důsledku vyžadují ještě větší pracovní nasazení a hlubší odborné znalosti.

K obdobnému závěru se přiklonila i studie Giangreca (2010), ve které docházelo ke komparativnímu hodnocení asistentů pedagoga a autoři dospěli k závěru, že asistenti pedagoga v praxi vykonávají činnosti, pro které nejsou adekvátně vzděláni, a tedy bez potřebných odborných znalostí. Dle mého názoru je situace obdobná i v českém školství.

Dále podporují tuto tezi také Giangreco a Doyle (2007), kteří v závěru své komparativní studie dospěli k tomu, že většina asistentů pedagoga na tuto pozici nastoupila bez předchozích zkušeností v této oblasti, a dokonce ani v průběhu se jim nedostávalo adekvátního školení, kontroly či výcviku. Výstupy mého výzkumu však naznačují pozitivnější výsledky. Některé z asistentek pedagoga měly předchozí zkušenosti s prací se žáky s PAS a zároveň některé z asistentek měly možnost účastnit se dodatečných školení během výkonu své práce. Cílem by tedy mělo být tento směr podporovat a příležitosti ke vzdělávání asistentů pedagoga v konkrétních postupech práce se žáky s PAS zmnožovat.

9.3 Metody práce asistentů pedagoga se žáky s PAS na rozvoji sociálních dovedností

Pozitivním zjištěním v oblasti využívaných metod, které vyplynulo z mého výzkumu, bylo to, že některé asistentky pedagoga při práci se žáky s PAS v oblasti rozvoje sociálních dovedností využívají zejména vizuální pomůcky (například v podobě piktogramů nebo počítačového programu SymWriter atd.). Podle Thorové (2016) je tato forma vhodnější právě z toho důvodu, že jedinci s PAS mají vyvinuté spíše „vizuální chápání, které u mnohých dětí s autismem tvoří silnější stránku myšlení“ (s. 170).

Kromě výše uvedených piktogramů a počítačového programu SymWriter, jsou ostatní metody k rozvoji sociálních dovedností u těchto žáků velmi často intuitivní.

Co se týče konkrétních metod, využívaných k rozvoji sociálních dovedností, i podle odborné literatury jsou vhodnější konkrétní týmové hry s jednoduchými pravidly, která jsou předvídatelnější (Gillberg, 2003). Na to v rozhovorech zavedla řeč i jedna z asistentek pedagoga, která při hodinách tělocviku, konkrétně při hraní vybíjené, apeluje na žáky, aby brali ohledy na jedince s PAS. Zdá se tedy, že vybíjenou správně vnímá jako nepřiliš vhodný sport pro daného žáka s PAS, a to právě vzhledem k její rychlosti a nepředvídatelnosti. Z jejích slov je však také patrné, že ač se žák samotné hry účastní, nepřispívá to k jeho efektivnímu zapojení do kolektivu. V některých případech totiž realizují výše uvedené hry pouze samy asistentky se žákem s PAS. Užitečnějšími hrami dle mého názoru v této oblasti mohou být karetní či počítačové hry, jelikož jedinec se v nich lépe orientuje a tím více rozvíjí své sociální dovednosti.

Asistentky pedagoga v rozhovorech uvedly, že používají za účelem rozvoje sociálních dovedností i zdánlivě automatickou metodu, a to metodu přímé komunikace. Se žákem s PAS pak tímto způsobem debatují na různá témata, tj. vysvětlují různé situace týkající se sociální oblasti). I při využívání této metody jednájí dle jejich slov spíše situačně a intuitivně. Tato metoda se objevila také v rámci výzkumu Čadilové a Žampachové (2021), kde asistentka pedagoga uvedla: „...povídáme nad obrázkem, snažíme se o porozumění pokynům a textu, v neposlední řadě se snažíme o komunikaci smysluplnými větami“ (s. 30).

Většina z respondentek se napříč všemi rozhovory shodla, že svého žáka s PAS musí za účelem rozvoje sociálních dovedností motivovat. Jedna z asistentek z tohoto důvodu využívá systém tzv. motivačních vláčků, které žák v průběhu týdne sbírá a následně za ně ke konci týdne získává předem stanovenou odměnu. Motivace představuje dle Žampachové a Čadilové (2012) důležitý faktor, který umožňuje flexibilně ovlivňovat sociální chování žáka s PAS. Zároveň tyto autorky k výše uvedenému dodávají, že „...dobře nastavený motivační systém vede ke snazšímu ovlivňování pracovního chování dítěte a trvalému zlepšení chování“ (s. 44). Stejného názoru jsou i Schopler a Mesibov (1997), kteří výše uvedené označují jako „pozitivní posilování“ (s. 28).

