

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role asistenta pedagoga u žáka s poruchou autistického spektra

The Role of a Teaching Assistant in Aiding Pupils with an Autistic Spectrum
Disorder

Bc. Barbora Hlaváčková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ–ZSV

2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Role asistenta pedagoga u žáka s poruchou autistického spektra vypracovala pod vedením školitelky samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Tato diplomová práce byla vypracována na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

.....

Barbora Hlaváčková

V Praze dne 12. 7. 2021

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. et. Mgr. Olze Kučerové, Ph. D. za vedení této práce, za cenné rady a připomínky. Oceňuji konstruktivní a optimistický přístup v jehož duchu probíhaly všechny konzultace. Děkuji za veškerý čas, který mi za celou dobu věnovala. Dále bych ráda poděkovala své rodině za psychickou podporu během studia a především své matce Mgr. Romaně Hlaváčkové za pomoc v závěrečných fázích práce. Také děkuji všem svým respondentkám, které mi věnovaly svůj čas, díky nim mohla tato práce vzniknout.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou asistenta pedagoga u žáků s poruchou autistického spektra. Cílem práce je odhalit specifčnost role asistenta pedagoga u žáků s poruchou autistického spektra a pojmenovat důležité aspekty této profese. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část shrnuje poznatky k tématu. Je zde představena instituce asistenta pedagoga, která je začleněna do systému školského poradenského systému. Dále jsou představeny poruchy autistického spektra. Pozornost je upřena na jejich projevy v rámci školní docházky a možnosti eliminace jejich negativních dopadů. Teoreticky jsou zde pojmenovány vývojové mezníky žáků školního věku a uvedeny základní charakteristiky jednotlivých vývojových období. Praktická část seznamuje čtenáře se zkušenostmi jednotlivých asistentů pedagogů u žáků s poruchou autistického spektra. Je zde uvedena metodologie výzkumu. Výzkumný přístup je kvalitativního rázu. Data jsou sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pěti respondentkami. Analýza a interpretace dat je provedena prostřednictvím metody zakotvené teorie. V rámci práce jsou definovány charakteristické oblasti profese asistenta pedagoga. Zkoumají se obecné podobnosti a individuální rozdílnosti. Výsledkem práce je pojmenování rysů společných všem asistentkám u žáků s poruchou autistického spektra.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, poruchy autistického spektra, autismus, pedagogicko-psychologické poradenství, vývojové etapy, vztahy ve škole

ABSTRACT

The thesis deals with the issue of a teaching assistant aiding pupils with an autistic spectrum disorder. The aim is to uncover the specifics of teaching assistant's role in aiding pupils with an autistic spectrum disorder and enumerate the important aspects of their profession. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical parts summarise the findings regarding the discussed topic. The teaching assistant's institution is introduced here as it is included in the Czech school counselling system. After that, the autistic spectrum disorder is discussed. The attention is focused on the exhibition of this disorder within everyday schooling and the possibilities to eliminate its negative influence. The developmental milestones of pupils attending the elementary school are theoretically enumerated as well as the characteristics of each developmental period. The practical part introduces the reader to the experience of chosen teaching assistant aiding pupils with an autistic spectrum disorder. The methodology of the research is mentioned here. The research approach is qualitative. The data is picked employing partially structured interviews with five respondents. The analysis and the interpretation of the data are done via the grounded theory method. The characteristic areas of the profession of teaching assistant are defined in the thesis, too. The general similarities, as well as the individual differences, are examined. Enumerating attributes common to all teaching assistant aiding a pupil with autistic spectrum disorder is the outcome of the thesis.

KEYWORDS

teaching assistant, autistic spectrum disorder, autism, developmental milestones, psychological and pedagogical counselling, relationships in school

Obsah

Úvod	8
1 Asistent pedagoga jako pomocník ve vzdělávání	9
1.1 Legislativní opora	9
1.1.1 Školský poradenský systém	10
1.1.2 Profese asistenta pedagoga – náplň práce	12
1.1.3 Kvalifikační předpoklady pro výkon činnosti asistenta pedagoga.....	13
1.2 Osobnost asistenta pedagoga	14
1.2.1 Kompetence asistenta pedagoga.....	14
1.3 Etické momenty v práci asistenta pedagoga	16
2 Poruchy autistického spektra a jejich projevy ve vzdělávání.....	19
2.1 Pojem autismus versus poruchy autistického spektra.....	19
2.1.1 Člověk s PAS – diagnóza autismus.....	19
2.2 Projevy autistických poruch v období školní docházky	21
2.2.1 PAS v mladším školním věku	21
2.2.2 Období puberty u žáků s PAS	22
2.3 Jádrové oblasti autismu.....	23
2.3.1 Sociální interakce a chování.....	23
2.3.2 Komunikace	24
2.3.3 Představitost a myšlení.....	25
2.4 Žák s PAS ve výchovně-vzdělávacím procesu	26
2.4.1 Terapie.....	26
2.4.2 Specifika práce s žákem s PAS	27
2.4.3 Metodika v práci s žákem s PAS.....	28
2.4.4 Vzdělávací cíle	29

3	Mezníky ve vývoji žáka	30
3.1	Mladší školní věk.....	31
3.1.1	Tělo a tělesnost.....	32
3.1.2	Poznávání	32
3.1.3	Emoční vývoj a vztahová síť.....	33
3.2	Starší školní věk.....	34
3.2.1	Tělesnost a její zvládnání	35
3.2.2	Kognitivní vývoj a předmět zájmu.....	36
3.2.3	Psychologie dospívání, emoce a vztahy	36
4	Praktická část.....	38
4.1	Cíle a výzkumné otázky.....	38
4.2	Typ výzkumu a metody	38
4.2.1	Metoda sběru dat	39
4.2.2	Metoda analýzy dat	40
4.3	Validita výzkumu, výzkumný vzorek, etika	41
4.4	Prezentace dat – prvoanalýza rozhovorů	42
4.4.1	Respondentka 1	42
4.4.2	Respondentka 2	45
4.4.3	Respondentka 3	47
4.4.4	Respondentka 4	49
4.4.5	Respondentka 5	51
4.5	Interpretace dat a diskuze.....	52
4.5.1	Sekundární analýza – kategorie pojmů	53
4.5.2	Závěrečná diskuze	65
	Závěr	74
	Seznam literatury	76
	Seznam příloh	79

Úvod

Diplomová práce se věnuje instituci asistenta pedagoga, která je realizována jakožto jedno z podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci nového inkluzivního vzdělávání, zavedeného v České republice v září 2016, se počet asistentů ve třídách významně zvýšil.

Téma práce jsem vybrala s ohledem na vlastní zkušenost v roli asistentky pedagoga u žáka s poruchou autistického spektra. Zajímalo mě, jak se této role zhostili jiní asistenti a zda prožívali podobné pocity jako já. Z tohoto důvodu jsem uznala za přínosné věnovat se, ve shodě s cílem práce, hledání specifičnosti role asistenta pedagoga u žáků s poruchou autistického spektra. Dále chci pojmenovat nejdůležitější aspekty v profesi asistenta pedagoga na základě porovnání zkušeností několika asistentů.

Teoretická část práce obsahuje tři velké kapitoly. První se věnuje asistentovi pedagoga z hlediska začlenění do školského poradenského systému a představuje nejdůležitější kompetence asistenta. Ve druhé je představena problematika autismu speciálně s ohledem na projevy poruch autistického spektra ve vzdělávání. Třetí kapitola čerpá z vývojové psychologie a pojmenovává vývojové mezníky u žáků mladšího a staršího školního věku s cílem představit zdravý vývoj dítěte v kontrastu s odchylkami vývoje dětí s poruchou autistického spektra.

Praktická část je realizována formou kvalitativního výzkumu. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů je zde zjišťována zkušenost jednotlivých asistentů pedagoga u žáků s poruchou autistického spektra. Ta je metodou zakotvené teorie rozebírána na dílčí pojmy a následně znovu skládána v kategorie témat, která se ukazují jako stěžejní. Součástí výzkumné části je závěrečná interpretace a diskuze, která přináší shrnutí poznatků.

1 Asistent pedagoga jako pomocník ve vzdělávání

V první části této kapitoly přiblížím roli asistenta pedagoga, dále jen AP, ve vztahové síti školy. V první řadě se budu věnovat legislativě, popíšu právní dokumenty a instituce, na jejichž základech pracovní pozice asistenta pedagoga vzniká. Dále se věnuji představení školského poradenského systému, s ohledem na to, že vytváří oporu pro fungování a spolupráci zejména mezi školou a rodinou. Popíšu podstatu profese asistenta pedagoga a náplň jeho práce. Dále se budu věnovat vzdělávání asistentů pedagoga, jaké požadavky jsou na tuto profesy kladeny, jaké dosažené vzdělání by měl asistent¹ mít, jaké kompetence předpokládá. V druhé části kapitoly se budu věnovat osobnosti asistenta pedagoga, konkrétně vztahu mezi asistentem a žákem (žáky). Zajímá mě, nakolik spolu tvoří partnerský tandem, zda se liší role asistenta a učitele na rovině vztahů ve třídě a jak.

1.1 Legislativní opora

Právní opora ve školství se stává stále důležitější, souvisí to s vývojem společnosti a nároků, práv a požadavků jejích členů. Důsledkem toho jsou pak časté novelizace, přidávají se prováděcí předpisy, vyhlášky.

Důležitým mezníkem byl v tomto ohledu rok 2016, který přinesl inkluzi, tedy společné vzdělávání, a ovlivnil to stávající. Klíčovou právní normou, z níž vyplývá žákův nárok na asistenta pedagoga je i nadále *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů*². Dále vznikla *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Aktualizována byla *Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Obě tyto vyhlášky jsou nyní nově účinné v platném znění od 1. 1. 2020.

Pro vykonávání profese asistenta pedagoga je určující *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*.

¹Pojem asistent je v textu práce vždy používán pro zjednodušení. Jedná se o zkrácený termín asistent pedagoga, dále užívána zkratka AP ve významu asistent pedagoga.

²Tzv. školský zákon

1.1.1 Školský poradenský systém

Školský poradenský systém (dále také ŠPS), jinak řečený systém poradenských služeb, poskytuje bezplatnou pedagogickou a psychologickou oporu. Z Vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů vyplývá, že se soustředí na vzdělávací a výchovné aspekty vzdělávání. Je určen dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Stojí na aplikované psychologické disciplíně – školní poradenské psychologii, jejímž hlavním úkolem je: „*porozumět školákovi, jehož problém řeší, a navrhnout taková opatření, která by mu pomohla prospět a podpořit jeho další rozvoj*“ (Vágnerová, 2005, str. 11).

ŠPS lze pro přehlednost rozdělit do tří linií (stupňů), a to na základě závažnosti obtíží, míry intervencí, které řeší.

V prvním stupni se jedná o tzv. *školní poradenské pracoviště* (dále jen ŠPP), které funguje na půdě školy. Každá základní a střední škola má tak povinnost mít svého výchovného poradce a školního metodika prevence. Nepovinně, však stále častěji, pak školy mají i svého speciálního pedagoga, případně školního psychologa.

Druhou linií systému a prevence zabezpečují tzv. *školská poradenská zařízení* (dále ŠPZ). Konkrétně se jedná o *pedagogicko-psychologické poradny* (PPP) a *speciální pedagogická centra* (SPC), tedy instituce, které fungují samostatně mimo školu, jejichž těžištěm je diagnostika a následné nabídnutí intervencí (dále ještě viz preventivně intervenční model).

Třetí linií pak zabezpečují *střediska výchovné péče*, která řeší závažné především výchovné i vzdělávací problémy, nabízejí i ambulantní a lůžkovou péči.

Nastiňuji zde pro přehlednost základní strukturu dělení, cílem není detailněji popisovat činnosti jednotlivých institucí, naopak je cílem vysvětlit, že základní pomoc žákům je nabídnuta už v prostředí školy, teprve jsou-li zapotřebí další tzv. podpůrná opatření (viz dále), spolupracuje v součinnosti se školou i PPP a SPC.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Vyjdeme z definice uvedené v tzv. školském zákoně. „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16). K definování samotné speciální vzdělávací potřeby, dále jen SVP, vyjdu po vzoru Vágnerové (2005) z oblastí, ve kterých se projevuje omezená školní zdatnost, a které jsou potřeba kompenzovat. Jsou jimi: a) problémy v oblasti práce a výkonu; b) problémy v oblasti chování; c) problémy v sociálním zařazení do skupiny; d) problémy v sebehodnocení a citovém prožívání. Právě žáci s PAS jsou skupinou, u níž se v různé míře projevují nedostatky ve všech zmíněných oblastech. Například v oblasti chování však může být nežádoucí chování až následnou reakcí na nepřijetí, nikoliv jeho primárním projevem. Žák nedosahuje vytčených výsledků dle aspirační úrovně.

Již výše zmíněná podpůrná opatření se dále člení do pěti stupňů podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Zatímco na úrovni školy, v prvním stupni opatření, je toto poskytováno bez nároku na finanční podporu škole, v dalších čtyřech stupních jsou na základě diagnostiky žáků odborníky z PPP a SPC vystaveny posuzující zprávy. Ty jsou určeny primárně pro zákonné zástupce. Škole se pak dostává do rukou doporučení, které definuje nárok na konkrétní podpůrné opatření, na jeho realizaci dostává škola tabulkově specifikovaný objem finančních prostředků (Kendíková, 2017). Opouští se dříve zavedený diagnosticky-terapeutický model poradenství, přechází se na preventivně-intervenční model. Diagnóza (nikoliv diagnostika) žáka je vedlejší, podstatnou je míra intervence, kterou je nutné u daného žáka realizovat a dotovat.

Konkrétními podpůrnými opatřeními jsou pak na základě školského zákona (*Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů*), například: a) úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání; b) použití kompenzačních pomůcek, speciálních

učebnic; c) úprava očekávaných výstupů vzdělávání; d) využití asistenta pedagoga a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

Individuální vzdělávací plán (tzv. IVP) a také plán pedagogické podpory, jsou dokumenty opravňující žáka/studenta vzdělávat se speciálně, a to s úpravami v rámci obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, upravených metod a forem výuky i hodnocení, případně i výstupů hodnocení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů.). IVP je dokumentem, který vytváří škola na základě doporučení (PPP, SPC) a písemné žádosti zákonného zástupce, vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP), podléhá rámcovému vzdělávacímu programu (RVP) a jako takový je závazný (Kendíková, 2017). IVP jako podpůrné opatření bývá kombinováno s podpůrným opatřením asistenta pedagoga, je-li žákovi přidělen asistent pedagoga, mívá i IVP.

O asistentovi pedagoga ve smyslu podpůrného opatření i dalších opatření viz dále.

1.1.2 Profese asistenta pedagoga – náplň práce

Pozice asistenta pedagoga je vedena jako podpůrné opatření. (Variantou, kdy je funkce AP zřizována školou nechávám stranou, protože se týká především speciálních škol.) V rámci inkluzivního vzdělávání od září 2016 počet asistentů výrazně vzrostl, nicméně funkce asistenta zde fungovala už dříve. Začalo se totiž hovořit o rovných příležitostech a optimálních podmínkách ve vzdělávání pro všechny žáky (Hájková a kol., 2018). Vznikl prostor pro kompenzaci znevýhodnění, uplatnil se asistent pedagoga.

Z názvu profese i vyhlášky vyplývá, že asistent pracuje pro pedagoga, může mu pomoci se základnějšími úkony a pedagog tak mít více prostoru pro specializovanější práci, doslova „*poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“ a vykonává „*přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele (...)*“ (Vyhláška č. 72/2005, ve znění pozdějších předpisů). O spolupráci učitele a asistenta viz níže.

Práci asistenta pedagoga ovlivňuje také to, že zpravidla nepokryje plný pracovní úvazek. AP³ tak spolupracují s větším množstvím žáků (tříd), případně se etablojí z řad vychovatelů. To má souvislost s principem přidělování asistentů coby podpůrných opatření

³ Zkratka AP – asistent pedagoga.

(viz výše) v konkrétním rozsahu hodin určeném poradenským zařízením. Tyto hodiny obvykle nepokrývají celý týdenní plán. Asistent pak rozděluje svou pozornost na několik málo hodin v různých třídách. Odtud také vyplývá smysl nepřímé pedagogické činnosti jako součásti úvazku, jak ji definuje Hájková a kol. (2018) ve smyslu přípravy na výuku, konzultací s pedagogem nebo účasti na pedagogických poradách. Zejména na druhém stupni základní školy, kde se střídají vyučující jednotlivých předmětů, by bylo vhodné, je to však těžko časově proveditelné, komunikovat a konzultovat se všemi pedagogy vzdělávací a výchovné aspekty.

1.1.3 Kvalifikační předpoklady pro výkon činnosti asistenta pedagoga

Veškeré nároky na kvalifikaci asistenta pedagoga vyplývají ze zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 562/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Podle něj lze rozdělit asistenty do dvou základních skupin, dle výše dosaženého vzdělání. Zaprvé jsou tu AP, kteří jsou oprávněni vykonávat činnost tzv. vyšší úrovně, zejména přímou pedagogickou činnost ve třídě (viz výše). Mají středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou a odpovídající pedagogické vzdělání. Zadruhé hovoříme o asistentech pedagoga zaměřených na pomocné výchovné práce, jejichž dosažené vzdělání je střední s výučním listem, nebo i vzdělání základní doplněné o studium pro asistenty pedagoga (Kendíková, 2017).

Další nároky na výkon činnosti AP jako například znalost českého jazyka a trestní bezúhonnost nejsou zde předmětem zájmu. Nicméně je třeba na ně upozornit, neboť asistentů pedagoga je s nárůstem inkludovaných žáků ve školách nedostatek. Mělo by být cílem, nejen legislativy, aby nároky na asistenty byly přiměřeně vysoké a dodávaly této profesi zaslouženou prestiž.

Kvalifikační předpoklady asistentů pedagoga vychází z Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Ta definuje možnost jejich doplnění studiem v rozsahu 120 hodin a vykonáním závěrečné zkoušky před komisí. Kvalifikační kurzy zajišťují mnohé organizace v jednotlivých krajích České republiky, například: *Nová škola, o. p. s., Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), ZŠ a MŠ Prointepro s.r.o.* (cit. 29. 3. 2020⁴) a také pedagogické fakulty.

⁴<http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-kurzy>

Mimo kvalifikační předpoklady hovoří vyhláška týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků o prohlubování odborné kvalifikace. Dále také o nutnosti dalšího sebevzdělávání. Hájková a kol. (2018) tvrdí, že asistenti by si měli doplňovat znalosti a dovednosti účastí na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, seznamovat se s konkrétními vzdělávacími potřebami jednotlivých žáků, s různými znevýhodněními. Nelze opomínat ani studium odborné literatury, existují specializované metodiky.

1.2 Osobnost asistenta pedagoga

Každé povolání spočívající v práci s lidmi je specifické tím, že součástí profesních nároků, které jsou na ni kladeny, jsou i jisté osobnostní kompetence. Jedná se především o specifické charakterové, povahové a temperamentní rysy, které se promítají do jednání s druhými lidmi. Je tedy jasné, že k funkční spolupráci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nepostačí pouze znalost odborné literatury a osvědčení o kvalifikaci. Daleko důležitější je osobnostní nastavení, které umožní empaticky vnímat potřeby žáka, a funkční a harmonická komunikace. Speciálně u žáků s poruchou autistického spektra (dále PAS) je zapotřebí, aby byl asistent pedagoga průvodcem vzděláváním – vyrovnanou osobností schopnou zachovat klid, poskytující oporu.

1.2.1 Kompetence asistenta pedagoga

Kompetence asistenta pedagoga lze po vzoru Hájkové a kol. (2018) rozdělit na profesní a osobnostní dispozice. Profesní dispozice se týkají především všeobecného přehledu, znalostí obsahů vyučovacích předmětů a základů z oblasti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky. Těmto se zde už nechci věnovat podrobněji, protože souvisejí s odbornou kvalifikací vyžadovanou legislativou, obsahy kurzů a studijních programů, v rámci kterých jsou asistenti pedagoga k výkonu profese a těmto kompetencím připravováni.

Osobnostní dispozice jsou, jak píše Teplá (2016), definovány v obecné rovině *mravní*. Za ty nejdůležitější vlastnosti všech pedagogických pracovníků pak považuje spravedlnost, *kladný vztah k žákům a pochopení* pro ně. Hájková a kol (2018) přidává mezi nejdůležitější vlastnosti *trpělivost* a ve shodě s Teplou hovoří o nutnosti *empatie*. Tu vysvětluje jako „*schopnost vcítit se do podporovaného dítěte, vidět svět jeho očima a vnímat jeho potřeby z jeho vlastní perspektivy (...) vnímat jedinečnost každého dítěte a oprostit se od stereotypního „škatulkování“ dětí na základě jejich diagnóz (...)“* (Hájková a kol, 2018,

s. 30). Jakkoliv tušíme jako správné, že učitel by měl být stejně vnímavý ke všem svěřencům, zdá se to při počtu až 30 žáků ve třídě nemožné. Velkým smyslem asistenta pedagoga může být právě to, že tvoří s konkrétním žákem tandem, stává se například v případě žáků s PAS tlumočnickem jeho potřeb a pocitů směrem k učiteli. Dalším důležitým aspektem, který musí asistent pedagoga ovládnout, je právě schopnost *komunikace* a její přizpůsobení úrovni komunikačního partnera, kterými jsou nejen žáci, ale i učitelé, rodiče, pracovníci ŠPP.

Jako další požadavky na asistenta pedagoga uvádí Hájková a kol. (2018) *spravedlivost* a *důslednost*, uvádí ji v kontextu chápání asistenta jako srozumitelného a předvídatelného. Jako takový totiž vytváří stabilní a bezpečné prostředí pro výuku. S tím souvisí i schopnost žáky adekvátně *motivovat* a především koexistovat ve třídě s učitelem, nepřekračovat vzájemné role, *uznávat* jeho *autoritu* (viz dále). Výchovní akcent vzdělávání zdůrazňuje Teplá (2016), když upozorňuje na nutnost, aby pedagogický pracovník sám šel osobním příkladem i ve stylu svého života. Je zřejmé, že sociální učení hraje ve škole velkou roli, speciálně u žáků s poruchou autistického spektra. Právě pro tyto žáky se sociální učení (a jednotlivé jeho druhy jako: nápodoba, observační učení) stává nejen prostředkem, ale zároveň cílem výuky. Vedle samotných vzdělávacích znalostních cílů stojí procesuální výchovný postojový cíl. V rámci socializace má přinejmenším stejně hluboký smysl.

