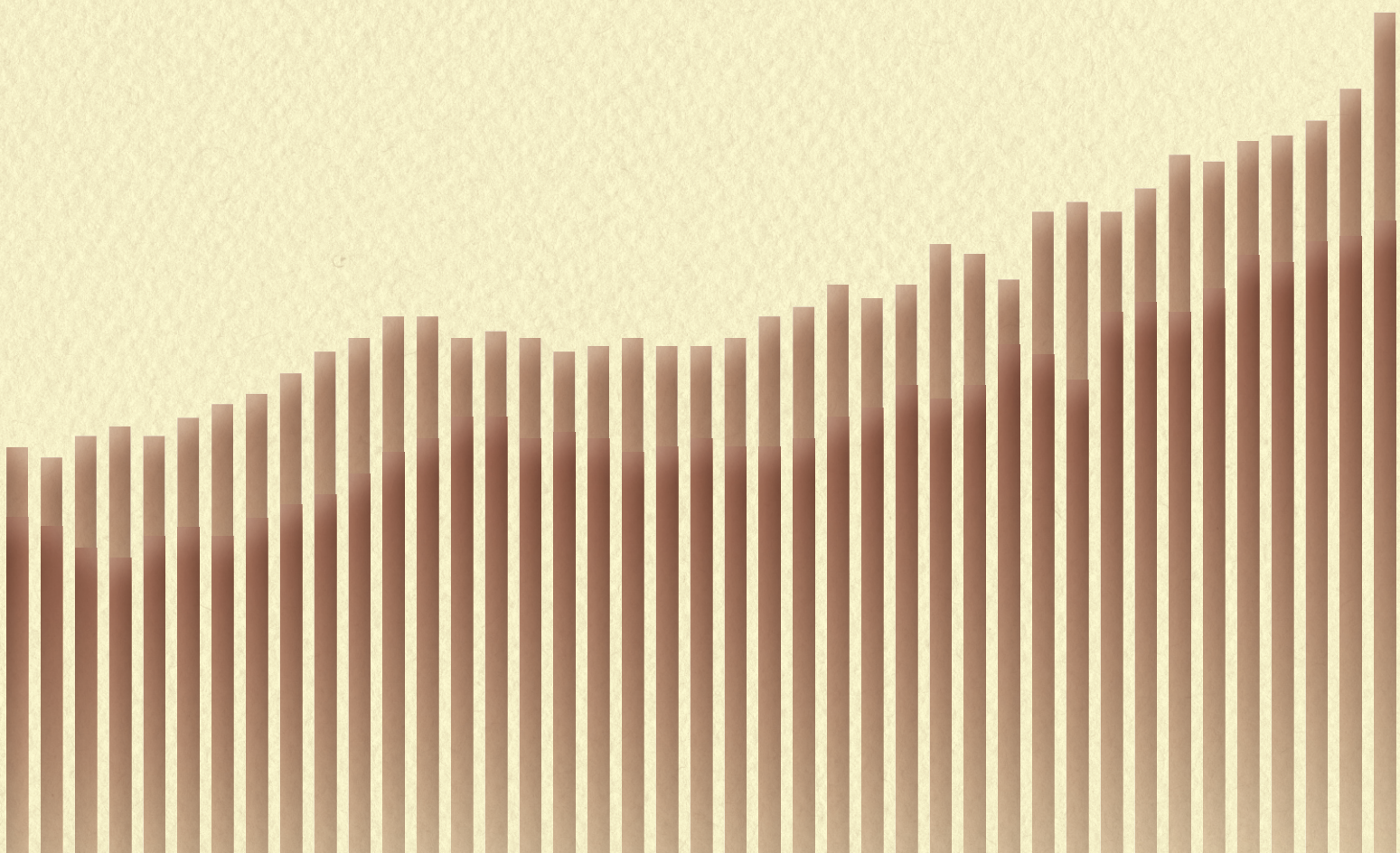


Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra

Zuzana Žampachová, Věra Čadilová a kolektiv



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Metodika práce
asistenta pedagoga
se žákem s poruchami autistického spektra

Zuzana Žampachová, Věra Čadilová a kolektiv

Olomouc 2012

Oponenti: Mgr. Jana Šaurová
Mgr. Martin Polenský

Autorský tým: Mgr. Zuzana Žampachová (vedoucí autorského kolektivu)
PaedDr. Věra Čadilová
Mgr. Eva Čadová
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.



Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu ESF OPVK
Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv
a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Zuzana Žampachová, Věra Čadilová a kol., 2012
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ISBN 978-80-244-3377-6

Obsah

1	Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga	5
1.1	Asistent pedagoga dříve a dnes.....	5
1.2	Typy asistentů pedagoga.....	6
1.2.1	Definice pojmu asistent pedagoga.....	6
1.2.2	Osobní asistent × asistent pedagoga.....	7
1.3	Legislativní rámec profese asistenta pedagoga	8
1.4	Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga.....	9
1.5	Ekonomické zabezpečení institutu asistenta pedagoga.....	11
1.6	Činnosti asistenta pedagoga dle katalogu prací MŠMT	12
1.7	Zřizování funkce asistenta pedagoga.....	13
2	Poruchy autistického spektra	15
2.1	Typologie žáků s PAS	19
2.2	Typické projevy chování žáků s PAS.....	20
2.2.1	Oblast sociálního chování.....	20
2.2.2	Oblast komunikace	22
2.2.3	Oblast představitosti, hry a zájmů.....	23
2.2.4	Projevy emocionality.....	24
2.2.5	Nespecifické projevy.....	24
3	Speciálněpedagogická diagnostika.....	27
4	Poradenství a metodická pomoc pro klienty s PAS	28
5	Asistent pedagoga.....	29
5.1	Možnosti působení asistentů pedagoga u dětí s PAS.....	31
6	Podmínky inkluzivního vzdělávání žáků s PAS	37
6.1	Inkluze u žáků s poruchami autistického spektra	38
7	Metodika práce se žákem s PAS.....	40
7.1	Strukturované učení.....	40
7.2	Výměnné komunikační strategie.....	45
7.3	Nácviky sociálních a komunikačních dovedností.....	46
7.3.1	Konkrétní příklady nácviku přiměřeného sociálního chování a sociálně komunikačních dovedností.....	47
7.4	Skupinová nebo individuální výuka dovedností	53
7.4.1	Vysvětlení zadání, přiměřené instrukce.....	54
7.4.2	Modelování jednotlivých kroků.....	54
7.4.3	Přehrávání rolí s opravnou zpětnou vazbou	55
7.4.4	Nácvik dovednosti v/a mimo skupinu	55
7.5	Strategie řešení problémového chování.....	56

8	Specifika práce se žákem s PAS.....	58
8.1	Struktura prostoru.....	59
8.1.1	Struktura školního prostředí.....	59
8.1.2	Struktura obsahu výuky.....	60
8.2	Rozvrhy, denní programy, seznamy úkolů.....	60
8.2.1	Vizualizace prostoru a času.....	60
8.3	Specifická úprava vyučovací hodiny.....	61
8.3.1	Obecné metodické postupy uplatňované při vzdělávání žáků s PAS.....	61
8.4	Zkoušení a domácí úkoly.....	62
8.5	Pomůcky.....	63
8.6	Volný čas ve školním prostředí.....	64
8.6.1	Přestávky.....	64
8.6.2	Čas na oběd.....	65
8.6.3	Volné hodiny.....	66
8.6.4	Mimoškolní vzdělávání.....	66
8.6.5	Zájmové vzdělávání.....	67
8.7	Práce s intaktními žáky.....	68
8.8	Rodina žáka s PAS.....	72
	Závěr.....	78
	Literatura.....	79

1 Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga

EVA ČADOVÁ, JAN MICHALÍK

1.1 Asistent pedagoga dříve a dnes

Termín asistent pedagoga (AP) je v porovnání se západní Evropou v České republice relativně nový. Ve školách, kde se vzdělávali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, běžně působil až do roku 1997 jeden pedagogický pracovník. Až v tomto roce (díky vyhlášce č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách) byla ustanovena možnost dvou souběžně pracujících pedagogů v jedné třídě. Uvádí se, že dříve byla tato pracovní pozice zaplněna především interními pracovníky škol, převážně vychovateli z internátu či družiny. Od začátku 90. let ve školách v České republice byli zaměstnáváni asistenti, kteří spolupracovali při integraci žáků z romské menšiny. Kromě romských pedagogických asistentů se později začali uplatňovat i asistenti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (jednalo se především o žáky s tělesným postižením), kteří přicházeli z řad mužů, kteří nastoupili povinnou vojenskou službu a místo vojenského výcviku si vybrali civilní službu.

Právě v 90. letech docházelo ve školském terénu k výrazné změně při poskytování a hrazení nákladů na služby tzv. asistenta ve třídě, v níž je začleněno dítě či žák s postižením. Tito **asistenti** (alternativně uváděni jako osobní asistenti, třídní asistenti či asistenti učitele) byli dosud na školách v celé České republice **placeni převážně z prostředků mimo resort školství**. Asi v 50 % případů byli tito asistenti placeni z prostředků na podporu zaměstnanosti místně příslušnými **úřady práce** (společensky účelné pracovní místo a veřejně prospěšná práce). Ve smyslu příslušných pokynů MPSV dávaly úřady práce najevo, že tento způsob hrazení nákladů neodpovídá podmínkám uvedených programů podpory zaměstnanosti a bude v prvních měsících roku 2002 ukončen. Ve školách a předškolních zařízeních tak zůstaly desítky a pravděpodobně spíše stovky dětí s postižením, u nichž nebylo zřejmé, jak bude „asistence“ v průběhu výuky zabezpečena.

Dále se na krytí nákladů na zřízení pozice asistenta podílela **občanská sdružení zdravotně postižených** a postupně stále častěji byly náklady na asistenta hrazeny z finančních prostředků resortu školství, zejména **z tzv. navýšení normativu** na vzdělávání dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením. U asistentů hrazených z těchto prostředků se nejčastěji jednalo o formu civilní vojenské služby a v určitých případech se jednalo o „fiktivní“ výkon pozice asistenta, kdy pracovní právní titul byl veden jako obvyklá, již nyní v resortu školství existující pozice – např. vychovatel. Již v téže době se objevovaly pokusy o zrušení civilní služby, která by znamenala odchod dalších desítek a pravděpodobně spíše stovek mladých mužů ze škol, kde vykonávali pomocné práce, mezi nimi i pozici asistenta.

Celý uvedený systém poskytování asistentů postrádal oporu nejen v zákoně, ale v obecně závazných normativně-právních aktech vůbec. Školy tak byly vystaveny značným problémům. Z ustanovení příslušných právních norem vyplývá jednoznačná **povinnost školy a školského zařízení poskytnout dítěti, žákovi či studentovi vzdělání**. Navíc jsou tyto právnické osoby osobami vykonávajícími po uvedení do úřadu tzv. náležitý dohled ve smyslu příslušných ustanovení občanského zákoníku.

Na jaře 2002 byl v Poslanecké sněmovně zamítnut návrh nového školského zákona (zákona o vzdělávání), který předkládalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále i jen MŠMT). Již v této

době se objevovaly pokusy (zejména občanských iniciativ a sdružení) zakotvit v nějaké podobě institut, který se v uvedeném období nejčastěji nazýval „osobní asistent“. Zákon přijat nebyl a vzhledem k institutu asistenta to bylo dobré řešení – tehdejší znění návrhu zákona s ním nepočítalo.

V této situaci zpracoval Olomoucký kraj ve spolupráci s odborníky Pedagogické fakulty UP na jaře 2003 vlastní návrh tzv. zákonodárné iniciativy ve věci doplnění tehdy platného školského zákona (č. 29/194 Sb.) o následující ustanovení:

V ustanovení § 3 se vkládají nové odstavce číslo 4) a 5) ve znění:

„odst. 4)

Ředitel základní školy, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy může na návrh speciálněpedagogického centra a se souhlasem krajského úřadu ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, zřídit funkci třídního asistenta.

odst. 5)

Ve třídě základní školy, střední školy a vyšší odborné školy, v níž jsou vzděláváni tři a více žáků se zdravotním postižením, zabezpečují výchovně-vzdělávací činnost současně dva pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň jeden musí mít kvalifikaci speciálního pedagoga. Pedagogický pracovník se speciálněpedagogickou kvalifikací plní v případě potřeby přímou vyučovací povinnost dle zvláštního předpisu i ve více třídách školy.“

Za povšimnutí stojí i úsilí o zakotvení tzv. „podpůrného učitele“ do základních škol – viz navrhované znění odst. 5).¹

1.2 Typy asistentů pedagoga

Pro zabezpečení vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence v resortu MŠMT se setkáváme se třemi typy asistentů pedagoga.

Asistent pedagoga pro:

1. žáky se sociálním znevýhodněním,
2. žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním,
3. žáky mimořádně nadané (přestože podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. má nárok na asistenci i žák mimořádně nadaný, na našich školách se s tímto typem asistence setkáváme jen zřídka). Pravděpodobně tomu nasvědčuje i fakt, že pro vzdělávání nadaných žáků je dostačující IVP a nebo se tito žáci vzdělávají ve vyšších formách vzdělávacího systému.

1.2.1 Definice pojmu asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je tedy zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním posláním funkce asistenta pedagoga je podpořit integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

Zásadní diskuse se vedly o faktu „čí je asistent“. Název hovoří, že se jedná o asistenta pedagoga. Na druhé straně je zřejmé, že je přítomen „právě a pouze“ ve třídách, v nichž je žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) – žák, u něhož potřebu asistence vyslovilo školské poradenské zařízení.

V optimálním případě je „asistent pedagoga“ pracovníkem, jenž je ve třídě „k ruce“ všem aktérům vzdělávacího procesu: žákovi se zdravotním postižením, učitelce či učiteli, ale také ve vybraných situacích celé třídě. Neboť ta tvoří více či méně jednolitou sociální jednotku s vlastním klimatem.

¹ Tento zákon byl dne 25. 6. 2003 Poslaneckou sněmovnou zamítnut – většinou jednoho hlasu... Jeho základ však byl převzat do dalších legislativních kroků, které vedly posléze k zakotvení pozice asistenta pedagoga do znění § 16 v současnosti platného školského zákona. Významnou roli prokázala tehdejší strana KDU-ČSL a nezávislá poslankyně T. Fischerová.

Mnohdy se však v našich školách setkáváme spíše s opačným přístupem. Asistent někdy pracuje jen s integrovaným dítětem, které často sedí spolu s asistentem izolovaně od zbytku třídy. Učitel se na dítě obrací jen výjimečně, většinou v případě prozkoušení. Dítě tak přichází o kooperaci s ostatními spolužáky. Samozřejmě v tomto případě nemůžeme ani zdaleka hovořit o úspěšné integraci. Takový způsob asistence není rozhodně přínosem pro pedagoga a už vůbec ne pro znevýhodněné dítě.

1.2.2 Osobní asistent × asistent pedagoga

Až do roku 2011 docházelo často k rozporům ve vymezení role a kompetencí asistenta pedagoga a osobního asistenta právě ve vzdělávání. Rozdíl mezi nimi nacházíme ve zřízení této pozice, jejím financování a také v náplni jejich práce.

Osobní asistent je v užším slova smyslu zaměstnanec poskytovatele sociálních služeb, který je registrován pro poskytování služby osobní asistence podle § 39 zákona č. 108/2006 Sb.; v širším slova smyslu je to fyzická osoba, jež poskytuje péči klientovi v jeho přirozeném prostředí, a to dobrovolně nebo za dohodnutou finanční odměnu, hrazenou z příspěvku na péči.

Oproti tomu *asistent pedagoga* je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogický pracovník. Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začleněn žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Již v těchto dvou definicích je znát rozdíl těchto dvou profesí. Zatímco osobní asistent poskytuje služby příslušné osobě se zdravotním postižením v přirozeném prostředí (domácnost, volný čas, kroužky), potom asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a má působnost při vzdělávání dítěte se zdravotním postižením (znevýhodněním).

Mnohdy jsou tyto pozice zaměňovány i samotnými pedagogy. Stává se tak dost často, že asistent pedagoga pracuje pouze s integrovaným dítětem. Někdy je zase asistent v rámci svého úvazku „přidělen“ k většímu počtu dětí se SVP a poté mohou být rodiče překvapeni, že asistent nepodporuje „jen jejich dítě“. Na druhé straně existují i školy, kde asistent pedagoga supluje tzv. „děvečku pro všechno“ a ředitelé škol s jeho pomocí vykrývají všechny problémy, absence dalších učitelů apod. Toto je také nepřipustné. Asistent pedagoga je institut speciálněpedagogické podpory. Jeho zřízení je vázáno na doporučující stanovisko školského poradenského zařízení (hovoříme o žácích se zdravotním postižením). Proto je nepřipustné, aby byl opakovaně, či dokonce trvale využíván v jiných třídách.

Kvalifikační předpoklady obou profesí jsou taktéž rozdílné. Osobního asistenta může vykonávat prakticky každý člověk, který se pro tuto profesi rozhodne. Původní vzdělání není až tak důležité. Je nutné, aby osobní asistent splňoval požadavky konkrétního klienta (objednatel služby) nebo požadavky poskytovatele sociálních služeb. Poskytovatelé těchto služeb mají nastaveny podmínky pro uchazeče podle konkrétního typu postižení. Záleží také na tom, zda hodlá pracovat s dítětem nebo s dospělým.

V případě asistenta pedagoga jde většinou o práci s dítětem (největší procento integrace je na základních školách). Požadavky na odbornou kvalifikaci jsou přesně zakotveny v zákoně.

Práce osobního a pedagogického asistenta má však také spoustu společného. V obou případech by tuto profesi měl vykonávat člověk motivovaný, komunikační, empatický, spolehlivý, trpělivý a vstřícný. Měl by být schopen týmové práce, být důsledný a odpovědný. Důležité také je najít si hranici v mezilidských vztazích, najít správnou míru tak, aby nebyl příliš dominantní, ale ani submisivní. Stejně jako osobnost asistenta, tak i způsoby práce s klientem jsou shodné. Neboť v obou dvou případech pracujeme s klientem se speciálními potřebami.

V letech 2005–2010 jsme se občas setkávali s mimoprávní, či dokonce protiprávní situací, kdy ze strany školy byli rodiče dětí se zdravotním postižením (zejména v režimu tzv. individuální integrace) nuceni k tomu, aby si hradili sami službu tzv. osobního asistenta – ovšem ve škole. Právě s odůvodněním, že asistent pedagoga je

ve škole „pro učitele“ a ne pro žáka. Tento scestný výklad práva, a v případě základního vzdělávání dokonce protiústavní, byl nakonec na naléhání Národní rady osob se zdravotním postižením „ukončen“ přijetím novely vyhlášky č. 73/2005 Sb. od 1. září roku 2011.

Pro rozšíření náplně práce asistenta pedagoga má velký význam novelizované znění § 7 asistenta pedagoga – ve vztahu k žákům s „těžkým zdravotním postižením“. Tato úprava má de facto ukončit dosavadní diskuse o náplni práce „asistenta pedagoga“, kdy zřetelně rozšiřuje jeho působnost i pro vykonávání pomoci při „sebeobsluze a pohybu“ daného žáka během vyučování (viz dále).

1.3 Legislativní rámec profese asistenta pedagoga

Základy právní úpravy vedly k současnému vyjádření – zákonné definici jeho role. V současnosti je hmotněprávní vyjádření institutu asistenta pedagoga obsaženo v § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. takto:

„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“

Prováděcím předpisem k zákonu je v tomto případě již zmíněná vyhláška č. 73/2005 Sb., která v období do 31. 8. 2011 definovala pozici asistenta pedagoga takto:

§ 7 Asistent pedagoga

- 1) *Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.*
- 2) *Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.*

§ 8 odst. 7

Ve třídách, odděleních konzervatoře a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.

Uvedené ustanovení obsahující de facto náznaky náplně činnosti asistenta pedagoga bylo v souladu s úkoly Národního plánu vytváření příležitostí pro osoby se zdravotním postižením modifikováno do současné platné znění takto (vyhláška č. 147/2011, kterou se novelizuje vyhláška č. 73/2005 Sb.):

§ 7

Asistent pedagoga

(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

(2) Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.

A k tomu stále přetrvává možnost daná ust. § 8 odst. 7 citované vyhlášky č. 73/2005 Sb., která umožňuje, aby ve školách působily i další osoby – v pozici tzv. osobního asistenta:

§ 8

Organizace speciálního vzdělávání

(7) Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.

Právní úprava činnosti (pozice, zřizování, vzdělávání atd.) asistenta pedagoga je obsažena v těchto normách:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (personální zajištění),
- vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných,
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních,
- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

1.4 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Asistentem pedagoga je podle ustanovení § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávána základě zvláštního právního předpisu“.

Asistentem pedagoga může být dle výše zmíněného zákona každý, kdo splňuje tyto předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- je bezúhonný,
- má odbornou kvalifikaci,
- je zdravotně způsobilý,
- prokázal znalost českého jazyka.

Odborná způsobilost asistenta pedagoga (v § 20 zákona o pedagogických pracovnících).

Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:

- a) **vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) **vyšším odborným vzděláním** získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) **středním vzděláním s maturitní zkouškou** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) **středním vzděláním s výučním listem** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky nebo
- e) **základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu** pro asistenty pedagoga.

Je tedy zřejmé, že cesty k dosažení odborné kvalifikace asistenta pedagoga mohou být velmi rozmanité. Ovšem takový „rozptyl“ možných stupňů vzdělání pro získávání odborné kvalifikace (od základního až po vysokoškolské) nenalezneme u žádného jiného pedagogického pracovníka.

V současné době již na poptávku po vzdělávacích programech pro asistenty pedagoga reagují i některé vysoké školy a nabízejí vysokoškolský studijní obor přímo s názvem Asistent pedagoga (tříletý bakalářský studijní obor).

Funkci asistenta pedagoga tedy mohou vykonávat absolventi nejrůznějších vysokoškolských studijních programů v oblasti pedagogických věd. Vznik nových studijních oborů přímo určených pro asistenty pedagoga se dá považovat za pozitivní jev. A to nejen vzhledem k jejich možné lepší odborné profilaci, ale také vzhledem k možnému přispění ke zlepšení jejich celkového sociálního statusu ve společnosti. Je však otázkou, do jaké míry bude o tyto obory zájem. Absolventi těchto oborů by ani po absolvování vysoké školy nemohli vzhledem k současné legislativě, která umožňuje zařadit asistenta pedagoga nejvýše do 8. platové třídy, očekávat nijak příznivé platové podmínky. Navíc je asistent pedagoga vzhledem ke specifčnosti profese povoláním, které neposkytuje přílišnou perspektivu trvalého pracovního poměru.

Také vyšší odborné školy mohou dle současné legislativy umožňovat získání odborné kvalifikace pro výkon funkce asistenta pedagoga v oborech zaměřených na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku, stejně jako střední školy poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů.

Kvalifikační požadavky pro výkon funkce asistenta pedagoga může splnit také ten, kdo má ukončené libovolné střední vzdělání s výučním listem v případě, že absolvuje studium pedagogiky.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v § 22 uvádí, že za studium pedagogiky se považuje: „vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“.

V případě asistentů pedagoga (stejně jako u vychovatelů a pedagogů volného času) je požadováno obsahové zaměření na pedagogiku a psychologii a stanoven **minimální rozsah studia na 80 hodin**.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, obsahuje ve vztahu ke „studiu pedagogiky“ u studia pedagogiky informaci o ukončování formou obhajoby závěrečné písemné práce a závěrečné zkoušky před komisí. Úspěšní absolventi poté získávají osvědčení.

Studium pedagogiky v souladu výše uvedenými požadavky pořádají v současné době nejrůznější zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, tak i veřejnoprávní (Národní ústav dalšího vzdělávání), a to jak soukromá.

Poslední možnost k získání odborné kvalifikace asistenta pedagoga představuje ukončené základní vzdělání a následné absolvování vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vyhláška č. 317/2005 uvádí u studia pro asistenty pedagoga

jako minimální délku trvání 120 vyučovacích hodin. Osvědčení se získává po úspěšném ukončení studia závěrečnou zkouškou před komisí. Vzhledem k několikanásobně lepší dostupnosti těchto vzdělávacích programů (v porovnání s výše zmíněným studiem pedagogiky) dochází v praxi k tomu, že bývají nezdědky navštěvovány i účastníky s již ukončeným středním vzděláním. Výjimkou nejsou ani kurzy s většinovým podílem středoškolsky vzdělaných osob.

Základní kompetence dosažené vzděláním:

- orientace v roli asistenta pedagoga (odborný, sociální a pracovněprávní profil,
- orientace v systému a organizaci školy,
- orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy,
- schopnost spolupracovat s učitelem při výchovně-vzdělávací práci ve třídě a podpora žáků při zvládnutí požadavků školy,
- schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce (příprava na výuku, podpora v průběhu vyučování, orientace v systému hodnocení žáka, pobyt dítěte ve škole) a v základních pedagogických pojmech,
- orientace v systému spolupracujících institucí (školství, poradenství, sociální a zdravotní péče, zařízení ústavní výchovy, policie, významné nestátní neziskové organizace atd.),
- schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy,
- schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka,
- schopnost k smířčímu dojednávání v případě konfliktů a nedorozumění mezi školou, dítětem, rodinou, případně a dalšími institucemi,
- schopnost pedagogicky pracovat s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v podmínkách školy,
- schopnost pedagogicky pracovat s dětmi se zdravotním postižením,
- schopnost spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky v souladu s podmínkami školní práce.

1.5 Ekonomické zabezpečení institutu asistenta pedagoga

Financování asistentů pedagoga je poměrně složité. Ve většině případů jej zajišťuje příslušný krajský úřad, a to v případě škol zřizovaných obcí a škol zřizovaných krajem či dalšími subjekty (např. nestátní organizace s výjimkou církví).

V případě škol zřizovaných MŠMT a škol registrovaných církvemi nebo náboženskými společnostmi jsou tyto kompetence přiděleny MŠMT. Finanční prostředky všem 14 krajským úřadům přiděluje taktéž MŠMT. Jsou to finance poskytované každoročně na podporu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nikoliv speciálně na úhradu odměn asistentů pedagoga. Z těchto finančních zdrojů je samozřejmě placena i pedagogická asistence.

Krajský úřad nejen přiděluje finanční prostředky podle potřeb jednotlivých škol, ale také vydává souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga. Tento souhlas vydává podle zákona č. 500/2004 Sb. správního řádu. Žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga podává na krajský úřad ředitel školy a musí mimo jiné obsahovat zdůvodnění potřeby asistenta pedagoga, rozsah jeho činností (tedy doporučenou výši úvazku).

Platové zařazení asistentů pedagoga se pohybuje v rozmezí 4.–8. (9.) platové třídy.

Pokud je asistent absolventem vysoké školy, je zařazen do tabulky pro vysokoškolsky vzdělané pedagogické pracovníky. Jelikož ne vždy získá škola potřebné finanční prostředky z kraje, bývají mnohdy asistenti zařazení spíše do nižších platových tříd.

Výše uvedený proces je však jen jednou z možností financování této pozice. Žádný právní předpis škole nebrání, aby asistenta pedagoga financovala z disponibilních mzdových prostředků. Ty však bývají v současnosti tak „napjaté“, že se v praxi rozšířilo vnímání: „asistent pedagoga jen v případě, když jej zaplatí krajský úřad“.

1.6 Činnosti asistenta pedagoga dle katalogu prací MŠMT

Jedná se o část z nařízení vlády ČR č. 222/2010 Sb. ze dne 14. června 2010 o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Pozice asistenta pedagoga je uvedena v následujících platových třídách:

4. platová třída

Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.

Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

5. platová třída

Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.