Dalším pozitivním aspektem, který vyvozují z mého výzkumu je fakt, že se asistentky pedagoga nevzdalují od svých svěřenců ani o přestávkách nebo ve školní družině, ba naopak se během nich snaží o rozvoj sociálních dovedností žáků s PAS. Jejich přítomnost ve třídě během přestávek a ve školní družině je pak i odbornou literaturou hodnocena pozitivně (Žampachová & Čadilová, 2012).

9.4 Spolupráce se školou a rodiči (význam pravidelných konzultací)

Z rozhovorů vyplynulo, že se setkávání na úrovni asistent pedagoga-rodič děje ve většině případů. Podle jedné z asistentek probíhá spolupráce se školou na bázi pravidelných schůzek mezi ní, školou a rodičem žáka. Zmíněná skutečnost může přinášet všem zúčastněným větší systematičnost a dlouhodobou vizi při práci se žákem s PAS. Tato pravidelná setkání také umožňují efektivně řešit vzniklé situace, při zastoupení všech subjektů.

Jedna z respondentek v rámci mého výzkumu uvedla, že se jako asistentka pedagoga nejen účastní pravidelných porad s učiteli, nýbrž má jednou měsíčně konzultační setkání pouze s dalšími asistenty pedagoga, kde spolu navzájem konzultují svůj postup a nové metody v oboru.

Za nejpřínosnější však jedna z asistentek pedagoga považuje možnost konzultace s tamějším speciálním pedagogem, který ji navíc poskytuje i určitou metodickou podporu. To odpovídá názoru Kendíkové (2017), která tuto možnost konzultace hodnotí jako prospěšnou.

9.5 Snaha rodiny jako základ funkční spolupráce

Obecně je zjevné, že velký vliv na jedince s PAS má zejména jeho rodinné prostředí (Schopler & Mesibov, 1997). Také v této práci byla potvrzena důležitost rodiny a jejího zájmu na vzdělávání jedince s PAS. Dle Schoplera a Mesibova (1997) pociťují matky při výchově jedince s PAS více stresu a zažívají únavu častěji než otcové. V mém výzkumu to byly dle slov asistentek právě ony matky, díky nimž byla spolupráce asistent pedagoga-rodíč funkční.

Elementárním faktorem, který zajišťuje funkčnost této spolupráce, je dle výsledků výzkumu právě ona zmíněná snaha. Přítomnost snahy byla znatelná v různých obměnách a formách napříč všemi uskutečněnými rozhovory. Dle tohoto výzkumu očekávají asistentky pedagoga snahu zejména od rodiny a mimo jiné vyzdvihují i význam zájmu na vzdělávání jejich dítěte. To se v jednom konkrétním případě projevuje tím, že rodiče se žákem svědomitě vypracovávají zadané úkoly, a to i ty nad rámec povinných, a kooperují na společném postupu. Z rozhovorů také vyplynulo, že pokud má rodina zájem a snahu na edukaci jedince s PAS, spolupráce je v absolutní většině funkční. Pokud však rodina snahu nemá, je tomu naopak.

9.6 Shrnutí

Při zpracování bakalářské práce jsem si uložila za cíl nahlédnout do praxe práce asistentů pedagoga se žáky s PAS a odhalit problematiku týkající se metod práce, které asistentky pedagoga využívají k rozvoji sociálních dovedností žáků s PAS.

V průběhu zpracovávání výzkumu vyšlo najevo, že tyto metody pro rozvoj sociálních dovedností žáků s PAS jsou asistentkami pedagoga využívány spíše situačně, a také bez dlouhodobé vize a systematických kroků. Předností takového intuitivního jednání je však to, že konkrétní metody jsou přizpůsobovány konkrétnímu žákovi. Nevýhodou je pak určitá chaotičnost, neodbornost a v některých případech neefektivnost těchto metod.

Navazujícím cílem práce bylo taktéž objasnění toho, jak významný vliv má spolupráce asistenta pedagoga s rodinou a dále spolupráce na úrovni asistent pedagoga-škola. Při zpracovávání výsledků mého výzkumu vyšlo najevo, že primárním požadavkem pro takto funkční spolupráci je snaha všech těchto subjektů vytvářet vhodné podmínky pro žáka s PAS, zejména pak spolupráce ze strany rodiny žáka s poruchami autistického spektra se školou, resp. s asistentem pedagoga.