Asistent pedagoga by měl též významně pečovat o svůj zevnějšek, svůj příjemný vzhled a vůni, a to vzhledem k větší všímavosti i těchto skutečností u dětí/žáků/studentů především s těžšími formami zdravotního postižení“ (Teplá, 2016, s. 41). Autorka dále uvádí, že si je vědoma až absurdního požadavku na asistenta pedagoga coby dokonalého člověka, proto v závěru svého tvrzení staví do popředí především nutnost *dobrého vztahu k dětem*.

Další odpovědí na otázku, jaký má pedagog potažmo asistent pedagoga být, měl být tzv. standard kvality profese učitele (MŠMT, 2009) jakožto nástroj, který by zajišťoval a kontroloval úroveň kvality učitelů v oblasti kompetencí a činností, který však doposud nebyl přijat⁵. Teplá (2016) popsala stěžejní vlastnosti a kompetence pedagogických pracovníků jako psychickou odolnost, fyzickou zdatnost, dobrý zdravotní stav a mravní bezúhonnost.

⁵Standard byl součástí tzv. kariérního řádu, který v rámci novelizace zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících nebyl v červenci roku 2017 přijat.

Pregnantně formuloval návrh modelu kompetencí asistenta pedagoga pro profesní standard ve své disertační práci Němec (2014). Rozdělil je do 6 oblastí. Jedná se o 4 oblasti: *předmětová a didaktická; pedagogická; sociální, psychosociální a komunikativní; profesně a osobnostně kultivující*, bližší specifiku u dvou následujících totiž *diagnostické a intervenční* a *manažerské a normativní*, protože přinášejí další pohled na práci asistenta pedagoga a náplň jeho práce.

V rámci kompetence diagnostické a intervenční, která je předkládána jako jedna z nejdůležitějších kompetencí vůbec, jde především o schopnost asistenta pedagoga identifikovat speciální potřebu žáků a cíleně s ní uzpůsobením forem a metod pracovat. Dále je důležité umět pracovat s problémovým chováním, ideálně mu předcházet, řešit jeho dopady. Neméně důležitá je pak schopnost komunikovat a konzultovat situaci s rodiči žáka, zohledňovat rodinnou situaci (Němec, 2014).

Manažerská a normativní kompetence zdůrazňuje, že by si asistent pedagoga měl být vědom svého postavení ve třídě i v kolektivu pracovníků školy, být schopen svou roli obhájit, k čemuž mu může dopomoci znalost legislativy. Současně by měl být ochoten se dále průběžně vzdělávat, reagovat na potřeby konkrétních žáků. Dále by měl být schopen organizovat výukové aktivity po žáky, kteří se standardní formy nemohou účastnit (Němec, 2014).

1.3 Etické momenty v práci asistenta pedagoga

Pro ilustraci mravních aspektů v pracovním procesu pomůže terminologické ukotvení profese versus povolání. Vyjděme z definice *profesní* etiky, definované jako „*soubor etických požadavků, které je nutno respektovat při výkonu určité profese*“ (Průcha, 2013, s. 222). Ty jsou shrnuty do etického kodexu dané profese, které se vzájemně liší, ale mají řadu styčných bodů např.: prestiž profese, požadovaná kvalifikace, odborný růst, pravidla pro styk s veřejností (tamtéž). Učitelské *povolání* definujeme jako „*sociální pracovní roli spojenou s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací*“ (tamtéž, s. 328). Učitelská profese podléhá mravnímu kodexu, ale zároveň je specifickým povoláním, nazývaným také často jako poslání, které je definováno tím, že se jedná o práci s lidmi, dětmi.

Existující Etický kodex asistenta pedagoga vychází z Charty lidských práv Spojených národů a Úmluvy o právech dítěte. Asistenti jsou zavázáni respektovat jedinečnost každého žáka; jednat v souladu se zájmy žáka (zákonných zástupců); respektovat právo na seberealizaci v míře, která neomezuje práva druhých osob; dávat přednost své profesní odpovědnosti před soukromými zájmy; naplňovat lidský a společenský smysl profese rozvíjením své osobnosti a odborné erudice (Kendíková, 2017).

Kodex klade na asistenty pedagoga velké nároky, snaží se vytvářet oporu, na druhou stranu některé až vágní formulace umožňují rozličnou interpretaci a ponechává v rukách jednotlivců, jak jej zvládnou realizovat. Pravidla příliš neodpovídají na otázky, jak se chovat v konkrétních situacích, ani si to nekladou za cíl, nicméně vytvářejí manipulační prostor, vytyčují hranice.

Hájková (2018) se ve své publikaci zabývá také přijetím profese asistenta pedagoga ze strany veřejnosti, hovoří o vazbě prestiže povolání a jeho pochopení veřejností, které vyplývá především z neznalosti. Lze tedy tvrdit, že každý krok směrem k veřejnosti, který roli asistenta pedagoga představí a legitimuje je dobrým. Asistent pedagoga by neměl být pouhým symbolem inkluze a jako takový spolu s ní odsuzován, naopak je zapotřebí ocenit přínos a náročnost pomáhající profese, která by měla jít ruku v ruce s finančním ohodnocením a vysokou lidskou kvalitou osob v ní pracujících. Zlepšit povědomí o práci asistentů mohou příklady dobré praxe, vlastní dobrá zkušenost z řad rodičů žáků třídních kolektivů, u kterých asistent pracuje, medializace příkladů dobré práce.

Nepřesné pochopení profese asistenta pedagoga veřejností často vyplývá ze zaměňování asistence pedagogické za osobní asistenci, která je podle § 39 Zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů definována jako „*terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje*“. Osobní asistence je tedy především službou, zásadní roli při jejím poskytování hraje zabezpečení fyziologických potřeb klientů. Působení jako asistent pedagoga je spíše funkcí. Obě role mají jisté překryvy, i osobní asistent může (viz zákon 108/2006 Sb.) působit v rámci výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, pomáhat při zprostředkování kontaktu se společenským prostředím. Obě tyto profese jsou si do jisté

míry blízké, vyžadují navázání vztahu mezi žákem a asistentem, ale mají svá specifika. Teoreticky je možné, aby ve třídě současně působil osobní asistent i asistent pedagoga, zejména v případě, že žák potřebuje neustálou péči.

2 Poruchy autistického spektra a jejich projevy ve vzdělávání

Cílem této kapitoly je stručně představit diagnózu autismus. Zaměřuji se na problematické projevy související s touto diagnózou vážící se k pubertálnímu období vývoje – tedy období, kdy žák navštěvuje druhý stupeň základní školy. Podrobněji se věnuji jednotlivým handicapům v oblastech, které jsou stěžejní pro proces učení. Zaměřím se na jednotlivé aspekty školně-vzdělávacího procesu a metodiku přístupu ke vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (dále PAS) nejen ve škole. Mým záměrem je představit zastřešující pojmy pro projevy, se kterými se u žáků s autismem ve školní praxi setkáváme.

2.1 Pojem autismus versus poruchy autistického spektra

Chceme-li definovat tyto dva termíny, vyjděme ze srovnání rozdílného evropského a amerického pojetí. V USA vycházejí z Diagnostického statistického manuálu⁶ a termín autismus je zde chápán v širokém pojetí, jednotlivé diagnózy (formy) autismu jsou zastřešeny termínem *poruchy autistického spektra*. V evropském kontextu řízeném Mezinárodní klasifikací nemocí⁷ je autismus klasifikován v rámci jednotlivých diagnóz a spadá pod tzv. *pervazivní vývojové poruchy*⁸ (Šporclová, 2018).

V rámci této práce používám především termín poruchy autistického spektra, výjimečně pak termín autismus, který však spíše chápu s vazbou na konkrétní diagnózu (viz níže).

2.1.1 Člověk s PAS – diagnóza autismus

Poruchy autistického spektra jsou vrozené neurovývojové poruchy, na kterých má vysoký podíl dědičnost. S sebou nesoucí specifické problémy, týkající se především vnímání a zpracování informací, které jedinec s PAS⁹ má, nejsou způsobeny chybnou výchovou (Thorová, 2012). Od roku 1943, kdy byl autismus poprvé pojmenován Leem Kanerrem, uběhlo téměř 80 let. Přesto, jednak vlivem tehdy rozšířeného psychoanalytického přístupu, který vinil z rozvoje autistických projevů emočně chladné matky, jednak z důvodu, že dosud

⁶ DSM, 5. revize (DSM-5)

⁷ MKN, 10. revize (MKN-10)

⁸ „Pervazivní, neboli všeprostupující, vývojové poruchy výrazným způsobem mění chování jedince, který trpí některou z těchto specifických poruch. Porucha omezuje možnosti vzdělávání a značně zatěžuje společenskou seberealizaci, normální zařazení do společnosti.“ (Fischer, 2008, s. 122)

⁹ Zkratka PAS – poruchy autistického spektra.

nebyla odhalena přesná příčina vzniku autismu, přetrvávají mýty a předsudky o autismu stále (Šporclová, 2018).

2.1.1.1 Šíře poruch autistického spektra

Každý jednatel s poruchou autistického spektra má specifické symptomatické projevy. Navíc se ve fázi diagnostiky můžeme setkat s dalšími přidruženými obtížemi. Pro účely této práce není stěžejní diagnóza (diagnostika) jako taková, ale spíše projevy žáků s PAS v obecné míře. Ve shodě s tímto tvrzením se vyjadřuje Šporclová (2018), když upozorňuje na spektrum PAS a míru symptomatiky u jednotlivců. Proto je zde následující výčet jednotlivých poruch uveden spíše se záměrem usnadnit orientaci v pojmu autismus.

Dětský autismus je stěžejní PAS, projevuje se ve všech třech základních oblastech diagnostické triády (viz Jádrové oblasti autismu). Tedy v oblastech: sociální integrace, komunikace a stereotypního opakujícího se chování (MKN-10). K dětskému autismu se často přidružují další dysfunkce, které se projevují navenek viditelně abnormálním chováním, ale jsou různorodého charakteru. Dětský autismus bývá diagnostikován do tří let věku dítěte (Thorová, 2012).

Atypický autismus se od dětského autismu odlišuje především tím, že v projevech jedinců nejsou zaznamenána všechna diagnostická kritéria. Vzhledem k tomu, bývá atypický autismus častěji diagnostikován až v pozdějších letech života jedince. Typickým ukazatelem na tuto diagnózu je problematické navazování vztahů s vrstevníky a zvýšená míra přecitlivělosti na podněty z okolí (Thorová, 2012).

Aspergerův syndrom se odlišuje od výše zmíněných „autismů“. Přítomno „není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti“ (MKN-10). Thorová (2012) zároveň dodává, že definice a diagnostika Aspergerova syndromu jsou obtížné, neboť projevy, které pro tuto diagnózu svědčí, mohou často působit jako „pouhá“ sociální neobratnost.

Pojmy, se kterými se v souvislosti s autismem často setkáváme, jsou *vysoko a nízko funkční autismus*. Dodávám proto jejich vysvětlení. Pro nízko funkční Aspergerův syndrom je typické: problémové chování, ritualizované jednání, negativismus, nízká frustrační tolerance, sociální izolovanost, provokativní chování s potřebou testovat hranice. Zatímco

vysoce funkční Aspergerův syndrom se projevuje: sociální naivitou, pasivitou, schopností spolupráce, průměrnými nebo nadprůměrnými intelektovými schopnostmi, přítomností sociálně-emoční vzájemnosti (Thorová, 2012). Vysoce funkční autismus není tedy pro fungování s jinými lidmi tolik omezující.¹⁰

2.2 Projevy autistických poruch v období školní docházky

Období začátku školní docházky je velkou změnou pro celou rodinu žáka s PAS. Diametrálně se proměňuje režim dne a především jeho náplň. Nastupuje množství povinností a zcela nový řád, kterému je zapotřebí se přizpůsobit. Jednou částí tohoto řádu je ten nastavený školou a pobytem v ní, druhou částí je pak domácí příprava. Současné vzdělávací trendy počítají s inkluzivním začleněním žáka s PAS v běžné třídě základní školy, vzděláváním podle individuálního vzdělávacího plánu s podporou asistenta pedagoga. Do výchovně-vzdělávacího procesu se tak zapojuje další dospělý člověk, autorita, která se významně podílí na vedení žáka.

2.2.1 PAS v mladším školním věku

Šporclová (2018) v souvislosti se zahájením školní docházky upozorňuje na zvýšení nároků na samostatnost a sebeorganizaci žáků, poukazuje také na zvýšenou míru konkurenčního prostředí. Žáci se mezi sebou porovnávají, zažívají první úspěchy a neúspěchy. Na děti s PAS vyvstávají nové nároky na zvládání situací v oblastech, ve kterých mají obtíže. „*Od školáka se již očekává určitá schopnost ovládat své emoce i chování, přizpůsobit se ostatním.*“ (Šporclová, 2018, s. 92)

Navzdory těmto přitěžujícím okolnostem a faktorům se uvádí (srov. Gillberg a Peeters, 2003; Thorová, 2012), že vstupuje-li dítě do školy již jako žák s diagnostikovanou PAS, dochází zpravidla ke zlepšení jejich stavu a ústupu symptomů především v oblasti sociálních vztahů, dochází k pozitivnímu sociálnímu vývoji. Gillberg a Peeters (2003) uvádí, že v mladším školním období se již tolik nevyhýbají sociálním interakcím, avšak stále zde chybí pocit sounáležitosti a vzájemnosti.

Rozdílná situace nastává v případě dětí, které před nástupem do školy nevykazovaly významné symptomy poukazující na poruchy autistického spektra, tedy nemají stanovenou

¹⁰ Na druhou stranu může právě vlivem zastřených projevů autismu stěžovat diagnostiku – celkově znevýhodňovat žáka s PAS v jeho vzdělávací snaze.

diagnózu. Takovým žákům pak není poskytnuta dostatečná podpora a pomoc se zvládním neadekvátních reakcí, dochází k neporozumění ve vztahu žáka s PAS a učitelem, i s ostatními spolužáky. Současně je však diagnostika mnohem obtížnější než v předškolním období, dítě již mluví, navazuje přátelské kontakty, může být lítostivé, na základě těchto projevů se PAS vyloučí (Thorová, 2012). Nežádoucí projevy bývají pak považovány za nevychovanost, provokaci, sobectví, objevuje se kritika ze strany dospělých. Neporozumění myšlení „skrytého“ žáka s autismem může vést k jeho úzkostem, upozorňuje Šporclová (2012). Objevují se sebeznehodnocující výroky jako: „*Já za to nemůžu, že jsem se narodil jako postižený, bylo by lepší, kdybych nebyl.*“; „*Jsem debil, neměl bych tu být.*“ (Šporclová, 2012, s. 94)

2.2.2 Období puberty u žáků s PAS

Období dospívání je jednotlivci s PAS prožíváno velmi individuálně. Nejmenší část populace s PAS zaznamená v pubertě zlepšení, častější je prožití období puberty bez významnějších otřesů nebo proměn. V některých případech dochází ke zhoršení problémů – projevů (srov. Gillbert, Peeters, 2003; Thorová, 2012). Relativně často se objevujícími problémy mohou být porucha aktivity¹¹, agresivita směrem k okolí i k sobě samému a zhoršení sociálních kontaktů. Šporclová (2018) zmiňuje v této souvislosti zesílenou potřebu k tvorbě vlastních hodnot a názorů. S těmi souvisí budování vrstevnických skupin a touha po přijetí a ocenění vrstevníky. Z důvodů ztížené komunikace však často žáci s PAS zažívají vyloučení a odmítání, dokonce posměch a kritiku.

Současně je v tomto období zapotřebí se vyrovnávat se spoustou fyziologických změn týkajících se fyzického vzhledu (Šporclová, 2018), ale také reagovat na nepředvídatelné chování svých vrstevníků, kteří pochopitelně také procházejí pubertální fází svého vývoje. Virtuální světy a virtuální realita bývají prostředím úniku od všedního světa. Virtuální realita může být prostorem, kde mohou jedinci s PAS vyjadřovat své názory a zažívat uspokojení potřeby sociálních vztahů a přijetí, ocenění (tamtéž). Současně mohou být online počítačové a mobilní hry prostředkem k navazování vztahů s vrstevníky a jistým komunikačním prostředkem, případně i kompenzační strategií. Žáci s PAS mohou v těchto hrách vynikat, současně je mohou učit potřebným dovednostem a být jim pomyslným

¹¹ Hypoaktivita i hyperaktivita

trenažerem. Zároveň některé novější studie (tamtéž) poukazují na náchylnost k rozvoji závislého chování, děti s PAS tráví hraním počítačových her více času než jejich vrstevníci.

„Podpora dětí s PAS v období dospívání vyžaduje především porozumění podstatě jejich handicapu a nácvik dovedností, které jim umožní snížit dopad autismu a dosáhnout jejich potenciál.“ (Šporclová, 2018, s. 103) Jako největší riziko se jeví stranění se okolního světa, uzavírá se do sebe a do svého vnitřního světa a pocit bezvýchodnosti.

2.3 Jádrové oblasti autismu

Jádrové oblasti autismu, tedy specifické oblasti, ve kterých se u lidí s poruchou autistického spektra předpokládá handicap, jsou tři (srov. Peeters, 1998; Thorová, 2012). Jedná se o triádu: znevýhodnění v rámci sociální interakce, komunikace a představitivosti. Šporclová (2018) k nim přidává ještě sociálně emoční porozumění. V těchto oblastech, dle jejích slov, dochází k hlubokému narušení v rámci každodenního fungování.

Naopak charakteristickými projevy chování u PAS je vykonávání stereotypních činností, tendence k ritualizovanému jednání s tendencí k obsedantnímu chování (Howlin, 2005), dále omezené zájmy, problémy s adaptací (Šporclová, 2012) a nepružné myšlení (Vermeulen, 2006).

2.3.1 Sociální interakce a chování

Tradiční vnímání sociální interakce u dětí s PAS bývá označováno jako sociální izolace (Gillberg, Peeters, 2003). Sociálně izolované dítě *„není motivováno k sociálnímu kontaktu, působí odtahitě, osaměle, odmítá fyzický kontakt a vyhýbá se očnímu kontaktu“* (Thorová, 2012, s. 63). Autorka upozorňuje na to, že toto chování doprovázené únikovými reakcemi při pokusu o navázání kontaktu je jen jedním extrémním pólem. Opačným extrémem chování dítěte s PAS se může projevovat přílišným zájmem o navázání kontaktu s každým, ignorací společenských norem chování, vstupováním do intimní zóny komunikačního partnera nebo upřeným hleděním do obličeje, nerespektováním nezájmu o dialog (Thorová, 2012). Oběma pólům chování je společné, *„že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu“* (Thorová, 2012, s. 61).

Dalším společným rysem chování lidí s PAS je právě problém se čtením emocí a myšlenek druhých lidí, Peeters (1998) hovoří o sociální a myšlenkové slepotě – nerozvinuté schopnosti uvažovat o způsobu myšlení druhých lidí.

Děti s PAS také méně využívají základní učební nástroj – nápodobu. Neprojevují o ni takový zájem, nečiní tak s nadšením, že se „vyrovnají dospělému“ (Thorová, 2012).

Významnou je také touha po stejnosti v sociálních reakcích. Dítě s PAS touží v závislosti na akci dosáhnout stejné reakce.¹² Takovými reakcemi mohou být často stereotypní zákazy, výčitky a tresty, které přicházejí po akci, která je pro rodiče nebo vychovatele nepřijatelná. Dítě touží získat pozornost a kontakt za každou cenu, využívá k tomu vulgarit, agresivního chování nebo destruktivní činnosti – vše s cílem zajistit předvídatelnost (Thorová, 2012). Zde hledejme i vysvětlení pro repetitivní chování a ritualizaci. Odkazují na příklady, které známe z filmů a umělecké literatury a které tedy běžná populace vnímá jako signifikantní znaky pro autismus a poruchy autistického spektra. Pro ilustraci: stejný den v týdnu, stejná barva oblečení; stejná snídaně každý den; stejný druh těstovin; ale i běžnější: odchod do školy v přesný čas apod.

2.3.2 Komunikace

Obtíže v komunikaci jsou základním ukazatelem k poruchám autistického spektra. Jednak je opožděný vývoj řeči často prvním z faktorů, který rodiče upozorňuje a to, že s jejich dítětem není něco v pořádku, jednak si až polovina dětí s PAS neosvojí řeč do takové míry, aby sloužila plně komunikačnímu účelu (Thorová, 2012). „*Inflexibilní¹³ kognitivní styl lidí s autismem, potíže, se kterými se musí vyrovnávat, když interpretují a snaží se porozumět tomu, co pozorují, jsou považovány za hlavní problém autismu*“ Peeters (1998, s. 49).

Dle Thorové (2012) jsou deficity v komunikaci u různých forem autismu různorodé, nejméně narušenou řeč mají lidé s Aspergerovým syndromem.¹⁴ „*Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální.*“ (tamtéž, s. 98)

¹² Metodou pokus omyl odhalují, která akce vyvolává „žádanou“ reakci.

¹³ Nepružný

¹⁴ Mívají bohatou slovní zásobu, rozvinuté verbální myšlení, problémy v praktické komunikaci – v situacích, kdy komunikují se zapojením sociálního rozměru.

Pro dokreslení představy uvádím výčet význačných charakteristických nedostatků komunikace: neschopnost číst výrazy obličeje (emoce), problém v chápání metafor a jiných nedoslovných vyjádření, neporozumění abstraktním výrazům, neadekvátní zvukové projevy při produkci řeči¹⁵, echolalická řeč (srov. Gillberg, 2003; Howlin, 2005; Peeters, 1998; Thorová, 2012).

2.3.3 Představivost a myšlení

Jak už jsem zmínila výše, lidé s PAS mají specifický kognitivní styl, který je poměrně strnulý. Charakterizuje ho „*doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, egocentrismus s omezenou schopností empatie, malá nebo žádná schopnost porozumět metakomunikaci a neschopnost zobecňovat*“ (Thorová, 2012, s. 78). Vermeulen (2006) připodobňuje autistické myšlení (autistický mozek) k počítačům, říká, „*že způsob, jakým počítače zpracovávají informace, je nápadně podobný tomu, jak jedinci s autismem zpracovávají myšlenku*“ (Vermeulen, 2006, s. 9) – tak, jak jsou naprogramovány.

Základním nástrojem, který lidem s PAS umožňuje zorientovat se v pro ně chaotickém světě je repetitivní a stereotypní chování. „*Ti, kteří nemají žádné pevné body v porozumění, hledají ho ve vnímání.*“ (Peeters, 1998, s. 127) Svět v šíři jeho podnětů se pak pokoušejí zvládnout tím, že ho sami učiní přehlednějším. Takový je pak lépe předvídatelným a bezpečnějším (tamtéž).

Lidem s PAS chybí rozvinutí schopnosti stanovit kohezi, centrální koherenci, proto svět vnímají jako neuspořádaný sled souvislostí a nepořádku. Nedokáží zpracovávat informace v souvislosti s předchozími informacemi daného kontextu, zamýšleném kontextu, ale vnímají ji jako absolutní - nekontextovou (Vermeulen, 2006).