6. platová třída

Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů a výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

7. platová třída

Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.

8. platová třída

Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.

9. platová třída

Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.

Charakteristika činností asistenta pedagoga

Jak již bylo několikrát zmíněno, je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem. Zajišťuje speciálněpedagogické činnosti především u integrovaného dítěte v běžné škole a u dětí s těžkým zdravotním postižením ve škole speciální. Základem práce asistenta je spolupráce se žákem a jeho rodiči a s pedagogem. Spolupráce s pedagogem je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu ve škole a je nutná pro dobré klima třídy.

Práce asistenta pedagoga je tvořena:

- přímou pedagogickou činností (v rozsahu 20 až 40 hodin týdně),
- přípravou na výchovně-vzdělávací činnost (příprava pomůcek, kooperace s učitelem, další vzdělávání).

U asistenta pedagoga se předpokládá, že ovládá metodiku čtení, psaní a počítání a respektuje metody výuky zvolené pedagogem. Je také nutné, aby se podrobně seznámil s RVP a z něj vyplývajícím ŠVP.

Charakteristickou činností asistenta pedagoga je pozorování žáků. Je součástí výchovně-vzdělávací práce, na kterou mnohdy učiteli nezbývá prostor. Pozorování je zdrojem získávání informací o žákovi a dle jeho výsledků lze aplikovat individuální přístup. Poznatky z pozorování je ovšem potřebné vyhodnotit i s učitelem a následně s ním spolupracovat i při volbě vhodných forem a metod práce.

Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce všech pedagogických pracovníků určuje ředitel školy, tedy i pracovní náplň asistenta pedagoga. Při vytváření náplně práce AP se řídí především pokyny poradenského zařízení, které asistenci doporučilo, a spolupracuje s třídním učitelem. Náplň práce se řídí potřebami konkrétního žáka a situací ve třídě. Asistent pedagoga je přítomen nejen ve výuce, ale poskytuje žákovi podporu i o přestávkách, podílí se na vytváření pracovních materiálů a pomůcek a především podporuje motivaci a pozornost integrovaného žáka.

Hlavní činnosti asistenta pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole:

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí,
- spolupráce s pedagogickými pracovníky školy při realizaci výchovné a vzdělávací činnosti,
- individuální pomoc žákům v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky při výkladu textu, obrazového materiálu a další učební látky,
- individuální práce se žáky podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů učitele,
- vzdělávací a výchovná činnost podle stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby žáka nebo skupiny žáků,
- pomoc a zprostředkování při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou, včetně užití alternativních komunikačních systémů,
- pomoc při výchově žáků, upevňování jejich sociálních, pracovních, hygienických a jiných návyků,
- péče a pomoc při pohybové aktivizaci žáků,
- pomoc při vytváření pomůcek a zaškolení práce s pomůckou, kterou žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů,
- poskytování potřebné pomoci při úkonech sebeobsluhy a pohybu žákům, kteří tuto pomoc potřebují (zahrnuje také pomoc při výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku poskytuje vzdělávání),
- pomoc s doučováním a přípravou na výuku i mimo vyučovací hodiny (v rámci školských klubů, družin a doučovacích aktivit v prostorách škol),
- kontrolování a zajištění materiálního vybavení dítěte,
- pomoc při zajišťování spolupráce se zákonnými zástupci žáka,
- podávání informací o žácích a studentech pedagogickým pracovníkům,
- účast na pedagogických poradách a třídních schůzkách,
- účast na vzdělávacích aktivitách určených pro asistenty pedagoga.

Pomoc a podpora je poskytována způsobem odpovídajícím individuálním potřebám žáka vyplývajícím zejména z druhu a hloubky zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění.

Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě skutečných potřeb žáka a na základě doporučení speciálněpedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP).

1.7 Zřizování funkce asistenta pedagoga

Zřizování funkce asistenta pedagoga podléhá zákonu č. 500/2004 Sb., správního řádu.

Dle tohoto zákona vydává souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga krajský úřad na základě žádosti ředitele školy. Kraj také poskytuje finanční prostředky na zajištění této funkce. Ředitel při své žádosti vychází především z doporučení školského poradenského zařízení, které při diagnóze žáka navrhne zřízení funkce AP. Asistence musí být doporučena na určité období (převážně se jedná o školní rok) a s určitým rozsahem (výše pracovního úvazku). Doporučení obsahuje také náplň práce asistenta pedagoga, která může být samozřejmě ještě upravena dle konkrétních potřeb školy. V případě, že dojde ke změně podmínek, za kterých byl vydán souhlas se zřízením funkce AP, škola musí tuto změnu neprodleně písemně ohlásit. Za změnu podmínek považujeme např. přestup dítěte na jinou školu, změnu osoby AP a případně změnu platového ohodnocení, ukončení pracovního poměru AP atd.).

Počet asistentů pedagoga v ČR

Výsledky dále uvedené ukazují, že potřeba asistenta pedagoga je v českém školství velmi vysoká. Z tabulky vyplývá, že se počet asistentů pedagoga, zejména v souvislosti s dlouhodobým trendem zvyšování počtu dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v tzv. běžných školách, průběžně zvyšuje. Pokud bychom však porovnávali potřebný počet asistentů pedagoga s jejich reálným počtem na školách, výsledkem je stále pocíťovaný „nedostatek“.

Tab. č. 1 Počet asistentů pedagoga 2005–2011²

Rok	Fyzické osoby	Přepočten na plné úvazky
2005	1588	1156,4
2006	2132	1559,9
2007	2923	2098,9
2008	3450	2415,4
2009	4044	2772,3
2010	4751	3145,6
2011	5386	3483,1

Literatura

- JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, 2003.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 297 s. ISBN 80-7067-981-6.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1045-1.
- MICHALÍK, J., HANÁK, P., BASLEROVÁ, P., a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část I. (hmotně-právní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 120.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-85931-65-6.
- TEPLÁ, M., a kol. *Jak dostat do škol asistenty pedagoga*. Učitel'ské noviny, 2007, roč. 110, č. 18, s. 14–17.
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní (školní) speciální pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s r. o., 2003. ISBN 80-214-2359-5.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- právní normy uvedené v textu

Internetové zdroje

- Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence [online]. Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz>](http://www.msmt.cz).
- Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů, Výstup projektu „Inovace činnosti SPC při posuzování míry SVP dětí a žáků se zdravotním postižením“, UP v Olomouci, 2011. Dostupné na <http://spc.upol.cz>.

² Zdroj: *Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů, Výstup projektu „Inovace činnosti SPC při posuzování míry SVP dětí a žáků se zdravotním postižením“, UP v Olomouci, 2011.*

2 Poruchy autistického spektra

VĚRA ČADILOVÁ, ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

Krátce z historie

První zmínky o dětském autismu jako o samostatné diagnostické jednotce byly zaznamenány již ve 40. letech 20. století. Americký psychiatr Leo Kanner v roce 1943 vydal článek o nepřiměřeném chování u skupiny svých dětských pacientů. Vykazované projevy chování těchto pacientů neodpovídaly v té době žádné známé psychiatrické poruše, a tak Kanner označil jejich chování pojmem „časný dětský autismus“. Nezávisle na něm popsal vídeňský pediatr Hans Asperger (1944) kazuistiky čtyř chlapců se zvláštnostmi v chování v odborném článku a současně zavedl pojem „autistická psychopatie“. Kladl důraz především na specifické vzorce sociální interakce, řeči a myšlení. Dalším významným jménem v historii je Lorna Wingová, britská lékařka, která se významně zasloužila o rozšíření poznatků o poruchách autistického spektra. V roce 1981 zavedla pojem Aspergerův syndrom a popsala také tzv. „triádu symptomů“, mezi něž zařadila sociální chování, komunikaci a představitost.

Poruchy autistického spektra (PAS)

Obecně platí, že pro každé věkové období existuje určité množství dovedností, které by zdravé dítě mělo zvládat. Je však třeba zdůraznit, že dětský vývoj v raném věku bývá opravdu velmi různorodý, a proto je zapotřebí provést velmi systematické vyšetření všech oblastí dětského vývoje. Existují zdravé děti, které se nerady mazlí a z objetí se odtahují, jsou také děti, které se rozmluví až po třetím roce, a mnohé dětské zájmy mají ulpívavý charakter (řadí hračky do řad, nosí s sebou stále jednu hračku nebo předmět). Hodně zdravých dětí vyžaduje rituály. Jiné děti jsou hyperaktivní, důsledkem čehož je snížena jejich schopnost sociální interakce. Poměrně velká část dětí využívá sebezraňování nebo spíše jeho naznačování jako manipulativního prostředku k ovlivnění okolí. Některé děti se rády točí dokola nebo chodí po špičkách víc, než je obvyklé. Všechny tyto projevy samozřejmě ještě neznamenají, že dítě musí být autistické.

Důvodů ke znepokojení by mělo být více. Je třeba brát zřetel na to, že ke stanovení diagnózy u malého dítěte je nutné systematicky dítě vyšetřit ve všech oblastech dětského vývoje. Toto vyšetření náleží specialistovi. Psychologické vyšetření (vedené většinou formou hry) je plně opodstatněné již před třetím rokem života dítěte. Snižování potřeby tohoto vyšetření, vyčkávání a vymlouvání se na nevyšetřitelnost dítěte vzhledem k nízkému fyzickému věku nevyovídá o profesionálním přístupu odborníka. Neznalost komplexní vývojové psychologie často vede k tomu, že nejsou zachyceny abnormality ve vývoji, rodiče dítěte jsou ujišťováni, že dítě „z toho vyroste“, že je pouze „pomalejší“ a že je třeba počkat. U chlapců se poukazuje na jejich fyziologicky „pomalejší“ vývoj. Matky jsou poučovány o přecitlivělosti a nabádány, aby tolik nepozorovaly své dítě. Často tak dítě ztratí čekáním rok až dva. Rodiče navštěvují nejrůznější odborníky – foniatry, neurology, psychiatry i dětské psychology. Někdy si vyslechnou celou řadu velmi protichůdných diagnóz a doporučení. Při vyslovení podezření na poruchu autistického spektra je proto dobré vždy se obrátit na pracoviště, které má s diagnostikou dlouhodobé praktické zkušenosti (Thorová, 2006).

Vzhledem k tomu, že v České republice je stále málo proškolených diagnostiků v oblasti poruch autistického spektra, není stále výjimkou, že se objevují i starší děti, u kterých je diagnostikována některá autistická porucha až ve vyšším věku. Tyto děti nastupují do škol bez stanovené nebo s chybně stanovenou diagnózou (např. ADHD, vývojové poruchy chování apod.). Teprve se školní zátěží, případně po upozornění pedagoga, který vysloví podezření, je dítě odesláno k odborníkovi na danou problematiku. V řadě případů se však bez včasné intervence v pozdějším věku řada projevů obtížně upravuje, což má vliv na další vzdělávání takto postižených žáků.

Autismus je vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě, jehož důsledkem je, že člověk nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet představivost, fantazii a tvořivost. Jde o nejzávažnější poruchu dětského mentálního vývoje. Důsledky tohoto postižení provázejí člověka s autismem po celý život a ovlivňují to, jak se dotýčný chová k ostatním a jak s nimi komunikuje. Jedinec špatně vyhodnocuje informace, které k němu přicházejí (nerozumí dobře tomu, co vidí, slyší a prožívá), a z toho plyne narušení v oblasti komunikace, sociálního chování a představivosti. Diagnostika autismu a dalších poruch autistického spektra je stanovena na základě specifického chování za přítomnosti daného množství projevů, které mohou být zastoupeny v různé míře a četnosti. Tyto projevy mohou v průběhu vývoje jedince měnit svou intenzitu, některé mohou časem zcela vymizet, jiné se naopak prohloubí. Vhodná intervence, případně úprava prostředí může projevy autismu zmírnit tak, že se zvýší schopnost jedince fungovat úspěšněji v běžném životě. S poruchou autistického spektra se může pojít mnoho dalších poruch a onemocnění, což v řadě případů ztěžuje diagnostiku a následnou intervenci. Označení poruchy autistického spektra je dnes běžně používaný termín, který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám v mezinárodní klasifikaci nemocí (pervazivní = vše či hluboko pronikající).

Moderní vědecké studie směřují k pojímání autismu jako důsledku **dědičně podmíněných změn v mozkovém vývoji** (Acosta, 2003). Poruchy autistického spektra jsou považovány za **vrozené**. Specifické projevy v chování dítěte **nejsou** způsobeny chybným výchovným vedením. Autismus řadíme mezi **neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě** (teoreticky jsou nejvíce zvažovány narušené funkce v různých částech mozku). Z hlediska neuropsychologického problému dítěte vyvěrají z potíží s vnímáním (příjem informací) a zpracováním informací (problémy v oblasti emocí a myšlení). Nejedná se o jedno místo v mozku zodpovědné za vznik autismu, ale spíše o poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku. Předpokládáme, že pokud existuje různorodost v projevech, bude existovat i variabilita v příčinách (**multifaktoriální příčiny**).

Významnou roli zde hrají **dědičné faktory**. Na vzniku autismu se s největší pravděpodobností podílí různý počet genů v různé míře. Riziko je pro rodinu s dítětem s autismem tedy vyšší než u běžné populace, nicméně většina sourozenců bývá zdravá.

V současné době jsou k diagnostice PAS využívány všeobecně uznávané a rozšířené dva manuály s diagnostickými kritérii. Prvním z nich je MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992), vydaná Světovou zdravotnickou organizací, druhým jsou pak kritéria DSM-IV, vydaná Americkou psychiatrickou asociací v roce 1994.

Poruchy autistického spektra nejsou již považovány za poruchy vzácné. Jejich výskyt v populaci byl vypočítán na 0,9%.³ Toto vysoké číslo znamená, že pravděpodobnost, že se pedagog během své praxe setká dříve či později s dítětem s autismem, je opravdu vysoká.

Vývojovými poruchami častěji trpí chlapci. Nejčastěji uváděným poměrem u PAS jsou 3–4 chlapci s autismem na jednu dívku. U Aspergerova syndromu je poměr chlapců k děvčatům ještě vyšší (8 : 1). Existuje však předpoklad, že vysoký nepoměr mezi pohlavími může být způsoben nedostatečnou diagnostikou syndromu u děvčat.

Pro všechny poruchy autistického spektra jsou společné tři deficitní oblasti vývoje, které souhrnně nazýváme **autistická triáda**.

V diagnostických kritériích se hovoří o kvalitativním narušení sociální interakce, kvalitativním narušení komunikace a omezených, opakujících se stereotypních způsobech chování, zájmech a aktivitách.

Sociální interakce a sociální chování

Obtíže v sociální oblasti provází výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat gesta, mimiku, oční kontakt, postoj těla v různých sociálních situacích. Děti s PAS mají problémy s navazováním vztahů s vrstevníky

³ Prevalence of Autism Spectrum Disorders – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006, MMWR, Surveillance Summaries, Vol. 58, No. SS=10, 2009.

s přihlédnutím na dosaženou vývojovou úroveň. Jejich schopnost bezprostředně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti je velmi omezená.

Nedostatečná schopnost vcítit se do pocitů či myšlení druhého člověka způsobuje např. neochotu či neschopnost účastnit se jednoduchých sociálních hříček a her, nevnímání potřeb ostatních lidí, kteří mohou být využíváni jako pomocníci nebo „mechanické pomůcky“, preferenci činnosti o samotě nebo naopak extrémní zájem o sociální kontakt, což vede k prohlubování problémů a vyřazení lidí s PAS z běžného sociálního života. Většina takto postižených o sociální kontakt stojí, avšak ne vždy ví, jakým způsobem ho navázat. Problémy vyplývající z nepochopení sociálních kontaktů, „nečitelnosti“ chování ostatních a neschopnosti přizpůsobit se zažitým normám se odrážejí ve specifickém chování, které může být provázeno úzkostí, pocitem chaosu a nepřiměřenými reakcemi.

Komunikace

Lidé s PAS mají výrazné problémy v oblasti komunikace. Jejich vývoj řeči je buď opožděný nebo se řeč nevyvine vůbec. Takto postižení mají problémy v oblasti mluveného slova i porozumění řeči. Nedostatky v komunikaci však často nejsou schopni kompenzovat jiným alternativním způsobem komunikace (mimikou, gesty a jinými neverbálními prostředky). U jedinců, kteří mají vyvinutou řeč, je výrazně postižena schopnost iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci s ostatními. Často se objevují stereotypní a opakující se používané vzorce řeči. Chybí různorodá, spontánní a sociálně funkční komunikace odpovídající vývojové úrovni.

Představivost, zájmy, hra

Nedostatky v oblasti představivosti se projevují především v upřednostňování aktivit a činností, které jsou typické pro mladší děti. Často se projevuje nápadně výrazné zaujetí pro jednu nebo více činností, která je abnormální svojí intenzitou nebo předmětem zájmu (např. astrologie, meteorologie, statistika, dopravní prostředky).

Činnosti mohou mít až ulpívavý charakter, někdy je lze obtížně přerušit a odklonit od nich pozornost dítěte k jiným aktivitám.

Řada lidí s PAS má problém se zvládnutím změn, mladší děti mohou mít i panické reakce na drobné změny, jako je např. změna záclon, změna polohy jídelního stolu, změna trasy apod. Tyto problémy souvisejí především s nižší flexibilitou myšlení a chování.

U některých dětí s PAS se objevuje stereotypní a opakující se motorické manýrování, jako je třepání či kroutivé pohyby rukama a prsty nebo komplexní specifické pohyby celým tělem.

U dětí s PAS se často vyskytují některé nespécifické rysy, které nejsou součástí diagnostických kritérií:

- ◆ nerovnoměrný profil kognitivních schopností,
- ◆ snížená schopnost imitace pohybů, nachýlená chůze či chůze po špičkách, tleskání, luskání prsty,
- ◆ fascinace pohybem (roztáčení hraček, otvírání a zavírání dveří, sledování různých otáčejících se předmětů),
- ◆ neobvyklé reakce na smyslové podněty (přehnaná citlivost na zvuky, světla nebo doteky, nepřiměřené reakce na vůně a pachy),
- ◆ nepřiměřené emocionální reakce (bezdůvodný pláč nebo smích, střídání nálad, afekty, úzkost, absence strachu v nebezpečných situacích),
- ◆ problémy s chováním (diskoncentrace, agresivita, sebezraňování...),
- ◆ většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času,
- ◆ potíže s vytvořením myšlenkové osnovy (konceptce) při rozhodování v práci i přes to, že schopnostmi na úkoly stačí,
- ◆ problémy se spánkem, s jídlem.

Klasifikace PAS

Dětský autismus je základní diagnostikou jednotkou PAS; stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od mírné formy symptomatiky až po těžkou; problémy se musí projevit v každé části diagnostické triády do věku

tří let. Kromě poruch v klíčových oblastech – sociální interakce, komunikace a představitost – mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek odlišným, abnormálním až bizarním chováním. Typická je značná variabilita symptomů. Přibližně 50 % lidí s dětským autismem trpí také různým stupněm mentální retardace.

Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. Dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria daná pro dětský autismus, nicméně u dítěte najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které se s potížemi, jež mají lidé s autismem, shodují. Diagnostický systém DSM-IV. termín atypický autismus jako samostatnou kategorii nezná, užívá termín **pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná**. Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro část osob, na které by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy či sklony (Thorová, 2006).

Aspergerův syndrom (AS) má velmi různorodou symptomatiku, někdy bývá označován přídomek „sociální dyslexie“; specifika i problémy AS mohou být stejně závažné, i když kvalitativně odlišné od ostatních PAS. Často používaná definice Aspergerova syndromu jako lehká forma autismu je velmi zjednodušující a zavádějící. Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem je v pásmu normy, má vliv na úroveň dosaženého vzdělání a na úroveň sebeobslužných dovedností, ale není již zaručeným prediktorem plně samostatného života v dospělosti. Lidé s AS mohou mít různorodé zájmy, které v řadě případů zaujmou svou intenzitou, specifikou témat a hloubkou vědomostí z oblasti zájmu. U některých z nich může být jejich zájem využit v profesní orientaci.

Dětskou dezintegrační poruchu poprvé popsal v roce 1908 speciální pedagog z Vídně T. Heller. Popsal případy šesti dětí, u kterých mezi třetím a čtvrtým rokem došlo k výraznému regresu a nástupu těžké mentální retardace, ačkoliv předtím vývoj probíhal zcela uspokojivě. Popsané případy nazval „dementia infantilis“, později byla tato porucha přejmenována na „Hellerův syndrom“. Po období normálního vývoje, který trvá u dezintegrační poruchy minimálně dva roky, nastává z neznámé příčiny regres v doposud nabytých schopnostech (Thorová, 2006).

Diagnostická jednotka **jiné pervazivní vývojové poruchy** se v Evropě neužívá příliš často; diagnostická kritéria nejsou přesně definována. Kvalita komunikace, sociální interakce i hry je narušena, nicméně nikoli do té míry, která by odpovídala dg. autismu nebo atypickému autismu; u některých dětí je výrazně narušena oblast představitosti.

Hraniční symptomatika (autistické rysy)

U některých dětí se v diagnostických závěrech z vyšetření objevuje termín „autistické rysy“. V některých případech se tento termín používá u dětí, u kterých nejsou projevy autismu zcela jednoznačné a jsou jen důsledkem jiné poruchy či onemocnění. V jiných případech jde jednoznačně o poruchu autistického spektra, ale diagnostik zaměňuje projevy chování dítěte za součást jiné diagnózy (nahrazuje tím často diagnózu atypický autismus).

Hraniční symptomatika bývá diagnostikována u dětí s těžkou formou poruchy pozornosti nebo s těžší formou mentální retardace, kde v důsledku těchto poruch je možné odhalit i některé projevy autismu.

Rettův syndrom je geneticky podmíněný syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické i psychické funkce. Poprvé ho popsal rakouský dětský neurolog Andreas Rett v roce 1966. Stejnými symptomy Rettova syndromu jsou: ztráta kognitivních schopností, ataxie (porucha koordinace pohybů) a ztráta účelných schopností rukou. Výskyt Rettova syndromu v klasické formě je popisován u dívek, neboť většina chlapců s touto mutací genu vzhledem k závažným perinatálním zdravotním komplikacím nepřežívá (in Thorová, Poruchy autistického spektra, 2006, s. 211, 212).

Přidružené poruchy

PAS se mohou pojít s jakoukoliv jinou poruchou nebo onemocněním. Některé poruchy se vyskytují s PAS mnohonásobně častěji než u běžné populace. Pokud se pojí jiná porucha s PAS, v intervenci je vždy prioritní autistická porucha. Nejčastěji přidružené poruchy:

- ◆ *mentální retardace* (25 až 60 % ; Dawson et al., 2007),
- ◆ *syndrom fragilního X chromozomu*,
- ◆ *Downův syndrom* (až 7–10 %; Buckley, 2005),
- ◆ *epilepsie* (40 %; Gabis, Pometly, Andriola, 2005),
- ◆ *vady řeči*,
- ◆ *vady sluchu*,
- ◆ *vady zraku*,
- ◆ *ADHD (porucha aktivity a pozornosti)*,
- ◆ *ADD (porucha aktivity)*,
- ◆ *obsedantně kompulzivní porucha (až 37 % jedinců s PAS splňuje kritéria pro tuto diagnózu; Leyfer, Folstein, Bacalman, Davis, Dinhmorgan, Tager-Flusberg, Linhart, 2006).*

Mezinárodní zdravotnická organizace uvádí, že je známých přibližně 70 podskupin diagnóz, které se mohou vyskytovat společně s PAS.

Terapie

PAS jsou pojímány jako velmi různorodý syndrom. Za efektivní formu pomoci jsou považovány různé speciální pedagogické programy s podporou behaviorálních a interakčních technik, které umožňují dítěti využít schopnosti a dovednosti v maximální možné míře, kterou jim jejich handicap dovoluje. Součástí účinné intervence jsou nácviky pracovních a sociálních dovedností a rozvoj funkční komunikace.

Existuje řada doplňkových terapeutických postupů (např. hipoterapie, canisterapie, aromaterapie, biofeedback...), jejichž účinnost není specifická pro autismus, některým dětem mohou pomoci k rozvoji a duševní pohodě, stejně jako různé kroužky a terapie zdravým dětem. Reakce dětí s PAS na tyto terapie bývají velmi individuální, ne každá terapie se hodí pro každé dítě.

Terapie, které nejsou schopny prokázat svou účinnost, slibují zázraky a úplné vyléčení, jsou na vědeckém poli ostře odsuzovány.

Základní motto péče o děti s autismem, které bychom měli mít stále na paměti, je **pochopt odlišnost způsobu existence každého jedince a přes tento handicap jim umožnit prožít smysluplný a šťastný život.**

Každý rodič má právo zvolit při vzdělávání svého dítěte vzdělávací postupy a metody, které jsou, dle jeho názoru, pro dítě nejpříjemnější. Z tohoto důvodu volí rodiče i alternativní způsoby, které jsou dnes v naší zemi dostupné.

V České republice při vzdělávání žáků s PAS je především uplatňována **metoda strukturovaného učení.**

Aby intervence byla přiměřená a smysluplná, je velmi důležité stanovit si reálné priority, které zohlední problémy ve vývoji dítěte s PAS a současně nastaví její směr. K dosažení cílů intervence využijeme jako prostředek metodiku strukturovaného učení, která v sobě zahrnuje jak respektování vývojové úrovně a stanovení priorit, tak i nastavení přiměřené interakce mezi rodičem, respektive pedagogem a dítětem.

2.1 Typologie žáků s PAS

V rámci vyučování se můžeme setkat s různým typem žáků s autismem. Někteří svým nepřiměřeným chováním narušují vyučovací hodinu. Chtějí-li něco říct, vykřikují, vulgárně se vyjadřují, pobíhají po třídě, nespolupracují, shazují věci, na pokyny reagují negativisticky apod. Na druhé straně jsou i žáci, kteří jsou jakoby hodní, málo se projevující a aktivně spolupracující. Na základě praktických zkušeností rozdělujeme děti s PAS dle sociálního chování, které ve školním prostředí uplatňují.