Tato funkční spolupráce s rodinou významně ovlivňuje rozvoj sociálních dovedností u žáka s poruchami autistického spektra. V praxi se projevuje tak, že žák i jeho rodina plní zadané úkoly a rodiče konzultují další možný postup s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem. V rozhovorech s asistentkami pedagoga bylo uváděno, že fungující spolupráce s rodinou žáka je důležitějším faktorem než funkční spolupráce se školou, a to zejména v oblasti rozvoje sociálních dovedností žáka.

Spolupráce na úrovni asistent pedagoga-škola je funkční tehdy, pokud škola poskytuje asistentům pedagoga vyhovující zázemí a dostatečnou metodickou podporu. Z jednoho z rozhovorů vyplynulo, že v rámci fungující spolupráce mezi asistentem pedagoga a školou je jedním z důležitých faktorů spolupráce s učitelem. V rámci jednoho rozhovoru bylo zmíněno, že za tímto účelem se u této asistentky koná pravidelná „tripartita“, tj. frekventované schůzky mezi zástupcem školy, asistentem pedagoga a rodičem. Při těchto setkáních se diskutuje o dosaženém pokroku, o metodách práce a dále také o případných krizových situacích. Skrze tyto pravidelné schůzky mají všichni zúčastnění širší povědomí o pracovním nasazení této asistentky pedagoga.

V průběhu mé práce bylo zjištěno, že tato spolupráce má významný vliv zejména tehdy, pokud na škole působí speciální pedagog či školní psycholog, který poskytuje asistentům pedagoga potřebnou metodickou podporu. Jako důležité se taktéž jeví školení a kurzy, na které některé školy své asistenty pedagoga vysílají. Na druhou stranu, pokud tato možnost asistentům pedagoga chybí, čerpají informace z neodborných zdrojů (zejména internetu), což může mít na žáky s poruchami autistického spektra negativní vliv.

Závěr

Tato bakalářská práce se věnovala specifikům práce asistentů pedagoga se žáky s PAS na běžných základních školách v oblasti rozvoje sociálních dovedností. Cílem této práce bylo zjistit, zda asistenti pedagoga pracují na rozvoji sociálních dovedností žáků s PAS, popřípadě jaké metody za tímto účelem využívají. Dále bylo cílem objasnit, jaká je míra informovanosti asistentů pedagoga o možnostech práce se žáky s PAS v oblasti rozvoje sociálních dovedností. Posledním stanoveným cílem bylo ověřit, zda se asistentům pedagoga dostává metodické vedení asistentů pedagoga vzhledem k jejich práci se žáky s PAS.

Výzkum byl proveden s deseti asistentkami pedagoga z různých škol z České republiky. S asistentkami pedagoga byly provedeny polostrukturované rozhovory. Z výzkumu vyplynulo, že asistentky pedagoga se rozvoji sociálních dovedností věnují, nicméně bylo zjištěno, že jejich metody jsou velmi individuální. Metody pro rozvoj sociálních dovedností žáků s PAS jsou využívány asistentkami pedagoga převážně intuitivně a bez řádné systematickosti či dlouhodobé vize. Na základě realizovaných rozhovorů však byly zjištěny i pozitivní aspekty v oblasti metod, které asistentky pedagoga využívají. Mezi ně patří například vizuální charakter užívaných pomůcek pro rozvoj sociálních dovedností. Výzkum dále ukázal, že část asistentek využívala k rozvoji sociálních dovedností piktogramy či počítačový program SymWriter. Asistentky pedagoga metody individuálně přizpůsobovaly danému žákovi s PAS a vymýšlely různé hry a činnosti pro zapojení žáka s PAS do kolektivu a pro rozvoj jeho porozumění sociálním situacím odehrávajícím se ve škole.

Za důležitý faktor v oblasti rozvoje sociálních dovedností nebyly považovány pouze metody, nýbrž i funkční spolupráce mezi asistentem pedagoga a školou, a také mezi asistentem pedagoga a rodinou žáka s PAS. Druhý zmiňovaný typ spolupráce byl asistentkami pedagoga označován jako významnější než spolupráce se školou. Pokud byla spolupráce mezi asistentem pedagoga a rodinou žáka s PAS funkční, a to zejména díky snaze a zájmu ze strany rodiny, žák měl příležitost, aby jeho sociální dovednosti byly rozvíjeny efektivněji.