Právě v návaznosti na tento deficit v přemýšlení se jeví obtížně hovořit o inteligenci lidí s PAS. „*Profil schopností je u dětí s autismem nerovnoměrný, v některých oblastech mohou vynikat (mají nadprůměrné schopnosti), v jiných oblastech zase leží schopnosti v pásmu hlubokého deficitu.*“ (Šporclová, 2018, s. 24). Některé děti s PAS mohou působit geniálně, což je ale dáno spíše jejich hlubokým a detailním zájmem o téma (tamtéž). I takové děti většinou postrádají jakousi praktickou inteligenci – selský rozum (Peeters, 1998). Je tedy jasné, že v případě PAS je o inteligenci jakožto kvocientu, která má souborně

¹⁵ Melodie, přízvuk, rytmus, ...

vystihnout předpoklady ve všech oblastech života, obtížné mluvit. Statistika však uvádí, že u 75 % dětí s PAS je mentální retardace¹⁶ přidruženou poruchou (Thorová, 2012). Peeters (1998) uvádí, že cca 20 % lidí s PAS má průměrné nebo nadprůměrné IQ.

2.4 Žák s PAS ve výchovně-vzdělávacím procesu

Výchova a vzdělávání žáků s PAS v běžné základní škole dle IVP s podporou asistenta pedagoga je čím dál častější záležitostí a zároveň úkolem, který na všechny účastníky vzdělávacího procesu klade vysoké nároky. Součástí této podkapitoly tak má být představení základních pravidel a postupů, ze kterých je potřeba při vzdělávání žáků s PAS vycházet. Tyto metodiky pracují s teoretickými poznatky o diagnóze autismu a rozšiřují je o možnosti praktického využití.

2.4.1 Terapie

V první řadě je důležité znovu zdůraznit, že dítě s PAS se už od narození odlišuje od ostatních dětí tím, že vnímá jinak podněty přicházející z okolí. Zatímco pro ostatní děti jsou běžnými způsoby učení sociální nápodoba, učení se prostřednictvím vykonávání společných aktivit a je u nich rozvinutá přirozená motivace, dítě s autismem se toto „naladění“ na okolní svět musí učit a být k němu směřováno (Šporclová, 2018).

Toto směřování je důležité započít v nízkém věku, protože má šanci ve vyšším věku usnadnit školákovi učení v kolektivu, ale především proto, že v nižším věku je ještě dětský mozek citlivější a snáze stimulovatelný. A to formou terapií, které jsou nástroji umožňujícími dětem s PAS rozvíjet a posilovat oblasti, ve kterých oproti jiným dětem zaostávají (Šporclová, 2018).

Tyto intervence právě ve formě nejrůznějších terapií¹⁷ reprezentují léčebnou strategii. Základním principem a cílem terapií je zaměření se na „*zlepšení sociálních a komunikačních schopností dítěte, rozvoj hry, zmírňování adaptačních obtíží dítěte, modifikace chování*“ (Šporclová, 2018, s. 62).

¹⁶ „Stav, při kterém nedošlo k přiměřenému a úplnému rozvoji mentálních schopností člověka.“ (Thorová, 2012, s. 284)

¹⁷ Například: Aplikovaná behaviorální analýza (ABA), Teacch program, Kognitivně-behaviorální terapie, Modelové chování, ... (srov. Thorová, 2012); Šporclová 2018).

2.4.2 Specifika práce s žákem s PAS

Speciální přístup k žákům s PAS vychází především z nutnosti kompenzovat problémy vycházející z jádrových oblastí autismu, jak byly zmíněny výše. Zcela zásadní změnou je přesun vzdělávacího působení z domácího prostředí do školního a z rodiče na učitele, potažmo asistenta pedagoga. Jak ale zdůrazňuje Schopler, Reichler, Lansing (2011), škola a rodina se stávají důležitými partnery. Stěžejní je spolupráce, která usnadňuje adaptaci doma i ve škole. „*Nemůžeme oddělit vzdělávací program doma od programu ve škole, nýbrž musíme zohlednit strukturovaný plán jak pro sociální přizpůsobení, tak pro osvojení dovedností*“ (tamtéž, s. 163). Gillberg s Peetersem (2003) navíc zdůrazňují nutnost odborné připravenosti všech, kteří se na výchově a vzdělávání žáků s autismem podílí. Uvádějí základní pilíře pro pomoc: *1. porozumění autismu; 2. schopnost individuálního vyhodnocování; 3. schopnost přizpůsobit se prostředí; 4. schopnost zdůraznit extrémně funkční dovednosti; 5. používat speciální komunikační styl specializovaný pro autismus* (Gillberg, Peeters, 2003, s. 86). Další trojicí faktorů, kterou je třeba směrem k žákovi s PAS zohlednit, je prostor, čas a trvání vyučování (Schopler, Reichler Lansing, 2011).

Následují konkrétní kroky, které usnadňují žákovi s PAS vzdělávání ve třídě. Jsou jimi například strukturace pracovního prostředí. Žák má určené své pracovní místo ve třídě, své místo mají i další pomůcky, které slouží žákovi k výuce. Stejně podstatnou je i struktura dne, plán, který zajišťuje předvídatelnost. Jedná se o rozvrh, obeznámení s denním programem nebo třeba seznam úkolů, které je třeba ten den splnit. Žák má všechny tyto „rozvrhy“ u sebe, slouží jako vizuální pomůcky, které usnadňují proces učení, poskytují oporu a řád a zabraňují frustraci (Žampachová, Čadilová, 2012). Navíc „*cílem pedagogické intervence není přizpůsobit žáka s PAS normám školního prostředí, ale důsledným uplatňováním přiměřených metod práce ovlivňovat okolí dítěte s PAS, a tak měnit náhled na jeho specifické chování a jednání. Úlohou ovlivňování není přetváření žáka, ale vytvoření podmínek, za kterých bude žák úspěšnější a svobodnější. Proto práce s těmito žáky klade zvýšené nároky na pedagogy, na jejich trpělivost, důslednost, kreativitu i odborné znalosti*“ (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 58).

Gillberg a Peeters (2003) shrnují předpoklady, jejichž naplnění vede k tomu, že bude žák s PAS co nejméně závislý. Jedná se o dovednosti, od těch nejzákladnějších, jakými je sebeobsluha, naplnění volného času, až po ty, na kterých je třeba pracovat: naučení se

fungování ve společnosti jiných lidí, vytvoření systému komunikace, vytvoření předvídatelnosti v životě a nalezení užitečné náplně v životě.

Pro vzdělávání žáků s PAS v běžných školách hovoří fakt, že pozdější plnohodnotný a nezávislý život je neodvislý od získání formálního vzdělání. Pro děti s lehčí formou autismu má začlenění se do kolektivu kladný vliv na rozvoj herních dovedností a sociálních vztahů (Howlin, 2005). Autorka dále upozorňuje na rozdíl v primárním a sekundárním vzdělávání. V prostředí českého školství je první stupeň základní školy bezpečným prostorem, děti se znají, mají zpravidla jednoho učitele, žáci i učitel jsou naučeni přijímat žáka s PAS s jeho odlišnostmi. Druhý stupeň základní školy a střední škola posléze přináší rizika šikany a posměchu směrem k žákovi s PAS, spolužáci jsou noví, učitelé se střídají, jsou nové předměty, není zde již tak blízký kontakt mezi učitelem a žáky, už vůbec s rodiči (tamtéž).

2.4.3 Metodika v práci s žákem s PAS

Speciální přístup k žákům s PAS vychází ze základních pravidel, kterými jsou: „*struktura, vizualizace, neměnnost, motivace a zajištění funkční komunikace*“ (Bazalová, 2017, s. 63). Většina z nich hraje roli už v práci se žákem s PAS jako takové, nejen konkrétně při vzdělávání v určitém předmětu a u daného učiva, proto byla zmíněna už výše. Další zmíním nyní.

Strukturované učení kopíruje naše sociokulturní pravidlo zleva doprava, shora dolů, zároveň je jeho základním principem individualizace, přizpůsobování se potřebám konkrétního žáka s konkrétními projevy autismu. Struktura nespočívá pouze ve zprůhlednění vnějších podmínek, jak o tom hovořím výše, ale především v hierarchizaci učiva samotného. „*Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?*“ – *Pokud je dítě schopno si samo na tyto otázky odpovědět, nedostává se do stresu, nepropadá panice, jeho chování je přiměřenější, bez projevů afektivity a agresivity vůči okolí i sobě samému* (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 40–41).

Také volba správné motivace hraje ve vzdělávání žáků s PAS zásadní roli. „*Prostřednictvím vhodných pozitivních motivačních podnětů můžeme dítě úspěšně aktivovat k činnosti a současně ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo sociálně a komunikačně přiměřené.*“ (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 44) Důležitá je pozitivní motivace,

zdůrazňování úspěchů a odměňování za jejich dosahování. Nejosvědčenější formou odměny je tzv. „žetonový systém odměňování“. Žák získává předměty za vykonanou činnost, po dosažení předem určeného počtu žetonů získává oblíbenou věc nebo má možnost vykonat oblíbenou aktivitu¹⁸ (srov. Bazalová, 2017; Čadilová, Žampachová, 2012). Výhodou tohoto způsobu odměňování je předvídatelnost pro žáka, nácvik postupného plnění povinností a vlastní odpovědnost, tedy dochází k přirozenému naplňování principů strukturovaného učení (Čadilová, Žampachová, 2012).

2.4.4 Vzdělávací cíle

Zásadní otázkou, kterou si musí všichni účastníci vzdělávacího procesu klást, je, kam při výchově a vzdělávání žáků (nejen) s PAS směřovat. Stěžejní se jeví výchova k co nejvyšší možné míře samostatnosti a soběstačnosti ve všech oblastech budoucího dospělého života. Schopler, Reichler a Lansing (2011) zdůrazňují důležitost rozdělení cílů z hlediska jejich trvání na dlouhodobá očekávání, střednědobá – týkající se například vzdělávacího roku – a krátkodobé – bezprostřední učební úkoly. Cíle si nesmí odporovat a měly by vycházet z reálných možností dětí, v opačném případě vede jejich nenaplňování k frustraci dětí s PAS i jejich rodičů (vychovatelů), dítě se stává rezistentním (tamtéž).

V obecné rovině je cílem u dospělých s PAS eliminovat problémy v sociálních vztazích, podporovat je v porozumění dění v sociálních skupinách tak, aby se jim nevyhýbali, s tím souvisí podpora a rozvíjení schopnosti komunikace v rovině vyjadřování i chápání (abstraktní výrazy apod. – viz výše). Zjednodušeně lze říct, že nezvládnutí těchto oblastí vede ke zvýšenému strachu a úzkosti. Snaha o jejich kontrolu vede k obsedantnímu a rituálnímu chování ve zvýšené míře (Howlin, 2005).

Praktickou rovinou s ohledem na cíle je nalezení adekvátního pracovního využití, zaměstnání, a s ním spojené nároky na schopnost dodržovat pravidla, pracovat samostatně, vyhnout se problematickému chování, adekvátně se začlenit v rámci hierarchie – uznávat autority nadřízených, naopak nenechat se zneužívat jinými osobami –, vyhnout se psychiatrickým problémům (Howling, 2005). Absolvování školní docházky je dokonalou přípravou, která učí přizpůsobování a akceptaci vnějšího světa.

¹⁸ Forma činnostní odměny, kdy je za splnění úkolu odměnou oblíbená aktivita.

3 Mezníky ve vývoji žáka

Každý žák je individualitou, přesto lze nacházet obecné principy, které hrají v životě všech školáků důležitou roli. Na jedné straně je proto zapotřebí pojmenovat poznatky vázané na tělesný, kognitivní, emoční, sociální a sexuální vývoj žáků – vycházející z vývojové psychologie. Na straně druhé zvýraznit obtížné situace a mezníky, kterými všichni v rámci utváření osobnosti procházíme a jimiž jsou především samotný nástup do školy a změna způsobu vzdělávání při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání. Jakkoliv se všichni účastníci vzdělávacího procesu (učitelé, rodiče, vychovatelé, děti samy) snaží, aby vývoj a zrání byly plynulé a harmonické procesy, nelze se vyhnout situacím krizovým, souvisejícím s neschopností adaptovat se na změny. Přitom právě jakákoliv změna je rizikovým faktorem u žáků s poruchou autistického spektra. Citlivý pedagog proto využívá poznatků z psychologie a aplikuje je v přístupu ke všem žákům, zvláště pak ale k žákům s PAS. Psychologie je disciplína zkoumající nitro duše, v případě žáků s PAS velmi bezprostředně. Niterný prožitek takového žáka se navenek projevuje jako neregulované chování, je žádoucí právě toto chování výchovou přeměnit v uvědomované jednání, což je výzvou.

Stěžejním obdobím sledovaným v této práci je čas povinné školní docházky vymezený přibližně 6. – 15. rokem života. Literatura operuje různými terminologickými názvy těchto období, pohyblivá je i horní věková hranice - např. *školní věk* (6–10 let), *mladší školní období* (6/7–11/12 let), *mladší školní věk – střední dětství* (6–12 let) (srov. Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006; Thorová, 2015). Na opačné straně *období dospívání – adolescence* (10–20 let), *pubescence* (11–15 let), *adolescence (období pozdního dětství)* (12/13–19 let) (srov. Vágnerová, 2005; Říčan, 2004; Thorová, 2015). Pro účely této práce byly zvoleny termíny *mladší školní věk* (cca 6–10 let) versus *starší školní věk* (cca 11–15 let), neboť kopírují důležitý mezník ve školní docházce, a to přechod na druhý stupeň ZŠ (víceleté gymnázium).

Zmiňovaní autoři dále rozpracovávají dílčí oblasti vývoje v rámci jednotlivých období. Nejtradičněji postupuje Langmeier a Krejčířová (2006), kteří učleňují strukturu poznatků vývojové psychologie do oblastí tělesného vývoje a s ním souvisejících schopností a dovedností. Dále pak tematizují vývoj kognitivní a emoční, neopomínají socializaci. Právě jejich struktura dělení je předobrazem pro postup v této práci, podkapitoly však budou rozšířeny i o poznatky dalších autorů. Ani oni totiž neopomíjejí tyto oblasti, rozdíl je

ve způsobu podání. Říčan (2004) vychází z běžného života dětí, což vyplývá už z názvů kapitol (*Co znamená mítí filipa; Co s načatým odpolednem*). Thorová v teoretických pasážích knihy důsledně vyjmenovává jednotlivé teorie vývoje významných autorů (morálního, myšlení, osobnostního), v kapitolách věnovaných námi sledovaným obdobím uvádí množství dat z výzkumů (Thorová, 2015). Nejpodrobněji postupuje Vágnerová, která přidává například i pasáže o rodinných vztazích, normách chování nebo komunikaci (Vágnerová, 2004).

3.1 Mladší školní věk

Spodní hranice období je dána nástupem do školy. Ten je v životě dítěte velikým mezníkem. Dítě se do školy těší, má očekávání. Předpokládá se, v procesu vzdělávání zůstane minimálně dalších devět, spíše však mnohem více. Před všemi účastníky vzdělávacího procesu stojí důležitý úkol, pomoci dítěti adaptovat se na změnu a zároveň nezničit přirozený pozitivní přístup školáka ke škole jako instituci a vzdělávání jako takovému.

Na to reaguje i Thorová (2015), když upozorňuje na rozpor v tradičním pojetí tohoto období jako klidného, nenápadného, zatímco před dítětem stojí vývojové úkoly, jako jsou utváření sebepojetí a genderové identity a právě formování postoje ke vzdělávání. I další se vymezují proti pojetí tradiční psychoanalýzy, která toto období pojmenovává jako latentní¹⁹(srov. Říčan, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006) a dokládají, že vývoj i nadále probíhá.

Hovoří se o období tzv. střízlivého realismu. Říčan (2004) pojmenovává v této souvislosti postoj, který umožňuje harmonický rozvoj a je umožněn dílem přírodou, která má na svědomí tělesný růst a zdokonalování se v činnostech a dílem společností, která vytváří žákům ve školním prostředí podmínky, zabývat se soustředěně danou látkou (Říčan, 2004). „Školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Tento charakteristický rys můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118). Autoři dále upozorňují, že pro toto období je charakteristická naivita, která spočívá v nekritickém následování a uznávání autorit. Paní učitelka nebo pan učitel mají v očích

¹⁹ Dočasně ukončený psychosexuální vývoj, pudová a emoční složka se dále rozvinou v období pubescence (Langmeier, Krejčířová, 2006)

mladších školáků vždy pravdu, a to i před rodičem. S blížícím se dospíváním se dítě vymezuje kritičtěji.

3.1.1 Tělo a tělesnost

Zásadní fyziologickou změnou, na první pohled viditelnou, je výměna chrupu, která je také jedním z ukazatelů školní zralosti. Tělesný růst je u dětí v průběhu období většinou plynulý, u některých dětí hovoříme o tzv. preadolescentním tělesném spurtu (Thorová, 2015), který se dostavuje koncem období a spočívá ve zrychleném růstu kostí. Proporčně se již také liší chlapecká a dívčí postava, dívky bývají v 11 letech o něco vyšší než chlapci, váhově jsou prakticky totožní (Říčan, 2004).

Organismus dětí je již velmi výkonný, což se projevuje jednak ve fyzické obratnosti, ale také v manuální zručnosti, ve které se děti dokáží vyrovnat dospělým (Thorová, 2015). Na jedné straně stojí snadná unavitelnost, na straně druhé schopnost rychlé regenerace. Říčan (2004) hovoří o uvědomělé radosti ze schopností a podaného výkonu, o řádění dětí, ale také o demonstraci fyzické i psychické síly a vlivu na postavení v kolektivu zdatnějších oproti méně zdatným a vlivu na psychiku outsiderů. V této souvislosti je zapotřebí upozornit právě na handicap v oblasti především jemné motoriky, ale i hrubé motoriky, kterou žáci s některými typy poruch autistického spektra obtížně rozvíjejí, což může v součtu s handicapem v sociální oblasti mít velký vliv na postavení v kolektivu.

3.1.2 Poznávání

Rodič posílá do školy dítě s přáním, aby se mu ve škole líbilo. On i dítě předpokládají, že škola bude zdrojem bohatého poznání. V ideálním případě je motorem touhy po poznávání poznávání samo, je-li u předškoláka správně rozvinuta poznávací a výkonová motivace.

Říčan (2004, s. 148) píše: „*Rozumový vývoj dostává ostruhy. Jednak tím, že škola přiměje dítě pracovat, jednak i tím, že je učí myslet.*“ Právě schopnost myšlení se s příchodem sedmého roku života mění. Předškoláci uvažují v mezích stadia *předoperačního myšlení*, tedy myslí názorně, o přítomných předmětech a nechápou příčinnost jevů. Myšlení žáků v mladším školním věku vstupuje do stadia *konkrétních operací*, je zde již přítomná logika v myšlení o konkrétních fyzických objektech (které si lze představit), dítě je schopno indukce, tedy vyvozuje obecnou informaci na základě dílčího jednotlivého příkladu (Thorová, 2015).

U žáků se začíná projevovat míra schopností, které se odvíjejí od předpokladů pro vzdělávání. Navíc jsou hodnoceni, nejčastěji známkami. Všimají si pochval a jejich četností, i toho, komu ve třídě jsou směřovány. Začíná se skloňovat pojem inteligence. Její definice je obtížná, Langmeier s Krejčířovou hovoří o schopnosti pochopit komplexní síť vztahů, na jejímž základě lze vyřešit dosud neznámou situaci. Dodávají, že na inteligenci je možné spíše nepřímo usuzovat (Langmeier, Krejčířová, 2006). Inteligenci je samozřejmě možné měřit pomocí inteligenčního kvocientu, přesnější a spolehlivější výsledky získáváme, čím je osoba starší, navíc je třeba brát v potaz skutečnost, že se kvocient v průběhu života člověka mění. Výsledky tak mohou být buď podpořeny působením harmonického prostředí, ale především výrazně sníženy například výchovným zanedbáním (Říčan, 2004).

Z toho vyplývá, že zvláště u dětí v mladším školním věku, které potřebují zažít úspěch, aby se správně utvářelo jejich sebepojetí a motivace, je namísto citlivě pracovat s vyjadřováním pochval a hodnocením neúspěchu. A to jak v rámci sebepojetí jednotlivců, tak správného hodnocení i ve vztahu ke spolužákům. Logicky právě žáky s určitými handicap v některých oblastech je třeba správně stimulovat a ošetřit vztahovou sítí.

Dalším předpokladem pro školní zdatnost je přijetí školou nastavených pravidel a norem. Oproti doposud dominující hře se dítě nyní učí pod vlivem autority dělat věci, které nechce, ale musí. Učí se disciplíně, novému řádu. „*Dítě v období středního dětství často reaguje negativním afektem, snadno se rozpláče, trápí ho různé obavy, má stále křehkou frustrační toleranci a lehce se dostává do stresu.*“ (Thorová, 2015, s. 404) Bojuje s pozorností, kterou se učí ovládnout, zacílit a prodloužit dobu soustředění. Ta je v sedmi letech dítěte stanovena na 7-10 minut, postupně se prodlužuje (Vágnerová, 2005). Dalším důležitým aspektem pro vzdělávání je paměť, která je vázána na rozvoj řeči a využívání logických souvislostí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.1.3 Emoční vývoj a vztahová síť

Nástup do školy otevírá možnosti množství sociálních interakcí. Zatímco doposud bylo dítě vázáno na svou primární sociální skupinu – rodinu, nyní přebírá socializační roli skupina sekundární – škola. Doteď byl vrcholnou autoritou rodič, nyní se přidává učitel. Langmeier s Krejčířovou (2006) hovoří o zrcadlové teorii a teorii modelu. Rodič je na jedné straně vorem, jehož dítě napodobuje, zrcadlí se v něm také představa o dítěti, kterou ono samo přijímá. Pro zdravý sebevývoj je důležité, aby představa rodiče i učitele o dítěti byla shodná,

v opačném případě je dítě zmateno. Zde lze jistě najít spojitost s atribuční teorií příčin²⁰ potažmo s aspirační úrovní²¹. V souvislosti s učitelovou autoritou hovoří Říčan o psychologii hory, děti jsou stádem, které potřebuje svého vůdce – učitele. Nejenom u žáků se specifickými poruchami učení a chování můžeme dnes pozorovat tendenci, kdy autorita není automatickou (přirozenou), naopak je třeba jí pečlivě zdůvodnit, a to už v prvním ročníku základní školy (Říčan 2004).