- A. **Žák pasivní** – často nerozumí instrukcím, nechápe, proč by měl pracovat, je pasivní, úzkostný, nepotřebuje ostatním sdělit, co ví – takového žáka je nutné průběžně motivovat, individuálně instruovat, častěji vyvolávat, využívat asistenta pedagoga. Najít motivaci pro takového žáka bývá problematické, ale s využitím individuálních pobídek ho lze alespoň částečně aktivizovat. Pokud žák nechce nebo není schopen odpovídat před třídou, je možné, aby své odpovědi řekl asistentovi nebo z blízka učiteli, případně je napsal.
- B. **Žák aktivní, zvláštní** – je středem pozornosti, sděluje informace dříve, než je vyzván, často je veden nutkavou potřebou rychle informaci sdělit. Mezi tento typ žáků patří i žák ze sociálního hlediska formální, jehož projevy jsou zdvořilé, dokáže se lépe přizpůsobit situaci a někdy může vyžadovat respektování pravidel od sebe i svého okolí za každou cenu, což může vést ke konfliktním situacím. Pokud jde o žáka, který hůře respektuje pravidla, je vhodné žákovi pravidla vizualizovat, vhodné je vytvořit motivační systém pro jejich dodržování. Pokud je přítomen asistent pedagoga, usměrňuje žákovo chování, vyhodnocuje ho a dává mu zpětnou vazbu. Tento typ žáka vyžaduje častější pozornost pedagoga, především ve chvíli, kdy může uspět, je dobré ho pověřovat úkoly, které jsou nad rámec povinností. Těmto žákům je potřeba umožnit prezentaci svých dovedností před třídou, nechat je vyniknout.
- C. **Žák aktivní, obtížně zvladatelný** – výrazně svým chováním narušuje vyučovací proces, je obtížně motivovatelný, sebestředný za každou cenu, opakovaně na sebe strhává pozornost. Častý neúspěch vede k jeho negativismu a neustálému napomínání ze strany dětí i dospělých. Tento typ žáka je obtížně akceptovatelný jak ze strany pedagogů, tak i spolužáků. Důsledkem je stupňující se upoutávání pozornosti formou negativních a okolí obtěžujících projevů, které je „odměňováno“ pozorností, i když je negativní, dítě v tu chvíli dosáhne svého. Chování žáka je natolik problematické, že je pedagogem stále napomínán, opravován, okřikován, nedostává se mu téměř žádných pozitivních stimulů. K ovlivnění chování takového žáka je třeba najít vhodnou motivaci, vytvořit takový typ úkolů, aby měl žák možnost být úspěšný a zažít pozitivní odezvu ze svého okolí. Základním předpokladem úspěšného fungování dítěte ve vyučování je jasná struktura činností a jejich předvídatelnost v čase i prostoru a vizuálně podpořená. Zadávání přiměřeného množství práce je třeba volit s přihlédnutím k aktuálnímu stavu žáka, který se může den ode dne lišit. Důležitou roli též hraje střídání pracovních aktivit a relaxace, jejichž dobu trvání je třeba nastavit úměrně zvyšující se únavě a zátěži v průběhu vyučování. Pro usměrnění chování volíme jasně formulovaná pravidla, jejich dodržování podporujeme vizualizací.
- D. **Kombinace výše uvedených typů** – málokdy se ve školní praxi setkáme u žáků s PAS s vyhraněným typem chování, častější je kombinace výše uvedených typů, což zvyšuje náročnost pedagogické intervence.

2.2 Typické projevy chování žáků s PAS

2.2.1 Oblast sociálního chování

Sociální kontakt je pro zdravé dítě zdrojem radosti a uspokojení. Dítě touží po kontaktu s okolím, upozorňuje na sebe, cíleně vyhledává kontakty s vrstevníky i dospělými. Proces navazování sociálních vztahů provází celý život každého jedince. Ve školním věku se tento proces dynamicky rozvíjí, dítě získává zkušenosti se začleněním do různých sociálních skupin, z nichž každá má své typické socializační požadavky. Společnost si vytváří představu určitého typu žáka, jehož znaky by alespoň rámcově měli mít všichni žáci. Ve škole je potom dítě vystaveno očekáváním, která vyplývají z této normy a k jejímž naplňováním je dítě tlačeno. Rozvoj individuálně specifických rysů osobnosti a identity každého žáka závisí na působení rodiny, vrstevnické skupiny a okolního prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Chování dítěte je pak průběžně konfrontováno s chováním ostatních členů jednotlivých sociálních skupin, což vede k modifikaci jeho vlastního chování.

U žáků s PAS je při navazování sociálních kontaktů důležité, zda se jedná z hlediska sociálního chování o žáka pasivního či aktivního, případně o žáka s formálním vystupováním. Typ sociálního chování vypovídá o možnostem žáka zapojit se do kolektivu vrstevníků.

Pasivní typ:

- *o sociální kontakty s vrstevníky nestojí,*
- *působí samotářským dojmem,*
- *většinou se neúčastní společných aktivit, zapojit se do kolektivu je pro něj velký problém.*

Aktivní typ:

- *snaží se navázat kontakt s vrstevníky, ale způsob a nepřiměřenost těchto kontaktů často způsobí, že se žáci stávají neoblíbenými, neakceptovatelnými a nepřizpůsobivými,*
- *kolektiv vrstevníků je vyčleňuje a odmítá je.*

Formální typ:

- *sociálním kontaktem se do kolektivu obtížně zařazují,*
- *chování se více podobá dospělým než vrstevníkům,*
- *vrstevnická skupina může takové chování vnímat jako nadřazené, poučující a neodpovídající požadavkům dětského kolektivu.*

Žáci s autismem nemají problém jen s navázáním kontaktu s vrstevníky, ale také s dospělými. I zde se odráží, o jaký typ dítěte z hlediska sociálního chování jde. **Pasivní dítě** kontakty s dospělými nevyhledává, nekomunikuje s nimi, často nedopovídá na dotazy. I když se pedagog snaží s dítětem kontakt navázat, žák na něj nereaguje nebo jen omezeně. Takové dítě většinou ani neprojevuje radost ze sociálního kontaktu a je velmi obtížné usuzovat, jaké je jeho aktuální emoční rozpoložení. **Aktivní děti** obtížně navazují kontakty jak se svými vrstevníky, tak i s dospělými. Opakovaný kontakt, jehož frekvence i kvalita neodpovídá situaci a požadavkům kladeným na dítě, působí na okolí dojmem „otravného“ a neúnavného dítěte, jehož způsob navazování sociálních vztahů vyvolává v dospělých pocit nevychovaného a drzého dítěte, které se ještě nenaučilo respektovat autority a chápat pravidla společenského chování, která jsou ostatním lidem automaticky srozumitelná. Naopak **formální typy dětí** působí v sociálním kontaktu s dospělými zdvořile, problémy mohou nastat v situacích, kde dítě vyžaduje striktní dodržování společenských norem, a dokonce opravuje a napomíná dospělé za jejich chování. Vzhledem k tomu, že takové dítě většinou nereaguje na usměrnění dospělou osobou nebo na ně reaguje nepřiměřeně, může i v tomto případě docházet ke konfliktním situacím.

Obecně lze tedy říci, že u žáků s PAS je kvalitativně narušen sociální kontakt s okolím a projevy, které vyplývají z tohoto deficitu a jejichž různorodost je daná typem dítěte z hlediska sociálního chování.

Z problémů, které děti s PAS mají s navazováním sociálních kontaktů, **pak plyne jejich snížená schopnost porozumět smyslu přátelství a kamarádství, navazování úzkých vztahů ve vrstevnické skupině a podřízení se požadavkům této skupiny.** Potřeba předvídatelnosti a mít věci pevně pod kontrolou často vede k potřebě ovládat dění ve skupině, prosazovat vlastní zájmy, scénáře aktivit a her, čímž na okolí působí sebestředně. Z těchto důvodů je velmi obtížné získat mezi vrstevníky kamarády a udržet si je. Přátelství v pravém slova smyslu tyto děti navazují jen obtížně, nezdídko o bližší kontakt ani nestojí a dávají přednost činností o samotě.

V třídním kolektivu vstupují žáci do sociálních kontaktů v rámci řízené i neřízené činnosti. V řízené činnosti se zapojují do skupinové práce, ve které musí uplatnit různé sociální dovednosti – kooperovat se členy skupiny, podřídit se zadání, přijmout roli ve skupině apod.

Deficity v oblasti sociálního chování vyniknou zejména při zapojení těchto žáků do soutěží a her. Dítě s PAS má již vedle uvedených sociálních dovedností problém s pochopením pravidel, vnímáním důvodů soutěžení i se smyslem pro fair play. I v této oblasti jsou velké rozdíly mezi jednotlivými typy žáků s PAS. Někteří se s drobnou pomocí dokážou do těchto aktivit zapojit, ze soutěžení mají radost, po opakovaném vysvětlení chápou pravidla a v přijetí prohry není rozdíl od ostatních vrstevníků. Jiní

pravidlům nerozumí ani po opakovaném vysvětlení, nedokážou pravidla akceptovat a při hře je správně použít, ale soutěžit a vyhrát za každou cenu chtějí, prohru nesou velmi těžce. Další skupina žáků nejeví o soutěžení zájem, při hře jsou pasivní a soutěže se neradi účastní.

Deficity v oblasti her a soutěží jsou ovlivněny nízkou mírou flexibility, omezenou představivostí a nízkou úrovní sociálních dovedností.

Dítě s PAS vstupuje do školního prostředí, na rozdíl od svých spolužáků, s výrazným deficitem v oblasti sociálního chování. V rámci vývojového profilu je oblast sociálního chování pod úrovní mentální věku žáka. Nezřídka se setkáváme s tím, že žák s PAS na 2. stupni ZŠ se chová jako šestileté dítě. To samozřejmě výrazně nekoresponduje s mentálním vývojem takového dítěte, které mívá například v některé oblasti mimořádné vědomosti, které předčí znalosti pedagoga. **Pro pedagogy je rozdíl mezi úrovní sociálního chování a intelektem obtížně pochopitelný, a často se tak domnívají, že dítě si takto vynucuje pozornost, schválně se chová nevhodně a moc dobře ví, jak by se mělo chovat.** Pedagogové často dávají do souvislosti toto chování s domácím prostředím a výchovou dítěte v rodině. Odlišit od sebe důsledky deficitu autistické poruchy v oblasti sociálního chování a špatného výchovného působení lze jen na základě dobrých teoretických znalostí z oblasti PAS, vývojové psychologie a v neposlední řadě také praktických zkušeností z práce s těmito dětmi. Vzhledem k tomu, že v běžných školách je stále málo pedagogů se zkušenostmi ve vzdělávání žáků s PAS, měli by se pedagogové při řešení těchto problémů obracet na odborníky ze školských poradenských pracovišť a případně dalších organizací, které se problematikou PAS zabývají.

2.2.2 Oblast komunikace

Dítě ve škole dovede komunikovat na různé úrovni podle toho, zda je mezi dětmi nebo dospělými, zda je doma nebo ve škole. Schopnost diferenciací komunikačního stylu vyplývá ze zkušeností, ale do značné míry souvisí i s rozvojem myšlení. S rozvojem osobnosti dítěte a s jeho novými sociálními zkušenostmi se postupně odděluje specifický způsob komunikace v rámci vrstevnické skupiny. Dítě si dobře uvědomuje, že tímto jazykem může mluvit pouze se svými vrstevníky. Komunikace žáka s učitelem má stejně jako komunikace v rodině svá přesná pravidla. Ve škole určuje způsob komunikace učitel, v domácím prostředí si může komunikační styl i obsah dítěte volit a přizpůsobovat konkrétní situaci. Komunikace se tak stává výrazným faktorem socializačního procesu a předurčuje budoucí postavení dítěte ve společnosti.

Dítě s PAS nepřichází většinou do školy tak dobře komunikačně vybaveno jako jeho vrstevníci. Někteří žáci mají opožděný vývoj řeči nebo trpí poruchami řeči. Závažnou poruchou řeči je **vývojová dysfázie**, která může ovlivňovat řeč i rozumění řeči. Děti s vývojovou dysfázií mají opožděný vývoj řeči, menší slovní zásobu, mluví v neúplných větách s výskytem dysgramatismů. Ani ty, jejichž vývoj řeči je v normě, nekomunikují se svým okolím bez problémů. Mívají **potíže hlavně v oblasti užívání pragmatického jazyka**. Ne vždy využívají svou řeč funkčně, mívají problém s reciprocitou, ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, neudrží téma rozhovoru nebo naopak nekomunikují vůbec. Žáci obtížně formulují vlastní myšlenky, obtížně popisují vlastní prožitky z minulosti, nedokáží reprodukovat slyšené či čtené texty (pokud nejde o prosté sdělení informací), mají potíže s chápáním abstraktních pojmů, doslovně chápou sdělené, nerozumí ironii, nadsázce.

Dalším problémem mohou být **narušené prozodické faktory řeči**. Řeč je monotónní nebo přehnaně intonovaná, nápadně tichá nebo hlasitá, překotná apod. Někteří žáci používají nápadně mechanickou, šroubovitou a formální řeč, kopírující výrazy dospělých. Mohou se objevit **echolálie či řečové perseverace**. Někteří pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů.

Závažným deficitem v oblasti komunikace žáků s PAS je i **narušená schopnost sledovat tok řeči**, vnímat a přiměřeně používat neverbální prostředky komunikace. Mají **problém s navázáním a udržením očního kontaktu, posturací těla během komunikace, s přiměřeným používáním gest a mimiky obličeje**.

Řečové deficity a deficity v komunikaci se promítají ve školním prostředí jak při vzdělávání, tak i v kontaktu s vrstevníky i dospělými. Žáci, kteří mají problém s využitím základních funkcí komunikace, si nedokážou požádat o pomoc, dovysvělení probírané látky, často na sebe upozorňují nevhodným způsobem, vykřikují, jsou agresivní, běhají po třídě apod. Někteří z nich pasivně sedí nad úkolem a nepracují.

Na okolí pak působí jako líní žáci, kterým se nechce pracovat, podstatou problému však je, že si s úkolem nevědí rady a nedokážou si vyžádat pomoc.

U dětí s PAS se můžeme setkat i s **elektivním mutismem**, který je ve školní praxi obtížně řešitelný. Komunikovat s takovým žákem je možné písemně nebo jiným alternativním způsobem.

2.2.3 Oblast představivosti, hry a zájmů

Představivost je stejně jako sociální vývoj a komunikace u dětí s PAS porušená. Deficit je dán mírou symptomatiky autismu a celkovou vývojovou úrovní dítěte. Představivost umožňuje vytvářet si v mysli různorodé obrazy, pocity i smyslové vjemy, které jedinci umožňují vidět různé situace z různých pohledů i v různém čase.

Představivost ovlivňuje pružnost myšlení a konání a její rozvoj přímo souvisí s vývojem nápodoby, která se postupně rozvíjí, stává se komplexnější, a tím se promítá do celkového myšlení jedince. Ovlivňuje schopnost plánovat, přizpůsobovat se změnám a kladeným požadavkům. Posiluje symbolické myšlení a herní aktivity dítěte, čímž se stává jedním z důležitých faktorů učení. Na rozvoji herních aktivit se vedle představivosti podílí i úroveň myšlení, sociálních i motorických dovedností.

Celková úroveň hry i zájmů dítěte se promítají do volnočasových aktivit, které jsou pro většinu dětí motivačním stimulem k činnosti, směřují k obohacení života dítěte a prožívání příjemných zážitků.

Zájmy a aktivity dětí s PAS se liší od zájmů jejich vrstevníků vyšší mírou zaujetí, obtížnou odklonitelností,ulpívavostí a četností opakování. Obsah a charakter těchto činností se většinou časem mění, některé denně, jiné v průběhu let. Z pohledu okolí jsou tyto aktivity nefunkční, stereotypní a často i repetitivní. **Volnočasové aktivity dětí s PAS bývají velmi úzce spojeny s jejich zájmem, vydrží u nich dlouhé hodiny, protože jsou pro ně předvídatelné a pociťují v nich úspěch.** Často jsou pro ně „oázou“ jistoty v jinak nepředvídatelném světě. Kvalita využívání volného času je u každého jedince s autismem odlišná intenzitou, mírou zaujetí a způsobem provádění. Některé děti využívají volný čas k nefunkční manipulaci s předměty (házení, roztáčení, přesypání, bouchání apod.), jiné jsou schopné již vyšší úrovně činnosti se vztahovými prvky, jako je řazení, třídění nebo seskupování. Děti s poměrně dobrými kognitivními dovednostmi mohou vyplňovat svůj volný čas zájmem o písmena, číslice, skládání puzzle, ale také poznáváním značek osobních automobilů, dopravních značek apod. Řada volnočasových aktivit dětí s PAS je spojena s autostimulačními činnostmi, jako je pozorování určitých předmětů z různých vzdáleností a úhlů, prohlížení prstů, nápadné pohybové stereotypie, bouchání se do různých částí těla, zvuková produkce bez komunikačního významu, houpání či točení apod.

S věkem se většina zájmů lidí s PAS rozvíjí, zájmy se stávají vytrřbenější, avšak stereotypní a omezený charakter zůstává.

Volnočasové aktivity slouží k psychickému i fyzickému odpočinku dítěte a jejich nepřítomnost má neblahé důsledky na psychický i fyzický stav dítěte.

Mladším dětem organizují volný čas většinou rodiče, kteří využívají služeb školní družiny, školního klubu, různých zájmových kroužků a organizací (ZUŠ, středisko pro volný čas dětí a mládeže, ČSTV apod.).

Děti staršího školního věku si již více organizují volný čas samy a rovněž se také rozhodují, jakým zájmovým aktivitám se budou věnovat. V tomto období se již vytvářejí dlouhodobější zájmy, které často přetrvávají do dospělosti. Zájmy sdílejí se svými vrstevníky, společně je vykonávají, vzájemně se o nich informují a na základě společných činností vytvářejí zájmové skupiny. V době adolescence už mladí lidé tráví většinu volného času mimo domov. Jsou schopni i některé zájmy provozovat individuálně, nezávisle na svém okolí.

Ani v těchto vývojových obdobích se nedokážou žáci s PAS vyrovnat ve využívání volného času svým vrstevníkům. Přetrvávají omezené zájmy, které často svým charakterem neimponují mladé generaci, a jejich sdílení s vrstevníky je proto obtížné. Mezi žáky s PAS se vyskytují i takoví jedinci, kteří se snaží vyrovnat v zájmech svým vrstevníkům, avšak způsob, jakým to dělají, je nepřiměřený a často obtížně akceptovatelný vrstevnickou skupinou. Lze tedy říci, že deficity v oblasti představivosti, hry, zájmů a naplňování volného času přetrvávají u lidí s PAS celoživotně, a jejich zapojení do společnosti je proto obtížnější než u zdravé populace.

2.2.4 Projevy emocionality

O vývoji emocí se někdy hovoří, jako by emoce byly samostatná jednotka, která se vytváří sama o sobě, nezávisle na denních událostech. City se však nevyvíjejí samostatně a izolovaně, ale jsou spojeny s předměty, situacemi i lidmi. City něco vyjadřují, jsou s něčím spojeny a jsou něčím vyvolány.

Existuje souvislost mezi nárůstem negativních emocionálních vztahů a nástupem abstraktních úvah, což vyvolává otázku, zda emoční změny jsou důsledkem kognitivního růstu nebo zda předcházejí vývoji abstraktních úvah.

S nástupem do školy zaznamenávají emoce dynamický nárůst. Sebehodnotící emoce přispívají k rozvíjení sebepojetí a ke zvnitřňování norem sociálního života. Postupně se vytváří schopnost zapojení do sociálního porovnávání, žák je schopen hodnotit sám sebe reálně. Se zvyšující se schopností jemněji rozlišovat a popisovat sebehodnotící emoce, jako je vina, zahanbení, hrdost apod., sebeuvědomování proniká do větších hloubek sebehodnocení a aktivuje negativní emoce – strach, smutek, znechucení apod. Sebehodnotící emoce potom vzbuzují další emoce.

Děti s poruchou autistického spektra mají v emocionální oblasti deficity, které je závažně limitují v úspěšnosti navazování a udržování přiměřených mezilidských vztahů.

Obtížně chápou potřeby cizích lidí, **míra empatie je nízká nebo zcela chybí, a v důsledku toho působí na své okolí egocentricky, jejich výroky vůči ostatním bývají často urážlivé a pro okolí, včetně blízkých členů rodiny, zraňující. Nedokážou verbálně vyjádřit své city nebo je tato schopnost velmi nízká.**

Žáci s autismem bývají často náchylní k sebedoceňování, odsuzování a hledání chyb na vlastní osobě. Naopak někteří vystupují jako neomylní, chyby hledají ve svém okolí, oni problém nemají, vše zvládají, ač okolí vidí realitu zcela jinak.

I kontrola vlastního chování bývá u dětí s autismem problematická, často podléhají nekontrolovatelným záchvatům vzteku a bývají náladové.

U řady dětí s PAS se projevuje nízká frustrační tolerance, učitelé se často setkávají se žáky s PAS, kteří velmi bouřlivě a nepřiměřeně reagují na kladené požadavky v rámci školní práce.

Mnohé z těchto dětí vykazují **úzkostné projevy**, jako jsou specifické strachy (z otevřených dveří, sušáků na toaletě, některých zvířat, věcí apod.), trvalá úzkost (ze smrti, nemoci, změny apod.), panické reakce, sociální fobie, separační úzkost. U některých žáků se můžeme setkat s výrazným **střídáním nálad**, které mohou vést až k depresím a paranoidním stavům, které jsou provázeny pasivitou, sebedoceňováním se a v některých případech i deklarováním sebevražedných úmyslů.

2.2.5 Nespecifické projevy

Zvláštnosti v chování žáků s PAS jsou často provázeny **nespecifickými projevy v oblasti smyslového vnímání**. Tyto projevy jsou velmi časté a jejich znalost je pro pedagogy důležitá. Poruchy v oblasti senzitivity mohou výrazně narušit vzdělávací proces i adaptaci na školní prostředí.

Do nespecifických projevů zahrnujeme **obtíže s adaptabilitou, percepční poruchy a odlišnosti v motorickém vývoji**.

Percepční poruchy

Integrace smyslového vnímání je pro běžný život každého člověka velmi důležitá. Jde o proces, který je řízen a regulován centrálním nervovým systémem s cílem zajistit určitou rovnováhu v přijímání různých podnětů a informací z vlastního těla i okolního prostředí.

Pokud dobře funguje sensorický systém, funkčně odpovídá na podněty vnitřních sensorů i vnějšího prostředí, dokáže člověk hladce zvládat každodenní životní situace.

Dysfunkce sensorického systému nastává v okamžiku, kdy některá část systému, případně celý systém, nedokáže funkčně odpovídat na nově vzniklé situace, případně některá část systému je narušená. Důsledkem toho je, že nejen část sensorického systému selhává, ale toto selhání se projeví na celkovém fungování těla, respektive jedince v daném prostředí.

Senzorický systém zahrnuje:

Propriocepci (uvědomění si vlastního těla), vestibulární systém (rovnováha), taktilní vnímání, chuťové vnímání, čichové vnímání, zrakové vnímání a sluchové vnímání.

Propriocepce

Nedostatečnost v oblasti propriocepce se může projevovat zvýšenou nebo sníženou potřebou fyzického kontaktu, vyhýbáním se aktivitám, které vyžadují zavírání očí, problémy se spánkem (s usínáním, vstáváním, buzením během spánku), problémy při vstávání a s pohybem po spaní, problémy v sociální interakci (vyhýbání se kolektivním aktivitám, pobytu v davu lidí), neobratností, zakopáváním o vlastní nohy, narážením do věcí, převracením hrnku, sklenice, vyléváním tekutiny, špatnou pozicí při sezení, popřípadě pády ze židle, nepřiměřeným vyvíjením síly při držení předmětů apod., potížemi s pochopením matematických pojmů.

Vestibulární systém

Vestibulární systém zprostředkovává informace o vnímání pohybu a rovnováhy našeho těla.

Tento systém přijímá od senzorů informace o rovnováze a pohybech krku, očí a těla.

Vestibulární systém plní i další funkce, ovlivňuje bdělost části mozku a podle typu vestibulární stimulační uvádí do klidu či pohotovosti nervový systém.

Vestibulární systém může pracovat i neefektivně z pohledu dítěte, systém upozorňuje až nadměrně tělo na pohyb, na pozici při různých činnostech, což může způsobit omezené soustředění. Pokud vestibulární systém neefektivně zpracovává pohybové vnímání, může dítě:

1. nadměrně aktivně až hyperaktivně vnímat informace vestibulárního systému,
2. málo vnímat až být hypoaktivní k pohybovým informacím vestibulárního systému.

Taktilní vnímání

Taktilní systém je jedním z prvních sensorických systémů ve vývoji plodu. Vyvíjí se již v době nitroděložního vývoje. Přenášené impulsy prstů a rtů, které jsou nejcitlivější částí těla pro dotyk, mají v mozkové kůře vyhrazen větší prostor než impulsy jiných částí těla. Dotyková dysfunkce nastává v případě, že dotykový systém chybí v předávání informací od dotykových receptorů (hyposenzitivita) nebo reaguje obranně na tyto informace (hypersenzitivita).

Chuťové vnímání

Ač je chuťové vnímání nejméně dokonalým smyslem našeho těla, má důležitou roli v přijímání potravy a vnímání chuti. Hypersenzitivita chuťového vnímání může způsobit velké problémy v přijímání jak jídla, tak pití. Děti v tomto případě jedí jen určité druhy potravin a pijí určité nápoje, což se často může omezit pouze na několik variant. Naproti tomu hyposenzitivita způsobuje, že dítě je schopné pojídat cokoliv, často se jedná i o nestravitelné věci či předměty.

Čichové vnímání

Během ontogenetického vývoje si čich udržel spojení s částí mozku, která se stala centrem našich emocionálních reakcí. Proto jsou naše čichové vjemy spojeny také se zřejmými emocionálními reakcemi. Úkolem čichového ústrojí je informovat nás o okolním světě a v případě ohrožení nás varovat.

I v této oblasti se může projevovat nadměrná nebo snížená vnímavost na čichové podněty.

Děti, které jsou přecitlivělé na vůně a pachy, jsou velmi citlivé na různé parfémy, aromatické prací a mycí prostředky, pachy jídla apod. Jejich reakce mohou být extrémní a mohou u nich vyvolat i vegetativní projevy. Naopak děti se sníženou citlivostí omezeně vnímají nebo téměř nereagují na čichové podněty, což se projevuje např. při jídle, při pobytu v zapáchajících prostorách, u osobní hygieny.

Zrakové vnímání

Zrakové vnímání se postupně rozvíjí od narození dítěte. Jde o komplexní psychický a fyziologický proces, který můžeme dále rozvíjet.

Děti s PAS většinou nepoužívají zrak běžným způsobem, ačkoliv z hlediska fyziologického vidí dobře. Odlišným se stává způsob využívání zraku. Některé děti mají ohraničené zorné pole, ve kterém vnímají, jiné fixují zrakem detaily předmětů, jiné sledují věci z různých úhlů.

Zrakové vnímání může být, stejně jako jiné smysly, narušené nadměrnou či sníženou zrakovou vnímavostí. U hypersenzitivity vnímá dítě bouřlivě některé zrakové podněty, jako je osvětlení zářivkami, blikající světla, ostré sluneční světlo apod. Naopak u hyposenzitivního vnímání může mít dítě velmi zúžené zorné pole, lze ho jen obtížně zrakově stimulovat, jeho zraková pozornost je velmi krátkodobá.

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání je důležitou složkou dorozumivacího procesu. Sluchem k nám přicházejí informace, které nám pomáhají orientovat se v okolním prostředí. Pokud je sluchové vnímání narušeno, může to znamenat zkreslení informací až jejich ztrátu.

Vnímání sluchových podnětů bývá u lidí s PAS narušeno. Někteří slyší zvuky, které jsou běžným sluchem jen obtížně vnímatelné, jiní nereagují na silné sluchové podněty v jejich bezprostřední blízkosti.

Zvláštnosti sluchového vnímání je třeba respektovat a při plánování aktivit zajistit prostředí, ve kterém nebudou vystaveni nadměrným sluchovým podnětům.

Adaptabilita

Adaptabilita je základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí vzdělávacího procesu. V předškolním věku se dítě začíná setkávat se situacemi, které vyžadují přizpůsobit se jiným podmínkám, jiným lidem než rodičům (pobývá u babičky, tráví čas s dětmi matčiny kamarádky apod.). Nástup do předškolního zařízení klade na dítě větší nároky v přizpůsobení se a často není brán ohled na to, co dítě aktuálně prožívá. V průběhu školní docházky se dítě v reakcích na změny stává stále pružnějším a v době adolescence je už schopné řešit i obtížné situace, které vyžadují rychlé reakce na nové požadavky.

Pro dobrou adaptaci je zásadním předpokladem pružné reagování na změny, které v průběhu života provázejí každého člověka.