Bylo zjištěno, že informovanost asistentek pedagoga ohledně rozvoje sociálních dovedností žáků s PAS je na poměrně solidní úrovni, a to navzdory nedostatku (popř.

nedostatečné kvalitě) odborných materiálů. Dostupné odborné materiály asistentky pedagoga označovaly jako příliš obecné a pro praxi málo využitelné. Výzkum v tomto ohledu ukázal, že asistentky pedagoga čerpaly inspiraci a znalosti zejména z internetových zdrojů, a to výhradně z těch neodborných.

Asistentky dále také sdělily, že užitečné informace byly čerpány i od rodin žáků s PAS. V jednom případě dokonce rodina poskytla i pomůcky a metody, které byly se žáky s PAS využívány v minulosti.

Co se týče metodické podpory asistentů pedagoga, výzkum zde ukázal, že většina asistentek má k dispozici metodickou podporu, avšak tato podpora se příliš nezaměřuje na oblast rozvoje sociálních dovedností žáků s PAS. Metodická podpora byla asistentkám pedagoga poskytována zejména při konzultacích se speciálním pedagogem či školním psychologem, a dále také na pravidelných setkáních s ostatními učiteli a asistenty pedagoga.

Práce přinesla důležité poznatky týkající se práce asistentů pedagoga se žáky s PAS v oblasti rozvoje sociálních dovedností. Zmíněná problematika nebyla v českém kontextu v žádné jiné z prací či studií mapována. Z práce vyplývá, že by asistenti pedagoga potřebovali systematictější vedení v oblasti jejich práce se žáky s PAS (především se zacílením na oblast sociálního chování a fungování žáků) a zároveň, že by potřebovali více odborných materiálů zaměřených na konkrétní využití v praxi.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o.s.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cashin, A. (2009). The person with a diagnosis of autism. In P. Barker (Ed.), *Psychiatric and mental health nursing: The craft of caring*, 303-310. Hodder Arnold.
- Cashin, A., & Barker, P. (2009). The triad of impairment in autism revisited. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 22(4), 189-193. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2009.00198.x>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021). *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.
- Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Karolinum.
- Dubin, N. (2009). *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Portál.
- Ďulíková, L. (2020). Geneze a současné postavení profese asistenta pedagoga v podmínkách českého školství. *Pedagogická orientace*, 30(3), 375-395. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/PedOr2020-3-375>
- Frith, U., & Frith, C. (2005). Theory of Mind. *Current biology*, 15(17). <https://doi.org/DOI:10.1016/j.cub.2005.08.041>
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Giangreco, M. F., & Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education*, 429-440. Sage.

- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341-345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513537>
- Gillberg, C. (2003). *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Portál.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Grada.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153-161. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- Jirásková, M., & Sodomková, R., Svašková, P., & Němcová, Š., & Novotná, M. (2011). *Strukturované učení: metodika zavedení strukturovaného učení pro žáky s poruchou autistického spektra*. Základní škola a Praktická škola Svítání.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Raabe.
- National Research Council (2001). *Educating Children with Autism*. The National Academies Press.
- Němec, Z., & Hájková, V., & Šimáčková-Laurenčíková, K. (2014a). Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Univerzita Karlova v Praze.
- Němec, Z., & Hájková, V., & Šimáčková-Laurenčíková, K. (2014b). Co změnit na práci asistentů pedagoga? *Pedagogika*, 64(2), 200-211.
- Olecká, I., & Ivanová, K. (2010). *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Moravská vysoká škola Olomouc.
- Patrick, N. J. (2011). *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. Portál.

Roorda, D. L., & Zee, M., & Bosman, R. J., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student–teacher relationships and school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101277>

Sotáková, H., & Šporclová, V. (2020). *Metodika přístupu k studentům s poruchou autistického spektra na UK*. Centrum Carolina.

Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1997). *Autistické chování*. Portál.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Portál.

Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Portál.

Verschueren, K., & Koomen H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.67226>

Vorlíček, R. (2022). Inclusion of a pupil with autism spectrum disorder in mainstream education in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2076479>

Vosmik, M., & Bělohávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Portál.

Žampachová, Z., & Čadilová, V. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Internetové zdroje

10. revize MKN, dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

11. revize MKN, dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/1-m/en>

Zákony a vyhlášky

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka otázek k rozhovorům

Příloha 2 – Přepisy rozhovorů