Žáci si také osvojují nové sociální role, hierarchizují se ve struktuře školní třídy a celku školy, vytvářejí nahodilejší vztahy. Častější kamarádství vznikají mezi dětmi stejného pohlaví, o opačné pohlaví se zajímají, ale v rovině škádlení provokování (Thorová, 2015). S přijetím sociální role úzce souvisí i sebepojetí a sebehodnocení žáků, následné přijetí nebo nepřijetí kolektivem. Říčan (2004) zmiňuje také soutěživost a tzv. experimentování s tvářemi. Rodiče se pak často diví, že dítě, které znají z domova, se chová ve škole jinak, hraje roli.

Morálka dítěte po vstupu do školy je dle Piageta ještě stejně jako u předškoláků *heteronomní*, tedy dána vnějšími příkazy, zákazy. Kolem 7–8 roku života přechází v morálku *autonomní*. Dítě je nyní schopno považovat jednání za (ne)správné samo o sobě, na základě vlastního úsudku (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dle Kohlberga je nynější morálka na *prekonvenční úrovni*, ve stadiu *naivního instrumentálního hedonismu*. Dítě jedná ve shodě s morálkou, s očekáváním, že z toho poplynou výhody (odměny) nebo se naopak vyhne nepříjemnostem (trestu).

3.2 Starší školní věk

Velká změna, se kterou je nutné se v rámci období staršího školního věku vypořádat, je ve způsobu vzdělávání (viz také výše v podkapitole Projevy autistických poruch v období školní docházky). Přejít na druhý stupeň základní školy (případně na víceleté gymnázium) s sebou nese zvýšené nároky učitelů jednotlivých vyučovacích předmětů, jejichž počet se také zvyšuje. Žáci si musejí zvykat na nově nastavená pravidla, která se mohou lišit dle individuálních požadavků jednotlivého vyučujícího. Typicky také nejsou třídy vázány na jednu kmenovou učebnu, ale výuka se odehrává ve specializovaných učebnách. To

²⁰ Tendence připisovat úspěch nebo neúspěch vnitřním či vnějším příčinám.

²¹ Stanovení úrovně očekávaného výkonu, žák může aspirovat adekvátně, neadekvátně (přílišné nároky, podceňování)

vyžaduje prokázání schopnosti organizace. Právě orientace v nově nastaveném řádu může být zejména pro žáky s autismem, ale také pro žáky méně adaptabilní, problémem. Thorová v této souvislosti hovoří o zvýšené míře stresu, na který může být reagováno až odmítáním dospívání a úzkostí (Thorová, 2015).

Dostavuje se období pubescence, neboli puberty, tedy „*období přeměny z dítěte na biologicky zralého dospělého, schopného reprodukce; k období pohlavního dospívání patří kromě prvních menses i první poluce, i kritičnost, kolísání nálad, citů, pocity nejistoty, sebepodceňování*“ (Hartl, 2004, s. 218). Proto bývá období dospívání jako celku tradičně považováno za velmi bouřlivé, Thorová (2004) například varuje před možným rizikovým chováním a psychopatologickými procesy.

3.2.1 Tělesnost a její zvládnání

Jednou stranou biologického dospívání je zrání, a to jak pohlavní²², jak bylo naznačeno výše, tak tělesné. To se dle Thorové vyznačuje zrychleným růstem v období mezi 9. – 14. rokem, nazývá se tzv. spurtem. Dítě naroste až o 20 % své původní výšky (Thorová, 2015). V souvislosti s tímto obdobím bývá také skloňován termín sekulární akcelerace. Jedná se o prokázání zrychleného celkového růstu i nástupu dospívání v posledních 100 letech (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Další, na první pohled patrnou fyzickou změnou, je proměna tělesných proporcí. U chlapců se rozšiřují ramena, u dívek boky. Chlapci začínají mutovat. Načasování dozrání může mít vliv na postavení jedinců ve společnosti, časně dozrávající chlapci bývají uznáváni, pozdě zrající – a proto například menšího vzrůstu – naopak mohou být považováni za outsidersy, nedostává se jim takové pozornosti. Časně fyzicky vyspělé dívky, v souvislosti s obecně dřívějším psychickým vyspíváním dívek, bývají sexuálně atraktivní a poutají pozornost i mimo třídu, což může mít vliv na jejich zaměření pozornosti, potažmo školní výkon (Říčan, 2004).

Sžívání se se svým tělem, jeho přijetí a vzhled, má tedy vliv také na sebevědomí a sebepojetí jedinců. Langmeier s Krejčířovou (2006) hovoří o dovednostech vycházejících z výrazného dorozvinutí motoriky, síla, hybnost, koordinace jsou předpokladem pro úspěch

²² Období objevování prvních sekundárních pohlavních znaků se u jednotlivých dívek a chlapců liší. Specifikovat je není pro tuto práci důležité, vyjma vztahu fyzického vzhledu a jeho vlivu na utváření vztahů v třídním kolektivu.

například ve sportu. Na druhou stranu jsme již avizovali, že vývoj není u všech žáků stejně rovnoměrný, a navíc ne všichni mají stejné fyzické předpoklady. Vágnerová (2005) akcentuje tělesný vzhled jako důležitou součást identity, péče o zevnějšek (viz výše) je pak typická i pro pozdější adolescentní věk (15–20 let).

3.2.2 Kognitivní vývoj a předmět zájmu

Poznávací schopnosti žáků se na druhém stupni ZŠ se rozšiřují, začíná se rozvíjet abstraktní myšlení, které umožňuje chápat nové souvislosti, rozšiřovat obzory. „Patnáctiletý už ovládá všechny podstatné obraty vědeckého myšlení.“ (Říčan, 2004, s. 174) Vyučují se nové předměty jako fyzika, chemie. Z hlediska Piagetovy klasifikace se nyní žáci nacházejí ve stadiu *formálních logických operací*, tedy k tomu, aby mohli přemýšlet, nepotřebují již konkrétní představu o obsahu pojmu. Charakteristickým pro rozvoj myšlení žáků v tomto období je také chápání jisté relativity v myšlení, nezjednodušování. Výsledky myšlení pak ale bývají často nejednoznačné, objevuje se zde nejistota, kterou dospívající řeší radikalismem (Thorová, 2015), mají vyhraněné názory, které mohou být i mylné.

Pubertální jedinci bývají tedy velmi kritičtí ke svému okolí, dostávají se často do střetu s realitou a ideály. Kriticky uvažují i o hodnotách a jejich smyslu (Říčan, 2004). Zajímají se o mravní ideály.

3.2.3 Psychologie dospívání, emoce a vztahy

„*Emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad (...), impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů (...) zvýšená unavitelnost, střídání ochablosti a apatičnosti s krátkými fázemi vystupňované aktivity.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147) Takto je charakterizováno období, která Příhoda metaforicky nazývá *vulkanismem*. Psychický růst každého člověka probíhá s jinou dynamikou, každý jedinec, má-li se stát plnohodnotným dospělým, vymezuje sám sebe v reakcích na okolí. Častá je kritika učitelů, rodičů, zpochybňování autorit (Říčan, 2004). Hovoříme o období tzv. druhého negativismu.

Zatímco vztahy s dospělými nejsou v období dospívání ideální, vztahy s vrstevníky jsou zásadní. Thorová (2015) přichází s pojmy *testovací publikum* a *vrstevnická aréna*. Právě vrstevníci podávají dospívajícím nejdůležitější zpětnou vazbu o jeho chování, které tak mohou zpětně regulovat. Rozvíjí se tu tedy další stupeň sociálního učení, důležitou roli hraje

schopnost sebereflexe, se kterou mohou mít právě žáci s PAS problém. Pokračuje i učení nápodobou, mladí se často identifikují se svými idoly.

Doba dospívání, výběr povolání, odchod z domova, založení rodiny se odkládá na pozdější věk. Dnešní mladí mají nepřehledné množství možností a podnětů, kterým se mohou věnovat. Úkol školy se zcela jistě posouvá, možná směrem pomoci se v nich zorientovat a ukázat cesty. A to je také zajisté úkolem asistenta pedagoga.

4 Praktická část

Výzkumná část diplomové práce přibližuje konkrétní zkušenost pěti asistentů pedagoga u žáků s poruchami autistického spektra (PAS). Dílčí zkušenosti jednotlivých asistentů se snaží vzájemně porovnat, najít v nich společné průsečíky a naopak individuální rysy.

Nejprve představím cíle a výzkumné otázky, dále se věnuji typu výzkumu a užitým metodám. Komentuji výzkumný vzorek a validitu výzkumu, jeho etickou stránku. Dále prezentuji nasbíraná data a pokouším se o jejich interpretaci a shrnutí. Provádím závěrečnou diskuzi.

4.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem výzkumu ve shodě s cílem celé práce je mapovat roli asistenta pedagoga u žáků s PAS a porozumět jí. Tento cíl je stanoven velmi obecně, smyslem výzkumu je totiž především skrze odpovědi odhalit nové skutečnosti a aspekty práce AP, položit si nové otázky a získat na ně odpovědi. Následující otázky jsou výchozím bodem pro zkoumání, odpovědi na ně by měly přinést ucelenější představu o tom, kým je asistent pedagoga pro žáka s PAS a jaká je jeho úloha.

V čem je specifická role asistenta pedagoga u žáka s PAS?

Jaké jsou nejdůležitější aspekty v práci asistenta pedagoga s žákem s PAS?

4.2 Typ výzkumu a metody

Výzkumný přístup je kvalitativního rázu. Ten na rozdíl od výzkumu kvantitativního, užívaného tradičně v přírodovědných nomotetických vědách, není tak snadno a jednoznačně definovatelný (srov. Ferjenčík, 2000; Miovský, 2006; Hendl 2016). Jeho primárním cílem není statisticky podložené zobecnění, ale nabídnutí individuálního pohledu vycházejícího z konkrétních blíže popsanych případů. Vycházím z Miovského (2006), když využívám „negativní definice“ a považuji za základní charakteristiku tohoto přístupu ne-kvantifikaci a ne-kvantifikovatelnost humanitním idiografickým vědám vlastní. Právě tato skutečnost plně vyhovuje cíli práce, protože: „*kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím princip jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky (...)*“ (Miovský, 2006, s. 18).

Volba odpovídajících kvalitativních metod je pro výzkum a jeho přínos stěžejní. Vše jsem důkladně zvažovala s ohledem na vlastní zainteresovanost v tématu. Sama jsem totiž působila jako AP u žáka s PAS a hrozilo tedy, že budu do výzkumu vkládat jisté předporozumění nebo vlastní nadinterpretaci. Bylo pro mě zásadní, aby má vlastní zkušenost neovlivnila nebo spíše nezkrslila výzkum v žádné z jeho fází. Abych zvládla svou úlohu oddělit, v rámci plánování výzkumu jsem si pro sebe zpracovala (auto)biografický popis vlastní zkušenosti s profesí AP, abych dokázala zpětně reflektovat svůj původní postoj.

Dále uvádím dělení metod, ve smyslu cest k cíli, dle fází procesu práce s daty, a jejich charakteristiku.

4.2.1 Metoda sběru dat

Zvolenou metodou pro získání kvalitativních dat je *polostrukturovaný rozhovor*²³. Hendl (2016) hovoří synonymně o *rozhovoru pomocí návodu*, kdy návodem se rozumí seznam témat, která jsou závazná, naproti tomu způsob a pořadí získávaných informací je na tazateli. Zvyšuje se tedy předpoklad, že respondent odhalí v rámci volnější diskuze s tazatelem další skutečnosti, které se mohou ukázat jako klíčové, přinášející nový pohled na skutečnost. O tomto hovoří i Miovský (Mioviský (2006) a Ferjenčík (2000), když pojmenovává tzv. jádro rozhovoru a dodává: „*Na toto jádro se pak nabaluje množství různých doplňujících témat a otázek (...) Při zpracování a analýze pak máme možnost s touto nadstavbou pracovat či ji ponechat stranou. Obvykle se však doplňující otázky ukazují být velmi užitečné a přinášejí mnoho kontextuálně vázaných informací, které nám mohou pomoci mnohem lépe uchopit problém, který nás zajímá.*“ (Mioviský, 2006, s. 160) Právě o tato fakta jde v této práci také a možná dokonce především.

Proto tvorbu seznamu témat k rozhovoru jsem využila právě vlastní zkušenosti, ze kterých vzešly následující okruhy témat, svou zkušenost jsem tedy použila jako prizma, skrze které na problematiku nahlížím.

- Biografie AP (pohlaví, věk, vzdělání, praxe)
- Motivace k práci (pracovní historie, cesta k výkonu profese AP, očekávání a realita)

²³ polostrukturované interview (Mioviský, 2006)

- Vztahy v profesi AP (asistent vs. žák; asistent vs. učitel; asistent vs. ostatní žáci; asistent vs. rodina žáka)
- Běžný den AP (principy fungování, zásady, metodika)
- Problematické situace v rámci asistence (konflikty, krize a jejich řešení)
- Dilemata v profesi AP

Všech pět rozhovorů bylo pořizeno v době od listopadu 2020 do března 2021 v přímém kontaktu s respondenty za dodržení protiepidemických opatření. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon, následně přepisovala, posléze vytiskla a označovala barevně jednotlivé pasáže vykazující podobné nebo naopak rozdílné rysy u jednotlivých respondentek.

4.2.2 Metoda analýzy dat

V rámci vyhodnocování získaných dat je využíván princip *zakotvené teorie*, tedy „*teorie induktivně odvozené z procesu zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je vytvořena a prozatím ověřena prostřednictvím systematického shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzy těchto údajů. Proto se fáze shromažďování údajů, jejich analýza a samotná teorie vzájemně doplňují.*“ (Miovský, 2006, s 226).

Cílem tohoto postupu je generovat novou teorii, nikoliv popisovat singulární jevy (Švaříček & Šed'ová, 2007). Autoři dále uvádějí, že „*tato teorie má být zakotvena v datech – to znamená, že výzkumník přistupuje k datovému materiálu s maximální nepředpojatostí a otevřenou myslí. Předem definuje pole svého zájmu, nikoli proměnné, které v něm hrají svou roli*“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 86). Právě skutečnost, že je zkoumána celá oblast (komplexně profese asistenta) a až v průběhu vyvstávají významné jednotliviny (Miovský, 2006) a vyvozují se závěry, je to pro moje zkoumání výhodné.

V rámci analýzy dat pracuje zakotvená teorie se základním pojmem *kódování*, tím „*rozumíme operace, pomocí nichž jsou zjištěné údaje analyzovány, konceptualizovány a opět skládány novými způsoby, což je ústředním procesem tvorby nové teorie*“ (Miovský, 2006, s. 228).

Proces kódování je složitý a rozděluje se do několika fází, pro účely této práce se omezím na vysvětlení opřené o termíny jednotlivým fázím odpovídajícím. Vychází se tedy

z tzv. *konceptů* (teoretických pojmů), které se třídí do *kategorií* a následně jsou formulovány *propozice*, definujeme vztahy mezi koncepty a kategoriemi (Hendl, 2016).

První fáze kódování, tedy zjišťování konceptů, probíhá v mém případě při analýze jednotlivých rozhovorů. Každý rozhovor jsem po přepsání vytiskla a hledala, podtrhávala, důležité momenty rozhovoru, ty pak shrnula v podkapitole Prvoanalýza rozhovorů. V rámci druhé fáze, interpretace dat, jsem pak vzájemně porovnávala jednotlivé prvoanalýzy a identifikovala pojmy (koncepty) do kategorií procesem tzv. kategorizace, tedy „*seskupování pojmů, které se zdají příslušet stejnému jevu*“ (Strauss, 1999, s. 45). Jednotlivé kategorie pak rozebírám a opět porovnávám dílčí zkušenost jednotlivých asistentů. V závěrečné diskuzi se snažím o proporcionalizaci, tedy nalezení vztahu mezi koncepty a kategoriemi a kategoriemi vzájemně (Hendl, 2016), propojuji je i s původními poznatky z teoretických kapitol práce.

4.3 Validita výzkumu, výzkumný vzorek, etika

Již jsem zmínila, že výzkum by mohl být ovlivněn mou osobní zkušeností s naplňováním role asistentky pedagoga u žáka s PAS. Jsem si vědoma rizik, které s sebou nese osobní zainteresovanost, která může omezovat schopnost odstupů, který je v případě výzkumníka důležitý, umožňuje nové uchopení zkoumané reality. Na druhou stranu považuji za výhodu, že mám jistou představu o náplni práce AP i obsahu diagnózy PAS, tedy jsem v rámci rozhovorů dokázala lépe strukturovat otázky a porozumět odpovědím. Snažila jsem se nepodsouvat odpovědi, neklást návodné otázky a především se zdržet hodnocení z vlastního úhlu pohledu a zkušenosti. Usilovala jsem o maximální zachování validity výzkumu, která v případě kvalitativního výzkumu spočívá především v pravdivosti a z ní plynoucí platnosti (Švaříček & Šedřová, 2007). Jak uvádí Miovský: „*Validita je konstruktem toho, zda způsob, jakým jsme k našim zjištěním dospěli, a samotná tato zjištění (argumenty, tvrzení), jsou pravdivé, tedy zda odpovídají realitě.*“ (Miovský, 2006, s. 255).

V práci se tedy snažím využít své vlastní zkušenosti především tak, že mi má pomoci odhalit oblasti a témata, která jsou pro tuto profesi specifická a otevřít prostor pro fundovanější dialog, přinést další úhel pohledu na tutéž skutečnost, ideálně dojít k závěrům, které mohou být přínosné v další pedagogické činnosti.

Respondenty pro svůj výzkum jsem vybírala dle klíče: asistent/asistentka pedagoga, kteří mají zkušenost s asistencí u žáků s poruchou autistického spektra na středně velké základní škole²⁴. Všechny respondentky byly nakonec ženy. Také vzhledem k epidemiologické situaci, související s probíhající pandemií covidu-19, jsem zacílila místo výzkumu na oblast jednoho z okresů Libereckého kraje, místo svého bydliště. Důležitým faktorem byla také ochota spolupracovat, sejít se naživo. Vzhledem k tomu, že obsahem rozhovorů bylo i sdělování poměrně citlivých údajů o žácích a rodinách, případně o kolezích v rámci malého města, ocenila jsem vzájemnou důvěru a otevřenost, která mezi námi panovala, a byla možná díky tomu, že jsme se se všemi pěti respondentkami pasivně znaly, se čtyřmi z nich si tykám, protože se známe v rámci pracovních vztahů. Považuji to za výhodu, která příznivě ovlivnila komunikaci a měla pozitivní dopad na nasbíraný materiál.

Etické otázky výzkumu jsou ošetřeny následujícím způsobem. Respondentky byly seznámeny s cíli práce, informovány o okolnostech a průběhu výzkumu, následně udělily pasivní informovaný souhlas s účastí. Vysvětlila jsem jim způsob, kterým se budu tázat, požádala jsem je o uvádění veškerých poznatků, zážitků a všech detailů, které je k věci a danému okruhu napadnou. Dohodly jsme se, že v rámci zachování anonymity žáků, ale i učitelů, budou v práci změněna jejich jména.

4.4 Prezentace dat – prvoanalýza rozhovorů

V této části práce předkládám souhrnnou analýzu rozhovorů s jednotlivými respondentkami, jmenuji zásadní fakta a pojmy, které jsou typické pro zkušenosti jednotlivých respondentek a společně utvářejí obraz jejich zkušenosti v roli AP.

4.4.1 Respondentka 1

Marie nedávno oslavila čtyřicáté páté narozeniny. Je vystudovanou zdravotní sestrou. Působí energicky a má ráda lidi, ráda s nimi komunikuje. Zároveň o sobě říká, že je introvert. Působí velmi klidně a vyrovnaně a takový je i její mluvní projev. Svůj život zasvětila péči o rodinu, má tři již dospělé děti, které se narodily velmi brzy po sobě, z pracovního života ji mateřství vyřadilo na jedenáct let, kdy byla doma na rodičovské

²⁴ Věku žáků jsem přizpůsobila i teoretickou kapitolu – věnovanou vývojové psychologii – této práci.

dovolené. Nejmladší z dětí studuje v současnosti na střední škole. Mariinou velikou oporou je manžel, mnohokrát během rozhovoru ho vyzdvihuje, že ji dokáže vyslechnout a v těžkých životních etapách podpořit. Marie si v průběhu života procházela zdravotními komplikacemi, které ji na rok zcela vyřadily z pracovního života a dodnes jej ovlivňují. Společnou zálibou manželů je hraní společenských her, procházky v přírodě, jízda na kole a především hudba. Marie hraje na klavír, považuje to za ventil svých emocí. V současné době si dostudovává vysokou školu v oboru speciální pedagogiky.

Mariina cesta k výkonu práce asistentky pedagoga vedla přes nejrůznější pomáhající profese. Z počátku své kariéry působila jako zdravotní sestra na neonatologickém oddělení, dodnes říká, že miminka jsou její srdeční záležitostí. Vzápětí si pořídila rodinu. Návrat do zdravotnictví se vzhledem ke dvanáctihodinovým směnám nedal skloubit s péčí o rodinu, malé děti, proto začala působit jako osobní asistentka v terénu. Pečovala o seniory, i handicapované děti na invalidním vozíku. I tato práce se ukázala být časově náročnou a Marie s manželem zvažovali, že by se stali pěstouny na přechodnou dobu. Pro tuto práci se nakonec manželé neukázali být vhodnými kandidáty, navíc byla Marii diagnostikována neuritis optika²⁵. Po roce se podařilo stabilizovat její zdravotní stav a hledala práci, která bude přiměřeně fyzicky i časově náročná, klidná. Z dob osobní asistence znala profesi asistenta pedagoga, a tak absolvovala kurz a v průběhu jeho plnění nastoupila na pozici asistenta pedagoga k žákovi s PAS. Před nástupem do zaměstnání načítala Marie odbornou literaturu věnující se PAS, konzultovala s bývalými kolegyněmi. Zpětně hodnotí, že nebyla řádně vyškolená na tuto pracovní pozici, spíše se vše odehrávalo metodou pokus, omyl. Měla málo informací a v rámci působení u žáka s PAS sama dospěla k názoru, že začne studovat vysokou školu, aby mohla konkrétním žákům s nejrůznějšími poruchami pomáhat ještě lépe a účinněji.

Kromě pocitu nedostatečné odborné připravenosti komplikoval Marii v počátcích situaci i odmítavý postoj paní učitelky třídní (Marie nastupovala do 4. třídy základní školy), která ji ve třídě nechtěla, navíc ji zprvu usadila k žákovi, který ve třídě nejvíce vyrušoval. K žákovi s PAS proto Marie docházela, když viděla, že neplní úkol. I on se naučil vysílat pohled směrem k ní s žádostí o pomoc. Nalezení správného a osvědčeného místa pro Marii

²⁵ Oční neuritida je akutní zánětlivé onemocnění zrakového nervu, při kterém je klinickým projevem postižení zrakových funkcí. Statisticky je toto onemocnění prvním příznakem u 15 až 20 procent pacientů s roztroušenou sklerózou.

bylo dlouhým procesem. Hledalo se, kam ji usadit, i jaké je její místo v hierarchii třídy. Kolektiv třídy měl často pocit nespravedlnosti, že je žákovi s PAS nadřazováno, má výhody, ostatním žákům se zdálo, že nemají zastání.