U žáků s PAS je, vzhledem k deficitu v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti, schopnost adaptability porušená. Tato skutečnost má zásadní vliv na funkční schopnosti lidí s PAS a je základní překážkou v jejich samostatném fungování. Míra narušení funkčních schopností je dána řadou faktorů, které ovlivňují flexibilitu myšlení a jednání lidí s PAS. Většina z nich reaguje na změny nepřiměřeně. Někteří projevují úzkost a napětí, jiní reagují velmi bouřlivě až agresivně a se změnami nejsou schopni se vyrovnat. Někdy jde o změny zásadního charakteru, jindy jsou to změny drobné, pro zdravého člověka zcela nepodstatné (nové tričko, jiná židle u stolu apod.). V průběhu života se může funkčnost člověka s PAS měnit. Dítě, které v útlém dětství mělo velké problémy se zvládnutím změn a nových situací, dokáže s věkem postupně na změny reagovat daleko pružněji a v dospělosti s nimi nemá zásadní problémy. Naopak u některých jedinců se adaptabilita s věkem může zhoršovat.

Pro zlepšení adaptability při vzdělávacím procesu je nutné využívat u lidí s PAS různé podpůrné prostředky (úprava prostředí, vizuální podpora apod.), a kompenzovat tak jejich handicap v této oblasti.

Odlišnosti v motorickém vývoji

Motorické dovednosti se u každého člověka liší. Vývoj motoriky není u všech stejný, je ovlivněn nejen vrozenými schopnostmi dítěte, ale i typem osobnosti, temperamentem a dalšími ukazateli.

Počet dětí s PAS, u nichž se projevují potíže v motorice, se pohybuje mezi 50–70 %. U některých jde o závažné problémy, které se projevují v koordinaci pohybů, rovnováze, zvláštními pohyby, úrovni pohybové aktivity apod., u jiných jde jen o drobné odchylky ve vývoji.

Ve školním prostředí jsou motorické obtíže žáků s PAS patrné zejména v předmětech tělesná výchova, pracovní činnosti, výtvarná výchova a ve všech dalších, kde je vyžadován písemný projev. Úroveň grafomotoriky je u většiny žáků s PAS nižší než u jejich vrstevníků a je třeba to zohlednit při hodnocení grafického projevu. Tyto problémy se mohou promítat i do úpravy sešitů, zacházení s učebnicemi, udržování pořádku na lavici i v aktovce.

3 Speciálněpedagogická diagnostika

Speciálněpedagogická diagnostika u dětí s autismem před rokem 1989 neměla téměř žádnou historii. V knize M. Sováka *Logopedie* z roku 1978 jsou uvedena některá základní fakta a citace z knihy R. Nesnídalové *Extrémní osamělost* a je zde citována v té době v Československu neznámá L. Wing. Sovák zde také zmiňuje práci H. Hoeferta *Systematická modifikace chování a řečová terapie u dětí s autismem*. V práci jsou uvedeny některé možnosti pedagogicko-psychologického působení u takto postižených dětí. V této době byla péče o děti s autismem vnímána jako součást logopedie a psychopedie v rámci speciální pedagogiky. Vzhledem k nízkému počtu diagnostikovaných dětí nebyl důvod se touto problematikou více zabývat.

Děti s autismem byly v té době převážně v péči dětských psychiatrů, jejichž povědomost o autismu a jeho diagnostice byla malá. V tomto období docházelo jen ke sporadickým speciálněpedagogickým opatřením, děti byly často označeny za nevzdělavatelné a veškerá péče o ně zůstávala na jejich rodičích.

Na počátku 90. let vzniká speciálněpedagogická diagnostika u dětí s PAS, při jejím provádění se zpočátku využívaly různé zahraniční materiály, které byly většinou používány pro děti s jiným postižením (např. Portage).

V roce 1994 byl do České republiky přivezen Psychoedukační profil (PEP-R) z roku 1990, určený pro děti s PAS a vytvořený týmem E. Schoplera. Přeložen a vydán pro potřeby českých speciálních pedagogů byl až v roce 2000. První české diagnostické speciálněpedagogické nástroje byly vydány v letech 2005–2006 v rámci projektu IPPP ČR. Mezi nejvyužívanější patří **Edukačně hodnotící profily** (Čadilová, Žampachová), které jsou určeny pro dvě věkové kategorie: 0–7 let a 8–15 let.

Dobře a odborně provedená speciálněpedagogická diagnostika je pro vzdělávání žáka s PAS nesmírně důležitá a měl by ji provést odborník. Z diagnostiky potom vycházejí i doporučení, která jsou součástí vzdělávací intervence těchto žáků.

4 Poradenství a metodická pomoc pro klienty s PAS

S rostoucím rozvojem a zkvalitňováním diagnostiky PAS a vřazováním těchto dětí do sítě škol vznikla potřeba zajištění poradenských služeb pro děti, žáky a studenty s PAS. Pro většinu rodin byla dříve tato služba nedostupná z důvodů neznalosti, velké vzdálenosti či z kapacitních důvodů.

Na základě projektu MŠMT z roku 2001 začala postupně vznikat síť krajských poradenských pracovišť, kterými byl vytvořen základ státem garantované péče (viz www.apspc.cz). Mimo to probíhal rozvoj poradenské péče na úrovni nestátních neziskových organizací.

Cílená poradenská péče pro děti, žáky a studenty s PAS je v České republice postupně zkvalitňována.

Práci poradenského pracoviště zaměřeného na problematiku PAS definuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ve vyhlášce jsou vyjmenovány standardní činnosti společné všem SPC a standardní činnosti SPC poskytujícího služby žákům s PAS, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky.

Činnosti centra směřují ke třem subjektům:

- *služba cílená na klienta,*
- *služba cílená na zákonného zástupce,*
- *služba cílená na školy a školská zařízení, které tyto žáky vzdělávají.*

Služba cílená na klienta

V rámci služby je poskytována psychologická a speciálněpedagogická diagnostika a individuální intervence zaměřená na školní i domácí prostředí.

Služba cílená na zákonného zástupce

Služba nabízí konzultační návštěvy v rodině nebo v poradenském zařízení, konzultace k individuální intervenci, zařazení žáka do vhodného typu školského zařízení i přednášky a kurzy pro rodiče.

Pomoc cílená na školy, školská zařízení a další zařízení, ve kterých jsou zařazeni klienti s PAS

Podpora pedagogických pracovníků a pracovníků v přímé péči je zajišťována prostřednictvím metodických návštěv, přednášek a kurzů, metodických a kazuistických seminářů.

5 Asistent pedagoga

Ve většině tříd, kde je individuálně integrován žák s PAS, pracuje asistent pedagoga pod vedením učitele a je součástí pedagogického týmu. Pouze týmová práce může zajistit dobré podmínky pro výchovu a vzdělávání integrovaného žáka. Je třeba zdůraznit, že by asistent měl vždy pracovat dle pokynů konkrétního pedagoga. I u asistenta pedagoga je důležitá znalost problematiky PAS a jeho zapojení do systému proškolení je nezbytné. Z naší zkušenosti vyplývá, že zhruba 80 % integrovaných dětí vyžaduje přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.

Jak již bylo uvedeno v 1. kapitole, zákon č. 561/2004 Sb. v paragrafu 16, odstavec 9 umožňuje ředitelům mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy zřídit se souhlasem krajského úřadu ve třídě funkci asistenta pedagoga.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, paragraf 7, odstavec 1 uvádí hlavní činnosti asistenta pedagoga:

- pomoc žákům přizpůsobit se školnímu prostředí; *u dětí a žáků s PAS jde spíše o podíl na vytváření podmínek za využití specifických metod práce tak, aby školní prostředí akceptovali,*
- pomoc pedagogickým pracovníkům školského zařízení při výchovně-vzdělávací činnosti; *asistent pedagoga poskytuje dle pokynů pedagoga ve třídě potřebnou míru podpory žákovi s PAS, v případě potřeby i jiným žákům ve třídě; podílí se rovněž na úpravě a tvorbě pomůcek potřebných k rozvoji a vzdělávání,*
- pomoc při komunikaci s vrstevníky; *dítě s PAS má závažné deficity v běžné komunikaci s vrstevníky; asistent pedagoga monitoruje způsob jeho komunikace a pomáhá mu v konkrétních situacích (navede ho k přiměřené formě využití komunikačních prostředků, ke správně vedenému rozhovoru, v případě potřeby navrhne vhodné formulace, které by mohlo dítě s PAS použít),*
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků; *asistent pedagoga je v každodenním kontaktu s rodiči dítěte, třeba i telefonicky nebo elektronickou poštou (např. za účelem informace o průběhu dne, jestli žák v pořádku dorazil do školy), radí se s rodiči, jak co nejvhodněji postupovat, pokud vznikne nějaký problém, apod. Vzájemná informovanost mezi rodiči a asistentem pedagoga jsou pro úspěšné fungování dítěte velmi důležitá.*

Tyto hlavní činnosti jsou obecně uváděny ve vyhlášce pro asistenty pedagoga, kteří působí v různých typech a stupních škol a s dětmi, žáky a studenty s různým typem postižení.

Za důležité v náplni práce asistenta pedagoga u integrovaného žáka s PAS do školského zařízení považujeme:

Přímá práce:

- **podíl na budování sebeoblužných dovedností;** *dítě s PAS, které nastupuje do předškolního zařízení nebo nastupuje k plnění povinné školní docházky, nemá často plně osvojené sebeoblužné dovednosti. Řada těchto dětí trpí vývojovou poruchou motorických funkcí a z těchto důvodů nemusí být zcela samostatnými. Podpora asistenta pedagoga se promítá do jednotlivých oblastí sebeoblužných činností dle potřeby konkrétního dítěte, v některých případech je třeba přistoupit k postupnému osvojování si konkrétní aktivit (oblékání, umývání, použití WC, stravování). Starší žáci mají již většinu těchto dovedností osvojenou, avšak potřebují dohled v oblasti organizace, udržení pozornosti, dodržení správného postupu. Součástí podpory ze strany asistenta pedagoga je v tomto období rozvoj estetického vnímání dítěte (posilovat vnímání svého vzhledu z hlediska věku a přijatelnosti pro své okolí – úprava oblečení, dodržování hygienických zásad, vhodný způsob stravování apod.),*
- **podíl na nácviku a osvojení si časové a prostorové orientace;** *děti s PAS mohou mít závažné problémy s orientací v prostoru budovy i třídy, proto je důležité, aby asistent pedagoga zabezpečil doprovod*

dítěte po budově školy a postupně ho učil samostatnému pohybu v prostorách zařízení; děti s PAS mají závažné problémy v časové orientaci; asistent pedagoga provádí nácvik využívání vizuálních pomůcek (denní režim, rozvrh hodin apod.), kterým bude rozumět a které mu zajistí předvídatelnost jednotlivých činností a pomohou mu v samostatnosti),

- **podíl na vytváření pracovního chování;** řada dětí s PAS nejen v předškolním a mladším školním věku má problém s udržením pozornosti, s plněním požadavků, které pedagog žákům zadává, přípravou a úklidem pomůcek apod.; asistent pedagoga zajišťuje nácvik pracovního chování a dohled nad tím, jakým způsobem dítě při plnění úkolů pracovní chování uplatňuje,
- **podíl na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviků kooperativní hry) i dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace;** asistent pedagoga poskytuje žákovi podporu v navazování přiměřených vztahů s vrstevníky, při hře, volné i organizované činnosti; v praktických situacích poskytuje dítěti pomoc při kontaktu s dospělými i s vrstevníky, dává praktické návody k uplatňování sociálně komunikačních dovedností,
- **podíl na rozvíjení a praktického využívání komunikace;** asistent pedagoga učí dítě přiměřeně komunikovat s vrstevníky i dospělými takovou formou komunikace, kterou dítě zvládne a které rozumí, pokud má dítě problém v oblasti porozumění instrukcím, hledá takové možnosti, kterými instrukce dovysvětlí a objasní,
- **podíl na budování účelného využívání volného času;** asistent pedagoga se podílí na vytváření repertoáru volnočasových aktivit, učí dítě výběru vhodných aktivit, rozvíjí hru, učí dítě relaxovat a účelně využívat volný čas.

Organizace a dokumentace:

- **podíl na zpracování dokumentace dítěte** (IVP, denní záznamy, hodnocení apod.); vzhledem ke každodenní práci s dítětem ovlivňuje tvorbu IVP, vede jeho záznamy (záznamy o příčinách, průběhu a řešení problémového chování; poskytuje informace rodičům o průběhu dne, informuje rodiče o mimoškolních akcích, dítě na ně připravuje; dle pokynů pedagoga průběžně hodnotí žáka, podílí se i na dlouhodobějším hodnocení),
- **podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm;** dle potřeby využívá různé formy kontaktu (ústní, telefonická, písemná prostřednictvím zápisníku, e-mailu); informuje rodiče o dosažených výsledcích žáka při vzdělávání, jeho chování, mimoškolních akcích apod.; rodiče bere v komunikaci jako partnery, kteří mu mohou pomoci při řešení problémů dítěte na základě svých zkušeností; asistent rovněž komunikuje s příslušným poradenským zařízením, se kterým rovněž může řešit problémy žáka různými formami,
- **podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, vizualizaci a prostorové uspořádání;** dle pokynů učitele vytváří podmínky pro úspěšné fungování dítěte ve školním zařízení (prostorové uspořádání třídy, režim dne), vhodně upravuje pomůcky ke vzdělávání, případně je vytváří.

Vzdělávání:

- **další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s PAS,** formou odborných kurzů, seminářů a přednášek, konzultacemi s příslušným poradenským zařízením.

Asistent pedagoga pracuje ve třídě pod vedením učitele a je součástí pedagogického týmu. Pouze týmová práce může zajistit dobré podmínky pro rozvoj dítěte. Je třeba zdůraznit, že by měl vždy pracovat dle pokynů konkrétního pedagoga a odpovědnost za sestavení IVP, konkrétních postupů při intervenci a komunikace se všemi zainteresovanými stranami je na učiteli v příslušné třídě školského zařízení.

5.1 Možnosti působení asistentů pedagoga u dětí s PAS

Předškolní péče

Cílem práce s dítětem s PAS v předškolním vzdělávání je vytvoření **pracovního chování, zvládnutí sebeobslužných dovedností, základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým** tak, aby dítě co nejlépe obstálo při plnění povinné školní docházky v jakémkoliv typu základní školy.

Do předškolního vzdělávání jsou zařazovány děti z celého autistického spektra. Jsou mezi nimi děti, jejichž symptomatika je velmi závažná a jejich vývoj je výrazně narušen či opožděn, stejně tak i děti s mírnou symptomatikou autismu a dobrými intelektovými schopnostmi.

Do předškolních zařízení nastupují děti, které již prošly včasnou intervencí, dále děti, jimž byla stanovena diagnóza těsně před nástupem, a také děti, které diagnózu nemají a jejich zvláštnosti v chování vyplynou až z kontaktu s vrstevníky.

Děti s poruchou autistického spektra mohou být zařazeny různou formou do jednotlivých typů předškolních zařízení:

1. ***mateřská škola samostatně zřízená pro děti se zdravotním postižením (pro děti zrakově postižené, pro sluchově postižené, pro tělesně postižené, mateřská škola logopedická, mateřská škola speciální),***
2. ***mateřská škola běžného typu.***

V rámci výše uvedených předškolních zařízení je možné děti s poruchou autistického spektra vzdělávat různou formou dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (§ 3):

1. ***formou individuální integrace,***
2. ***formou skupinové integrace,***
3. ***v mateřských školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením,***
4. ***kombinací výše uvedených forem.***

Děti s poruchou autistického spektra mohou v rámci předškolního vzdělávání také docházet do zařízení, která nejsou zařazena do sítě škol a školských zařízení. Jsou to dětské rehabilitační stacionáře a ústavy sociální péče. V těchto zařízeních mívají detašovaná pracoviště školská zařízení a pracují v nich speciální pedagogové.

Práce s dítětem s autismem je velmi náročná a vyžaduje vzdělané odborníky, ať je dítě vzděláváno v předškolním zařízení vzděláváno jakoukoli formou.

V České republice je stále málo specializovaných tříd pro děti s poruchou autistického spektra v mateřských školách. Požadavky na umístění dětí nemohou být v plné míře uspokojeny. Se zlepšující se diagnostikou dochází k výraznému nárůstu počtu dětí v předškolním věku, které potřebují včasnou intervenci a postupný přechod do vzdělávacích institucí.

Zařazení dítěte s PAS alespoň v posledním roce před nástupem k plnění povinné školní docházky považujeme za důležité a rozhodující pro zvládnutí základních dovedností nezbytných pro přechod do základního vzdělávání.

Pro asistenta pedagoga, který pracuje s dítětem s PAS v MŠ, platí obecné zásady dané vyhláškou č. 73/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Z konkrétní diagnózy pak dále vyplývají specifika a konkretizace náplně práce s ohledem na individuální přístup ke každému dítěti a respektování jeho osobnostních a charakterových zvláštností. U většiny dětí, integrovaných do MŠ, je zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě zásadní podmínkou pro jeho dobré začlenění do kolektivu a úspěšné pedagogické intervence.

Za důležité v náplni práce asistenta pedagoga u integrovaného dítěte s PAS do MŠ považujeme:

Přímá práce:

- **podíl na budování sebeoblužných dovedností;** při nástupu do MŠ má řada dětí s PAS dovednosti v oblasti sebeobsluhy neupevněné. Mladší děti dokonce postrádají některé základní sebeobslužné dovednosti. Asistent pedagoga se velkou měrou podílí na jejich zvládnutí a dalším rozvoji; podílí se na přípravě pomůcek, které jsou u dítěte s PAS k rozvoji sebeobslužných dovedností potřebné; zajišťuje pravidelné vysazování dítěte na toaletu a postupný nácvik samostatného používání WC, mytí rukou, čištění zubů; při nácviku převlékání dítěte poskytuje fyzickou pomoc, učí ho respektovat pořadí při oblékání, provádí nácvik zapínání a rozepínání knoflíků, zipů apod.; rozvíjí přiměřené stravovací návyky, učí ho postupně používat příbor; pokud dítě zvládlo základní dovednosti, je důležitý následný dohled při jejich uplatňování v praktickém životě;
- **podíl na rozvoji časové a prostorové orientace;** nízká míra adaptability, snížená pružnost reakcí na změny vyžaduje při úspěšné intervenci používat vizualizované pomůcky, které dítěti pomohou ke snadnější časové a prostorové orientaci; asistent pedagoga se společně s učitelem podílí na vybudování strukturovaného uspořádání prostředí (uspořádání šatny, pracovního místa, prostoru k jídlu, k relaxaci apod.); prostřednictvím vizualizovaného denního režimu ovlivňuje dítě při výkonu jednotlivých činností, podílí se na volbě přiměřené motivace a tvorbě pomůcek k tomu určených;
- **podíl na vytváření pracovního chování;** s využitím časového a prostorového uspořádání se podílí na nácviku sezení u pracovního stolu a nácviku práce se strukturovanými úlohami, na jejichž výrobě se též podílí; učí dítě využívat systém práce na pracovním stole (zleva doprava; shora dolů); asistent pedagoga sleduje dobu soustředění dítěte a volí takové aktivity, které jsou pro dítě s PAS přiměřené svou časovou i obsahovou náročností;
- **podíl na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviků kooperativní hry) i dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace;** dítě s PAS, které přichází do předškolního zařízení, má většinou výrazný deficit v oblasti sociálního chování; kolektivu vrstevníků se spíše straní a vyhledává hru o samotě nebo se chová nepřiměřeně (bere dětem hračky, chce, aby se hra hrála podle jeho pravidel, apod.); asistent pedagoga se podílí na začlenění dítěte do řízené i neřízené činnosti, vytváří mu podmínky k přiměřené kooperaci (poskytuje vizuální podporu a pomůcky – scénáře činností; dává mu verbální instrukce, které dítě uplatňuje v konkrétní situaci; je určitým supervizorem dítěte v kontaktu s vrstevníky); pokud to situace vyžaduje, usměrňuje asistent pedagoga ostatní děti, případně vytváří vhodné situace pro začlenění dítěte s PAS, vybírá vhodné (sociálně zdatné) děti jako partnery při hře a při různých aktivitách; sleduje průběh hry a úspěšnost dítěte v čase a snaží se reagovat na aktuální možnosti dítěte zvládnout sociálně přiměřeně kooperaci s jinými dětmi (únava, nesoustředěnost, přicházející sociální podněty ze strany vrstevníků, na které už dítě není schopné reagovat, vedou k nepřiměřenému chování dítěte, jehož důsledkem se selhávání a změna postojů vrstevníků k dítěti s PAS). Asistent pedagoga rovněž usměrňuje chování dítěte vůči dospělým v zařízení, podílí se na nácviku základních sociálně komunikačních rutin;
- **podíl na rozvíjení a praktického využívání komunikace,** některé děti s PAS při nástupu do předškolního zařízení nekomunikuje vůbec nebo jen v omezené míře. Proto je důležité využívat alternativní a augmentativní komunikační prostředky; asistent pedagoga se při jejich využívání řídí instrukcemi pedagogů, podporuje dítě a dává mu prostor v jejich využívání v praktických situacích a hledá další možnosti rozvoje komunikace; u dětí, které mluví, podporuje asistent pedagoga rozvoj slovní zásoby a rozumění řeči v různých přirozených i modelových situacích, podporuje ho přiměřenými vizuálními prostředky (fotografie, obrázky); asistent pedagoga se rovněž podílí na výrobě pomůcek k rozvoji komunikace dítěte s PAS,
- **podíl na budování účelného využívání volného času;** dítě s PAS často využívá volný čas k uplatňování stereotypních vzorců hry či aktivit, které mohou být z pohledu okolí smysluplné (např. kreslí vlajky různých států), ale i nesmyslné (dlouhodobě roztáčí tkaničku před obličejem apod.); úkolem asistenta pedagoga je učit ho novým herním aktivitám a činnostem v řízené činnosti a postupně je přenášet do volnočasových aktivit a tím rozšiřovat jejich škálu.

Organizace a dokumentace:

- podíl na zpracování dokumentace dítěte (IVP, denní záznamy, hodnocení apod.),
- podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm,
- podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, vizualizaci a prostorové uspořádání.

Vzdělávání:

- další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s PAS.

Povinnost školní docházky a základní vzdělávání

Řada dětí s poruchou autistického spektra není připravena v šesti letech zahájit plnění povinné školní docházky. Proto jim bývá doporučeno odklad školní docházky.

Odkladový rok by měl být smysluplně a efektivně využit ve prospěch dítěte a jeho přípravy na školní docházku. V některých případech mohou být děti s PAS zařazeny i do přípravného stupně, zřízeného při ZŠ speciální, je-li tato třída koncipována jako třída pro děti s autismem a sejde-li se v daný rok skupina dětí s PAS s odpovídajícím stupněm sociálních a komunikačních dovedností.

Přípravný stupeň, zřízený při základní škole speciální, je svým zaměřením a obsahovou náplní pro děti s PAS výhodný. Řada dětí nemůže být z důvodu svého handicapu, z důvodu nedostupnosti či jiných důvodů zařazena do MŠ, potom plní úkol přípravy na vzdělávání a přechod k plnění povinné školní docházky právě přípravný stupeň. I zde může působit asistent pedagoga, který je součástí pedagogického týmu. Jeho náplň práce vychází vždy z konkrétních potřeb dětí a vedoucího pedagoga v týmu.

Přechod dítěte z předškolního zařízení či přípravného stupně do první třídy je vždy náročný.

Odborníci si kladou často otázku, čím je míra úspěšnosti povinné školní docházky dětí s PAS ovlivněna. Jednoznačná odpověď pravděpodobně neexistuje, ale pokud je dítě včas diagnostikováno, dostane přiměřenou míru podpory v raném věku a všechny zúčastněné instituce vzájemně spolupracují, pak intervence u dítěte selhává méně často (Čadilová, Žampachová, 2007).

Z výše uvedeného vyplývá, že **pro úspěšné zvládnutí školní docházky žáka s PAS je nezbytná informovanost pedagogů, vedení školy, rodiny a poradenského pracoviště.**

Hlavní činnosti asistenta pedagoga:

Přímá práce:

- **podíl na budování sebeoblužných dovedností;** *žák s PAS, který je motoricky neobratný nebo má přímo diagnostikovanou vývojovou poruchu motorických funkcí, nemusí být zcela samostatný při nástupu do školy s převlékáním (nezaváže tkaničky, nezapne knoflíky apod.), se stravováním (nedokáže obratně manipulovat s příborem, nakrájet si jídlo apod.); žáci mohou mít problémy i s použitím WC (vadí jim cizí toalety, je třeba vytvořit podmínky, za kterých na WC půjde – mimo přestávku, kdy na toaletách nikdo není, chodí pouze na jednu toaletu, může potřebovat dohled při dodržení hygieny, případně při úpravě oděvu). Problémy se zavazováním tkaniček, úpravou oděvu, přiměřeným oblékáním vzhledem k teplotě, se správným způsobem stravování i dodržováním hygieny na toaletě mohou mít žáci s PAS i v pozdějším věku a je třeba na ně dohlédnout,*
- **podíl na zvládnutí používání denního režimu a orientaci v prostoru;** *žáci s PAS mohou mít závažné problémy s orientací v budově školy i ve třídě, proto je třeba je při nástupu do školy seznámit s prostory školy (šatna, třída, WC, tělocvična, školní jídelna apod.). Orientaci ve škole je třeba s některými žáky i dlouhodobě nacvičovat; je rovněž třeba zajistit dobrou orientaci žáka ve třídě – určit mu pevné pracovní místo, označit mu místo pro pomůcky, které k práci používá, apod.; důležité je také naučit ho pracovat s denním režimem (rozvrhem hodin), kterému bude rozumět, zajistí mu předvídatelnost jednotlivých činností a pomůže mu v samostatnosti při přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny; i žáci staršího školního věku mohou mít problémy s orientací ve škole, ve svých pomůčkách, stále budou něco ztrácet a budou potřebovat buď přímou pomoc asistenta pedagoga nebo jim asistent pedagoga vytvoří pomůcky, které jim napomohou tyto problémy překonat (plánky k přechodu ze třídy do třídy, barevné označení učeben, které bude korespondovat s barvou předmětu na rozvrhu hodin, seznamy úkonů ke složení všech svých věcí apod.),*

- **podíl na vytváření pracovního chování;** žák s PAS může mít při nástupu do školy problémy sedět během vyučovací hodiny, s plněním požadavků, které pedagog žákům zadává, s přípravou a úklidem pomůcek apod.; asistent pedagoga pomáhá žákovi zvládnout celý proces pracovního chování, v případě potřeby vypracovává předvídatelné plány vyučovací hodiny (pracovní schémata) a plánuje do vyučovací hodiny relaxační přestávky, pokud žák nedokáže udržet pozornost jako ostatní žáci ve třídě; poskytuje mu potřebné dovysvětlení kladených požadavků pedagogem, případně mu pomáhá či dohlíží na jejich splnění; pokud je třeba, postupně ho učí pracovat samostatně; učí ho uklízet si pomůcky po skončení vyučovací hodiny a připravit si je na další vyučovací hodiny (žák si tuto dovednost může osvojit krátkodobým nácvikem s verbálním vedením, jiní potřebují k dosažení samostatnosti písemná pracovní schémata),
- **podíl na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviků kooperativní hry) i dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace;** asistent pedagoga poskytuje žákovi podporu v navazování přiměřených vztahů a vrstevníky, ve školním prostředí zejména během přestávek (navrhne činnost, kterou žák s PAS ve skupině vrstevníků zvládne, pomůže mu přiměřeně vstoupit do hry spolužáků apod.); během vyučování poskytne žákovi pomoc při zapojení do práce ve dvojici či skupině žáků (přidělení role, rozdělení práce, komunikace v průběhu práce apod.); v praktických situacích mu poskytuje pomoc při kontaktu s dospělými, dává mu k tomu praktické návody (jak vstoupit do rozhovoru, oslovit dospělého, požádat pomoc, dovysvětlení, přiměřeným způsobem sdělit informace – přihlásit se během vyučovací hodiny apod.),
- **podíl na rozvíjení a praktického využívání komunikace;** učí ho přiměřeně komunikovat se spolužáky i dospělými (přiměřené uplatňování sociálně komunikačních dovedností – pozdrav, oslovení, žádost; přiměřené odpovědi na otázky, včetně zajištění porozumění); poskytnout návodné otázky, případně písemné osnovy k vyprávění apod.; rozlišování způsobu komunikace s různými lidmi – co komu může žák s PAS říkat, jakou slovní zásobou v komunikaci používat – asistent modeluje žákův verbální projev v praktických situacích, dává mu návody, jak komunikovat správně,
- **podíl na budování účelného využívání volného času;** učí žáka využívat relaxačně volný čas – ve školním prostředí jde zejména o přestávky, případně volné hodiny; pomáhá mu ve výběru volnočasové aktivity, případně vhodné aktivity navrhuje.