Významnou změnou v celém vzdělávacím procesu byl přechod z prvního stupně na druhý. Oproti Mariinu očekávání se žák velmi dobře adaptoval na změny, střídání učitelů, učeben, nový režim byl impulzem, který ho nabudil. Marie vyzdvihuje spolupráci s třídním učitelem a své úspěšné zapojení do kolektivu třídy. S ostatními vyučujícími jednotlivých předmětů byla domluva spolupráce také o procesu...někteří chtějí, jiní nechtějí, je jim příjemné, když Marie zasahuje, jinde ne. Klíčové pro Marii bylo vybalancovat svou pozici ve třídě, přirozeně má tendenci se děti zastávat, na druhou stranu si je vědoma, že je zapotřebí být pravou rukou učitele a udržet vždy loajalitu.

Vedle spolupráce s učiteli vysvětluje Marie i důležitost spolupráce s rodiči žáka s PAS. Vyjmenovává nevýhody dopadů hyperprotektivní výchovy na Davida, který vlivem nízkých nároků ze strany matky a podceňování a ulevování v rámci běžných činností, jako je pěší docházení do školy nebo běžné domácí práce, ztrácí motivaci. Sám sebe podceňuje. Nejsou na něj vyvíjeny přiměřené nároky. Chybí příprava na život a rozvíjení potenciálu. V rámci běžného provozu škol (mimo distanční výuku) měla maminka časté výhrady ke škole jako instituci a měla pocit, že škola svou roli nezvládá. Na druhou stranu nezajistila domácí Davidovu přípravu. V přibývajícím učivu se pak ztrácel, to ho přivádělo k pasivitě nebo agresi. Mezi Marií a maminkou docházelo prostřednictvím komunikačního sešitu k verbálním útokům a bojům o kompetence, maminka odmítala doplňovat s Davidem nedodělanou práci ze školy.

Davida Marie popisuje jako svým nastavením poněkud uzavřené dítě, které se spíše nezapojovalo, často bylo apatické, v opačných případech se uchylovalo k agresi z frustrace, když například Marie nedokázala rozklíčovat, v čem chce od ní pomoci. Marie občas ráda využívala autority učitele, který měl větší šanci přimět Davida k aktivitě. Problémem Davida bylo ničení věcí a školních pomůcek. Obtížně se vypořádával s hlukem. Pro Marii bylo nejtěžší poradit si s vlastními negativními emocemi, které na ni David přenesl, řešila to dočasným odchodem k jinému žákovi.

4.4.2 Respondentka 2

Kláře je čtyřicet dva let a přes dvacet let pracuje ve školství. Vystudovala střední pedagogickou školu se zaměřením na předškolní vzdělávání a vychovatelství. Dva roky pracovala v mateřské školce, pak se přestěhovala za budoucím manželem a od té doby působí na jedné středně velké základní škole. V současné době je rozvedená, sama vychovává své dvě děti ve věku 17 a 11 let. S ohledem na situaci matky samoživitelky vykonává souběžně tři práce, pozici vychovatelky kombinuje s výkonem profese asistenta pedagoga a současně v téže ZŠ uklízí. Klára působí velmi klidně a mile, říká, že práce s dětmi je jejím životním posláním, neumí si představit život bez ní. Už od nízkého věku ráda komunikovala s lidmi, směje se, že v čekárně u lékaře se vždy ráda bavila s výrazně staršími lidmi. Navíc je velmi kreativní, říká, že byla šikovnější na ruce a ráda zpívala, což ovlivnilo její profesní směřování.

Klára se k práci asistenta pedagoga dostala plynulou cestou, když se ve školách začala prosazovat inkluze a několik hodin asistence ve třídách přebírali především vychovatelky. Obě pracovní pozice se dají velmi dobře časově skloubit. Za velkou výhodu považovala právě pedagogickou a vychovatelskou zkušenost, která jí umožnila lépe se začlenit do procesu. Zároveň říká, že vše se odehrávalo za pochodu a cítila se „hozená do vody“, stejně tak jako učitelé. Asistence u žáka s PAS byla její v pořadí druhou asistencí pedagogovi. Asistovala v rozsahu 10 hodin týdně. Stěžejní bylo správně vybrat předměty, ve kterých bude její přítomnost nutná a zohlednit i čas, ve který je daný předmět vyučován. Často se stávalo, že zůstávala ve třídě i přesčas, říká, že jí to nečiní problém, pokud ví, že to dítě potřebuje.

Asistence u žáka s PAS v jejím případě spočívala především v kontrole přípravy na hodinu a případném zklidnění žáka, také dohledu, že nebude nikým vyprovokován k agresivní reakci. K žádné dramatické reakci nikdy nedošlo, maximálně k vykřikování a narušování průběhu hodiny. S výukou jako takovou Míša problémy neměl, byl velmi chytrý, nadaný. Vše si nechal rozumně vysvětlit a nevyhledával konflikty. Hlavní Klářina role byla ráno odhadnout, v jaké náladě přichází Ríša do školy. Stávalo se, že si zapomněl vzít medikaci na zklidnění, pak byl od rána výbušný, roztěkaný. Dále byl významný její dohled o přestávkách. Klára se domnívá, že právě trávení společného času o přestávkách, kdy si ostatní děti mohou přijít popovídat, často i nabízejí svačinu, jí se třídou nejvíce

sblíží. Má pocit, že děti toho asistentovi řeknou více než paní učitelce. Svěřují se i s nespravedlnostmi.

Vztah s Ríšou popisuje Klára jako vřelý, na začátku testoval hranice, měl tendence přecházet do neformální komunikace, ale vždy si dal říct, po dobrém, nefungovaly příkazy. Naopak fungovalo zklidnění například dotekem.

Problematickou stranou asistence bylo fungování s rodiči. Otec nefungoval vůbec, Ríša žil s matkou a novým partnerem, v domácnosti byl novorozenec. Problém byl s dodržováním režimu a pravidel nastavených školou pro domácí přípravu. To považuje Klára za frustrující, že přes úsilí a vynaloženou energii se pak dopad výchovného působení ztrácí, když doma platí jiná pravidla.

Klára vzpomíná i na pracovní začátky, kdy cítila, a i kolegyně se jí svěřovala s tím, že se stydí vyučovat před dalším dospělým člověkem ve třídě. Zároveň příznivě hodnotí vyvíjející se spolupráci s učiteli, už podruhé spolupracuje na prvním stupni ZŠ se stejnou paní učitelkou. Oceňuje, že oproti začátkům, kdy čekala na pokyn vyučující, už je dnes schopná se sama zapojit, odhadnout z výrazu tváře, číst myšlenky, jak se zrovna ve třídě zachovat. Stejně tak i vyučující už nemá problém poprosit o pomoc s nakopírováním materiálů apod. Zmiňuje, jak důležité je být s vyučující na stejné vlně, zastat se ho i před žáky. Vzpomíná na situaci, kdy zasáhla do výuky, protože nechtěla nechat paní učitelku lynčovat. Došlo tak i k vzájemnému upevnění autority. Zároveň příznivě hodnotí možnost nahlédnout pod ruce vyučujícím a docenit jejich práci. Zmiňuje se, že i naopak je to přínosem, mohou-li učitelé zaskočit v družině. Prospívá to kolegiálním vztahům, když vzájemně vidí, jak zodpovědně všichni k práci přistupují, že každá práce je jinak náročná.

Z Kláry mám upřímný pocit, že všechny své profese vykonává opravdu velmi ráda, sama říká, že je to všechno o lidskosti, schopnosti se vcítit. Zmiňuje se, že si neumí představit vykonávat tuto práci jen pro výdělek, naopak říká, že jí bylo doma častokrát vyčítáno, že se práci věnuje až příliš a tráví jí mnoho času. Ona se cítí neustále obohacována, dětmi i učiteli, a neumí si představit, že by ji vyměnila. Zmiňuje také důležitý fakt, že samotná asistence by ji neuživila.

4.4.3 Respondentka 3

Andrea je 53 roků a vystudovanou má průmyslovou střední školu. V průběhu svého života vystřídala několik pracovních pozic, od původní profese ve vystudovaném oboru se přesunula k práci s lidmi a dětmi. Všechny práce ji velmi bavily a odchod z nich byl vždy způsobem vnějšími okolnostmi, atmosférou na pracovišti nebo zdravotními komplikacemi. Andrea říká, že se jí v životě vždy všechno událo tak, jak to nejspíš mělo být. Vždy když bylo potřeba, naskytla se nová pracovní příležitost, která ji nasměrovala. Považuje se za „nedospělce“. Pravou je, že i v rámci rozhovoru má občas tendenci věci zlehčovat a převádět v žert nebo nadsázku. Na druhou stranu z ní mám pocit, že přesně ví, o čem mluví, hovoří z ní životní zkušenost, naučila se brát život z lehkostí. Andrea má dva dospělé syny, žije bez partnera. Přestože se potýkala s rakovinou močového měchýře a je jí diagnostikován únavový syndrom, působí nezlomně a veselým a hravým dojmem. Od dětství sportuje, závodně plavala a dnes dává přednost procházkám, další její záliby jsou četba a kreslení.

Andreina cesta k profesi asistentky pedagoga vedla přes upozornění sestřenice, pedagožky ve speciální škole v Praze, že existuje tato pracovní pozice, což Andreu zaujalo. Andrea totiž zpočátku své kariéry pracovala v podniku zahraničního obchodu, ve shodě se svým vzděláním. V době, kdyby byla na rodičovské dovolené se svým druhým synem, byl ale podnik, tedy i pracovní pozice, zrušen. Andrea se přes nabídku pracovního úřadu dostala do tehdy tzv. zvláštní (dnes speciální) školy na pozici pomocného asistenta pedagoga. V té době si dodělávala vysokoškolské vzdělání v oboru pracovní a tělesná výchova dětí se zdravotním postižením. To ale nakonec nedokončila, protože jí nebylo nabídnutou slíbené místo učitele. Ze studií, jejichž součástí bylo absolvování mnoha prakticky zaměřených kurzů, si odnesla cenné zkušenosti do praxe AP. Měla dvě malé děti a dálkové studium bylo náročné, navíc ztratila perspektivu. Andrea přešla na pozici učitelky v plavecké škole, shodou náhod zde uplatnila svou zálibu z dětství, působila zde 7 let. Dalších sedm let pak strávila na pozici plavčíka v témže plaveckém bazénu. Ze zdravotních důvodů, kvůli potížím s ramenem a hybností končetiny, odešla. V té době jí byla diagnostikována rakovina, ještě před nástupem na pozici asistentky pedagoga absolvovala dvě operace.

Zajímavé byly okolnosti Andreina přijetí na pozici asistenta k dítěti s PAS. Andrea dokončovala kurz asistenta pedagoga, psala závěrečnou práci na PAS a věděla, že by chtěla asistovat takovému dítěti. Na pracovním pohovoru byla okamžitě upozorněna, že cílem

asistence bude zabránit Fandovi, aby ublížil dětem a že v případě narušování chodu hodiny je cílem vyvést ho ze třídy. Škola hledala asistenta na plný úvazek k dítěti, které se doposud nebylo schopno vzdělávat ve škole a mělo nastoupit do třetí třídy. Škola měla z první třídy velmi špatné zkušenosti a hledala nyní konkrétní typ člověka, který toto konkrétní dítě zvládne. Andrea to považovala za výzvu, ale byla vyděšená, očekávala, jaké dítě v září přijde do školy.

Vztah s Fandou budovala Andrea velmi snadno. Říká, že si sedli, jsou obdobně naladěni a nastaveni. První den už prý „přeskočila jiskra“. Velmi záhy začal Fanda Andreu při odchodu ze školy objímat. Byla pro něj partákem, kterého mohl držet při práci za ruku, aby se uklidnil, na kterého dal, občas se zdálo, že práci vykonává pro ni, aby ona byla spokojená. Andrea s Fandou mají velmi pevný vztah i za školou, nejen teď v době distanční výuky, kdy za ním dojížděla domů a učila se s ním, ale také o prázdninách. Podnikají spolu výlety, na podzim vyrážejí na houby. Andrea odhalila, jak s Fandou pracovat. Nejlépe fungují jasně nastavená pravidla, hranice. Pokud nesplníš, nemluvím s tebou, nediskutuji, než doplníš, zůstáváme ve škole. Říká o něm, že je velmi „netypickým autistou“, nefungovaly na něj běžné „poučky“, odměnové systémy. Je velmi inteligentní, navíc s Aspergerovým syndromem a PDA syndromem²⁶. Nejráději by se vyhnul veškerým povinnostem. Andrea potvrzuje, že Fandovi jde především o vyvolání reakce, čímkoliv a jakkoliv. Proto bývá výstřední, pracuje pod své možnosti, provokuje, očekává negativní reakci, která ho velmi baví. Zároveň upozorňuje na důležitý fakt, že děti s PAS nedokáží vyhodnocovat situaci v danou chvíli stejně jako ostatní děti. Fandovi trvá delší dobu, třeba půl hodiny, než svoje chování zastaví, nebo mu dojde, že „přestřelil“, pak má tendenci být lítostivý. U Fandy je silná rozumová i sociální inteligence.

Andrea jmenuje problematické situace, které za dobu jejího asistování na prvním stupni ZŠ nastaly: přenášení dětí z místa na místo (Fanda byl už od třetí třídy výraznější somatotypem), úraz paní učitelky při přetahování se o popelnici na tříděný odpad, neochota psát diktát, vulgární komunikace přes WhatsApp skupinu. Cítím z ní maximální napojení na Fandu a tendenci ho omlouvat a zastávat se ho, vysvětlovat v jeho prospěch. Jako by byla jeho bodyguardem.

²⁶ Syndrom patologického vyhýbání se požadavkům

Andrea zdůrazňuje důležitost spolupráce celého týmu, který se na Fandově vzdělávání podílí. Vyzdvihuje maminku a otčíma, se kterými je v dennodenním kontaktu, jsou stoprocentně informováni. Za nejdůležitější považuje jednotnost a vycházení si vstříc.

4.4.4 Respondentka 4

Janě je 52 let, má tři děti. Dvě jsou dospělé z prvního manželství, poté Jana ovdověla. S novým mužem má ještě osmiletého chlapečka, který se jí narodil v relativně vyšším věku. Jana pracovala přes 20 let v korporátu. Práce v pojišťovně ji i přes pracovní povýšení nenaplňovala. Vždy se chtěla věnovat práci s dětmi, ale v minulém režimu jí nebylo umožněno studovat. Jana působí velmi rozvážně a klidně. Má kultivovaný mluvní projev. Přestože opakuje, jak je nervózní, mám z ní dojem, že je v profesi asistenta pedagoga člověkem na správném místě. Jana je kreativní a zručný člověk, ve třídě, kde působí, se postarala o veškerou výzdobu a dekorace²⁷.

K profesi asistentky pedagoga se Jana dostala po vyhoření v práci v pojišťovně. Usoudila, že potřebuje změnu, navíc měla malé dítě. Výhodou práce ve školství je možnost práce na částečný úvazek a odpolední časová flexibilita, která se dá lépe skloubit s péčí o rodinu. Na doporučení kamaráda souseda, ředitele v jedné základní škole, nasměřovala svou cestu k profesi AP. Absolvovala kurz, který hodnotí velice kladně, protože do té doby neměla s pedagogikou žádné zkušenosti. Kurz byl prakticky zaměřený, lektori byli lidé z praxe, kteří se dělili o své zkušenosti. Janě to také přiblížilo situace, které v této profesi mohou nastat, jak je řešit.

Nástup na pozici asistentky pedagoga k dítěti s PAS (konkrétně Aspergerovým syndromem a ADHD) byl velmi rychlý. Se začátkem školního roku se přihlásila na pohovor a už 10. září seděla i s Míšou ve třídě. Rozhodnutí to bylo rychlé a Jana říká, že stejně rychle uplynul i první půlrok, kdy si zvykala na nový pracovní kolektiv, pracovní situaci, to, jak to ve škole dnes chodí, a především se učila vycházet s Míšou. S PAS do té doby neměla žádné zkušenosti. K práci přistupovala velmi zodpovědně, načítala knihy o PAS, ptala se bývalých asistentů Míši z prvního stupně, jak s ním pracovat, na co se připravit²⁸. Hojně využila intuici a konzultovala své řešení situací s třídním učitelem a dalšími asistenty ve škole.

²⁷ Děláme zde rozhovor, proto se mohu přesvědčit na vlastní oči.

²⁸ Ona nastupovala jako asistentka na plný rozsah výuky do šesté třídy ZŠ.

Jako hlavní Míšovy vlastnosti jmenuje Jana citlivost, mnohokrát opakuje, jak je Míša skvěle vychovaný. Svěřuje se i s jeho těžkým osudem, kdy není zcela jasné, kdo je jeho primární pečující osobou. Zákonným zástupcem je matka, ale prakticky ho vychovávají babička s dědou, protože matka je většinu času v práci. Babička je také osobou, se kterou Jana komunikuje ohledně vzdělávacích záležitostí Míši. Jana se domnívá, že celá situace, také to, že nemá sourozence, neblaze přispívá k tomu, že Míša nemá žádné kamarády a obtížně navazuje sociální kontakty, zapojuje se do kolektivu třídy. Ona sama se považuje za jeho ochránkyni. Jejich vztah také přesahuje školní prostředí, v období distanční výuky brala Jana Míšu na procházky, komunikovali spolu telefonicky. Míša má zjevný problém i v komunikační oblasti, moc nemluví, mívá časté záseky, Janu oslovuje „asistentko“. Jana se usmívá, že ve chvílích, kde se cítí v úzkých, jí dokonce tyká. Přičítá to tomu, že ji opravdu považuje za blízkého člověka a v podstatě za kamarádku, na kterou se může v kritické situaci spolehnout.

V průběhu rozhovoru vychází najevo, že Míša zvládá plnění školních povinností na jedničku. Velikou výhodou nebo věcí, která táhne jeho výsledky nahoru, je skupinová výuka, na kterou je škola orientovaná a která mu umožňuje zapojit se do kolektivu. Jinak má Míša problém se zvládnutím sebe samého, socializací a začleněním, neumí si říct o pozornost spolužáků jinak než taháním za vlasy a agresivním zapojováním do klučičích šarvátek. Nedokáže rozlišit, kdy k němu spolužáci hovoří v žertu a kdy to myslí vážně. Míša lpí na dodržování pravidel, vadí mu, když někdo jiný nerespektuje pokyny autorit, Jany nebo učitelů, má sklony to řešit za ně. Křikem, vulgárními nadávkami, agresí. V minulosti kopal do dveří, oháněl se židlí nebo klíči. Jana mu vyrobila krabičku, do které mohl udeřit v případě, že si potřeboval vybit vztek.

Nyní v době distanční výuky a krátce po ní, má Jana obavu z toho, že veškerá práce, kterou s Míšou a celým třídním kolektivem odvedli, přijde vniveč, protože opět ztratil vazby a napojení na kolektiv. Mrzí ji, že má pocit, že celé úsilí bylo zbytečné, že vlastně nic nedokázala, protože přišel coronavirus a vše zničil. Je demotivovaná. Ze všeho nejvíce si přeje, aby si Míša našel své místo v životě, nikoho nepotřeboval, začal se spoléhat sám na sebe. Přiznává, že má o něj stejný strach jako o své vlastní děti. Prála by si, aby se o něj nemusela bát, až bude dospělý.

4.4.5 Respondentka 5

Haně je 41 let. Vystudovala střední zdravotně-sociální školu obor zdravotní rehabilitační sestra, ale této práci se nikdy nevěnovala a zakotvila ve finančním sektoru. Deset let působila jako vymahatelka pohledávek a říká, že hodně využila znalosti z psychologie, kterou se učila ve škole a která je pro ni i koníčkem. Poté se jí narodily dvě děti a cítila, že ji to z prostředí lží a intrik táhne právě tímto směrem – k práci s dětmi. Nastoupila na pozici asistentky pedagoga na základní školu k dítěti s PAS a ADHD a souběžně si dodělávala kurz asistenta pedagoga. Z Hany je cítil zápal pro věc a vyzářuje přirozenou autoritu. Působí velmi elegantně až křehce, ale je z ní cítit cílevědomost a odolnost.

Hana nastupovala jako asistentka k poměrně komplikovanému případu, byla v pořadí už čtvrtou asistentkou Kryštofa. Vedení školy ji seznámilo se situací, že Kryštof opakovaně fyzicky napadal své spolužáky, časté byly jeho vulgární verbální útoky mířené proti spolužákům, pedagogickým pracovníkům i rodičům žáků. Hana od počátků vnímala obrovskou zodpovědnost, v práci s Kryštofem nechtěla nic podcenit, načítala odbornou literaturu, radila se s odborníky, spolupracovala s psychologem Kryštofa, snažila se navázat pozitivní spolupráci s rodinou. Brzy se ukázalo, že rodiče chlapce nemají ve školu důvěru, Kryštofovo afektivní jednání považovali často za nezvládnutí role pedagogů a asistentky.

Problematické situace byly velmi časté. Podnětem pro problematické chování bylo třeba pouhé šustění papírem, mlasknutí spolužáka, přihlášení spolužáka, když byl zadán úkol psát nebo třeba když někdo ze spolužáků splnil úkol rychleji než on. Že se blíží afektivní reakce, se poznalo podle toho, že Kryštof ztuhnul, zčervenal, přestal mluvit, vykřikovat... Nežádoucí chování pak eskalovalo v agresivní fyzické výpady vůči spolužákům. Ve třídě létaly židle a klíče, Kryštof často hrozil i pěstmi. K tomu se přidávaly vulgární slovní útoky a využívání mentálně slabších jedinců ke škození ostatním. Hana postupem času zjišťovala, že její úloha ve třídě se mění z asistentky pedagoga na ochránkyni dětí před žákem Kryštofem. Nabyla pochybnosti o diagnóze Kryštofa. Pro sebe pojmenovala jeho projevy spíše jako sociopatického chování, neprojevoval totiž nikdy žádnou míru empatie. Veškeré chování mělo dopady na psychický stav ostatních dětí, které často plakaly, tráslly se strachy. Opakované schůzky s vedením školy, rodiči, asistentkou nevedly ke zlepšení situace ve třídě. Naopak musela opakovaně zasahovat policie a složky záchranného systému.