Organizace a dokumentace:

- **podíl na zpracování dokumentace dítěte** (IVP, denní záznamy, hodnocení apod.); vzhledem ke každodenní práci se žákem ovlivňuje tvorbu IVP, vede o žákovi záznamy (zvládnutí probíraného učiva, záznamy o příčinách, průběhu a řešení problémového chování; poskytuje informace rodičům o probraném učivu, zapisuje žákovi nebo dohlíží na to, aby si žák zapsal domácí úkoly a pomůcky, které si má do školy přinést, informuje rodiče o mimoškolních akcích, žáka na ně připravuje; dle pokynů pedagoga průběžně hodnotí žáka, podílí se i na dlouhodobějším hodnocení,
- **podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm;** dle potřeby využívá různé formy kontaktu (ústní, telefonická, písemná prostřednictvím zápisníku, e-mailu); informuje rodiče o dosažených výsledcích žáka ve vyučování, jeho chování, domácích úkolech, mimoškolních akcích apod.; rodiče bere v komunikaci jako partnery, kteří mu mohou pomoci při řešení problémů žáka jak ve zvládnutí učiva, tak i chování na základě svých zkušeností; asistent rovněž komunikuje s příslušným poradenským zařízením, se kterým rovněž může řešit problémy žáka různými formami,
- **podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, vizualizaci a prostorové uspořádání;** dle pokynů učitele nebo na základě konzultace s vyučujícím vytváří podmínky pro úspěšné fungování žáka ve školním prostředí (uspořádání ve třídě, režim dne, respektive rozvrh hodin), vhodně upravuje pomůcky k výuce, případně je vytvoří.

Vzdělávání:

- **další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s PAS,** formou odborných kurzů, seminářů a přednášek, konzultacemi s příslušným poradenským zařízením.

Střední vzdělávání

Většina žáků s PAS, kteří jsou přijímáni ke střednímu vzdělávání, mají již zpravidla stanovenou diagnózu a v průběhu plnění povinné školní docházky byli integrováni či zařazeni do speciálního vzdělávání. Pro každého žáka s PAS je základem úspěšného absolvování středního vzdělávání dobrý výběr střední školy. Ta musí odpovídat nejen schopnostem a možnostem konkrétního žáka, ale měla by být reálně zvolena i s ohledem na jeho budoucí uplatnění na trhu práce či další studium. Určité procento žáků s PAS pravděpodobně střední vzdělávání absolvovat nikdy nebude vzhledem k míře handicapu. Tito žáci většinou přecházejí po absolvování povinné školní docházky do chráněných dílen či stacionářů.

Pravidla pro přijímání studentů ke střednímu vzdělávání, jeho organizaci a průběh upravuje školský zákon.

Střední vzdělávání vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti a je možné dosáhnout ho těmito stupni vzdělávání:

- a. *střední vzdělání,*
- b. *střední vzdělání s výučním listem,*
- c. *střední vzdělání s maturitní zkouškou.*

Na střední škole již předpokládáme, že žák s PAS bude schopen zvládnout výuku víceméně samostatně, avšak v řadě úkonů, které se vzděláváním bezprostředně souvisejí, potřebuje pomoc. Asistent pedagoga se stává nezbytnou součástí pozitivního průběhu vzdělávání. Přístup k žákovi zde musí být nastaven především jako pomoc ve složitých situacích než direktivní kladení požadavků, stejně jako se pomoc nesmí stát službou žákovi. Za důležité v náplni práce asistenta pedagoga u integrovaného žáka s PAS do střední školy lze považovat:

Přímá práce:

- **pomoc při zvládnutí orientace v prostoru;** také žáci s PAS na střední škole mohou mít problémy s orientací v budově školy i ve třídě, proto je třeba seznámit je s jednotlivými učebnami a přidruženými místnostmi, které jsou při výuce využívány. Asistent pedagoga by se měl v prvních týdnech soustředit na zlepšení prostorové orientace žáka, a jestliže to bude situace vyžadovat, je dobré vybavit ho různými plánky, barevnými rozvrhy a psanými instrukcemi, které žákovi pomohou prostor školy zpřehlednit. Asistent pedagoga by měl mít na mysli především nejvyšší míru samostatnosti žáka a vytvořit mu k tomu vizualizované pomůcky, kterým bude rozumět a bude je schopen účelně využívat. Důležitou roli v prostorové i časové orientaci hraje asistent pedagoga také na školách a oborech, kde probíhá praktická výuka. V řadě případů je praxe situována do přirozeného prostředí budoucího zaměstnání, což může být pro žáka s PAS velmi obtížné. Doprovod žáka s PAS na praxi a poskytnutí potřebné míry podpory (organizace práce, vytvoření pracovních postupů, dohled nad dokončením práce, vykonávání relaxačních přestávek, úklid pracovního místa apod.) vede k eliminaci selhání žáků s PAS, a je tedy důležitou součástí náplně práce asistenta pedagoga na středních školách;
- **pomoc při budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům i dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace;** i na středních školách je jedním ze závažných problémů při začlenění žáků s PAS do kolektivu vrstevníků selhávání v navazování kontaktů s vrstevníky i dospělými. Někteří žáci se mohou chovat jako výrazně mladší, navzdory svým intelektovým schopnostem. Asistent pedagoga monitoruje chování žáka s PAS a citlivě usměrňuje jeho interakci s vrstevníky i dospělými; vytváří prostor pro přirozené navazování sociálních vztahů a podporuje žáka v komunikaci s okolím; asistent pedagoga respektuje žáka s PAS v intenzitě navazování kontaktů, a pokud žák tyto kontakty nenavazuje a odmítá je, nenutí ho do nich za každou cenu;
- **pomoc při navázání kontaktu a praktického využití komunikace;** žák s PAS obtížně rozlišuje způsob a formu komunikace vůči vrstevníkům i dospělým (neví, co a jak může komu říkat, jeho výroky mohou působit urážlivě, jindy komunikuje formálně s využitím spisovného jazyka, což může vzbudit dojem povyšování a upozorňování na sebe), komunikační schopnosti mohou být rovněž ovlivněny malou slovní zásobou a horším porozuměním řeči, někteří žáci nedokážou využívat základní sociálně komunikační rutiny, jako je např. žádost o pomoc, o dovysvětlení, zopakování instrukce; úkolem asistenta pedagoga je

vést a usměrňovat komunikaci žáka, spolupodílí se na tvorbě scénářů a různých vizualizovaných pomůcek ke zvládnutí komunikace; asistent pedagoga se nesnaží předvídat potřeby žáka, ale vede ho k uplatnění takových komunikačních prostředků, které vedou k jejich naplnění; asistent pedagoga poskytuje žákovi pomoc při uplatňování sociálně komunikačních dovedností při práci ve skupině, zpracování projektů, účasti v diskusích apod.;

- **pomoc při zvládnutí organizační stránky učení;** *asistent pedagoga vytváří podmínky pro samostatnost a sebeorganizaci (zápisy domácích úkolů, pomůcek, zápisy o organizování školních akcí, pomoc při úklidu pomůcek a dalších osobních věcí, upozornění na změny v organizaci školy, plánování zkoušení, písemných prací apod.), taktně provádí zpětnou kontrolu a nabízí případnou pomoc žákovi; spolupodílí se také na tvorbě pomůcek a při vytváření zápisů;*
- **pomoc při organizaci volného času (přestávky, volná hodina);** *asistent pedagoga vede žáka a vytváří mu prostor pro využívání volného času pro relaxaci, pomáhá žákovi s výběrem přiměřených volnočasových aktivit, případně mu vhodné aktivity navrhuje,*
- **pomoc při aplikaci naučených vědomostí do praxe;** *žáci s PAS mají problém s aplikací, generalizací hledáním souvislostí a aplikací naučených dovedností do praxe (využití naučených početních operací při řešení slovních úloh, manipulace s penězi, hledání souvislostí mezi naučenými fakty a jejich aplikací v praktickém životě).*

Organizace a dokumentace:

- podíl na zpracování dokumentace žáka (IVP, denní záznamy, hodnocení apod.),
- podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm,
- podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, studijních materiálů, vizualizaci a prostorové uspořádání.

Celoživotní vzdělávání

- další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání žáků a žáků s PAS.

Asistent pedagoga pracuje ve třídě pod vedením vyučujících, při řešení organizačních věcí spolupracuje s třídním učitelem. Je součástí pedagogického týmu. Přítomnost asistenta pedagoga by měla napomoci k efektivitě vyučovacího procesu. Pouze týmová práce může zajistit dobré podmínky pro výchovu a vzdělávání integrovaného žáka. Je třeba zdůraznit, že by měl vždy pracovat dle pokynů pedagoga. Odpovědnost za sestavení IVP, nastavení konkrétních postupů při intervenci a komunikace se všemi zainteresovanými stranami spadá do kompetencí vyučujících v příslušné třídě střední školy. Funkce asistenta pedagoga ve střední škole vyžaduje takt a toleranci, pomoc žákovi musí být nenápadná a postavená na vzájemném respektu (Čadilová, Žampachová, 2009).

6 Podmínky inkluzivního vzdělávání žáků s PAS

Inkluze

Základním principem inkluzivního vzdělávání je naučit děti žít spolu, učit se a reagovat na různé potřeby svých vrstevníků. Školy zapojené do inkluzivního vzdělávání se zásadně podílejí na budování solidarity mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky. Postupným začleňováním umožňujeme žákům s handicapem podílet se na životě a práci podle svých možností a schopností s potřebnou mírou podpory.

Proces inkluze zajišťuje rovný přístup ke vzdělání pro všechny bez ohledu na zdravotní nebo sociální postižení či znevýhodnění s přiměřenou mírou podpory od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání. Vzdělávání je neoddelitelnou součástí života a důležitou přípravou na budoucí život ve společnosti.

Podpora inkluzivního vzdělávání je zajištěna:

- *přizpůsobením učebních programů,*
- *podporou výuky,*
- *způsobem financování.*

Zásadou by mělo být odmítnutí lékařského modelu zdravotního postižení s využitím sociálního modelu a zohlednění míry postižení, nikoli diagnózy, s tím, že největší překážky pro začlenění jsou způsobeny společností, nikoli konkrétním zdravotním postižením.

Moje dcera navštěvuje osmý ročník základní školy. Často přijde ze školy domů a stěžuje si na svého spolužáka, který trpí autismem. Tento chlapec ztěžuje vzdělávání mé dcery a jejích spolužáků, protože je ještě ve třídě asistent pedagoga, který se často s tímto žákem polohlasně baví, upoutává pozornost ostatních, a snižuje tak jejich soustředění na práci. Postižený chlapec odchází během hodiny mimo třídu, vyptává se učitele, pokud něčemu nerozumí, a proto se mu učitel musí více věnovat než ostatním žákům ve třídě. Hoch chodí do školy neupravený, často ve stejném oblečení chodí několik dnů, chybí mu pomůcky. S ostatními dětmi se baví neumí, někdy na ně nevhodně pokřikuje, a pokud za ním některý ze spolužáků přijde a chce se ho na něco zeptat, odhání ho a někdy reaguje i agresivně. Proč je moje dcera obětována spolu s ostatními spolužáky kvůli integraci jednoho postiženého? Proč nechodí někdy do speciální školy? Určitě by mu tam bylo líp.

Proces inkluze probíhá v České republice velmi pozvolna a je velmi málo lidí střední a starší generace, kteří mají osobní zkušenost s tímto procesem v průběhu vlastního vzdělávání. Ačkoliv za posledních deset let tyto tendence výrazně zesílily, není naše společnost ještě stále připravena přijímat odlišnosti lidí ve společnosti, včetně lidí s postižením. **Důležitou roli v tomto procesu hraje i fakt, že jsou přijímáni společností lépe lidé s viditelným handicapem (člověk na vozíku, se slepeckou holí apod.) než ti, jejichž handicap je na první pohled skrytý (např. lidé s autismem).** Přesto jsou výhody inkluze oboustranné, těží z nich jak handicapovaní, tak i zdraví jedinci.

Podmínky úspěšnosti inkluzivního vzdělávání

- *zajistit rovný přístup ke vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu,*
- *zajistit dostatečné množství finančních zdrojů,*
- *zajistit dostatečné množství informací rodičům, kteří se rozhodují o zařazení svého dítěte do vzdělávání,*
- *získat názor dítěte na jeho vzdělávání s přihlédnutím k věku a míře postižení,*
- *přesvědčit učitele, vedoucí pracovníky i politiky o prospěšnosti inkluze a diskutovat s nimi o tomto problému,*
- *zajistit, aby vzdělávání zdravotně postižených dětí nemělo nižší prioritu než dětí zdravých.*

6.1 Inkluze u žáků s poruchami autistického spektra

Zajištění podmínek pro dobře fungující inkluzivní vzdělávání žáka s PAS bývá v mnoha případech prováděno obtížemi, které vyplývají spíše z konkrétních podmínek školy či finančního zajištění než ze stávajícího legislativního rámce. Současná školská legislativa plně podporuje inkluzivní vzdělávání a začleňování žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu. Překážky tohoto procesu jsou mnohdy na straně neinformovaných úředníků, nekompetentních vedoucích pracovníků škol a školských zařízení, nepřípravených pedagogů. Vedoucí pracovníci školských zařízení se rovněž často obávají reakcí rodičů ostatních žáků i samotných žáků na začleňování dětí s PAS.

Z výše uvedeného vyplývá, že **pouze dobré legislativní podmínky k úspěšné inkluzi nestačí. Důležitou roli hraje osvěta a informovanost o problematice PAS a rovněž osobní zainteresovanost všech zúčastněných, jejich pochopení významu inkluzivního vzdělávání a vytváření podmínek, aby začlenění dítěte probíhalo úspěšně.** V neposlední řadě hraje roli též místo bydliště, neboť samo inkluzivní vzdělávání nemůže zajistit úspěšné začlenění do společnosti bez podpory dalších odborníků a odborných institucí. Z dlouhodobého sledování je zřejmé, že ve větších městech, případně v obcích s dobrou dojezdností do větších měst je komplexní podpora dítěte s PAS zajištěna lépe než v menších či vzdálenějších obcích. Důležitý je rovněž sociální statut a materiální zajištění rodiny. Rovněž podpora širší rodiny, spolupodílení se prarodičů a dalších příbuzných na výchově dítěte se může pozitivně odrazit na jeho úspěšném začlenění.

Pokud si budeme klást otázky týkající se inkluzivního vzdělávání, pro řadu z nich nenajdeme jednoznačné odpovědi.

V četných diskusích mezi zainteresovanými odborníky, rodiči i samotnými žáky nenajdeme jen zastánce, ale i odpůrce inkluzivního vzdělávání. Někteří z nich vyslovují otázky, na které je potřeba hledat odpovědi, pokud chceme, aby se inkluze stala běžnou součástí života naší společnosti.

Nejčastější otázky se týkají následujících okruhů:

- **změna postojů**
„Proč musí(m) být ve stejné třídě jako on? Nebylo by lepší, kdyby studovaly postižené děti v jiné škole? Co když mé děti (mě) nakazí svou nemocí?“
- **zavádění principů inkluzivního vzdělávání do praxe**
„Myslím, že teorie je jednodušší než praxe. Vadí mi, když jiní rozhodují za mě a nutí mé dítě (mě) chodit s ním do třídy. To se jim to mluví, ale zkuste tu s ním chvíli být. Proč bych dělal práci navíc, když mě ji nikdo nezaplatí.“
- **zvyšování počtu dětí s PAS v hlavním vzdělávacím proudu**
„Nevím, proč se vzdělávají v běžné škole, když se stejně neuplatní v životě. Ubírají peníze na úkor ostatních. Tolik peněz to stojí, ale k ničemu to nevede. My se tady tak staráme a oni ani neprojevují žádnou vděčnost. Těch dětí tak přibývá, kam až to půjde?“
- **materiální podpora inkluzivního vzdělávání**
„U nás ve škole nemáme podmínky k zajištění integrace. Nemám dostatek finančních prostředků pro zajištění pomůcek běžným žákům, natož dětem s PAS. Nedostanu peníze na asistenta pedagoga, musel bych vzít peníze učitelům.“
- **příprava pedagogických pracovníků a vedoucích pracovníků škol na vzdělávání žáků s PAS**
„Jak mohou učitelé učit děti s PAS, když na to nemají vzdělání? Jak se mohu na žáka s PAS připravit, když jsem takového žáka nikdy neučil? Kurzy, které jsem absolvoval, byly příliš obecné.“
- **zkušenosti žáků s PAS se vzděláváním**
„Vzdělávání na základní škole bylo peklo – nikdo se se mnou ne bavil, učitelka mi nadávala, často jsem nerozuměla, proč se musím naučit tyto věci. Jsem pomalý, a proto mě nikdy nechce do týmu. Nejraději bych vyhodil školu do povětří. Nevím, proč mám chodit do školy, když se tam nic nového nedovím.“

- **největší překážky pro začlenění jsou způsobeny společností, nikoliv autismem**
„Nemůžeme předstírat, že tím, že dítě bude chodit do běžné školy, vyřešíme jeho problém. Když skončí školní docházku, stejně zůstane doma a nebude schopno pracovat. Nikdy se nebudou schopni vyrovnat zdravým lidem.“

Žáků s poruchami autistického spektra ve školách stále přibývá. **Pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně vybaveni k tomu, aby se odpovídajícím způsobem dokázali přizpůsobit a pracovat s dětmi s autismem. Pedagogové hledají a učí se využívat nové metody vedoucí k řešení problémového chování a kompenzaci nedostatků v oblasti vzdělávání.** S použitím vhodných metod se žáci s autismem učí rychleji, nastalé problémy v chování jsou snadněji řešitelné a tyto děti se mohou vzdělávat se svými vrstevníky. Poruchy autistického spektra se projevují řadou symptomů, jejich různou kombinací i intenzitou projevu. Aby byl těmto dětem umožněn přístup k inkluzivnímu vzdělávání, je třeba zaměřit strategie a nápady s ohledem na individuální potřeby každého takového žáka a volit jejich případnou kombinaci v kontextu jeho potřeb. Přesto jsou žáci, jejichž těžká míra symptomaticky autismu ve spojení s mentálním handicapem, případně dalším přidruženým onemocněním či poruchou nedovolí vzdělávání v běžné základní škole. Tito žáci budou lépe prosperovat ve speciálních školách. **Ostatní žáci s PAS mohou být vzděláváni v běžných školách, ale za předpokladu, že pedagogičtí pracovníci, kteří je budou vzdělávat, budou proškoleni v oblasti vzdělávání žáků s autismem a prostředí takového žáka bude upraveno plně v souladu s jeho potřebami** (Hawkes, 2002).

7 Metodika práce se žákem s PAS

V současné době je v praxi využívána celá řada metodických postupů, které vycházejí z deficitů autistického postižení. Absolutní většina z nich respektuje vývojové odlišnosti dítěte s PAS a staví na silných stránkách každého jedince s autismem. Základem intervenčních strategií je strukturovaný přístup, který je dle individuálních potřeb žáka uzpůsoben a doplněn dalšími postupy, např. výměnné komunikační techniky, nácviky sociálního chování a funkční komunikace, postupy k řešení problémového chování.

7.1 Strukturované učení

Metodika strukturovaného učení byla vytvořena především pro děti s autismem a dalšími vývojovým poruchami a komunikačními handicap. Její využití umožňuje zohlednit širokou a různorodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a v neposlední řadě jeho mentální úroveň.

Tato metodika mění přístup k dítěti s vývojovým opožděním a staví do popředí vývojový model. **Porovnání odlišností vývoje dětí zdravých a dětí s vývojovým opožděním je jedinou možnou cestou, jak zmapovat potřeby konkrétního dítěte a nastavit přiměřenou intervenci.**

Principy strukturovaného učení

Při uplatňování principů strukturovaného učení se řídíme základním pravidlem: pracovat **zleva doprava a shora dolů**. Tento systém vychází z našich kulturních tradic a je uplatňován ve všech oborech lidské činnosti (píšeme i čteme zleva doprava, shora dolů) (Čadilová, Žampachová, 2008).

Mezi principy strukturovaného učení řadíme:

- ✓ individualizaci
- ✓ strukturalizaci
- ✓ vizualizaci
- ✓ motivaci

Uplatňování těchto principů zvyšuje funkčnost dítěte s PAS (dítě snadněji chápe a respektuje kladené požadavky, lépe se zapojí do práce v kolektivu, zlepšuje se jeho komunikační schopnosti, je celkově samostatnější), umožňuje úspěšnější rozvoj a vzdělávání.

Individualizace

Princip individualizace zajišťuje individuální volbu metod a postupů při vzdělávání dítěte s PAS. Pro práci asistenta pedagoga to znamená, že nebude srovnávat dítě s PAS s jeho vrstevníky ani s jinými dětmi s postižením, bude se snažit hledat příčiny problémů, které se při vzdělávání objeví, bude používat takové pomůcky, kterým bude dítě rozumět a umět s nimi pracovat, bude s ním komunikovat tak, aby mu dítě rozumělo a dokázalo se dobře orientovat apod.

Strukturalizace

Problémy dítěte přizpůsobit se na školní prostředí, na vrstevníky, pedagogy i požadavkům, které jsou na něj kladeny, problémy s organizací a plánováním vyžadují, aby dítěti s PAS bylo vytvořeno takové prostředí, ve kterém se bude cítit jistě a bude se mu dobře pracovat. K tomu pomůže jednoznačně viditelné uspořádání prostředí, času a činností. Tím pomůžeme dítěti lépe se orientovat v čase a prostoru, pružněji reagovat na změny a odpovědět si na otázky: „**Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?**“. Pokud je dítě schopno si samo

prostřednictvím strukturalizace na tyto otázky odpovědět, nedostává se do stresu, nepropadá panice, jeho chování je přiměřenější bez projevů afektivity a agresivity vůči okolí i sobě samému.

Vizualizace

Pro většinu dětí s PAS je typické dobré zrakové vnímání. Je tedy nadmíru důležité se při práci s dítětem s PAS o něj opírat a mít na paměti, že fungují dle pravidla: „Co vidím, to pro mě existuje.“

Výhody vizuální podpory u lidí s PAS lze shrnout do následujících bodů:

- **pomáhá založit a udržovat informace;** pokud dítě vidí na obrázku, fotografii nebo má napsanou instrukci (vizualizace), co má dělat, pak je předpoklad, že to lépe pochopí (zakládáme informaci); pokud si vizualizovanou informaci nese na místo výkonu dané činnosti (na pracovní místo, do tělocvičny apod.), je pravděpodobnější, že nezapomene, kam jde a co má dělat (udržíme informaci),
- **podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji pochopit, zpracovat a uskutečnit,**
- **objasňuje verbální informace,**
- **zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje pružnost v pochopení, přijetí a konání,**
- **usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí.**

Vizuální podpora pomáhá zlepšit pozornost a paměť a rozvíjí komunikační dovednosti. Forma vizualizace musí vždy odpovídat potřebám dítěte, které ji musí rozumět. Vizuální podpora by mu měla pomoci lépe se orientovat v čase i prostoru a vést ho k větší samostatnosti. Strukturu a vizuální podporu nelze od sebe oddělit, vždy se budou vzájemně doplňovat a ovlivňovat.

Prostřednictvím strukturalizace a vizualizace si dítě odpovídá na otázky:

Kdy?

Pro děti s PAS je důležité znát dopředu časový průběh dne, potřebují vyznačit, kdy mají konkrétní úkol dělat, např. ráno, když přijdou do školy, na začátku hodiny, o přestávce. Některým dětem stačí tuto informaci říct, jiné ji potřebují nakreslit, vyfotit nebo napsat. Ke znázornění používáme různé fotografie, obrázky, psané texty. Důležité je, aby dítě porozumělo instrukcím, řídilo se podle nich a pracovalo samostatně.

K zajištění časové předvídatelnosti se při práci s dětmi s PAS používají různé formy režimů, rozvrhů, programů a schémat ve vizuální podobě.

Na základní škole pracují žáci většinou podle přenosných denních režimů, rozvrhů hodin, případně používají zápisníky nebo diáře (viz foto). Ke snazší orientaci a zřehlednění dítě s jednotlivými režimovými kartami (fotografie, obrázky, slovní obrazy) manipuluje (z režimu je odkládá, posouvá šipku), ze seznamu úkolů odškrtnává, odstříhává ty činnosti, které již splnilo.

DENNÍ PROGRAM - STŘEDA 31. 3. 2010	
7:55-8:00	Příprav si na stůl penál a věci na matematiku: učebnici na matematiku, školní sešit, domácí sešit, pravítko, kalkulačku.
8:00-8:45	Matematika
8:45-8:55	Přestávka - uklid' si věci na matematiku do tašky a vydej si na lavici věci na přírodopis: pracovní sešit, sešit na zápisky.
8:55-9:40	Přírodopis
9:40-10:00	Velká přestávka – uklid' si věci na přírodopis do tašky a vydej si na lavici věci na český jazyk – učebnici na český jazyk, školní sešit.
10:00-10:45	Český jazyk
10:45-10:55	Přestávka – uklid' si věci na český jazyk do tašky, připrav si na lavici věci na anglický jazyk – učebnici angličtiny, sešit, slovníček, slovník.
10:55-11:40	Anglický jazyk
11:40-11:50	Přestávka – uklid' si věci na anglický jazyk do tašky, převleč se do cvičebního úboru.
11:50-12:35	Tělocvik – přejdete do tělocvičny.
12:35-12:45	Převleč se do normálního oblečení.
12:45-13:10	Přechod do jídelny, oběd
13:10-14:00	Školní družina
14:00	Odchod domů

Ukázka rozvrhu hodin

Kde?

Ve specializovaných třídách pro žáky s PAS nebo v předškolních zařízeních je běžné, že každý žák má své pracovní místo, které je mu upravené na míru. Kromě pracovního místa využívá žák také další zázemí školy, mezi které patří šatna, relaxační prostor, místo pro samostatnou práci, pro individuální nácvik a pro výtvarné a pracovní činnosti.

Během dne se jednotliví žáci v rámci prostoru třídy střídají při plnění různých aktivit, které vykonávají v uvedeném prostoru v různých časových intervalech dle svých možností a dle předem stanoveného plánu. Pedagogičtí pracovníci pracují se žáky individuálně, v malých skupinách i kolektivně, důraz je přitom kladen na individualizaci všech aktivit a důslednost při jejich provádění.

Žák, integrovaný do běžné třídy základní školy, rovněž ve větší či menší míře potřebuje strukturu prostoru ve třídě. Většina žáků s PAS potřebuje mít vyhrazeno „svoje“ místo v lavici. Při volbě místa je třeba přihlídnout k uspořádání třídy i ke zkušenostem s daným žákem. Obecně jsou zvažovány dvě varianty: vpředu před stolem učitele nebo vzadu v poslední lavici. Místo vpředu umožňuje bližší kontakt s děním u tabule, žák má bezprostřednější kontakt s učitelem, je „v centru dění“. Místo vzadu se hodí pro žáka, který se těžko soustředí na průběh hodiny a potřebuje individuální vedení asistenta. Možné jsou však i jiné varianty. V praxi se ukazuje, že je výhodnější vybrané místo neměnit. Pokud je třeba místo změnit, je třeba žáka na tuto změnu předem připravit. Některé žáky s PAS vyvádí z míry i změna zasedacího pořádku spolužáků. Rovněž je třeba zvážit, s kým bude žák sedět v lavici, případně kdo bude sedět v jeho bezprostřední blízkosti. Někdy je dobré dát si pozor na spolužáky, kteří žáka s PAS mohou pošťuchovat, vysmívat se mu, někdy ho až šikanovat. Pro řadu žáků s PAS je také důležité, aby „své“ místo měly i pomůcky a potřeby, které žák při výuce používá.

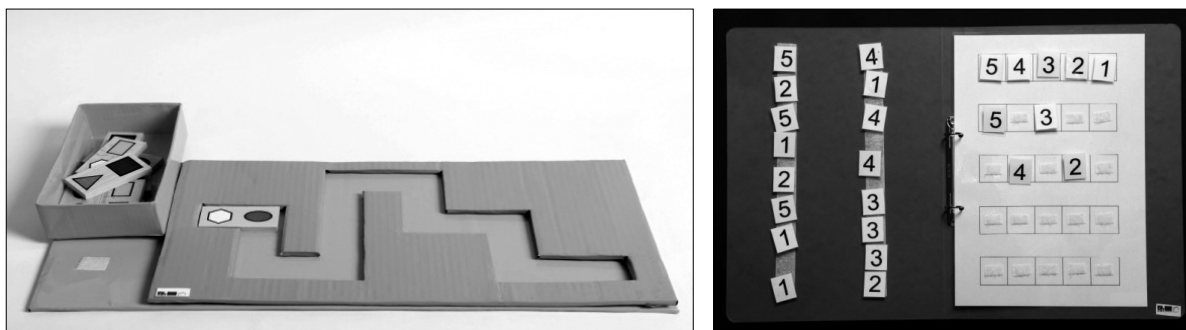
Někteří žáci s PAS mají lehce odklonitelnou pozornost, rychleji se unaví, potřebují častější relaxační přestávky, nezřídká reagují i na nepatrné podněty silným stresem, může u nich docházet k silné nechuti pokračovat v práci. Někdy se situace vyhroťte až k záchvatům vzteku. V těchto případech je vhodné mít k dispozici samostatnou místnost, kam může žák s pedagogickým pracovníkem odejít, odpočinout si a poté může dále pokračovat v práci.



Ukázky různých typů pracovních míst

Co?

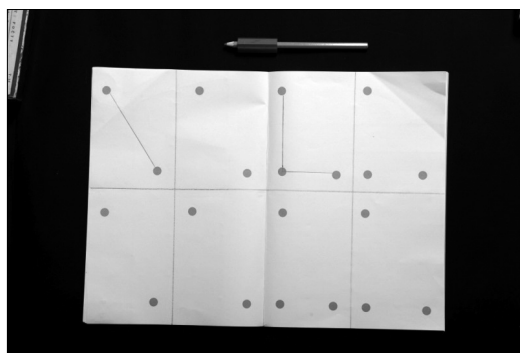
Velmi důležité je, aby dítě pochopilo zadání úkolu, aby vědělo, co má dělat. Pro řadu dětí je pro pochopení zadání často důležitější upravit úkol vizuálně, a tak ozřejmit jeho zadání, než mu slovně vysvětlovat, co má dělat. Proto je třeba často přistoupit k úpravě úkolů v pracovních sešitech, učebnicích apod. To je důležité i pro snazší orientaci dítěte při jejich zadávání. Zadání můžeme připravit formou různých nákrešů, zápisů do sešitů, předem dítě seznámit s postupem při práci.



Strukturované úkoly

Jak?

Pro dítě je neméně důležitá také informace, jak má úkol plnit. Nestačí jen předat informaci, zda má kreslit, stříhat, psát apod. Důležité je popsat (vizuálně znázornit) postup při plnění úkolů.



Písanka

Jak dlouho?

Pro řadu dětí s PAS je velmi důležitá informace, jak dlouho budou pracovat, kdy bude konec úkolu. Pokud tuto informaci nemají, mohou ztrácet chuť pracovat, neplní úkoly celé, odbíhají od nich, jsou neklidné a zlobí se.

Skutečnost, jak dlouho budou pracovat, můžeme dobře podpořit vizuálně tím, že délku úkolu znázorníme např. počtem kostek, které mají poskládat, počtem řádků, které mají napsat, počtem příkladů, které mají spočítat.



Nácvik čtení s porozuměním

Motivace

Klíčovou roli při práci s dětmi s autismem hraje motivace jako způsob ovlivňování chování.

Prostřednictvím vhodných pozitivních motivačních podnětů můžeme dítě úspěšně aktivovat k činnostem a současně ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo sociálně a komunikačně přiměřené. Systematicky budovaný a dobře nastavený motivační systém vede ke snazšímu ovlivňování pracovního chování dítěte a trvalému zlepšení chování.

Poskytnutá odměna, která následuje bezprostředně po splnění určité aktivity nebo po použití přiměřeného modelu chování, zvyšuje pravděpodobnost, že dítě bude i v budoucnu toto chování opakovat. **Účinnost motivace zvýšíme poskytnutím odměny bezprostředně po ukončení dané aktivity nebo při uplatnění přiměřeného chování.**

Formy motivace

Ve školním prostředí se zcela přirozeně pracuje především se **sociální odměnou** (pohlazení, pochvala, slovní ocenění dobře vykonané práce, úsměv apod.). U dětí s autismem však v důsledku jejich postižení tento typ motivace příliš nefunguje. Většina z nich ji vůbec nechápe a sociální podněty nedokáže rozlišit. Sociální motivaci přijímá s výkyvy i běžná populace dětí. Její přijetí a kladný dopad na kolektiv třídy je závislý na přijímání pedagoga jako autority a současně na vnitřní motivaci dítěte k dosahování dobrých výsledků ve školní práci. K tomu, aby bylo dítě motivované, potřebuje i nižší formy odměňování, jako je **materiální** (pamlsek, drobný předmět, razítko, samolepka apod.) **či činnostní odměna** (práce na počítači, prohlížení encyklopedie, stavění kostek apod.). Způsoby odměňování při vzdělávání a posilování dobrých výsledků jsou vždy závislé na konkrétním pedagogovi a jeho způsobu hodnocení školní práce.

Pozitivní motivace, zdůrazňování úspěchů ve školní práci a posilování přiměřeného chování patří k základním předpokladům každodenní pedagogické práce s těmito dětmi.

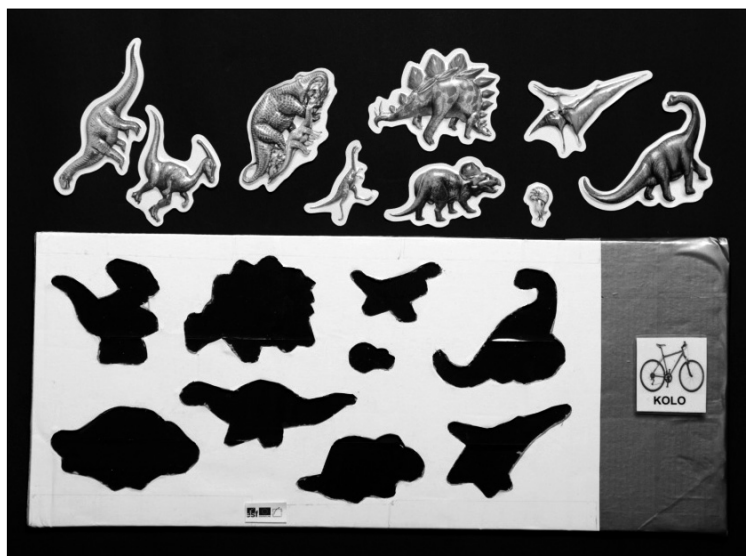
Způsob odměňování

Při vzdělávání je možné využít dvojí způsob odměňování. Buď může být odměna předána ihned po ukončení činnosti nebo následuje až po splnění několika činností. Cílem oddálení odměňování je, aby bylo dítě schopno určitou dobu spolupracovat, chovat se přijatelným způsobem a aby bylo co nejvíce samostatné. Ke splnění tohoto cíle využíváme tzv. **žetonový systém odměňování**, jehož autory jsou T. Ayllon a N. H. Azrin. Jde o systém, ve kterém dítě získává žetony (nebo jiné předměty) jako odměnu za vykonanou činnost. Za nasbírané žetony, jejichž počet je dopředu určen, získává dítě oblíbenou věc nebo aktivitu.

Tento typ systému má několik výhod:

- *vzhledem k vizualizaci celého systému může dítě motivaci průběžně sledovat a je pro něj předvídatelné, kdy ji získá,*
- *systém upevňuje používání systému strukturovaného učení v jeho celku, zvyšuje samostatnost a pružnost myšlení a jednání dítěte.*

Žetonový systém odměňování je nutné přizpůsobit konkrétnímu dítěti. Dítě ho musí pochopit a smysluplně využívat ve vzdělávacím procesu. V opačném případě bude motivace selhávat.



Žetonová tabulka



Motivační tabulka

Tvořivost při vytváření motivačních systémů ve školním prostředí je dána osobností konkrétního člověka, který s dítětem s PAS pracuje. **Odměňování má zásadní vliv na aktivitu dítěte s autismem, jeho samostatnost, přiměřenost chování a úspěšnost při vzdělávání. Nastavení funkčního motivačního systému patří k základním podmínkám pedagogické intervence při práci s dítětem s PAS a jeho využití by nemělo být opomíjeno.**

7.2 Výměnné komunikační strategie

Řeč a komunikace jsou významným nástrojem, který lidé používají, aby navazovali vzájemné kontakty, dovídali se nové informace, sdělovali si své myšlenky, podělili se o své pocity, radosti i smutky. Řeč otevírá cestu do světa lidí, cestu k druhým lidem, a to prostřednictvím vzájemného porozumění a pochopení jeden druhého (Beranová, 2002).

U dětí s autismem není chápání významu komunikace dostatečně vyvinuto. Nerozumí účelu komunikace. Slova jsou jen slova, obrázky jen obrázky, předměty jsou jen předměty. To, že všechny tyto symboly mají sloužit ke komunikaci, se musí naučit.

Komunikace u dětí s PAS nemusí probíhat jen pomocí slov. K úspěšné komunikaci můžeme využívat různé formy, které by měly být vždy individuálně volené vzhledem k možnostem a potřebám konkrétního dítěte, tedy přizpůsobené úrovni abstraktního myšlení.

Z používaných forem to mohou být, vedle verbální, **motorická, předmětová, gestem a prostřednictvím znaků, obrázková (fotografie, kresby), psaná, tištěná atd.**

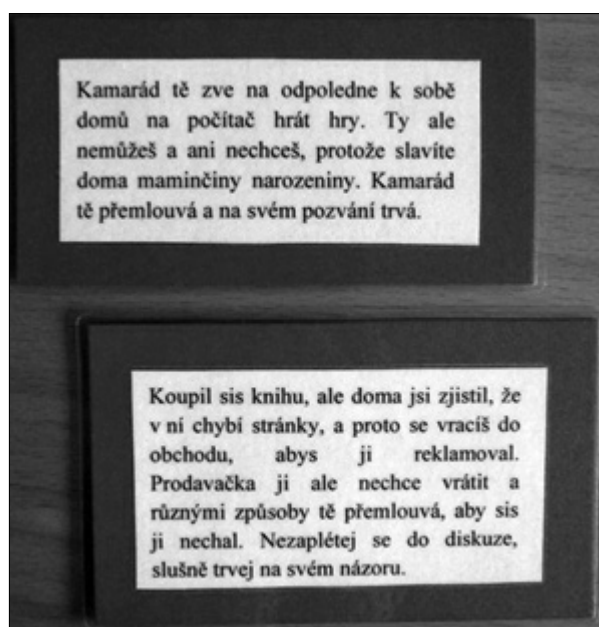
Při výběru správné formy komunikace nelze prvotně uvažovat o formě komunikace, která se podobá té naší (to znamená, co nejvíce abstraktní), ale spíše takové formě, kterou osoba s autismem bude aktivně využívat, aniž by byla závislá na svém okolí.

Část dětí s PAS nemluví nebo užívá slova, jejichž význam nezná. Proto je třeba volit takovou formu komunikace, která je konkrétnější a vizuálně jasná.

Pedagogové, kteří vzdělávají děti s autismem, by tedy měli používat takové formy komunikace, které využívají dobrých vizuálně-prostorových dovedností dětí s autismem, objasňují informace formou, která je těmto dětem zřejmá a pomůže jim informace pochopit a udržet je déle v paměti.

Děti s autismem komunikují nejlépe v takovém prostředí, které je chápe a rozumí jejich potřebám, kde se cítí bezpečně a spokojeně. To vyžaduje spolupráci všech, kteří jsou zainteresováni na výchově a vzdělávání těchto dětí.

Jestliže se rozhodneme podporovat komunikaci dítěte vizualizovanými prostředky, je důležité, abychom byli mimořádně důslední a aby na dítě byly kladeny jednotné požadavky. Nemůžeme očekávat výsledek do té doby, dokud dítě dosáhne svého cíle doposud osvědčenou a pro něho jednodušší formou komunikace (někdy dokonce i inadaptivní). Nezáměr o komunikaci často způsobuje malá motivace dítěte, i když vizualizovaným prostředkům dobře rozumí. K pochopení významu komunikace přispěje, pokud výuku podpoříme nácvikem komunikace pro získání toho, co má dítě rádo (oblíbený předmět, činnost apod.).



Texty k nácviku zlepšení sociálních dovedností

7.3 Nácviky sociálních a komunikačních dovedností

Úroveň sociálních dovedností ovlivňuje zařazení dítěte do vrstevnické skupiny a významnou měrou ovlivňuje to, jestli bude možné žáka s autismem integrovat do běžného kolektivu vrstevníků a jak úspěšná tato integrace bude. Žák vstupuje do vzájemného vztahu se svými spolužáky, pedagogy i nepedagogickými pracovníky, se kterými jedná ve třídě, na chodbě, v jídelně, kanceláři apod. **Uplatňování přiměřeného sociálního chování je pro žáka s PAS z podstaty jeho diagnózy velmi obtížné, často selhává, protože úroveň jeho sociálních dovedností je na nižší úrovni, než je tomu u jeho spolužáků. Na své okolí tak působí zvláště, nevychovaně a nepřizpůsobivě, což často vede k problémům přijetí takového dítěte ze strany spolužáků i dospělých pracovníků školy.**

Dítě, které přichází do školy, si s sebou přináší již naučené vzorce chování, které odpovídají jeho fyzickému věku a naplňují tak očekávání okolí. Dítě se tyto vzorce chování učí v průběhu života zcela přirozeně (pozorováním, napodobováním, běžným výchovným působením). Žák s PAS má situaci složitější, neboť jeho schopnost přirozeně se učit a získávat nové sociální dovednosti je narušena jeho základní diagnózou. Takové dítě nedokáže pochopit a správně uplatnit dané společenské normy, být dostatečně empatický ke svému okolí, nedokáže správně rozšifrovat chování lidí v různých souvislostech a přizpůsobit jim své chování.

Z těchto důvodů je třeba dítě s PAS přiměřenému sociálnímu chování učit. K tomu je potřeba využít specifických metod práce, které vycházejí z teorií učení a jsou výrazně ovlivněny behaviorálním a kognitivně behaviorálním přístupem. V České republice se, bohužel, jen pozvolna začínají organizovat pod odborným vedením nácviky sociálních a komunikačních dovedností pro žáky s PAS, nejčastěji pro žáky s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem.

Tyto návky jsou formou terapie sociálního chování, která je zaměřena na řešení různých problémů ve vztahu k ostatním lidem. **V rámci těchto návků je řešeno několik okruhů, především oblast emočních problémů, verbální i neverbální interakce a interpretace chování ostatních lidí v různých situacích**, se kterými se dítě s PAS setkává. Sociální a komunikační návky vycházejí z předpokladu, že sociální dovednosti žáků s PAS lze měnit, čímž se zvyšuje jejich sebevědomí i pravděpodobnost, že budou svým okolím příznivěji vnímáni. Žáci se učí měnit vzorce chování v rámci individuální i skupinové práce. **Dalším důležitým cílem těchto návků je zlepšení schopností fungovat v každodenním životě a vyrovnávat se s obtížnými situacemi, který život přináší.**



Návk rozpoznávání emocí

7.3.1 Konkrétní příklady návku přiměřeného sociálního chování a sociálně komunikačních dovedností

Přihlášení se ve vyučovací hodině, požádání o pomoc, dovysvětlení

Žák třetí třídy ZŠ je individuálně integrován s podporou asistenta pedagoga. Má diagnostikovan dětský autismus vysoce funkční, vývojovou dysfázií smíšeného typu. Je hypoaktivní.

Asistent pedagoga s ním sedí v lavici a musí ho neustále aktivizovat k činnosti. Žák se sám nepřihlásí, nepožádá o pomoc, pokud si neví rady, sedí nad úkolem a nic nedělá. Asistent pedagoga ho musí ke splnění úkolu pobídnout, případně mu poskytnout dovysvětlení. Učitel obtížně prověřuje úroveň jeho znalostí, protože žák mluví pomalu, potichu, má problémy s větnou skladbou a rozsahem slovní zásoby.

Nejdůležitější podporou k aktivizaci dítěte bude vizualizace struktury činností během hodiny a motivační systém.

Struktura hodiny matematiky:

1. s asistentem si přečti, co budeš dělat v matematice
2. práce na tabuli, počítání příkladů – **přihlas se**
3. práce s učebnicí, str. 28, cv. 5 – výsledky říkej asistentovi
4. můžeš si prohlížet časopis
5. paní učitelka bude vysvětlovat násobilku pěti, pozorně ji poslouvej
6. na pracovním listu si podtrhni násobky pěti
7. práce na tabuli, počítání příkladů – **přihlas se**
8. opiš z tabule zadání domácího úkolu
9. po skončení hodiny si připrav pomůcky na český jazyk

Motivační systém: přihlásí-li se žák dvakrát během vyučovací hodiny (má zakomponováno v pracovním schématu), dostává dva žetony. Za pět žetonů dostává obrázek, který si může nalepit do sešitu. Tento motivační systém pomáhá žákovi aktivizovat se a dodržovat dohodnutá pravidla.

Chlapec s Aspergerovým syndromem chodí do druhé třídy ZŠ. Je individuálně integrován bez přítomnosti asistenta pedagoga. V hodině velmi vyrušuje, svými projevy chování (vykřikuje, vybíhá z lavice, přivolává paní učitelku apod.). Je obtížné udržet jeho pozornost po celou vyučovací hodinu, pokud není zaměstnán, projevy se stupňují. Napomínání učitelky nijak neovlivňuje jeho chování. Pokud je chlapec zadán konkrétní úkol, vypracuje ho. V práci je rychlý, jakmile je s prací hotový, nedokáže v klidu počkat, až ostatní práci dokončí, nastupuje problémové chování. Zajímá se o dopravní prostředky, je vděčný, pokud od paní učitelky dostane obrázek dopravního prostředku s popisem.

Pro eliminaci problémového chování je důležité využít principy strukturovaného učení (individualizace, vizualizace, strukturalizace činností a motivace).

Po splnění zadaného úkolu je chlapec veden k tomu, aby se přihlásil a oznámil paní učitelce, že úkol splnil. Verbální instrukce je doplněna písemným sdělením této informace na kartičku, která je umístěna na lavici: „Jsem hotov, hlásím se!“. Paní učitelka musí okamžitě reagovat, jít k chlapci, úkol zkontrolovat a pověřit ho další prací. Pokud chlapec dodrží dohodnutá pravidla, získává na konci hodiny obrázek s dopravním prostředkem. Pokud si v průběhu plnění úkolu neví rady, může se přihlásit a zeptat, případně požádat o pomoc. K pružnějšímu využívání této dovednosti má rovněž na lavici umístěnou kartičku s nápisem: „Pomoc!“.

U zdatnějších žáků může být na kartičce přesná formulace žádosti o pomoc: Paní učitelko, prosím pomoc!, Paní učitelko, nevím si rady, vysvětlete mi to! apod.

Účast v diskusi

Žák v osmé třídě ZŠ je individuálně integrován bez přítomnosti asistenta pedagoga. Má diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Zajímá se o přírodovědu, především o zvířata. Chlapec trpí mírnou symptomatickou PAS, která se především projevuje v odlišnostech v sociálním chování a deficitem v sociálně komunikačních dovednostech. Rád prosazuje své názory, téma hovoru stáčí k oblíbeným tématům a je pro něj obtížné respektovat komunikačního partnera. Konkrétními strategiemi je možné jeho chování usměrnit. Chlapec je schopen krátkodobě se zúčastnit diskuse na konkrétní téma. V minulé hodině přírodopisu dostali všichni žáci úkol – vyhledat na internetu ohrožené druhy zvířat žijících na různých kontinentech, zařadit je do konkrétního ekosystému a vysvětlit, proč mezi ohrožené druhy zvířat patří. Žák s AS byl aktivní a na toto téma, které je mu velmi blízké, si připravil prezentaci. Učitel přírodopisu měl obavy, aby došlo na diskusi, kterou původně předpokládal. Proto vyzval žáka s AS, aby odprezentoval výsledky své práce v daném časovém úseku, a tuto prezentaci podmínil krátkou diskusí na závěr, kdy měli spolužáci položit pět otázek k dané prezentaci, na které žák odpovídal v časovém limitu dvou minut. Za těchto podmínek bylo možné vést krátkou diskusi formou otázek a odpovědí.

Pokud by nebyla předem takto stanovena pravidla, dá se předpokládat, že by chlapec svou prezentaci protahoval, nepustil by ostatní ke slovu a i jeho odpovědi na dotazy by byly nepřiměřeně dlouhé se zabíháním do zbytečných podrobností.

Vykřikování

Žák ve čtvrté třídě je individuálně integrován s asistentem pedagoga. Má diagnostikovaný Aspergerův syndrom, poruchu aktivity a pozornosti a vývojovou poruchu motorických funkcí. Během vyučování neustále vykřikuje nesouvislé poznámky, které nekorespondují s výukou, někdy používá vulgarismy nebo slova, u nichž není jasný význam. Je obtížné přimět ho, aby pracoval potichu, případně aby omezil své hlasové projevy. Jeho chování výrazně narušuje vyučovací proces. Domluvy pedagoga i jeho asistenta často situaci ještě zhoršují. Chlapec se směje a své projevy ještě stupňuje. Nepomáhá ani ignorace těchto projevů.

Analýzou příčin tohoto chování bylo zjištěno, že chlapec se takto chová z důvodu:

- **selhávání v práci,**
- **nedostatečné délky soustředění,**
- **častého nepochopení verbálními instrukcím z důvodu neschopnosti sledování toku řeči.**

Vzhledem ke zjištěným příčinám v oblasti soustředění a udržení pozornosti je nezbytné chlapci zadávat kratší úkoly, častěji měnit sortiment úloh a zařazovat krátké relaxační přestávky s možností fyzického pohybu. Tato opatření je možné realizovat díky přítomnosti asistenta pedagoga. I přes jeho přítomnost je nutné informace vizualizovat, případně využít různé pomůcky ke snížení intenzity jeho hlasových projevů. Rovněž je možné využít strukturovaný rozvrh činností během hodiny, který pomůže snížit tenzi chlapce a zajistí předvídatelnost jednotlivých činností. Ke zklidnění chlapce a zvýšení soustředění je vhodné využít velké přestávky k individuální procházce s asistentem.

Žák v první třídě ZŠ s diagnózou vysoce funkční autismus a poruchou aktivity a pozornosti, je individuálně integrován s přítomností asistenta pedagoga. Chlapec je po odkladu školní docházky a do školy přišel s dobrými znalostmi, které často převyšují ostatní děti ve třídě. Jestliže se paní učitelka dětí ptá, chlapec většinou vykřikne odpověď jako první. Neustále se prosazuje, nechápe, že i ostatní děti chtějí být vyvolané.

Pro zmírnění tohoto chování využijeme vizuální podporu, která chlapci naznačí, kdy na něj přijde řada. Zpočátku musel být zařazován jako první nebo druhý a musela mu být dána možnost odpovědět alespoň na dvě otázky, což znamenalo vyvolat ho dvakrát. Po důsledném návku, kdy dostal před vyvoláváním číslo, které určuje pořadí, kdy na něj přijde řada (paní učitelka plánovala zeptat se dětí pětkrát, chlapec tedy dostal číslo jedna a pět). Poté, co chlapec zvládl tuto fázi návku, je schopen vyčkat v pořadí až do čísla pět. Zatím je nutné stále používat vizuální podporu, stále je třeba v jednom bloku plánovat vyvolání maximálně pěti dětí, ale stačí, je-li vyvolán jen jednou a i jako pátý v pořadí.

Opuštění místa, pobíhání po třídě

Žák v šesté třídě s vysoce funkčním autismem a s hypoaktivním chováním je individuálně integrován bez přítomnosti asistenta pedagoga. Rád sleduje dění na ulici, několikrát během hodiny opustí své místo a jde se podívat z okna. Výzvu paní učitelky nerespektuje, na fyzické převedení reaguje křikem. Zpět na místo se dříve či později vrátí sám, když to uzná za vhodné.

Je pravděpodobné, že toto chování z chlapcova repertoáru zcela neodstraníme. Jde pravděpodobně o nutkavé chování, při kterém chlapec sleduje dění na ulici. Současně to však může být pro chlapce relaxace, je-li unaven při vyučování, případně může jít i o únik z obtížné situace.

Dle frekvence výskytu tohoto chování nastavíme počet relaxačních přestávek tak, aby je žák vždy vykonal po splněním úkolu. Pohled z okna se tak současně stává motivační pobídkou ke splnění požadovaného úkolu. Abychom zajistili předvídatelnost relaxačních přestávek v rámci vyučovací hodiny, vytvoříme vizuální pracovní schéma, do kterého relaxační přestávky zakomponujeme. Počet přestávek a délku jejich trvání nastavíme v souladu se schopností soustředění, zpočátku při návku volíme krátké úkoly a více relaxačních přestávek a teprve postupně poměr měníme. Dobu trvání omezíme časovým údajem, který je uveden v pracovním schématu.

Chlapec s Aspergerovým syndromem nastoupil do první třídy ZŠ, diagnóza mu byla stanovena těsně před nástupem. Chlapec je ve třídě integrován s přítomností asistenta pedagoga ve třídě. Jde o výrazně hyperaktivní dítě, které nevydrží na místě, potřebuje časté relaxační přestávky. Výhodou je, že jde o žáka mimořádně nadaného, učivo zvládá, problémy má v oblasti chování a v kontaktu se spolužáky. V hodinách pobíhá po třídě, bere dětem věci z lavice a hází jimi. Je obtížně usměrnitelný frontálními instrukcemi, na individuální reaguje částečně nebo vůbec. Na počátku vyučovacího dne a v první třetině vyučovací hodiny je snáze usměrnitelný a lépe se soustředí na práci.