Rozhovor s Hanou je úplně jiného charakteru než všechny ostatní, jednoznačně u ní převažuje negativní zkušenost. Navíc sama přiznává, že mnoho negativního už vytěsnila, k bezesným nocím a do emocí strachu se nechce vracet. Proto i otázce týkající se jejího vztahu ke Kryštofovi se, zdá se mi, trochu vyhýbá. Nakonec hodnotí, že ke Kryštofovi má normální vztah, necítí k němu žádnou nenávist, považuje ho za oběť situace a vnímá, že je do značné míry ovlivněn i výchovou rodičů, kteří se zdají být jím též ovládnuti, neodporují mu, dovolují mu množství věcí, nevytyčují mu hranice. Je zřejmé, že Hana s Kryštofem nenavázala žádný hlubší vztah. Stejně tak ani s rodiči, naopak zmiňuje, že byla několikrát otcem slovně napadána a označena za neschopnou, obdobně se prý vyjadřoval i před třídou, když přišel do školy řešit telefonát od jednoho z rodičů. Hana zažila na vlastní kůži, že ve chvíli, kdy nefunguje důvěra mezi rodiči a školou, nemůže dítě ke svým učitelům najít cestu, protože doma slýchá, že to nemá cenu. Pak může mít problém s autoritou.

Hana musela po dvou letech nakonec asistenci u Kryštofa odmítnout. Byla však ráda, že mohla i nadále zůstat ve stejné třídě u jiného chlapce a Kryštofa zpovzdálí sledovat. Zpětně hodnotí, že nemusela být směrem k rodičům tak vstřícná a chápavá, ale spíše jasně vytyčit meze kompetencí. Říká, že být inkluze je její prací, ne vždy by s ní souhlasila. Nelíbí se jí, že někdy je vlastně diskriminováno třicet dětí ve třídě kvůli jednomu inkludovanému. Kryštof měl v páté třídě za asistenta školníka – urostlého statného muže –, který měl shodou okolností pedagogické vzdělání a za jeho asistence fungoval velmi dobře. Agresivní výpady se podařilo eliminovat. Jana, která ho na pozici navrhla, si to vysvětluje tím, že Kryštof měl nad sebou silnou autoritu, která vyzařovala respekt. Netroufl si, byť možná ze strachu, se projevit, což dle ní ukazuje na to, že se z jeho strany jednalo o kontrolovatelné chování. Nyní je Kryštof v šesté třídě a funguje zatím bez asistence a víceméně v pořádku.

4.5 Interpretace dat a diskuze

V této části práce skládám jednotlivé zkušenosti v rolích AP u žáka s PAS a hledám shodné a rozdílné typické rysy pro tuto profesi. Prostřednictvím sekundární analýzy představuji základní kategorie, které se ukázaly jako zásadní pro náplň této pracovní role. Následně v rámci diskuze komentuji jednotlivá zjištění a pokouším se o zobecnění, případně diferenciaci jednotlivých zkušeností svých respondentů.

4.5.1 Sekundární analýza – kategorie pojmů

1) Cesta k profesi AP

Všech pět respondentek směřovalo již dříve polem svého zájmu k práci s dětmi. U čtyř z nich byla silným motivátorem i pracovní doba, možnost práce na zkrácený úvazek. Pro čtyři z pěti respondentek byla asistence u žáka s PAS vůbec první zkušeností v rámci této profese.

Marie s Hanou jsou vystudované zdravotní sestry. Marie vykonávala celý život pomáhající a pečující profese, říká: *„Po maturitě jsem pracovala tři roky ve zdravotnictví (...), tam se mi to strašně líbilo a strašně ráda na tu práci vzpomínám, protože jsem mohla pracovat s miminkama a to je taková moje srdeční záležitost.“* Následně vážně uvažovala o péstounství. Práci ve školství si ale posléze vybrala převážně ze zdravotních důvodů, kvůli časové flexibilitě a práci v dopoledních hodinách.

Hana studovala zdravotně-sociální školu, a přestože po škole působila ve finanční sféře, říká, že směrem k práci s lidmi ji to vždy táhlo. *„Pak se mi narodily děti a já potřebovala více času (...) a když se vám narodí děti, tíhnete trošku jiným směrem, (...) a tak mě právě napadla tahleto práce.“*

Jana vždy chtěla pracovat s dětmi, ale vlivem režimu nemohla studovat, směřovala na ekonomickou školu a dvacet let strávila v pojišťovnictví. K profesi AP se dostala po vyhoření. *„Zvažovala jsem, kde můžu pomoci,“* říká a dodává: *„Zvažovala jsem tuhle práci i díky tomu, že byla dejme tomu na tři čtvrtě úvazku.“* Jana má aktuálně osmileté dítě.

Andrea měla z respondentek největší zkušenost s dětmi se znevýhodněními, pracovala dříve jako pomocný pedagog u dětí s kombinovanými vadami. Vzpomíná, jak šla na pohovor na pozici AP: *„Já jsem měla pocit, že je to tak úžasná práce, že tady na to budou hory lidí a na chodbě bylo pár lidí, já si říkala, ježíš, to bude konkurence ukrutná.“*

U Kláry se spojení profese asistentky pedagoga s vychovatelstvím přímo nabízelo. Ona jako jediná z respondentů nevykonává profesi AP na plný úvazek, ve třídě tráví zhruba 10 hodin týdně. Dodává ale: *„Kolikrát se stalo, že jsem tam byla i nad rámec, prostě se to jinak nedá, člověk dopoledne, když tady je, tak proč by to neudělal, jako já s tím problém nemám...“*

2) Lokalizace asistenta a žáka s PAS ve třídě

Důležitým aspektem je posazení žáka s PAS ve třídě. Respondentky se shodují, že je velmi zásadní a navíc individuální.

Jana působí ve škole, kde je hodně upřednostňována kooperativní výuka. Velmi příznivě ji kvituje: *„Sedíme vedle sebe, máme hnízda, teď sedíme vpředu před katedrou a naproti normálně další děti. (...) Míša se musí zapojit do kolektivní práce, což si myslím, že jemu úplně hrozně pomáhá (...) ten kontakt se těma dětma v lavici je prostě pro něj obohacující.“* Je ráda, že Míša zůstává součástí pracovního týmu, přestože mu občas pomáhá, šeptem se dorozumívají spolu.

Naopak Andrea má tu zkušenost, že sedí s Fandou úplně vzadu ve třídě, aby nerušili ostatní děti svojí komunikací a další činností. Fungují více jako samostatná jednotka, ještě více toto pak fungovalo na prvním stupni. *„Nechápu dotedka, proč nás nedali do první lavice ke dveřím, proč jsem ho musela táhnout přes celou třídu,“* naráží Andrea na situaci, kdy bylo zapotřebí vyvést Fandu ze třídy, aby nenarušoval průběh výuky.

Marii zabralo mnoho času, než našla ve spolupráci s učitelem vhodné místo pro oba. Sedí v samostatné lavici, kolmo k lavici Davida, která je přímo před katedrou. *„Bylo to hledání, já jsem nejdřív vedle toho žáka vůbec neseseděla, seděla jsem vedle žáka s „ADHD“, který to ale v papírech nemá, (...) protože paní učitelka měla pocit, že tohle dítě ji nejvíce vyrušuje a k tomu žákovi s PAS jsem chodila, když jsem věděla, že potřebuje,“* vysvětluje. *„A postupem času jsem pendlovala po třídě, pak jsem seděla vedle něj, ale to úplně nefungovalo, protože občas mívá záchvaty vzteku a mně to prostě nevyhovovalo, když jsem byla okopávána.“* Boční orientaci vlastní lavice nakonec zvolily s vyučující na prvním stupni proto, že vidí i na ostatní žáky. Osvědčilo se a převedlo i na druhý stupeň ZŠ.

Klára má svou vlastní zkušenost: *„No tak jako nejlepší je sedět úplně jako ne úplně stranou, ale většinou mám jako tu druhou lavici u okna, (...) že mám blíž i jako k učitelce, tak je jako i to dítě stranou, a i jakoby já tam stojím vlastně nebo sedím, ale to minimálně, když něco zapisuju.“* Vysvětluje, že kdyby stála uprostřed, tak by rušila pozornost ostatních dětí, vzadu zase nemohou být proto, že by Říša, ztrácel pozornost, koukal, co se děje před ním.

3) Autorita AP v rámci vztahů ve třídě

Zajímavým ukazatelem na klima ve třídě může být i vztah všech žáků k asistentce. Vzhledem k tomu, že asistenti u žáků s PAS často tráví ve třídě i přestávky, stávají se pro děti tím dospělým, se kterým tráví ve škole nejvíce času. Asistenti vidí chování dětí, které není korigované autoritou učitele během hodin. Někteří žáci přítomnost dospělé osoby ignorují, chovají se jako by tam nebyla. Jiní na ni reagují – korigují své vystupování, někteří s ní dokonce interagují.

Jana jako jediná z respondentek působí na druhém stupni ZŠ a zároveň děti neznala z nižších ročníků. Vztah s žáky budují postupně a plynule. *„Nikdy jsem direktivně nenařizovala, jestli mi má Míša vykat nebo tykat, to samý mám i s ostatníma dětma (...), jsou žáci, kteří přijdou za mnou a řeknou mi, Jani, a jsou žáci, kteří mi prostě vykají a říkají paní asistentko. Já s tím nemám jedinej problém, že je to prostě jak to cejtěj a jak ten člověk si k nim najde tu cestu,“* dodává, že slušnost je samozřejmě na prvním místě. Všimá si, že když je Míša v úzkých, má tendenci spíše tykat, což přisuzuje tomu, že ji vnímá jako opravdovou kamarádku – pomocnou ruku. Děti se ve funkčním a situačním rozdílu mezi vykáním a tykáním orientují, mají i vzor v oslovování třídního učitele a Jany mezi sebou, někdy se oslovují jmény, jindy o sobě hovoří jako o panu učiteli a paní asistence, děti se přirozeně učí rozlišovat situaci a roli jí příslušející. Jana říká, že nejen ve vztahu k Míšovi: *„Asistent je tam pro to dítě (...), když k němu nemá vztah, to dítě to prostě pozná, (...) bere toho asistenta jako dalšího člena třeba z řad učitelů, (...) jako dalšího dospělého člověka, ke kterému jako nemám vztah, kterej mi nepomůže.“*

Hana vztahy ve třídě komentuje slovy: *„Když jsem do té třídy přišla, říkala jsem si, že by bylo fajn bejt jako kamarádka, ale asi si tenhle luxus nemůžu dovolit.“* Usoudila, že by ve chvílích, kdy bude se třídou řešit problematické situace, nebylo tykání a oslovování jménem vhodné. Svou roli nazvala „tmelem“, chtěla by být osobou, na kterou se děti obrátí, když si nebudou vědět rady nebo když budou řešit průšvih. S Kryštofem má bohužel velmi drsnou zkušenost, když v afektu přecházel do tykání a výhrůžek: *„Sprostě mi nadával, že si to se mnou... a že mě zabije... já si tě najdu...“*

Andrea se naopak vnímá jako součást třídy – jedno z dětí. *„Jako možná je to i mým mentálním nastavením. Jakože já to prostě mám v hlavně tak nastavený. Absolutní nedospělec jako.“* Musí se do role autority stavět násilím, ale říká, že s většinou dětí není

problém, protože dokážou rozlišit hranici mezi tím, kdy je legrace a přestávka, ale pak zvoní a situace už je jiná, vnímají, že je něco „více“ než oni, ale někde na půl cest mezi učitelkou a jimi. Zdůrazňuje ale: „*Musíš si odhadnout toho člověka, kam můžeš ve vztahu k tomu dítěti zajít, jsou děti, u kterých nemůžeš povolit takovejhle vztah, protože to dítě na to není mentálně zralý.*“

Klára cítí, že je dětem blíže, zdůvodňuje to také časem tráveným společně o přestávce: „*Oni choděj, mě berou i tak, že si přijdou popovídat, nabídnout mi svačinu nebo něco dobrýho, (...) řekla bych, že mi toho více řeknou než té učitelce, (...) i si postěžují na nějaký nespravedlnosti.*“ Nedokáže odpovědět, jestli je to její otevřeností a osobnostním nastavením, tím, že nemá problém jim otevřeně nabízet pomoc, nebo tím, že ji znají i ze školní družiny.

Marii děti vždy oslovovaly paní asistentko a vykaly jí. Problém s překračováním vztahu byl spíše na její straně, když měla tendenci zastávat se dětí a sama sebekriticky vnímala, že je na hraně loajality, že by měla zůstat na straně učitele.

4) Loajalita a hierarchie ve vztahu učitel a AP

Rozdílná situace v rámci spolupráce i vztahu učitel versus asistent pedagoga je na prvním a druhém stupni základní školy. Respondentky se shodly, že na prvním stupni se jedná o úzkou spolupráci vyučujících a asistentů, která je způsobena dlouhodobou spoluprací – jeden třídní učitel, jeden asistent pedagoga – a rozklíčovanými očekáváními jeden od druhého. Na druhém stupni trvá delší dobu, než si obě strany vyjasní kompetence, někteří učitelé vstupují do třídy třeba jen na jednu nebo dvě vyučovací hodiny týdně, vyučují ale na pochopení náročné předměty, které vyžadují zapojení abstraktního myšlení, uplatnění vědomostí. K užší spolupráci mezi asistentem a učitelem ale nedochází, asistent často v roli žáka teprve vstřebává obtížnou látku a zpětně dopomáhá s pochopením. Čím vyšší potřeba spolupráce by byla zapotřebí, tím obtížněji se s učiteli jednotlivých předmětů komunikuje, není v časových silách zajistit od učitelů přípravy na hodiny.

Marie a Klára také přiznaly, že se zpočátku setkaly s odmítavým postojem paní učitelky na prvním stupni ZŠ, která do té doby neměla s asistencí ve třídě zkušenosti a odmítala ji. V případě Marie to bylo z přesvědčení. V případě Kláry se obávala dalšího dospělého člověka ve třídě, z nezvyklé situace pocítovala nejistotu a stud.

Klára vzpomíná na exkurzi v jedné z pražských škol, kde se byl celý pedagogický sbor podívat na to, jak funguje párové učení. Přirovnává situaci s asistentem ve třídě k tomuto konceptu, byť sama říká, že učila jen velmi výjimečně, zadala například cvičení na začátku hodiny, když paní učitelka potřebovala něco dodělat. Pochvaluje si blízkost vztahu s paní učitelkou: „*Máme tak nějak i věkově k sobě, já a paní učitelka, už jedu s kolegyní druhý rok²⁹, jsme už na sebe napojení, když to řeknu (...), čteme si jakoby ty myšlenky.*“

I Hana považuje vztah mezi pedagogem a asistentem za zásadní. „*Kdyby to tam jako nefungovalo, tak by se nám ta práce asi nedařila, kdyby tam byly nějaký střety. To by byla naprosto zbytečná ztráta času asi.*“

Jana uvádí: „*Mám to nastavené tak, že se snažím nějakým způsobem pomoci jak učiteli, tak žákům (...).*“ S učiteli již má domluvené signály – mrknutí, zakroucení hlavou – skrze které druhá strana pozná, zda vyhovět požadavku například o uvolnění na toaletu. Zmiňuje také nemožnost zjišťovat od jednotlivých vyučujících přesný program hodin, pohybují se ve dvou budovách, zároveň cítí, že například v matematice by častokrát bylo zapotřebí se sama na hodinu připravit, aby mohla poskytnout adekvátní podporu, naštěstí Míša inteligenčně výuku zvládá sám. Jana je ale občas sama uváděna do rozpaků, když si neví s příkladem rady.

Andrea měla s paní učitelkou také smluvené signály, speciálně korigovaly vyvolávání, jestli je Fandova připomínka k věci nebo není. Říká, že od třetí do šesté třídy proběhl obrovský vývojový skok, každý rok. S paní učitelkou na prvním stupni si musely občas vyjasňovat role, Andrea svým přístupem občas třídu rozdivočela, eventuálně směřovala jinam. V rámci spolupráce pak také řešily, nakolik je vyplněný test Fandova práce, protože Andrea mu často pomáhala odpovědi psát. On pak zpola v žertu prohlašoval: „*To já nevím, to dělala paní asistentka.*“

5) Pozice žáka s PAS v kolektivu třídy

Pozice žáka ve třídě často koreluje s temperamentovými rysy osobnosti. Zatímco jedinci projevující se extrovertně tvoří častěji jádro kolektivu, introverti si častěji vystačí sami

²⁹ Myšleno druhou asistenci v řadě.

a nepotřebují se do kolektivu tolik zapojovat. Míša a David jsou žáci s PAS, kteří jsou uzavření do sebe. Oproti tomu Kryštof a Fanda se projevují výrazně navenek. Společného mají také to, že třídním kolektivem byli od počátku odmítáni právě pro své časté expresivní až agresivní projevy mířené vůči druhým. Ríša se jeví nejméně rozpólovaně, nejvíce neutrálně.

Klára vypráví, že na prvním stupni musela zasahovat a vysvětlovat Ríšovi, že si spolužáky kupuje a oni ho naopak využívají. Ríša byl součástí klučičí party. *„On už měl tehdy kreditku a nějaký peníze na účtu a děti koukaly. (...) A on prostě těm dětem, těm klukům, jako nakupoval, že říkal, peníze tam mám a zase mít budu. (...) Takže taková ta jako, nevím, co to bylo,“* říká Klára a nedokáže si vysvětlit, proč to dělal. Ríša byl totiž dostatečně inteligentní, aby si dokázal finančně spočítat, že o peníze přichází.

Jako víceméně fungující vztahy popisuje i Andrea pozici Fandy v kolektivu: *„Třídu si vzal za svoje hnízdo, on si je adoptoval a běda, jak někdo přišel zvenčí, tak on hned, že mu rozbije hubu.“* A dodává, že Fanda vědomě neubližuje dětem. Stěžuje si, že ji mrzí, že v případě agresivních projevů u Fandy je automaticky volána policie, není to bráno jako klukovina, což ji mrzí, ona ho považuje za „normálního kluka“.

Hana má ryze negativní zkušenost ze třetí a čtvrté třídy. Situace s agresivními výpady byly velmi časté. Vypráví, že rodiče dětí jí často volali se strachem o ni, i rodičům Kryštofa, že se děti bojí jeho. *„Když jste jí (mamince) jako přímo řekli, že tady tloukl toho druhého a de facto málem rozkopal dveře, já ho musela násilím držet, aby mu prostě neublížil, (...) vám to nevadí, že to dítě mělo prostě strach, (...) vy s tím nic dělat nechcete,“* vysvětluje, jak strašný byl pocit vidět většinu dětí s pláčem se klepat a ta bezmoc, když situace neměla řešení a rodiče Kryštofa odmítali doporučení a přičítali problémy jejich syna nekompetentnosti pedagogických pracovníků. Hana je přesvědčena, že děti s Kryštofem dnes (v šesté třídě) vychází proto, že se ho bojí a ustupují mu.

Jana popisuje situaci, kdy se Míša neuměl zapojit do kolektivu, přestože by chtěl: *„On se neumí vyjádřit nebo neumí prostě navázat tu komunikaci. Jenom tak, že prostě do sebe strkají kluci, že aha, to bude asi ono, takže se začne strkat, vezme židli a začne do nich strkat židli, jestli si ho náhodou někdo všimne.“* Zmiňuje důležitý aspekt toho, že Míša je jedináček vychovávaný přes den babičkou a dědou, s matkou tráví čas jen večer, nikdo mu nedovolí přivést si domů kamaráda. Možná i proto nemá odkoukané, jak sociálně

fungovat ve vztazích. Zároveň zmiňuje důležitou Míšovu roli ve třídě, kdy je strážce pořádku a dodržování pravidel: „*Kluci si házejí míčem, já jim říkám, kluci, běžte si házet na chodbu, kluci si házejí dál. A Míša vezme židli a jde to řešit za mě.*“ Míša ctí autority, v tomto je dle Jany velmi dobře vychován.

Marie shrnuje celé snahy o zapojení Davida do kolektivu slovy: „*V tý škole to nebylo o těch vědomostech, ale prostě o tom, aby zapadnul nějakým způsobem do toho kolektivu, což možná ani nezapadnul, ale prostě pak už se mu ty děti neposmívaly, takže... a aby vůbec do té školy chodil.*“³⁰

6) Asistent pedagoga jako zprostředkovatel emocí

Asistentky se shodly, že nejstěžejnější je dohled o přestávkách, právě během nich poskytuje asistent oporu žákovi s PAS, dohlíží na kolektiv, zabraňuje konfliktním situacím, vnímá vývoj atmosféry ve třídě. Kromě Hany se všechny asistentky také shodly na tom, že se svých svěřenců mají tendenci zastávat a bránit je před ostatními spolužáky i před učiteli. Stejně tak souhlasily, že není možné asistovat dítěti, které by jim bylo nesympatické. Přílehu to shrnula Andrea: „*Prostě, když se lidé mají rádi, tak si vyjdou vstříc i ve věcech, ve kterých si třeba nerozumí.*“ Vysvětlení, proč tomu tak je, může být dílem pragmatické, protože spokojené a fungující dítě s PAS, je signálem o dobře vykonané práci asistenta. Seberealizace ale zřejmě není důvodem jediným. Domnívám se, že přes sympatie se vytváří vztah přibližující se roli matka – dítě. Mateřský přístup k práci asistenta je benefitem pro dítě, ale může být vyčerpávající pro asistentky, práce přesahuje do soukromého života. Zajímavým faktem je, že všechny respondentky (asistentky) jsou matkami.

Hana popisuje svou špatnou zkušenost z přestávek a situace, kdy se opět musela stavět spíše do role ochránce zbytku třídy před Kryštofem. „*Prozíravě tichým hlasem našeptával i hodně ošklivé věci, že i když jsem stála třeba půl metru od něj, tak jsem to prostě neslyšela, (...) Domču třeba vyhledával a na něm se jako mstil a nějakým způsobem vybíjel (...) i ošklivě mluvil o rodičích těch dětí, sprostě...*“ Příčinu Haniny odlišné zkušenosti je těžké rozklíčovat. Pokud porovnáme její vystupování s ostatními asistentkami, působí Hana významně dominantnějším dojmem, i z projevu je cítit, že má ráda pořádek a řád.

³⁰ Aktuálně po návratu do školy z distanční výuky na jaře 2021 zůstává David na žádost maminky a vzhledem k rozvoji dalších zdravotních komplikací doma.

Cílevědomost a větší direktivnost, přecházející až v urputnost a snahu odvést co nejlepší práci, mohla působit jako třecí plocha mezi ní a Kryštofem, který rád testuje hranice a vyhledává konfliktní zajímavé situace. U Kryštofa byla navíc Hana v pořadí už několikátou asistentkou, což jí stěžovalo pozici, narážela ve chvílích, kdy se snažila udělat vše maximálně správně, jenže nikdo nevěděl, co správné je. Hana si vzhledem k situaci neoblíbila, nejspíš ani nemohla, natolik, aby ho pochopila a jejich spolupráce se stal funkční.