Chlapce je třeba postupně přivykat režimu výuky, učit ho pracovnímu chování. Návčik je třeba provádět postupně. K výuce ve třídě je třeba využít doby, kdy se chlapec soustředí a spolupracuje. Je vhodné střídát sortiment činností v krátkých blocích a prokládat je relaxačním přestávkami. Pokud to situace vyžaduje (pobíhání po třídě, vykřikování, braní věcí a házení s předměty), může relaxační přestávky trávit v doprovodu asistenta pedagoga mimo třídu. Relaxační přestávky by měly být vždy časově omezené a po jejich absolvování by se měl žák vrátit zpět do třídy. Čas by měl být postupně navyšován ve prospěch výuky ve třídě, vždy by však měly být zohledněny možnosti dítěte z hlediska jeho aktivity a pozornosti. K posílení intervence je třeba zajistit časovou předvídatelnost strukturalizací činností i úkolů samotných. Důležitou roli hraje i motivace a přiměřená obtížnost zadávaných úkolů. Je třeba mít na paměti, že jde o dítě mimořádně nadané.

Negativismus, odmítání spolupráce

Negativismus a odmítání spolupráce je často důsledkem neporozumění instrukcím, snížené schopnosti soustředění, obavy ze selhání a nízké frustrační tolerance. U žáků s těmito projevy chování může sehrát pozitivní roli motivační systém a zjednodušení kladených požadavků. Důležité je také strukturování činností a vizuální podpora, která podpoří srozumitelnost instrukcí a předvídatelnost činností v čase i v prostoru.

Zvýšený tlak na dítě působí často kontraproduktivně, stejně jako vyzdvihování jeho neochoty spolupracovat („Ty s námi zase nepracuješ.“, „Ty sis to nezapsal.“, „Dávej pozor.“ apod.). V některých případech je vhodnější omezit pozornost na žáka, nevěnovat se mu a vyzývat ke spolupráci ostatní děti, které může případně imitovat. Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, měl by monitorovat situaci a dávat zpětnou vazbu pedagogovi, který může přizpůsobit průběh hodiny aktivity a pozornosti daného žáka.

Dívka ve třetí třídě, která má diagnostikován Aspergerův syndrom, je vedena jako integrovaná žákyně s podporou asistenta pedagoga ve třídě. V důsledku deficitů v oblasti jemné motoriky často bojkotuje předmět pracovní činnosti. I když jí asistentka pedagoga napíše postup, jak má daný výrobek udělat, dívka se velmi často odmítá do jeho výroby pustit. Často argumentuje slovy: „Proč bych to dělala, když to stejně bude k ničemu.“ K překonání odporu často pomůže, když asistentka sama začne na výrobku pracovat, komentuje, co dělá, a dívka se k práci postupně přidá, nebo pomůže dohoda, že jí asistentka s prací pomůže.

Někteří žáci integrovaní do ZŠ se obtížně vyrovnávají s podporou asistenta pedagoga. Jde většinou o žáky, kteří nechtějí pro sebe žádné výhody, z jejich pohledu nemají žádný problém a touží být jako ostatní žáci ve třídě. Z pohledu školského poradenského zařízení i pedagogů ve školách je však poskytovaná pomoc pro úspěšné zvládnutí školních požadavků nezbytná.

Řešení takové situace vyžaduje takt, toleranci a kreativitu ze strany všech zúčastněných pedagogických pracovníků. Pedagogové, kteří ve třídě pracují, musí najít odpovídající míru podpory ve všech aspektech – tlak na výkon, na dodržování norem chování, na respektování osobního prostoru, pracovního tempa žáka apod. **Cílem spolupráce pedagogických pracovníků ve třídě by mělo být vytváření podmínek pro úspěšné fungování dítěte, nikoli snaha o jeho „převýchovu“.**

Chlapec s Aspergerovým syndromem v páté třídě ZŠ obtížně přijímá novou asistentku pedagoga. Asistentka, která ho provázela od první třídy, byla velmi empatická, dokázala reagovat pružně na konkrétní problémy chlapce, které se v jeho chování vyskytovaly. Dodávala jen takovou míru podpory, která byla nezbytná pro dobré fungování chlapce v třídním kolektivu. Chlapec se účastnil dění ve třídě, přestávky trávil se svým spolužáky v prostorách třídy nebo na chodbě. Asistentka pedagoga velmi diskrétně monitorovala dění mezi spolužáky a zasahovala jen v nejnútnejším případě. Pokud ke konfliktu mezi spolužáky došlo, dokázala citlivě na tuto situaci reagovat, s chlapcem probrala vše individuálně a případně po dohodě s třídní učitelkou byla tato situace rozebrána s dalšími spolužáky,

Ke konci čtvrté třídy se zdálo, že soužití kolektivu s integrovaným žákem je bezproblémové, pedagogičtí pracovníci řešili konfliktní situace odpovídajícím způsobem a nikdo nepochyboval, že by změna asistenta pedagoga přinesla problémy. Opak byl pravdou. Nová asistentka pedagoga pochopila svou roli jako roli mentora, a to nejen vůči integrovanému chlapci, ale vůči všem žákům ve třídě.

Děti v tomto věku již potřebují určitou svobodu v rozhodování, podpořenou důvěrou dospělých, a jsou schopné vést následky za své chování. Pokud se k nim někdo chová jako k malým dětem, které potřebují neustálé vedení a nemají žádnou rozhodovací pravomoc, přirozeně se takovým snahám brání a takového člověka nepřijmou jako autoritu. V této atmosféře je chlapec s Aspergerovým syndromem vystaven situacím, které obtížně zvládá. Působení asistentky pedagoga vůči sobě vnímá jako krivdu a sleduje chování svých spolužáků, kteří mají výhrady a navenek je projevují. To chlapec velmi dobře vnímá a uvědomuje si, že mu to zhoršuje postavení ve skupině vrstevníků („Kdyby tady nebyl, nebyla by tu ani ta asistentka.“), a o to víc se staví do opozice proti ní.

V takové situaci je důležitý zásah školského poradenského zařízení, které může dát zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům a poradit jim, jak s integrovaným žákem pracovat. Pokud však nedojde ke změnám postojů zúčastněných pedagogických pracovníků, je lepší asistenta pedagoga vyměnit.

Reakce na neúspěch

Velký počet dětí s PAS má problém se zvládnutím situací, které jsou spojené se selháváním, případně přijetím neúspěchu, prohry apod. Tyto projevy bývají často spojené s nejistotou dítěte, pramenící ze snížené flexibility až rigidity myšlení, zvýšenou úzkostností a emoční reaktivitou. Projevy, které souvisejí s reakcí na neúspěch, jsou proměnlivé, různě intenzivní jak co do síly projevu, tak i do škály příčin, které selhání způsobují (např. dítě trhá písanku, přetáhne-li při psaní u jednoho písmenka 1mm pod linku, jiné až ve chvíli, kdy se mu nedaří opakovaně napsat správně předepsané písmeno; jiné v případě, kdy není první v třídní soutěži). Síla projevu při selhání může být různá, od pláče přes křik a bouchání do lavice až po fyzické napadení spolužáka. Základní strategií je postupné otužování žáka vůči neúspěchu, které však musí vždy odpovídat možnostem dítěte a jeho schopnosti pochopit, že selhávat je lidské a každou chybu lze napravit. Zvládnutí přijímání neúspěchu je u řady dětí s PAS běh na dlouhou trať a u některých z nich přetrvávají tyto problémy dlouhodobě, mnohdy až do dospělosti.

Dívka v osmé třídě základní školy s vysoce funkčním autismem a úzkostnou poruchou je vedena ve třídě jako integrovaná žákyně bez přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě. Odmalička velmi těžce nese neúspěch (udělá-li něco špatně, nesplní všechny kladené požadavky apod.), úzkostnost se stupňuje s věkem se vzrůstající zátěží v podobě kladených požadavků a nároků. Dívka je v dlouhodobé péči dětského psychiatra, který se ji již několikrát snažil medikovat, avšak paradoxní reakce na léky zabránily nasadit dlouhodobou medikaci, která by potlačila úzkostnost. S příchodem na 2. stupeň a s postupnými zvyšujícími se požadavky na výkon i chování si dívka osvojila svůj způsob, jak se vyrovnat s častějším neúspěchem (zhoršil se její prospěch, který pro ni byl barometrem úspěšnosti). Často bývá nemocná (krátkodobé nevolnosti, zvýšená teplota, bolesti hlavy apod.), avšak opakovaná lékařská vyšetření nepotvrdila závažnější onemocnění. Jde o dívku, která je velmi pečlivá, do školy se pravidelně připravuje, avšak její příprava, která trvá i několik hodin denně, není efektivní. Dívka nedokáže často rozlišit podstatné od nepodstatného, na krátkou písemnou práci se připravuje nejen z učiva, které je aktuálně probíráno, ale i z učiva staršího, které aktuálně nevyužije. Pomoc rodičů neakceptuje, odmítá ji z pocitu selhání. Častými absencemi ztrácí kontakt s učivem, sama si nedokáže opatřit zápisy a zjistit, co se má učit, musí se zapojit rodiče a pedagogové. Dívka však ve škole působí jako klidná a hodná, nejsou s ní žádné výchovné problémy a učitelé její psychické obtíže nevnímají. Dívka si nestěžuje, ve vyučování dává pozor a pro pedagogy je těžké pochopit dívčiny problémy a ztotožnit se s vyšší mírou podpory ve formě různých opatření (preferovat ústní zkoušení před písemným individuální formou, nikoli před kolektivem třídy, dohlédnout na doplnění zápisků z probíraného učiva, ověřovat průběžně pochopení zadaných požadavků a schopnost oddělovat podstatné od nepodstatného nejen formou zkoušení, ale i individuálními konzultacemi).

Nebezpečnost popisovaného příkladu tkví v tom, že problémy, ačkoliv velmi závažné, jsou skryté, dívka jakoby „mate tělem“ a podpora, kterou potřebuje, se bagatelizuje. Nepřiměřený přístup a trvalé vystavování situacím, které vyvolávají úzkostné projevy, mohou mít pro dívku celoživotní následky.

Chlapec v první třídě ZŠ je integrován s přítomností asistenta pedagoga. Jde o chlapce s výrazně rigidním myšlením, který potřebuje jasně strukturované zadání, předvídatelnost činností a motivační stimuly, které mu pomohou zvládnout obtížnou situaci. Integrovan byl již v předškolním věku, problémy s přijímáním neúspěchu

a selhání se projevují dlouhodobě. S nástupem do první třídy a se změnami, které jsou spojené s přechodem do jiného prostředí, se zpočátku celkově snížila jeho funkčnost a navýšilo problémové chování. Chlapec často na různé situace reaguje nepřiměřeně, vzteká se, křičí, bouchá do lavice. Asistentka pedagoga se snaží chlapce verbálně uklidňovat a povzbuzovat, avšak právě těmito verbálními pokyny často situaci ještě zhorší.

Chlapec je pravidelně zařazován do třídních soutěží, protože nemá problém s probíraným učivem, paní učitelka považuje soutěž za možnost, jak nechat chlapce vyniknout a ukázat ostatním své znalosti, čímž by si, dle jejího mínění, mohl zvýšit své sebevědomí a postavení v kolektivu. Chlapec však bohužel, v důsledku svého handicapu, není schopen pochopit pravidla soutěže, soutěž je pro něj svým obsahem nepředvídatelná, nedokáže pružně reagovat na zadané otázky, není dostatečně pohotový, a to vše, byť jeho znalosti převyšují znalosti ostatních dětí, mu brání obstát v soutěži a opakovaně prohrává.

Řešením je postupné otužování a hledání variant, jak chlapce učit soutěžit, pochopit pravidla a přijmout případný neúspěch. Zpočátku by se měl chlapec učit soutěžit s asistentkou pedagoga, která mu poskytne dostatek času a prostoru pro odpověď, a tím pádem dá také zpětnou vazbu, že je možné soutěž zvládnout. Postupně by měl mít možnost soutěžit s jedním spolužákem a následně s dalšími, pokud obstojí v nácviku s jedním spolužákem. U některých dětí je soutěž mezi dvěma dětmi vrcholem toho, co jsou schopné zvládnout. Usnadnění nácviku pomůže i pozitivní motivace, kterou dítěti předem nabídneme, pokud se soutěž dokončí bez nároku na výhru bez problémového chování.

Práce ve skupině

Problémy v zapojení dítěte s PAS do skupinové práce jsou dány základními deficity handicapu (uplatňování přiměřeného sociálního kontaktu, komunikace se spolužáky, přijetí role, umět kooperovat s ostatními). **Pasivní žák** s PAS se většinou při skupinové práci spontánně nezapojí, často jen sedí, nespolupracuje aktivně a většinou do práce skupiny nepřináší žádné podněty. **Žák aktivní** se snaží ve skupině vyniknout za každou cenu, nedokáže kooperovat s ostatními, a tak se často stává, že pracuje buď on sám za celou skupinu a ostatní jen přihlížejí anebo pracuje sám on i zbytek skupiny, což vede ke konfliktním situacím při prezentaci skupinové práce. **Někteří žáci s PAS jsou natolik rušivými elementy ve skupině, že není možné je do práce ve skupině zařadit.** Je jen velmi málo žáků s PAS, kteří zvládnou bezproblémové zapojení do skupinové práce s aktivním přístupem bez podpory pedagoga a nácviku, který jeho zařazení předchází.

Chlapec v páté třídě, který má diagnostikovaný atypický autismus vysoce funkční, je dle typu sociálního chování pasivní. Ve třídě je veden jako integrovaný žák s přítomností asistenta pedagoga. Do 4. ročníku asistent ve třídě nebyl. Chlapec se obtížně zapojoval do dění ve třídě, při přesunech do odborných učeben často ve škole zabloudil, měl velké problémy s pochopením nového učiva, paní učitelka musela vždy vynaložit velké úsilí, aby chlapce zaktivizovala a podala mu novou látku tak, aby ji pochopil. Pro pomalé pracovní tempo bylo nutné upravovat chlapci učebnice, pracovní sešity a listy, oddělovat podstatné od nepodstatného. Chlapec nebyl schopen pracovat ve skupině, ačkoliv se paní učitelka snažila připravit práci také pro něho. S příchodem asistenta pedagoga se situace výrazně změnila. Vyučující připravila práci ve skupině tak, že pro skupinu, ve které byl chlapec zařazen, nastrukturovala zadání, vytvořila pracovní schéma, ve kterém se chlapec dobře orientoval, a zbytek skupiny toto schéma respektoval. Asistent pedagoga na kooperaci a plnění pracovního schématu dohlížel a v případě nutnosti poskytl potřebnou pomoc.

Chlapec se tímto způsobem naučil kooperovat se svými spolužáky, a ačkoliv byla tato práce řízená, dokázal se v některých situacích i aktivně zapojit. Spolupráce ve skupině přispěla i ke zlepšení jeho pozice v třídním kolektivu. Osvojil si základní pravidla komunikace se spolužáky a aktivizoval se během přestávek v komunikaci s nimi. Ze žáka zcela pasivního a osamělého se postupně měnil v žáka, který stál o kontakt se svými vrstevníky, občas se ho snažil iniciovat a kontakt od vrstevníků přijímal.

Dívka v 7. třídě s diagnózou Aspergerův syndrom s aktivním typem sociálního chování je vedena jako individuálně integrovaná. V tomto třídním kolektivu je dívka od první třídy, žáci ji tedy dobře znají a jsou ochotni respektovat některé zvláštnosti v jejím chování. Dívka ráda prosazuje své názory, prezentuje se před

kolektivem a je ráda, když se jí spolužáci podřizují. Motivací pro ni je, pokud se může prezentovat před spolužáky svými znalostmi a je za to pochválena. Problém nastává, pokud mají žáci pracovat ve skupině v hodinách dějepisu. Dívka se o historii zajímá a má řadu encyklopedických znalostí. Problémem však pro ni bývá dávat historická fakta do souvislostí, a pokud učitel zařadí mezipředmětové vazby, není většinou schopna naučená fakta aplikovat a dávat je do širších souvislostí. V takovém případě nastávají konflikty, trvá na svých odpovědích, nekooperuje s ostatními a ani jim nedovolí, aby pracovali správně.

Pokud chceme, aby dívka ve skupinové práci v hodinách dějepisu obstála a spolupracovala se spolužáky ve skupině, je třeba pro práci skupiny nastavit jasná pravidla a použitím vhodné motivace zajistit, aby je dívka respektovala. Dále je nutný dohled pedagoga a případně jeho podpora žákyni tak, aby při práci opakovaně neselhávala. Ve skupině určíme vedoucího a další funkce ve skupině. Dívce určíme např. roli zapisovatelky a zdůvodníme jí potřebnost zapisovatele jako důležitého článku ve skupině, který dokumentuje práci skupiny a připravuje podklady pro prezentaci. Současně jí vysvětlíme, že zapisovatel nemá právo zasahovat rozhodujícím hlasem do rolí ostatních členů skupiny. Odměnou za respektování těchto pravidel bude prezentace práce skupiny před třídou, kterou ona provede. Je nezbytné, aby se pedagog dopředu domluvil s ostatními členy skupiny na těchto pravidlech a požádal je o spolupráci. Je rovněž důležité, aby nezasahovali do role zapisovatelky a nechali dívku odprezentovat jejich společnou práci.

Jak zahájit, udržet a ukončit sociální kontakt

U řady žáků s PAS na běžných školách může být i uplatnění jednoduché sociální rutiny velký problém. Dítě nemá žádnou přiměřenou formulaci k zahájení dialogu, nerozpozná správný čas, kdy rozhovor zahájit, v konverzaci nedokáže udržet téma, nerespektuje komunikačního partnera, neví, kdy skončit s konverzací, nemá přiměřenou formulaci ani gesto k ukončení kontaktu.

Nácviku v přirozených situacích předchází individuální nácvik s pedagogem nebo jiným odborníkem, který analyzuje současný stav zvládnutí jednoduchých sociálních dovedností a připravuje vhodné strategie nácviku.

První z možností je, že dítěti předloží vhodné formulace k zahájení kontaktu v různých sociálních situacích podle toho, které situace žák nezvládá nebo zvládá jen částečně (u některých je třeba začít s vhodným oslovením, pozdravem, podáním ruky apod.). **V nácviku jedné situace je třeba stanovit jednu strategii, dítěti nedáváme na výběr mezi několika možnostmi. Varianty je třeba volit podle individuálních potřeb konkrétního dítěte.**

1. Pro dítě vybereme vhodnou formulaci zahájení sociálního kontaktu:
„Dobrý den., Ahoj., Paní učitelko, já, Můžu vám/ tobě něco říct?, Chtěl bych se omluvit, že...“ apod.,
2. Vysvětlíme mu a popíšeme přiměřené chování v konkrétní situaci: obrátit se čelem k oslovené osobě, udržovat přiměřenou vzdálenost (někdy je potřeba přesně definovat, jaká vzdálenost to má být), snažit se o udržení očního kontaktu, pokud je to problematické, nasměrovat hlavu k oslovené osobě, nedívat se do země apod.
3. Sepíšeme bodový scénář nácviku, barevně v něm znázorníme formulace, které bude žák používat.
4. Zahájíme nácvik v individuálním vztahu s dítětem.

7.4 Skupinová nebo individuální výuka dovedností

Zvládnutí nových dovedností předcházejí vždy návody a instrukce, které žákům upřesňují zadání. Tyto instrukce musí být zadávány tak, aby byl žák schopen je pochopit a následně je plnit. Nejdříve se žák učí pochopit instrukci a vykonat ji, poté přichází generalizace, která vede ke zobecnění a využití individuálně zvládnutých dovedností v praktickém životě. Učení se novým dovednostem je třeba provádět postupně v návaznosti na stupeň obtížnosti nových dovedností s přihlédnutím k vývojové úrovni žáka a deficitu v jednotlivých oblastech triády. Až na základě dobře zvládnuté nově naučené dovednosti lze uvažovat o ge-

neralizaci této dovednosti, která je mnohem náročnější a vyžaduje od žáka pružnější myšlení, zkušenosti a vyšší stupeň adaptability.

Pro učení se novým dovednostem je důležité, aby pedagog byl schopen upoutat pozornost žáků. **Strategie učení by měla být zábavná v každém kroku tak, aby žák udržel pozornost a nácvik byl pro něj zajímavý.** Je třeba si uvědomit, že i řada zdravých žáků středního a staršího školního věku má problémy s motivovatelností a vedením od dospělého. Žáci s autismem mají situaci ještě ztíženou deficitem vyplývajícími z jejich diagnózy (adaptabilita, flexibilita myšlení, pozornost, obavy ze selhání apod.).

Existuje řada strategií, které přispívají k tomu, aby byly vyučovací hodiny, případně nácviky nových dovedností pro žáky s autismem poutavější, např. přehrávání rolí, kvízy k prověřování znalostí, tvořivé skupinové projekty a dílny (krátké filmy, prezentace, různé hry, výroba objektů apod.), konverzační hry. Pedagogové by se měli snažit povzbudit kreativitu žáka a najít způsob, jakým by prezentoval své dovednosti (sociální obrázková kniha nebo film, dělat žerty, prezentace výrobku, scénář hry apod.). Takový způsob výuky může být zajímavý i pro zdravé žáky. Žák s autismem využije své silné stránky, naučí se je přirozeně používat a tímto způsobem se lépe zapojí do kolektivu třídy. I když je učební proces obohacen o různé zábavné strategie, základem modelu učení zůstává metodika strukturovaného učení.

Při nácviku nových dovedností využíváme strukturované postupy, které jsou dány následujícími kroky:

1. *vysvětlení zadání, přiměřené instrukce,*
2. *modelování jednotlivých kroků při učení nové dovednosti,*
3. *přehrávání rolí s opravnou zpětnou vazbou,*
4. *nácvik dovednosti v/a mimo skupinu.*

Většina nových dovedností je učena prostřednictvím všech těchto kroků, ale při nácviku některých dovedností nevyužíváme všechny kroky.

Příklad: při nácviku dovednosti – „neříkat, nehodnotit vzhled spolužáka nahlas“ (některé věci si jen myslíme) – dovednost vysvětlíme, ale již nepřehráváme, neboť by to bylo vůči spolužákovi nevhodné mohlo by ho to uvést do trapné situace.

7.4.1 Vysvětlení zadání, přiměřené instrukce

Instrukce podávají vysvětlení jednotlivých kroků. Kroky mohou být rozepsány a k popisu ještě dodána slovní instrukce. Instrukce by měla být jednoduchá a výstižná a zároveň reflektující věk a situaci žáka. Zbytečně dlouhé a obsáhlé instrukce mohou žáka demotivovat, neboť řadu informací můžeme poskytnout ještě v průběhu nácviku. Nácvik jednotlivých kroků by neměl přesahovat 10 minut. Tento čas je vždy závislý na možnostech soustředění žáka a jeho motivaci ke splnění zadaného úkolu.

7.4.2 Modelování jednotlivých kroků

Po vysvětlení postupu při nácviku nové dovednosti pedagog zváží, zda situaci sám přehraje nebo zda využije jiné pedagogy či žáky, aby mu pomohli předvést konkrétní situaci. Pedagog postupně modeluje situaci tak, aby žákovi co nejlépe vysvětlil na konkrétní situaci, co a jak dělat.

Pozornost: je nutné získat pozornost žáka, aby sledoval danou demonstraci a aktivně se tím na ní podílel. Pedagog může demonstraci různě modelovat, aby žák dostal dostatek informací o tom, kdy jedná správně a kdy ne.

Modelování všech částí: probíhá několikrát různými způsoby, kdy je kladen důraz na předvedení některých jemných, ale důležitých momentů v nácviku dané dovednosti. *Např. někdo předvádí řešení konfliktní situace s použitím správných slov, ale s nepřiměřeným tónem a silou hlasu. Poté se ptá na reakce žáků*

a znovu demonstruje situaci, ale se správným použitím tónu a síly hlasu, avšak volí nesprávná slova. Tímto způsobem přivádí žáky k tomu, že je třeba použít správný tón hlasu i volit přiléhavá slova vzhledem k situaci.

Správnost využití negativního způsobu modelování: některé dovednosti je obtížné pochopit, pokud nejsou demonstrovány jak ve špatné, tak dobré verzi, avšak někteří žáci s autismem se mohou těšit právě ze špatných verzí chování a chtějí je opakovat. V tomto případě je nutné zvážit, zda využít modelování negativní cestou.

Například: zvážit využití instrukcí – takto to nedělejte, neměli byste používat tento způsob, pojďme si ukázat, jak byste neměli postupovat, apod.

7.4.3 Přehrávání rolí s opravnou zpětnou vazbou

Po dostatečném instruování a vymodelování konkrétní dovednosti lze přistoupit k demonstraci. Žák s autismem může tuto demonstraci předvést před ostatními, nebo pokud je pro něj situace stresová, může demonstrovat jen část, případně jen před některými spolužáky, pedagogy apod. Pokud se obává, že dovednost předvede špatně, lze postupovat v některých případech cestou přehrávání nevhodných postupů při nácviku.

Např.: žák se učí sčítat v oboru do 20. Není si stále jistý a při procvičování odmítá spolupracovat, je-li vyvolán, odbíhá od tématu, neodpovídá na otázky apod. Jeho obavy ze selhání vedou k nepřiměřenému chování, které narušuje chod celé vyučovací hodiny. Ve chvíli, kdy učitel nebo vyzvaní spolužáci říkají špatné výsledky k zadaným příkladům, žák s autismem koriguje správnost výsledků a opravuje chyby. Tento způsob prověřování učiva pro konkrétního žáka může být jednodušší.

Je důležité poskytovat zpětnou vazbu citlivým způsobem. Nejprve je dobré vyzdvihnout pozitivní chování a teprve poté přistoupit k tomu, co by bylo dobré dělat jinak, lépe apod. Vždy bychom se měli snažit vyhnout negativním komentářům.

Např.: Dnes jsi výborně opravil všechny chyby, dobře jsi pracoval apod. (pro některé žáky je důležité vyhnout se komentářům – příště už bys měl počítat jako ostatní, všechno dobře zvládneš, jde ti to dobře, už to umíš, příští hodinu ti to půjde apod., u některých žáků mohou tyto komentáře naopak posílit jejich pozitivní chování, je vždy potřeba volit individuální cestu).

Přehrávání rolí se zpětnou vazbou by mělo být opakováno, pokud nebude žák předvádět jednotlivé kroky konkrétní dovednosti správně.

7.4.4 Nácvik dovednosti v/a mimo skupinu

Po zvládnutí naučené dovednosti prostřednictvím přehrávání rolí s korekcí je možné začít zvažovat nácviky v určitém čase a konkrétním prostoru. Zvládnutí dovedností a jejich praktické využití podporujeme strukturalizací činností a vizualizací požadavků. Je potřeba také počítat se sníženou schopností generalizace, a pokud se žák naučí jednu dovednost v konkrétní situaci, nelze automaticky počítat s tím, že ji zvládne v jiné situaci.

7.5 Strategie řešení problémového chování

Poruchy chování a problémové chování lze považovat za dvě odlišné kategorie, které se však do určité míry mohou prolínat a být vzájemně svou součástí i nadstavbou. Zatímco poruchy chování jsou diagnostickou kategorií, která je samostatně definovaná, definice problémového chování je závislá na subjektivním posouzení konkrétních lidí, jejich náhledu na společenské normy chování a na postojích jednotlivých sociálních skupin, které hodnotí problémové chování jedince. **Nejnámější definicí problémového chování, kterou lze v odborné literatuře dohledat, je definice E. Emersona, který považuje za problémové chování takové chování, které se svou intenzitou, frekvencí nebo dobou trvání natolik odlišuje od běžné společenské normy, že může vážně ohrozit fyzické bezpečí dané osoby nebo druhých, může být i takové, které může vážně ohrozit zapojení člověka do komunity, ve které žije.**

Většina dětí s autismem v důsledku své diagnózy trpí ve větší či menší míře problémy v chování. Více než polovina z nich dokonce tak závažnými, že vyžadují využití specifických metod k jejich řešení.