Marie vnímala velmi silně, že ostatní děti pocítují nespravedlnost: „*Děti měly pocit, že mu napovídám, nadržuju, že se ho zastávám furt jenom a oni jsou chudinky, kterých se nikdo nezastane.*“ Vše souviselo i s tím, že kolektiv ve třídě nebyl zdravě utvořen, panovalo tam často napětí a nedařila se práce, učitelé na druhém stupni se střídají, Marie často cítila přetlak: „*Jenže ti učitelé pak odejdou, a to napětí v té třídě tam prostě je a ty děti to pak ze sebe musej vybit a jsou ještě protivnější k sobě. Jako ty emoce v té třídě to prostě bylo obtížný to ustát.*“

Jana se naučila komunikovat s učiteli na druhém stupni, před hodinou včas upozornit na případnou nepohodu, která ve třídě panuje. Předejít narušení hodin tím, že si vezme Míšu na chvíli z hodiny stranou. Výhodou vyučujících na prvním stupni je, že tráví jen oni den se třídou, hned ráno vyhodnotí situaci žáka a ví, jak k němu dále přistupovat. V rámci střídání učitelů toto není možné. Jana popisuje: „*Přijde do třídy učitel a vůbec netuší, že tři minuty předtím jsme tady měli veliký výbuch, že Míša kopal do dveří anebo házel židli (...) a je hrozně dobře, že tam ten asistent je, protože vidí tu situaci a ten ji pak dokáže předat tomu učiteli.*“

7) Situace rozpoutávající agresi u žáků s PAS

Klára s Janou mají velmi podobnou zkušenost, že jejich svěřence vyvádělo z míry, když někdo ze spolužáků prováděl nepravosti. Jana musela Míšu krotit, aby neokřikoval ostatní spolužáky, kteří nedělají, co mají. Klára popisuje, jak byl Ríša nepřičetný, protože chtěl získávat informace, ale přes vyrušování spolužáků je nemohl získat. Následně byl nesoustředěný, nervózní, myšlenkami jinde: „*Vykřikoval na tu třídu a vlastně to tím narušil, (...) ale vybouřil se a zase to bylo dobrý.*“

Hana popisuje, jak musela být vždy ve střehu a z fyziologických projevů už poznala, že se blíží nežádoucí reakce: „*Ztuhnul, zčervenal a já jsem si říkala, to už je průšvih, to už*

jsme rozjetý... Přestane mluvit, protože on jinak vykřikuje furt, pančelko, pančelko.“ Spouštěči byly drobnosti: „to že se někdo houpe na židli, že někdo šustí papírem, že někdo dvakrát mlasknul, že se někdo přihlásil, když paní učitelka řekla, že teď se jde psát, a prostě jeho to úplně rozladilo.“

Andrea vysvětluje, že Fanda je velmi atypický svými projevy PAS a je velmi nečitelný. Vždy se jí vyplatilo netlačit na pilu: *„Prostě když ty budeš po něm něco chtít a budeš na tom trvat a on to nesplní, tak ty se začneš rozčilovat a zvedat hlas a vyžadovat prostě tu jeho reakci a jeho to strašně baví, že vyvolá tvoji reakci.“* Své chování pak stupňuje, protože reakci pozoruje, až nastane konflikt, kterého pak lituje: *„On je z toho pak sklíčenej, ale ne hned, trvá mu to třeba půl hodiny a to už je pro „normální lidi“ pozdě.“* Andrea vnímá, že ve chvíli, kdy se jí chování nepodařilo ukočírovat, byla to její vina, zasáhla pozdě, selhala ve vyjednávání, když ho chtěla odvést na chodbu: *„Muselo se to dělat chytře, nemohlo to bejt: nedělej to, nech toho, víš co, vypadni... To mu pak došlo, že ona mě chce dostat odsud a zrovna tady začíná bejt sranda.“*

Marie si zase posteskla: *„Nikdy se nenechal vyvíst na chodbu, jak doporučujou (...) v životě se mnou nešel.“* David reagoval jednou na hluk ve třídě při nácviku cup songu a jednou na přesazení. *„Ta reakce byla tak strašná, (...) já ho fakt takhle nikdy nezažila, (...) začal mlátit kolem sebe, křičel.“*

Jana má zkušenost s nezvládnutím chování Míši, když přišel ve špatné náladě už z domova: *„Vylítnul ze třídy, prostě se najednou zvedl a vyběhnul ze třídy, kopnul do dveří, (...) nadával sprostě.“* Později zjistila, že to bylo nejspíše lítostí z toho, že nemá pozornost své maminky a vulgární oslovování bylo dle matky zase součástí života babičky a dědy. Jana vytvořila speciální papírovou krabici, do které mohl Míša udeřit a vybít kontrolovaně prvotní vztek.

8) Náplň práce u konkrétního žáka s PAS

Každé dítě s PAS je jiné a platí na něj jiné metodické postupy, stěžejní zjištění je, že všechny respondentky pracovaly především na socializační stránce výchovy a vzdělávání, se školním výkonem nebyl zásadní problém.

Hanina zkušenost je nejvíce vybočující. Často využívala individualizované výuky, kdy vyváděla Kryštofa na chodbu a vzdělávali se tam. Říká: *„Nějakým způsobem ho jako*

v klidu, stříhnout ho někam jinam.“ Znovu je zde zdůrazněna její role ochránářky třídního kolektivu, kdy nechtěla náročnou práci s Kryštofem vzdát, protože měla pocit, že nemůže nechat ostatní žák napospas. Specifickou zkušenost má s odměnovým systémem, kdy Kryštof za bezproblémové splnění úkolu dostával kartičky fotbalistů do speciálního alba. Metoda fungovala jako dobrá motivace, nicméně ve chvíli, kdy Kryštofův výkon nebyl na odměnu, reagoval vulgárně a agresivně směrem k Haně.

Andrea zmiňuje, že odměnový systém na Fandu absolutně nefungoval. *„Něco jsem mu slíbila, nadchnul se, ale za dvě hodiny dal couvačku a řekl, že to raději nebude dělat, že ho to nezajímá, tak já to nechci, aby nemusel dělat.“* Naopak ve shodě s Hanou zmiňuje zkušenost s odvedením na chodbu, které muselo být provedeno chytře, netlačit, vysvětlit rozumně. Andrea zároveň zmiňuje nutnost trvání na nastavených pravidlech, hranicích v případě, že Fanda nechtěl plnit úkol. Andrea využívala pozitivního vztahu mezi ní a Fandou, kdy úkoly vypracovával „pro ni“, aby se nezlobila a aby byla ráda. Osvědčilo se nepovolit, sedět, čekat, s Fandou nekomunikovat, dokud úkol nesplní. Krom toho její role spočívala v kontrole toho, že Fanda plní své povinnosti, odevzdá například celý vyplněný test, dodrží postup. Často mu pomáhala s psaním, on jí mohl například řešení diktovat. Dávala za něj pozor, vracela ho do úkolu. Navíc jejich vztah přerostl i v navštěvování mimo školu, a to doma nebo spolu podnikají pravidelné procházky. V distanční výuce se vzdělávala Andrea s Fandou doma.

Podobný přesah do osobního života má i Jana s Míšou. Speciálně v distanční výuce se Jana snažila vytrhnout Míšu z domácího prostředí. *„Zaprvý se mi po něm stýskalo, zadruhý jsem tak cítila, že to asi nebude v rodině fajn a ten kluk prostě potřebuje vysvobodit, protože je zavřenej v bytě,“* vypráví a popisuje, že si i často telefonovali, posílali fotografie. Jana asistuje u Míši v plném rozsahu, absolvují spolu dokonce i tělocvik. Míša je ve škole zdatný, Jana dohlíží na to, aby v hodinách na nic nezapomněl, případně si od ní mohl něco dopsat, poradí mu, co si má podtrhnout, co je důležité. Vysvětluje: *„On je chytrej, (...) zvládá, takže u něj je to určitě o tom, že je potřeba na něj právě v tý ani ne výchově, ale zvládat sám sebe, (...) aby dokázal vidět ty návaly vzteku a potlačit je.“* Jako ještě stěžejnější a frustrující se Janě zdají negativní dopady distanční výuky na děti jako je Míša. Dva roky se snažili pracovat s třídním kolektivem a vysvětlit dětem, že nejsou všichni stejní. Říká: *„A my jsme toho Míšu nějakým způsobem do toho zasvětili a teď mi to přijde jako úplně*

zbytečná práce (...) nemá kontakt s tou třídou (...) přišla corona a všechno to zničila (...) a prostě nic z toho nebude.“

Klářina zkušenost je obdobná jako Andreina. *„My už jsme měli takovej vztah, že to prostě udělal,“* vysvětluje, že vždy fungovalo rozumné racionální vysvětlení, proč má zadaný úkol plnit, případně ho také uklidňovala, aby se nenechal od spolužáků vytočit například slovním popíchnutím, případně klidnila i některé spolužáky. S třídním kolektivem fungoval Ríša dobře. Její další role spočívala v tom, že dohlížela na Ríšu, že má připravené pomůcky.

Naopak Marie měla práci ztíženou prací s nefungujícím třídním kolektivem, který Davida příliš nebral, opakovaně se pracovalo na budování třídních vztahů. *„Když se mu děti posmívaly, třeba slovně nebo mu ubližovaly, tak jsem se to snažila řešit s celou třídou, ale bylo to těžký,“* dodává, že jinak její práce spočívala v tiché dopomoci žákovi, poskytovala své zápisky, aby si je mohl dopsat. Líčí zkušenost z prvního stupně: *„Velmi často se zaseknul a nepracoval a nechtěl pracovat, (...) on se prostě tý paní učitelky bál, (...) ležel na lavici a nic nedělal a nikdo s ním nehnul.“* Znovu se ukazuje nutnost motivace a výhoda navázaných dobrých vztahů, ze kterých pramení důvěra v asistenta nebo učitele. Na druhou stranu se prokazuje Mariina zkušenost a znalost, vnímání, žáka. *Dokázala odtušit, v čem je problém, proč nepracuje. Její úloha pak opět spočívala ve zprostředkování a interpretaci paní učitelce, která je mnohaletým praktikem, má svou zkušenost, odmítá asistenci potažmo inkluzi...*

9) Intuice versus příručkové postupy v práci s žákem s PAS

Andrea s Hanou se shodují, že každé dítě s PAS je jiné. Obě k asistenci přistupovaly velmi zodpovědně. Andrea absolvovala v rámci studia vysoké školy mnoho kurzů spočívajících v praktickém nácviku pomoci lidem s různými druhy postižení, na PAS psala seminární práci v rámci kurzu na asistenta pedagoga a asistovat takovému žákovi pro ni bylo největší výzvou, navíc se domnívá, že se s projevy této diagnózy setkala doma u svého mladšího syna. Vzpomíná na začátky budování vztahu s Fandou: *„Pomaloučku polehoučku jsem postupovala jako tím, že jsem zkoušela, kam až si můžu dovolit zajít v podstatě s přísností, protože jsme nechtěla vyprovokovat tu reakci (...) zkoušela jsem tu jeho mez a tlačila ho, abych zjistila, kdy se začne třeba vztekat nebo kdy odmítne cokoliv dělat.“*

Hana vzpomíná: „*Já jsem o tom opravdu hodně přemýšlela, i když jsem tam nastoupila, tak opravdu jsem tomu věnovala strašně moc času, jednak prostě jsem ležela v těch knížkách (...) a hlavně jsem se bavila s odborníkama, protože ty pro mě byli nejpodstatnější, aby mě nasměřovali.*“ Navštívila i Kryštofova psychologa, aby zjistila, zda si s ním bude povahou rozumět a zda jim bude asistence fungovat. Narazila ale na situaci, kdy pan psycholog údajně říkal něco jiného jí, podporoval ji, a něco jiného Kryštofově matce, které se zmiňoval, že spolupráce nemůže fungovat pro jiné nastavení žáka a paní asistentky.

Klára měla naopak pocit, že má k asistenci málo podkladů, za pochodu nastudovávala knížky, ale s asistencí už měla v té době nějaké zkušenosti. Marie je přesvědčená: „*Když přijde zaměstnanec na určitou pozici, tak by měl být na tu pozici vyškolený, a měl by prostě dostat veškeré informace.*“ Odkazuje na to, že v době, kdy nastupovala, nebylo ve škole mnoho asistentů a vedení školy jí práci nepřiblížilo, počítalo s přístupem stylem pokus omyl. S nástupem do práce Marie ještě dokončovala kurz AP, který jí pomohl s doporučením dalších zdrojů, a díky asistenci si posléze uvědomila, že jí chybí další informace, jak dětem pomoci, a začala studovat vysokou školu.

10) Zákonní zástupci a jejich role ve vzdělávacím procesu

Spolupráce se zákonnými zástupci je stěžejní součástí vzdělávacího procesu, shodují se všechny respondentky. Dvě z nich mají špatnou zkušenost při komunikaci s rodiči, což se odráží na školním výkonů žáků s PAS, i na atmosféře a vztahu mezi asistentkou a žákem.

Klára zdůrazňuje smysl režimu, řádu a nastavených pravidel jednotně pro školu i domácí přípravu. „*Jakmile to ty rodiče vypustěj, tak ty děti to potom zkoušej na nás a někomu to nemusí vyhovovat. Může se stát, že se zasekne, může bejt až agresivní a nemusí chtít chodit do školy,*“ dodává.

Andrea má stejnou zkušenost: „*Vím ze zkušenosti, že když to dítě má tu rodinu, a když ví, že to dítě prostě v něčem pokulhává, tak na něm budou klečet, dennodenně procvičovat, tak se ta porucha prostě dá, když ne eliminovat, tak zlepšit o 99 %.*“ Navíc vyzdvihuje stoprocentní spolupráci a domluvu s maminkou Fandy, která vždy fungovala bezchybně. „*Pořád na telefonu, domluvíme se, když já potřebovala k doktorovi, nebo jsme potřebovali*

se třídou někam, kam Fanda, třeba do divadla, nemohl. “ Jediný problém nastával v případě, že Fanda přicházel od tatínka a režim měl nabouraný, čímž se potvrzuje Klářina zkušenost.

Speciální zkušenost má Jana, která komunikuje s babičkou a dědou Míši, kteří zastupují maminku v péči o syna. Pro Míšu jsou rodinné záležitosti komplikované, otec v rodině vůbec nefiguruje, maminka je zákonný zástupce, ale většinu času tráví Míša právě u babičky a dědy, kteří se zhostili i jeho přípravy v distanční výuce. Jana vyhodnotila i stesk po matce jako spouštěč agrese a důvod psychické nepohody u Míši.

Veskrze negativní zkušenost má Hana, která často slýchávala z úst Kryštofových rodičů, že je nekompetentní a stejně tak celá škola, že neumí se synem pracovat. Jana dochází k závěru: *„Pokud ta maminka řekne, že paní asistentka, to je ztráta času, paní učitelka, co vám to zase říká, tak to dítě k tomu pedagogovi nikdy nenajde cestu (...), je to nejenom o dětech, ale je to opravdu velká psychologie, alchymie – jak s rodičema, tak s dětma – a je to opravdu těžký, aby oni nás nebrali za ty, co furt jenom komandujeme“.*

4.5.2 Závěrečná diskuze

Cílem mapování role asistenta pedagoga u žáků s poruchou autistického spektra bylo odhalit nejdůležitější aspekty v profesi AP a postihnout specifickou práci u dětí s PAS. Zkoumání vycházelo z předem definovaných okruhů otázek, jež byly formulovány na základě mé vlastní osobní zkušeností v roli asistenta.

Z těchto okruhů (viz výše) se hned dva ukázaly jako stěžejní. Jako zcela zásadní se ukázala schopnost asistenta navázat funkční a blízký *vztah* se svým svěřencem a jeho schopnost řešit *problematické situace*. Následně účinně a operativně reagovat, je-li zapotřebí předejít agresivní reakci nebo kupříkladu tlumit neadekvátní reakci. Dále jsem na základě sdílené zkušenosti jednotlivých respondentek a na základě definování pojmů a z nich vyplývajících kategorií vyhodnotila jako stěžejní následující oblasti, které komentuji a porovnávám s odbornou literaturou. Následně shrnuji nejdůležitější jednotlivé poznatky vyplývající z celého zkoumání a ještě jednou zdůrazňuji odpovědi na výzkumné otázky.

Osobnost asistenta pedagoga

Skutečnost, jakou má asistent pedagoga osobnost, hraje zcela významnou roli při utváření fungujícího vztahu mezi asistentem a žákem s PAS. Právě vztah pojmenovaly všechny

respondentky jako zcela zásadní. Pojmenovávají jako nemožné asistovat žákovi, který by byl jim byl osobně nesympatický a neměly k němu vytvořený pozitivní vztah. To může souviset s rolí asistenta, který je ve třídě pro žáka (žáky) a je jeho pomocníkem, kterému důvěřují. Není jen další dospělou autoritou. Z tohoto pozitivního vztahu pak vyplývá přirozená tendence zastávat se za každých okolností svého svěřence, protože k němu mají nejblíže, a také přesahování školního vztahu do vztahu za hranicemi školy. V případě jedné z respondentek, která musela nakonec asistenci ukončit, se tento vztah nepodařilo vybudovat.

Osobnostní nastavení všech respondentek bylo různé, tři působily, i samy sebe prezentovaly, jako introvertní, dvě měly kamarádský přístup, nepůsobily tolik autoritativně. Na základě tohoto zjištění usuzuji ve shodě s Teplou (2016), že nejdůležitější je pochopení žáků a kladný vztah k nim. Důležité je, jak si asistent a konkrétní žák s PAS vyhoví lidsky.

Speciálně v rámci asistence na prvním stupni základní školy, tedy kdy jeden učitel vzdělává žáky ve všech (nebo většině) předmětech, je důležité také shodné naladění učitele a asistenta, protože spolupracují velmi úzce. To naopak na druhém stupni, kde se střídají vyučující, není možné. Asistent pedagoga musí často prokazovat kompetenci v oblasti předmětové a didaktické, jak o ní hovoří Němec (2014). Respondentky zmiňovaly paradox, kdy je nemožné individuální zjišťování u pedagogů přesného plánu hodin a učiva, na druhou stranu je již učivo obtížnější a i na straně asistentů by příprava byla na místě. Na druhém stupni základní školy má žák poruchou autistického spektra ve svém asistentovi významnou oporu také proto, protože ostatní učitelé nemusí být tak dobře informováni o jeho znevýhodnění a dopadech tohoto znevýhodnění na školní výkonnost. Učitelé si častěji žáka nevěšují a nechávají ho „napospas“ asistentovi, který tam „od toho“ je. Naopak na prvním stupni berou vyučující žáka více „za vlastního“, protože veškerá odpovědnost za vzdělávání ve všech vyučovacích předmětech je na nich.

Pochopení role asistenta ve třídě

Role asistenta pedagoga ve třídě je jasně definována vyhláškou, tedy, že „*asistent poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (...) a vykonává přímou pedagogickou činnost (...) přesně podle stanovených postupů a pokynů učitele*“ (Vyhláška č. 72/2005, ve znění pozdějších předpisů). Asistentova práce by tedy vždy měla být řízena pedagogem. Z mého zkoumání vyplývá, že asistent se častěji blíží samostatné jednotce, která již v rámci

dlouhodobější spolupráce s učitelem nebo učiteli³¹ řídí svou práci se žákem sama a sama si také vyhledává úkony, kterými pomáhá vytvářet aktivní pracovní prostředí ve třídě. Na prvním stupni zaznamenávám větší zástupnost, vzhledem k větší autoritě učitele i asistenta a skutečnosti, že jsou spolu ve třídě v rámci většiny vyučovaných předmětů. Naopak na druhém stupni se asistent uplatňuje častěji u konkrétního žáka s PAS vzhledem ke staršímu školnímu věku žáků, kteří v období dospívání častěji odmítají dopomoc asistenta. Asistent tedy častěji pomáhá svému svěřenci a není již tolik rozptýlen u dalších žáků. Jistě je zapotřebí se zamýšlet nad oprávněností splývání role pedagoga a asistenta na prvním stupni základní školy, i z řad rodičů se čím dál častěji ozývají výtky směrem k asistentům, kteří se aktivněji podílejí na výuce jako takové, aniž by měli plnohodnotné pedagogické vzdělání. Asistent pedagoga by měl pracovat pod vedením učitele, jeho role je specifikována požadavky konkrétního učitele, ale z rozhovorů s asistentkami vyplývá, že významným usnadněním práce učitele je, když je asistent schopen sám vyhledat úkol, u kterého je potřebný, aby učitel nemusel vše slovně zmiňovat.

Krom toho, že role konkrétního asistenta se krystalizuje ve spolupráci s konkrétním učitelem, je také velkým úkolem každého asistenta sám odhalit a definovat svůj smysl práce s konkrétním žákem. Zjištění vyplývající z rozhovorů s respondentkami ukazují na nutnost upozadit sebe sama, nebrat si případný neúspěch žáka osobně, nechat ho udělat vlastní chybu, být tichým pomocníkem, naopak nebýt tím, kdo pracuje za něj. Občas je nutné vypořádat se s tím, že jako asistent nejsem aktuálně potřebný, protože žák zrovna pomoc nepotřebuje, a nebrat tuto nepotřebnost jako negativum. Je naopak pozitivem, že žák směřuje k větší samostatnosti.

Zajímavým zjištěním v rámci sloučení role vychovatelky a asistentky pedagoga je zkušenost respondentky, která pozitivně kvituje přínos výměny zkušeností. Jako vychovatelka v roli asistentky má možnost nahlédnout do třídy a ocenit práci učitelů. Cenné jsou pak výměny zkušeností, když učitelé například suplují v družině. Vzájemné ocenění práce druhého pak utužuje pracovní kolektiv.

³¹ Na druhém stupni základní školy.

Význam a role inkluze

Zajímavý je i pohled na smysl a význam inkluze, tedy společného vzdělávání. Dvě z respondentek zmínily, že v počátcích účasti na školní výuce měli jejich svěřenci významné problémy s jejím zvládnutím. Tyto problémy pramenily z handicapu v oblasti sociální interakce a komunikace, tedy dvou ze tří pilířů autismu (Šporclová, 2018). Vyústěly však ve velmi nepříjemné situace, a to za přítomnosti agrese vůči spolužákům a fyzických útoků, následně byla nutná odluka žáka s PAS od třídního kolektivu a jeho samostatné individualizované vzdělávání. Oba tito žáci s PAS se nyní ve škole vzdělávají bez významnějších problémů, jsou aktuálně v šesté třídě základní školy. Přes počáteční problémy se je tedy podařilo zdárně začlenit.

To, co můžeme nakonec považovat za zdárně dokončený proces integrace, probíhalo ale v počátcích komplikovaně a možná na úkor zbylých dětí ve třídě. Otázkou je, zda je toto součástí procesu a patří k němu. Kvůli jednomu žákovi s PAS byl přerušena proces vzdělávání dalších dvaceti devíti ve třídě. Opakovaně se volaly složky integrovaného záchranného systému a řešila se situace, kdy bylo na prvním místě zachování zdraví všech ve třídě. Respondentka Hana vysvětluje, že ve chvílích, kdy Kryštof bezhlavě mlátil židli a oháněl se po spolužákovi nebo točil nad hlavou klíči ve vzduchu, v afektu jí chtěl bodnout klíče do krku, bylo potřeba ho odborně zpacifikovat. Hana v této souvislosti zmiňuje, že být je „inkluze její prací“, rozhodně ji nepodporuje ve všech případech a za každou cenu. Stále vidí smysl i v systému speciálního školství, kde jsou pedagogové vzdělávání odborně. Navzdory všemu je ale možné, že právě tato opakovaná a nepříjemná zkušenost posunula zbytek třídního kolektivu v rámci jejich osobnostního a sociálního vývoje, rozvinula toleranci a schopnost komunikace. Ke Kryštofovi byl v páté třídě jako asistent přiřazen pan školník, velký statný muž, ze kterého měl Kryštof respekt a považoval ho za autoritu, Hana popisuje, že vše zafungovalo skvěle. Roli zde sehrál i Kryštofův strach, „nedovolil si“³². Školník měl shodou okolností pedagogické vzdělání. V šesté třídě fungoval Kryštof bez problémů, důvodem změny může být jednak přesun do další vývojové etapy, kdy je schopen lépe ovládnout své chování, a jednak kratší času strávený ve škole vzhledem k distanční výuce během pandemie.

³² Hana při vysvětlování pracuje se svou domněnkou, že diagnóza Kryštofa je chybná. Své afekty přihrává a je schopen je korigovat. Jedná se o dítě s volnými hranicemi ve výchově, které testuje hranice učitelů i rodičů.

Další výzkumné zjištění pracuje s faktem, že všechny respondentky se shodly na tom, že hlavní smysl asistence a směřování žáka nebyl primárně vzdělávací, ale spíše výchovný a socializační. Stejně tak dopomoc byla cílena na zvládnání situací ve třídním kolektivu. Potvrdil se fakt, že v období puberty dochází u žáků s PAS ke zhoršení sociálních kontaktů, protože se zvyšuje touha po přijetí do vrstevnických skupin a ocenění vrstevníky (Šporclová, 2018). Rozvoj aktivnějšího sociálního začlenění žáků s PAS navíc značně komplikovala distanční výuka, která pozastavila a zbrzdila snahy o integraci ve dvou mně známých případech. Do té doby účinné snahy vrátila na předchozí úroveň. Odborná literatura hovoří o sociálně izolovaném dítěti, které „*není motivováno k sociálnímu kontaktu, působí odtahitě, osaměle, odmítá fyzický kontakt a vyhýbá se očnímu kontaktu*“ (Thorová, 2021, s. 63). Tento popis do jisté míry odpovídá i projevům dvou žáků s PAS po návratu k prezenčnímu vzdělávání. Faktorem, který může též významně ovlivňovat neschopnost socializace dítěte s PAS je fakt, že ani jeden žák s PAS, který byl součástí zkoumání, nemá sourozence, vedle kterého by vyrůstal³³. Přestože Thorová (2012) upozorňuje na skutečnost, že děti s PAS nevyužívají v takové míře ke svému učení nápodobu, dá se předpokládat, že by vyrůstání po boku sourozence mohlo mít na rozvoj jejich sociálních dovedností vliv – právě skrze proces nápodoby.

Specifika asistence u žáka s PAS

Nejspecifičtějším znakem v práci s žákem s PAS se ukázala být strukturace pracovního prostředí, jak ji pojmenovávají Žampachová s Čadilovou (2012). Každá z asistentek působí ve třídě u žáka na jiném místě, vždy dle konkrétních potřeb žáka a dle toho, jaké rozmístění se osvědčilo. Stejně tak je ve shodě s odbornou literaturou kladen důraz na spolupráci s rodinou žáka, která pokud nefunguje, neposkytuje základní oporu v režimu a nastavování pravidel pro práci ve škole a doma.

Dále jsem zjistila, že čtyři asistentky působí v plném rozsahu výuky dané rozvrhem žáka s PAS, navíc je jejich úloha zesílena o přestávkách. Asistent se tedy stává významnou součástí třídy a vzhledem k času tráveném se třídou o přestávkách, se začleňuje do kolektivu na osobnější vlně. Do jisté míry tak má k žákům blíže, někteří se na něj obrací s osobními věcmi, berou ho za dospělého člověka, na kterého se mohou obrátit v případě nesnází, někteří ho také vnímají více jako kamaráda. Pokud asistent vystupuje více jako kamarád,

³³ Dva žáci s PAS mají starší sourozence, se kterými již nežijí ve společné domácnosti.

ztrácí pak snáze autoritu potřebnou pro usměrnění kolektivu. Asistent též musí vyvážit, kdy do přestávkových aktivit zasahovat, upozorňovat například na nevhodnost vulgárních výrazů v přítomnosti dospělého člověka, a kdy se upozadit a být jen tichým pozorovatelem. Právě přecházení nevhodného chování legitimizuje do budoucna toto žákovské chování před asistentem.

Na individualitu a jedinečnost každého jednotlivého žáka s diagnózou autismus upozornily všechny respondentky, často zmiňovaly situace, které byly v rozporu s tradičně fungujícím mechanismem. V odborné literatuře (srov. Bazalová, 2017; Čadilová, Žampachová, 2012) často zmiňovaný tzv. žetonový odměnový systém (byť v modifikované formě) aplikovaly tři asistentky a u všech se nakonec neosvědčil. V jednom z případů se poukázalo na pochybení při tvorbě motivace ze strany maminky žáka, která neobjednala odměnu včas, aby ji dostal hned při splnění úkolu. Ve druhém případě fungoval systém do doby, než byla odměna upřena kvůli nesplnění povinnosti, pak se dostavila frustrace. Posledního žáka nebylo možno tímto způsobem motivovat, protože měl tendence k vyhýbavému chování, kdy vyhodnotil úsilí při plnění úkolu neúměrné odměně.

Všechny respondentky se také shodly na tom, že v přístupu k žákům je důležitý racionální přístup, velmi dobře funguje rozumné vysvětlování a že komunikace s žáky je často velmi intuitivní záležitostí, vyřešení situací nějakým způsobem pak často podléhá zpětnému hodnocení, zda bylo správné.

Další jednotlivá zjištění

Přechod z prvního stupně základní školy na druhý stupeň zvládají většinou žáci oproti očekávání dobře. Fakt, že se střídají učitelé, nepůsobí jako faktor zmatení a nejistoty, ale naopak jako moment, který udrží pozornost žáka s PAS, v hodině se nestíhá nudit. Asistent pedagoga funguje na druhém stupni jako koordinátor dorozumívání mezi učiteli a žáky (třídou) a zprostředkovatel emocí, pro sebe jsem ho nazvala „barometrem nálady“, tím zajišťuje bezpečnější prostředí.

Asistentky většinou přistupují k řešení situací a nejrůznějších problémů velmi intuitivně, dle svého pocitu. Samozřejmě je už těžké odlišit, co je ryzí intuice a co řešení na základě zkušenost načerpané i díky absolvování kurzu a například četbě odborné literatury. Samy asistentky velmi pozitivně hodnotí možnost setkávat se s dalšími asistenty

a sdílet své zkušenosti – velmi konkrétně rozebírat situace a vhodnost přístupu a řešení – na setkáních asistentů při pedagogicko-psychologické poradně. Chválí si tuto možnost stejně jako přínos prakticky změřených kurzů pro výcvik asistentů pedagoga. Odtud si právě odnášení množství návrhů na řešení problémů s žáky s PAS.

Spolupráce s rodinou je stěžejní pro úspěch žáka ve škole v rámci edukace i socializace. Mezi asistenty a žákem dochází k prohloubení vztahů za hranice školy (procházky, návštěvy).

Všechny respondentky byly ženy a asistovaly vždy chlapcům s PAS, dvě respondentky se rozhodly pro práci ve školství po vyhoření ve své původní profesi, vždy měly kladný vztah k dětem. Dvě asistentky vykonávají tuto profesi také z důvodu, že je slučitelná s jejich zdravotním handicapem. Pro čtyři z pěti mých respondentek byla asistence u žáka s PAS první zkušeností v této profesi. Většina asistentek měla problém hovořit o negativních situacích (zážitcích), spíše se zdálo, že je vytěsňují, snaží se k nim nevracet. Možná je to způsobeno tím, že negaci ve třídě považují za své selhání a nezvládnutí role. Všechny respondentky jsou ve svém soukromém životě vícenásobnými matkami, mateřský přístup se promítal i do jejich práce s žáky s PAS.

Jedna asistentka měla zkušenost ryze negativní, asistenci u daného žáka musela přestat vykonávat. Všechny asistentky práci vykonávají s nadšením, chápu to tak, že tato práce nejde dělat jen jako zdroj obživy – bez emoční zainteresovanosti.

Smysl školní docházky u žáků s PAS viděly respondentky většinou jako pozitivní v tom smyslu, že se dostanou do kolektivu dětí. Nejdůležitějším smyslem byl význam socializační, asistentky si často stanovily vlastní cíl se žákem tak, že chtějí, aby chodil do školy a zapojil se do výuky a kolektivu třídy – měl kamarády. Distanční výuka zamezila těmto snahám a po návratu do školy se práce na tomto cíli obnovuje.

Role asistenta pedagoga se rozšiřuje na roli asistenta třídy, který je vedle třídního učitele další dominující osobou ve třídě, která zná kolektiv. Naopak se nezdá, že by se profese asistenta pedagoga blížila osobní asistenci. U žádného z žáků s PAS nedochází k takovému progresu, že by byl schopen fungovat v nejbližší budoucnosti bez asistenta pedagoga.

Byť hodnotím jako kladné založení asistence na pozitivním vztahu, domnívám se, že žáci s PAS často na své asistenty až příliš spoléhají. Zkoumání vztahu asistenta a žáka s PAS a konkrétní přínosy a negativa při různých typech vztahů by bylo zajímavé dále zkoumat. Stejně tak se ukazuje jako příznivé, když třídnímu kolektivu trvale přináleží asistent pedagoga, který spolu s třídním učitelem má možnost budovat třídní kolektiv. Tento další rozměr jeho práce by mohl být dále rozvíjen.

Odpovědi na výzkumné otázky dotazující se na specifičnost role asistenta pedagoga u žáka s poruchou autistického spektra jsou následující zjištění. Náročnost a specifičnost spočívá v nárocích na osobnostní charakteristiky asistenta. Ten by měl být klidný, neměl by se příliš prosazovat, měl by být schopen se upozadit, být partnerem a oporou, spíše tichým pomocníkem, měl by být schopen srozumitelně vysvětlit a obhájit své požadavky. Dále by měl prokazovat pracovní kompetence. Měl by být schopen zorientovat se v situaci a atmosféře, která panuje ve třídě, a tlumočit ji učiteli, neměl by zasahovat do práce učitele. Měl by být oporou pro všechny žáky ve třídě, člověkem, na kterého se mohou spolehnout, může být prostředníkem mezi žákem s PAS a ostatními žáky i mezi žáky a učiteli. Měl by být schopen rozklíčovat potřeby dítěte, spolu s pedagogem zvolit správné místo ve třídě, kde se bude žák vzdělávat. Asistent by měl komunikovat s rodiči žáka a zprostředkovávat zážitky ze školy, zároveň mít představu o atmosféře v domácím prostředí. Již dříve bylo vytčeno, že primárním cílem práce není hledat shodné momenty, ale naopak přicházet na diference mezi zkušenostmi jednotlivých respondentek. Hledání drobných nuancí a možnost na základě rozhovorů usuzovat, kterému z respondentů funguje jaký přístup a proč, bylo pro mě ohromnou výzvou a obohacující zkušeností. Přesto se nakonec ukázalo významné množství rysů společných.

V rámci reflexe své práce si uvědomuji, že významné nejsou jen výstupy této diplomové práce, ale především proces, který byl velmi obohacující. Celkově věřím v to, že práce pozitivně ovlivnila mé budoucí pedagogické působení. Především pak rozhovory s respondenty mi poskytly cenné rady a zkušenosti nejen pro práci s žáky s PAS. Proces zpracování dat, kdy jsem rozhovory poslouchala a následně přepisovala, mi umožnil nepřehlédnout žádné detaily. Myslím, že i odpovědi, které se primárně netýkaly věci, ale zdánlivě tematicky odbíhaly jinam, mi nakonec pomohly k interpretaci. Vzhledem k tomu, že jsem vycházela ze své omezené zkušenosti v roli AP, bylo obrovskou výzvou neprosazovat své domněnky, ale naopak rozvíjet myšlenky respondentek. Oproti mé vlastní

zkušenosti v profesi asistenta pedagoga ukázala mnohem šířeji, já spolupracovala výhradně se žákem s PAS. Z mé zkušenosti se role asistenta pedagoga u žáka s PAS blížila roli osobního asistenta, respondentky měly opačnou zkušenost. To vše mohlo zase souviset se vztahy na pracovišti, kdy já působila ve škole jako nováček, který nebyl zapojen do pedagogického sboru.

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že práce asistenta pedagoga, která je pomáhající profesí, stojí na osobnosti asistenta pedagoga. Lidský rozměr je stěžejní a hraje významnou roli v rámci spolupráce asistenta a žáka. Společné naladění pomáhá směřovat k úspěšnému inkluzivnímu vzdělávání.

Negativní zjištění poukazuje na význam socializace a výchovného působení školy jako instituce na žáky s PAS. Právě možnost být součástí kolektivu se ukazuje jako stěžejní dovednost, kterou může škola žákovi s PAS předat. Distanční výuka tyto snahy přerušila a po obnově prezenční výuky se projevil deficit. Veškerá práce s žáky s PAS začíná znovu.

Vzhledem k tomu, že výsledky práce se odvíjí od zkušenosti respondentů, považuji za limit práce, že pracuje s respondentkami v podobném věku a ve čtyřech z pěti případů představuje prvoasistentky. Zajímavé by bylo zaměřit se na asistenty žáků s PAS v různém věku a možná také v různých městech, ne pouze v rámci jednoho regionu. Regionálně je totiž zakotvena i síť poradenské podpory, opakují se instituce, se kterými asistentky komunikují své obtíže a kde čerpají zkušenosti.

V návaznosti na tuto práci se nabízí dále zkoumat vliv asistenta pedagoga na fungování třídních kolektivů, dále také spolupráci asistenta pedagoga s učiteli na druhém stupni základní školy v příkladech dobré praxe. Vzhledem ke zdůraznění intuitivního přístupu prvoasistentů by mohlo být zajímavé porovnat přístup asistentů pedagoga, kteří u žáků s PAS už působí opakovaně, současně sledovat, jak se vyvíjí jejich vztah ke svěřencům. V neposlední řadě je možné zkoumat komunikaci mezi asistentem a žákem s PAS – tenkou hranici mezi racionálním vysvětlením a manipulací.

Závěr

Diplomová práce se věnuje v době inkluzivního vzdělávání aktuálnímu tématu – realizaci jednoho z podpůrných opatření – využití asistenta pedagoga. Zaměřuje se na roli asistenta pedagoga u žáků s poruchou autistického spektra.

Teoretická část práce obsahuje tři kapitoly. Zaprvé pojednává o asistentovi pedagoga jakožto instituci. Na základě právních dokumentů klasifikuje jeho profesi a nároky na ni, zařazuje pojem asistent pedagoga do systematiky školského poradenského systému, věnuje se charakterizaci této profese, představuje základní kompetence asistenta pedagoga.

Druhá kapitola je věnována poruchám autistického spektra. Stručně představuje pojem poruchy autistického spektra versus autismus. Pečlivěji se zaměřuje na projevy autistických poruch v období školní docházky. Představuje jádrové oblasti autismu, tedy obtíže v oblasti sociální interakce a chování, komunikace a představitosti a myšlení. Dále se snaží přiblížit specifika při výchovně-vzdělávacím procesu žáků s PAS.

Třetí teoretická kapitola vychází z vývojové psychologie a představuje důležité mezníky ve vývoji žáků mladšího a staršího školního věku, do této skupiny spadají žáci s PAS, kterých se zprostředkovaně týká výzkumná část práce. Tato kapitola je zde uvedena především z důvodu uvedení do kontrastu běžného zdravého vývoje a vývoje u žáků s PAS.

Praktická část práce je realizována formou kvalitativního výzkumu. Cíl tohoto zkoumání je definován výzkumnými otázkami, které cílí na odhalení specifčnosti role asistenta pedagoga u žáka s PAS a představení nejdůležitějších aspektů v práci asistenta pedagoga u žáka s PAS.

Metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor s pěti respondentkami, které popisují svou vlastní zkušenost v roli asistentek pedagoga u žáků s PAS. Vše na základě předem definovaných okruhů otázek, které byly sestaveny na základě mé vlastní zkušenosti v roli asistentky pedagoga u žáka s poruchou autistického spektra. Metodou analýzy dat je zakotvená teorie. Na základě zkušeností jednotlivých asistentek jsou definovány nejdůležitější pojmy, které se seskupují do kategorií – oblastí stěžejních pro práci AP u žáka s PAS. V rámci kategorií: cesta k práci profese AP, lokalizace asistenta a žáka s PAS ve třídě, autorita AP v rámci vztahů ve třídě, loajalita a hierarchie ve vztahu učitel a AP, pozice

žáka s PAS v kolektivu třídy, asistent pedagoga jako zprostředkovatel emocí, situace rozpoutávající agresi u žáků s PAS, náplň práce u konkrétního žáka s PAS, intuice versus příručkové postupy v práci s žákem s PAS, zákonní zástupci a jejich role ve vzdělávacím procesu je pak poukazováno na nejdůležitější rysy v práci AP a jsou hledány shody a rozdíly mezi jednotlivými asistentkami (jejich zkušeností) a odbornou literaturou.

Výsledkem práce je zjištění, že specifčnost role asistenta pedagoga u žáků s PAS tkví v osobnosti asistenta pedagoga a je jí určena. Fungující spolupráce mezi asistentem pedagoga a žákem je možná ve chvíli, kdy je utvořen pozitivní vztah mezi oběma zmíněnými. Asistenty pedagoga byly ve zkoumaných případech vždy empatické a spíše introvertní bytosti, které se nesebeprosazovaly, ale dokázaly se přizpůsobit a také proto zvládly vedle žáků s PAS v poklidu fungovat a účinně je motivovat k práci a vytvořit vhodné pracovní podmínky – například místo k sezení.

Kromě zmíněné kompatibility je stěžejní i spolupráce s rodinou žáka, skrze rodiče získává asistent informace o žakově práci doma a rodič naopak o jeho školním výkonu. Z rozsahu hodin, který je asistent u žáka s PAS a je vyšší než u jiných poruch, vyplývá větší zapojení asistenta do třídního kolektivu, na druhém stupni základní školy je ve třídě častěji než třídní učitel.

Diplomová práce je sondou do náročné práce asistentů pedagoga, jako taková byla v procesu zpracování velkým přínosem pro mě jako začínající pedagožku, protože přinesla množství dílčích poznatků o fungování třídních kolektivů i jednotlivců, emocích a vztazích ve třídách, které se obtížně pojmenovávají, ale staly se součástí mé osobnosti pedagoga.

Seznam literatury

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 207 stran. ISBN 978-80-262-1195-2.

BONCI, Benedetta a CENTRA, Rita. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeutky a rodiče. Pracovní kniha 2*. Překlad Jana Bílková. [Praha]: Nakladatelství Logos, [2017], ©2017. 160 stran. ISBN 978-80-906707-1-6.

ČADILOVÁ, Věra, JŮN, Hynek a THOROVÁ, Kateřina. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0. Dostupné také z: <http://www.ereading.cz>.

GILLBERG, Christopher a PEETERS, Theo. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Překlad Miroslava Jelínková. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 122 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-856-2.

HÁJKOVÁ, Vanda a kol. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. 117 stran. ISBN 978-80-7603-009-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORÁČKOVÁ, Ilona a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: střední školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 111 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4502-1.

HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Překlad Miroslava Jelínková. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 295 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-499-1.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, společně pro kvalitní vzdělávání, [2017], ©2017. 106 stran. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání; 1. ISBN 978-80-7496-349-0.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Překlad Miroslava Jelínková. 1. české vydání. Praha: Scientia, 1998. 169 stran. ISBN 80-7183-114-X.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

SCHOPLER, Eric, REICHLER, Robert Jay a LANSING, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Překlad Miroslava Jelínková a Věra Pokorná. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 271 s. ISBN 978-80-7367-898-2.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Vydání první. V Praze: Pasparta, 2018. 123 stran. ISBN 978-80-88163-98-5.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. SCAN; 2. ISBN 80-85834-60-X.

TEPLÁ, Marta a FELCMANOVÁ, Lenka. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2016], ©2016. 82 stran. ISBN 978-80-87963-33-3.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 453 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 130 s. Psyché. ISBN 80-247-1600-3.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 80 s. ISBN 978-80-244-3377-6.

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

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

72/2005 Sb. VYHLÁŠKA ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

VYHLÁŠKA ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., vyhlášky č. 416/2017 Sb., vyhlášky č. 244/2018 Sb., vyhlášky č. 196/2019 Sb. a vyhlášky č. 248/2019 Sb.

Seznam příloh

Příloha 1 – Okruhy témat k rozhovoru

Okruhy témat pro rozhovor

- 1) Biografie AP (pohlaví, věk, vzdělání, praxe)
- 2) Motivace k práci (pracovní historie, cesta k výkonu profese AP, očekávání x realita)
- 3) Vztahy v profesi AP (asistent x žák; asistent x učitel; asistent x ostatní žáci; asistent x rodina žáka)
- 4) Běžný den AP (principy fungování, zásady, metodika, ...)
- 5) Problematické situace v rámci asistence (konflikty, krize, ... jejich řešení)
- 6) Dilemata v profesi AP (osobní asistent x asistent pedagoga)

Nejsilnější zážitek:

Nejveselejší zážitek:

Co je na práci nejlepší:

Co je na práci nejhorší:

Co jsem se naučila:

Příloha 2 – Rozhovor s respondentkou 1

Příloha 3 – Rozhovor s respondentkou 2

Příloha 4 – Rozhovor s respondentkou 3

Příloha 5 – Rozhovor s respondentkou 4

Příloha 6 – Rozhovor s respondentkou 5