Dítě svým problémovým chováním často reaguje na nevhodné prostředí a přístup dospělých, má komunikační problémy (malá slovní zásoba, špatné porozumění řeči, ve verbální projevu je málo spontánní, ulpívavý na tématech apod.), **smyslové obtíže** (přecitlivělost na hluk, dotyky, nepřiměřené vnímání pachů apod.), **sníženou pružnost myšlení** (důsledné trvání na nastavených pravidlech za každou cenu, naplnění stanoveného programu apod.). **Spouštěčem problémového chování mohou být i snížené schopnosti a dovednosti v sociálním chování, které se projevují v nepochopení a špatném vyhodnocování sociálních situací.**

Různorodost a škála projevů problémového chování je velmi široká, mohou to být problémy spojené s aktivitou žáka, stejně tak problémy s jídlem, spánkem, různé emoční a neurotické projevy či sebezpoškozující se a sebezraňující se chování.

Vzhledem k velkému procentuálnímu zastoupení problémů v chování u dětí s PAS by měl být každý pedagog (učitel, asistent pedagoga, vychovatel apod.) alespoň rámcově seznámen s možnostmi změny chování (modifikace chování). **Většina strategií na modifikaci chování je založena na aktivních postupech, které jsou zaměřeny na preventivní opatření, vedoucí k odstraňování nebo snížení výskytu problémového chování.** Základem je hledání příčin a sledování konkrétního chování, které jsme označili za problémové.

Postupujeme ve čtyřech krocích:

1. **krok: zjevná a jednoduchá řešení.** Všichni zúčastnění se jednoznačně shodnou na definici problému v chování a společně najdou řešení, vedoucí k jeho změně. Pokud se nepodaří najít shodu, pokračujeme druhým krokem.
2. **krok: stanovení hierarchie a priorit při řešení problémového chování.** K tomuto kroku přistupujeme v případě, kdy se u dítěte objevuje více druhů problémového chování a je nutné označit to nejzávažnější chování, na jehož vyloučení budeme aktuálně pracovat. Za nejzávažnější chování považujeme to, které vede k ohrožení zdraví a života dítěte, případně lidí v jeho okolí, dále pak chování omezující přístup ke vzdělávání, poté následuje vyloučení problémového chování, které může souviset se začleněním do kolektivu. Bez stanovení hierarchie a priorit nemůžeme postoupit ke třetímu kroku.
3. **krok: vyloučení zdravotní příčiny.** Dítě není schopné svému okolí sdělit zdravotní problém nebo je obtížné s dítětem navštívit lékaře či jiného specialistu, a proto se tento problém odsouvá a nepřikládá se mu důležitost. K tomuto kroku přistupujeme ve chvíli, kdy se problémové chování objevilo nově, případně vzrostla intenzita a četnost již dříve popisovaného problémového chování. Důvodem ke zvažování zdravotní příčiny může být i skutečnost, že ačkoliv dítě využívá motivační pobídky, byla provedena úprava prostředí a nemá zásadní problém v komunikaci, přesto se problémové chování zhoršilo. Pokud jsme vyloučili zdravotní příčinu, přistoupíme ke kroku čtyři.
4. **krok: funkční analýza chování.** Představuje zjišťování okolností, které předcházejí, případně následují po určitém chování, mohou být jeho příčinou a udržovat ho. Důležité je rozlišit a pochopit důvody konkrétního chování ve vztahu k prostředí a teprve na základě toho můžeme navrhnout způsoby řešení s přihlédnutím k příčinám a důsledkům chování. Postupy řešení jsou po těchto krocích mnohem efektivnější.

Změna postojů i myšlení dítěte s PAS je velmi problematická a dlouhodobá záležitost. Okamžité výsledky neočekávejme, hledejme spíše postupy, které budou efektivní a pro budoucnost dítěte zásadní.

8 Specifika práce se žákem s PAS

Škála symptomů poruch autistického spektra je velmi široká a různorodá, četnost, intenzita a frekvence výskytu symptomů ovlivňuje využívání metod a postupů při vzdělávání žáků s PAS. **Proto je teoretická znalost problematiky poruch autistického spektra pedagogů vzdělávajících tyto žáky základním předpokladem pro jejich úspěšné vzdělávání.** Proces vzdělávání rovněž ovlivňuje i **nerovnoměrný vývojový profil**, který je pro tyto žáky typický. **Nerovnoměrný vývojový profil způsobuje, že dítě se některým školním dovednostem učí snadněji a jiné zvládá s velkými obtížemi.** Aby pedagog mohl dítě efektivně vzdělávat, je znalost vývojové úrovně v jednotlivých oblastech rozvoje velmi důležitá, neboť jen tak pedagog může klást na žáka přiměřené požadavky.

V neposlední řadě úspěšnost vzdělávání žáků s PAS ovlivňují i **přidružené poruchy**, např. ADHD (porucha aktivity a pozornosti), ADD (porucha aktivity), OCD (obsedantně kompulzivní porucha), vývojové poruchy učení a chování, vývojové vady řeči, vývojové vady motorických funkcí, úzkostné poruchy, poruchy emoční reaktivity, deprese apod.

Čím je porucha autistického spektra z hlediska symptomatiky těžší, čím je přítomno více přidružených poruch, tím je vzdělávání žáka náročnější. Bez využití speciálního přístupu, specifických metod práce a individuálního přístupu k žákovi se pedagog v každodenní praxi neobejde. Teoretická znalost specifických metod, které jsou vhodné pro žáky s PAS, je nesmírně důležitá, avšak jejich využití vyžaduje praktické zkušenosti a individuálně zvolenou strategii pro každého žáka. **S ohledem na osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince v kombinaci s poruchou autistického spektra a možných přidružených poruch je nutné volit vždy individuální přístup a prostřednictvím specifických metod práce poskytovat takovou míru podpory, která konkrétnímu žákovi poskytne účinnou pomoc při vzdělávání a úspěšném fungování ve školním prostředí. Míra podpory by měla být taková, aby se nestala překážkou v rozvoji žáka na jedné straně, na druhé straně by měla být poskytnuta v takové míře, která zajistí samostatnost žáka v maximálně možné míře.** Účinnou míru podpory lze demonstrovat například na přítomnosti asistenta pedagoga při výuce. V řadě případů není nutné, aby asistent pedagoga byl přítomen při vzdělávání žáka s PAS po celou dobu výuky, svou pozornost může v průběhu výuky obrátit i k jiným žákům, může pomáhat učiteli při organizačním zajištění vyučovací hodiny a se žákem s PAS pracovat jen v situaci, která to přímo vyžaduje (dovysvětlení probírané látky, zápis do sešitu, zajištění pozornosti při výkladu apod.). Bohužel, v řadě případů poskytuje asistent pedagoga zvýšenou pozornost žákovi s PAS, vyžaduje po něm soustředění po celou dobu výuky, zahrnuje ho neustálými pokyny, vykonává některé činnosti za něj apod. Taková míra podpory se stává omezující a nepřiměřenou a v žádném případě nepřispěje k rozvoji žáka, naopak se může stát jeho brzdou. Podobných příkladů neefektivního využívání speciálněpedagogických prostředků bychom našli celou řadu.

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.

K plnění povinné školní docházky jsou přijímáni žáci, kteří jsou vzděláváni v různých vzdělávacích programech od Rehabilitačního vzdělávacího programu přes Vzdělávací program ZŠ speciální, ZŠ praktické až po Vzdělávací program ZŠ. Do inkluzivního vzdělávání mají právo být zařazeni žáci vzdělávající se dle všech vzdělávacích programů. U řady dětí s PAS je velkou výhodou, že mohou být vzděláváni dle Rehabilitačního programu či Vzdělávacího programu pro ZŠ speciální ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Základní školu navštěvují žáci s PAS zpravidla bez mentálního postižení, avšak i zde se můžeme setkat se žáky s různou mírou symptomatiky PAS, s různě těžkými formami problémového chování, někdy i s dalšími přidruženými poruchami a postiženími.

U žáků s PAS na základních školách je třeba počítat s nerovnoměrným vývojovým profilem. Do vzdělávání mohou být zařazeni i žáci, jejichž intelektové schopnosti jsou nerovnoměrně rozloženy v pásmu mentální retardace. Pokud se takový žák na ZŠ objeví, většinou jde o žáka s mírnou symptomatikou PAS a s minimálními projevy problémového chování a jen ojediněle s dalšími přidruženými poruchami a postiženími.

V základní škole jsou žáci vzdělávání dvěma způsoby, buď ve specializované třídě pro žáky s autismem nebo formou integrace.

8.1 Struktura prostoru

Struktura okolního prostředí podporuje proces učení a minimalizuje frustraci – poskytuje vizuální pořádek, systém, který pomáhá soustředit se a orientovat vzhledem. Jedním z charakteristických rysů žáků s PAS je potřeba jednoznačnosti, předvídatelnosti a snadné vizuální orientace. Její míra je individuální a projevuje se různým způsobem.

Míra struktury prostoru je přímo úměrná míře symptomatiky stanovené diagnózy. Je řada integrovaných žáků, kteří prostorovou strukturu potřebují jen ve velmi malé míře, naproti tomu jsou žáci, kteří potřebují prostorovou strukturu jasnější. Konkrétní situaci je třeba řešit vždy individuálně s poradenským zařízením, které je garantem integrace, případně doporučuje zařazení žáka do specializované třídy pro žáky s PAS.

8.1.1 Struktura školního prostředí

Ve specializovaných třídách pro žáky s PAS je běžné, že každý žák má své pracovní místo, které je mu upravené na míru. Kromě pracovního místa využívá žák také další zázemí třídy, mezi které patří šatna, relaxační prostor, místo pro samostatnou práci, pro individuální nácvik a pro výtvarné a pracovní činnosti.

Během dne se jednotliví žáci v rámci prostoru třídy střídají při plnění různých aktivit, které vykonávají v uvedeném prostoru v různých časových intervalech dle svých možností a dle předem stanoveného plánu. Pedagogičtí pracovníci pracují se žáky individuálně, v malých skupinách i kolektivně, důraz je přitom kladen na individualizaci všech aktivit a důslednost při jejich provádění.

Žák, integrovaný do běžné třídy základní školy, rovněž ve větší či menší míře potřebuje strukturu prostoru ve třídě. Většina žáků s PAS potřebuje mít vyhrazeno „svoje“ místo v lavici. Při volbě místa je třeba přihlídnout k uspořádání třídy i ke zkušenostem s daným žákem. Obecně jsou zvažovány dvě varianty: vpředu před stolem učitele nebo vzadu v poslední lavici. Místo vpředu umožňuje bližší kontakt s děním u tabule, žák má bezprostřednější kontakt s učitelem, je „v centru dění“. Místo vzadu se hodí pro žáka, který se těžko soustředí na průběh hodiny a potřebuje individuální vedení asistenta. Možné jsou však i jiné varianty. V praxi se ukazuje, že je výhodnější vybrané místo neměnit. Pokud je třeba místo změnit, je třeba žáka na tuto změnu předem připravit. Některé žáky s PAS vyvádí z míry i změna zasedacího pořádku spolužáků. Rovněž je třeba zvážit, s kým bude žák sedět v lavici, případně kdo bude sedět v jeho bezprostřední blízkosti. Někdy je dobré dát si pozor na spolužáky, kteří žáka s PAS mohou pošťuchovat, vysmívat se mu, někdy ho až šikanovat. Pro řadu žáků s PAS je také důležité, aby „své“ místo měly i pomůcky a potřeby, které žák při výuce používá.

Některí žáci s PAS mají lehce odklonitelnou pozornost, rychleji se unaví, potřebují častější relaxační přestávky, nezřídka reagují i na nepatrné podněty silným stresem, může u nich docházet k silné nechuti pokračovat v práci. Někdy se situace vyhrtí až k záchvatům vzteku. V těchto případech je vhodné mít k dispozici samostatnou místnost, kam může žák s pedagogickým pracovníkem odejít, odpočinout si a poté může dále pokračovat v práci.

8.1.2 Struktura obsahu výuky

Myšlení žáků s PAS je méně pružné, hůř se přizpůsobují změnám, obtížně zvládají organizaci jednotlivých činností v čase i v prostoru. Z těchto důvodů je pro ně důležitá časová i prostorová předvídatelnost. Nemají-li danou jistou strukturu dne a činností, nevědí-li dopředu, co bude následovat, cítí se dezorientováni, nedokážou se soustředit, dostávají se do stresu a někteří upadají do stereotypních činností. Vizualizace struktury dne a jednotlivých činností je u většiny žáků s PAS nezbytná. V závislosti na míře symptomatiky musí být tato vizualizace více či méně podrobná.

8.2 Rozvrhy, denní programy, seznamy úkolů

Vizualizace se promítá u žáků s PAS na ZŠ především do rozvrhů hodin, denních programů, seznamů úkolů apod., se kterými se učí pracovat a využívat je v různých formách od počátku školní docházky. Díky tomu mají možnost být ve školním prostředí samostatnější a nezávislejší na pomoci pedagogů, případně spolužáků. V dospělosti pak mají šanci na kvalitnější život a lepší pracovní příležitosti. Jsou schopni pracovat samostatněji a umí lépe plánovat v čase a rozvrhnout si své povinnosti. Podrobnost rozpisu jednotlivých činností a událostí i míra vizualizace závisí na schopnostech každého žáka, jeho míře dezorientovanosti, potřeby vědět a vidět, co ho čeká. Všechny tyto rozvrhy a rozpisy by měli mít žáci k dispozici u sebe, na viditelném místě, aby je mohli aktivně používat. Jejich aktivnímu používání musí předcházet nácvik, se žáký je dobré rozvrh hodin, denní program i seznamy úkolů společně procházet, aby je lépe pochopili a porozuměli jejich obsahu. Pedagog pak následně získává zpětnou vazbu sledováním žáka při používání vizuálních pomůcek.

8.2.1 Vizualizace prostoru a času

Vizualizace prostoru je daleko výraznější ve specializované třídě pro žáky s autismem než v běžné třídě, kde je zařazen integrovaný žák s PAS.

Využití prvků v prostorové vizualizaci ve třídě pro žáky s autismem při ZŠ vychází z předpokladu, že do těchto tříd jsou vřazeni žáci s těžší symptomatikou PAS a z toho důvodu je třeba zajistit vyšší míru vizualizace prostoru a času. Žák má tedy pro samostatnou práci vyčleněno pracovní místo, kde má rovněž připraveny úkoly, které má vypracovat. K dalším činnostem jsou uspořádány další prostory, které slouží k výkonu určité činnosti (např. prostor pro individuální práci s učitelem, prostor pro výtvarné a pracovní činnosti, prostor pro relaxaci apod.). K snadnější orientaci pak přispívá i vizuální oddělení jednotlivých prostor prostřednictvím skříněk, polic, koberečů, barevných pásek apod.

U integrovaného žáka bude vizuálně upraveno především jeho pracovní místo (např. prostor pro umístění připravených učebnic, prostor pro penál, pro pracovní schéma apod.).

Vizualizace času bude v obou případech probíhat pomocí denního režimu, rozvrhu hodin a činností, seznamů úkolů, které budou koncipovány různou formou vizualizace tak, aby odpovídala schopnostem konkrétního žáka.

Pro ty, kteří se naučí funkčně číst, je možné používat denní režim ze *psaných slov*.

Ti, kteří umí funkčně psát, si mohou sami denní režim psát a používat pro jeho záznam *diáře*, tak jako všichni ostatní lidé. Někteřým žákům stačí při vyučování používat běžný denní rozvrh a diář mají pouze na zaznamenávání mimořádných nepravidelných činností.

Prostorová a časová vizualizace je snadněji uplatňována při docházce na první stupeň ZŠ. Žáci po většinu dne zpravidla pracují v kmenové třídě, přechody do jiných (specializovaných) učeben nejsou tak časté. Třídní učitel je se žáky většinu vyučovací doby, jiní vyučující přicházejí většinou na výuku jazyků či výchov. U řady žáků s PAS, kteří si osvojili v nižších ročnicích využívání různých vizualizovaných prostředků a pro něž byla v té době zřízena funkce asistenta pedagoga, již není nutné ve vyšších ročnicích

tuto funkci zřizovat, případně může být počet hodin s přítomností asistenta pedagoga snížen, protože díky jejich aktivnímu využívání jsou samostatnější a nezávislejší na pomoci okolí.

S přechodem na druhý stupeň je obtížnější zajistit kontinuální vizualizaci prostoru a času. Proto jsou využívány různé podpůrné, přenosné vizualizované pomůcky (orientační plány učeben, barevně označené učebny v rozvrhu hodin apod.). Rovněž nízká flexibilita myšlení a obtížné přizpůsobení se různě kladeným požadavkům vyvolává problém při častějším střídání vyučujících. Proto je třeba s nástupem na druhý stupeň v řadě případů zřídit opětovně funkci asistenta pedagoga, jehož role je v danou chvíli nezastupitelná. Ve vyšších ročnících při zvládnutí počátečních změn a adaptování se na nové podmínky je možné opět omezit počet hodin, který je stanoven doporučením pro asistenta pedagoga, případně tuto funkci zcela zrušit.

I přes všechna podpůrná opatření existují žáci, kteří nejsou schopni zvládnout integraci na druhém stupni ZŠ. Pro ty musí být vytvořeny takové podmínky a specifická podpůrná opatření, aby mohli dokončit povinnou školní docházku (např. žák může zůstat ve specializované třídě, bude integrovaný s přítomností asistenta pedagoga a většina vzdělávání bude probíhat individuální formou mimo běžný kolektiv).

8.3 Specifická úprava vyučovací hodiny

Práce ve vyučovací hodině s běžným kolektivem není pro pedagoga tak specifická, hodinu může upravit dle obsahu předmětů a aktuálně probíraného učiva. V běžném kolektivu třídy je pro pedagoga důležité posoudit výkonnost jednotlivých žáků a na základě toho klást na žáky přiměřené požadavky. **Pokud je však ve třídě integrován žák s PAS, je třeba, aby pedagog do určité míry přizpůsobil organizační formy výuky, metody i obsah vzdělávání potřebám tohoto žáka.** Míra tohoto přizpůsobení je velmi individuální a bude vždy ovlivněna jak konkrétním pedagogem, integrovaným žákem, tak i kolektivem třídy. Průběh vyučovací hodiny je závislý na charakteru vyučovacího předmětu a na způsobu výuky konkrétního pedagoga.

Při vzdělávání žáků s PAS je důležité mít již před vyučovací hodinou vytvořenou **osnovu a strukturu vyučovací hodiny**. Žák by měl být rámcově seznámen s průběhem hodiny. Podrobnost rozpracování vyučovací hodiny a přesné plnění stanovených dílčích úkolů závisí na individuálních vzdělávacích potřebách každého žáka s PAS, které vyplývají z míry symptomatiky autistického postižení. Pokud pedagog k potřebám žáka nepřihlíží a očekává, že se žák s PAS přizpůsobí požadavkům, které klade na kolektiv třídy, může docházet k opakovanému selhávání žáka, k negativistickým postojům, různým projevům problémového chování až k nechuti a odmítání docházet do školy. To může vést v některých případech až k problémům s dokončením povinné školní docházky.

Řadu obecných metodických postupů lze využít ve všech vzdělávacích předmětech i u žáků různých věkových kategorií. Aplikaci těchto postupů je třeba vždy modifikovat s ohledem na věk žáka i míru jeho symptomatiky i dalších přidružených poruch a onemocnění.

8.3.1 Obecné metodické postupy uplatňované při vzdělávání žáků s PAS

- Učivo vykládáme pomocí stručnějších vět na konkrétních příkladech a zdůrazníme to, co je podstatné.
- V případě potřeby poskytneme žákovi dovysvětlení.
- Novou látku i nově vzniklé situace dávejme do souvislostí s již získanými poznatky, vědomostmi a zkušenostmi.
- Nepočítejme automaticky s tím, že žák dokáže generalizovat a aplikovat naučené vědomosti do praxe. To je třeba žáka postupně učit a rovněž mu pomoci hledat logické souvislosti mezi naučenými fakty.
- Zadávejme takové množství úkolů, které je žák schopen dokončit. Počítejme rovněž s výkyvy ve výkonu – to, co žák jeden den bez problému zvládne, nemusí zvládnout jindy.
- Zadávejme úkoly pomocí krátkých, přesných a konkrétních pokynů. Pokud to situace vyžaduje, vypracujeme seznam dílčích kroků konkrétního úkolu.

- Otázky zadávejme stručné, jasné a přesně formulované, případně písemně zadané.
- Nechme žákovi dostatečný čas na odpověď, u některých žáků počítejme i s výraznější latencí.
- Učebnici či pracovní list upravme tak, aby na stránce nebylo množství informací. Vyberme, co je podstatné, zvýrazněme či okopírujme potřebné části na samostatný list papíru, pokud to situace vyžaduje, použijme větší formát nebo zvětšené písmo. Případně připravme poznámky, jak pracovat.
- Při výkladu poskytneme žákovi psané poznámky. Dovolme žákům s dobrou sluchovou pamětí nahrávat si výklad či přednášku na diktafon.
- S využitím vizuální podpory rozvíjeme u žáka dovednost orientovat se na pracovní ploše, v učebnici, pracovním listě či sešitě. Znárodně umístění jednotlivých pomůcek na pracovní ploše, využijeme různé barevné značky, okénka k doplňování, zvětšeme texty a obrázky na samostatných pracovních listech, číslujeme strany apod.
- Učme žáky formou vizualizovaných scénářů vyjadřovat se, něco vyprávět nebo převyprávět (vypracováním písemné osnovy k vyprávění, barevným odlišením jednotlivých bodů, obrázky mohou sloužit jako osnova k vyprávění apod.).
- Při zadávání úkolů nespolehejme pouze na verbální pokyny, využijme vizuální podporu.
- Pokud je žák unavený, neklidný či pasivní, umožněme mu vykonat krátkou relaxační přestávku, případně zakomponujme relaxaci přímo do průběhu hodiny tak, aby se střídal rytmus práce – odpočinek – práce. Dbejme na individuálně nastavenou dobu trvání práce a odpočinku vzhledem k míře symptomatiky PAS, případně k přidruženým poruchám pozornosti, snadné unavitelnosti žáka a krátkodobému soustředění.
- Na základě zjevných příčin vytvořme taková preventivní opatření, která budou eliminovat problémové chování žáka.
- V případě potřeby (relaxace, eliminace problémového chování, individuální výuka apod.) využijeme prostory mimo třídu (kabinet, prostory školní družiny, sborovna apod.).
- U některých žáků počítejme s hypersenzitivními projevy, které je potřeba respektovat, nikoli se snažit je za každou cenu překonat (hluk v tělocvičně, na toaletě či jídelně; hluk zářivek, nadměrné sluchové vnímání v hudební výchově či při návštěvě kulturních akcí, pachy v jídelně, při pokusech např. v chemii, na toaletě apod.).

Uvedené metodické postupy není třeba aplikovat plošně u všech žáků s PAS. Nezapomínejme na skutečnost, že ačkoliv se jedná o žáky se stejnou diagnózou, je nutné vždy individuálně posoudit míru uplatňování speciálněpedagogických prostředků v souvislosti s výskytem jednotlivých symptomů a intenzitou jejich projevů.

8.4 Zkoušení a domácí úkoly

Součástí vzdělávání v ZŠ je i průběžné sledování výsledků a procvičování učiva formou domácích úkolů.

Řada žáků s PAS touží být úspěšnými a obava z neúspěchu je pro ně velmi stresující. Zkoušení, jehož úkolem je prověřit získané vědomosti, s sebou přináší nebezpečí, že udělají chybu či správně neodpoví. Prověřování znalostí se pro ně stává výrazně stresovou situací. Na rozdíl od ostatních žáků, kteří také prožívají strach ze zkoušení, má stres u žáků s PAS závažnější důsledky. Tento stres může způsobit nejenom dočasnou neschopnost zareagovat, něco říci nebo napsat, ale následky stresu mohou být patrné i několik hodin či dní. U ústního zkoušení hraje svou roli menší schopnost se plynule vyjadřovat a souvisle sdělovat naučené vědomosti, stejně tak jako strach mluvit před ostatními či správně reagovat na otázky. Písemná forma zkoušení je u některých žáků přijatelnější, i když také může mít svá úskalí. Řada žáků s PAS bojuje s problémem dlouhodobějšího soustředění, a proto písemné opakování a zkoušení v delších celcích většinou nezvládnou dobře. Je lépe např. hodinové písemné práce rozdělit na dvě části. Roli v písemném prověřování učiva sehrává mnohdy i špatná grafická úprava a pomalé tempo při psaní. Proto by měl mít žák dostatek času na zpracování zadaného úkolu, v některých případech se osvědčuje zkoušet nebo za-

dávat testy v jiné místnosti (klid na práci, dostatek času, možnost usměrnění pedagogem). Při písemném zkoušení by při hodnocení nemělo být výrazně přihlíženo ke grafické úpravě zadaného úkolu.

Úkolem pedagoga je vytvořit pro zkoušení co nejméně stresující a maximálně příznivé prostředí, při němž žák ukazuje, co umí, nikoli to, co neumí. V případě, že je žák i tak při zmínce o zkoušení velmi silně znepokojen, je výhodnější hodnotit ho podle výsledků práce v hodině.

Při zadávání domácích úkolů je třeba mít na paměti větší unavitelnost dětí s PAS. Proto je důležité **množství domácích úkolů zadávat tak, aby svým rozsahem byly přiměřené možnostem žáka.** Žáci s PAS často nechápou, proč by se v domácím prostředí měli zabývat školními úkoly. Pokud dítě dostává domácí úkoly, mělo by dostat takové množství úkolů, které bezpečně zvládne vypracovat. V případě, že dítě opakovaně úkoly neplní nebo rodiče referují, že i přes jejich veškerou snahu dítě úkoly plnit odmítá nebo jen s vykazováním těžkého problémového chování, je na pedagogovi vyřešit zadávání domácích úkolů jinou formou, případně je na určitou dobu omezit úplně. Vymezení a zadání domácích úkolů by mělo být jasně specifikováno ve zvláštním sešitě nebo na speciálně vytvořeném záznamovém archu. Pro děti, které vyžadují podrobný rozpis denního programu, pak do tohoto sešitu úkol rozepíšeme i detailněji (krok po kroku). Absolutní většina žáků s PAS si slovně zadaný úkol nezapamatuje, a tudíž ho nesplní. Nezbytné je úkoly zapisovat, ať už to dělá sám žák s dohledem pedagoga nebo úkoly zapisuje pedagog či asistent pedagoga.

8.5 Pomůcky

Obecně lze říci, že vyučování je pro žáky s PAS velice náročné a klade na ně vysoké požadavky právě v těch oblastech, kde mívají největší potíže (ať už jde o oblast komunikace, sociálního chování či představitivosti). Žáci s touto diagnózou mají navíc problémy s koncentrací a orientací, je pro ně obtížné vnímat více podnětů najednou a adekvátně je přijímat a reagovat na ně. Vhodně upravenými a připravenými pomůckami, dle zásad strukturovaného učení, můžeme tento problém do značné míry kompenzovat. Určitým „přehledněním“ vyučovacího procesu, průběhu hodiny, učiva či jednotlivého úkolu pomůžeme žákovi se lépe orientovat. Žák nebude nervózní z toho, že nechápe zadání úkolu, nerozumí výkladu nebo neví, co má dělat. Nebude nucen se stále doptávat, nebude vyrušovat ostatní spolužáky a svoji energii bude moci směřovat správně a efektivně. Často se stává, že žák kvůli tomu, že nepochopil zadání úkolu, vyrušuje, učivo nezvládá a neumí, přitom pouze není schopen se zorientovat v určité situaci a vyřešit ji.

Málokdo si v dnešní době dokáže představit odborně vedenou výuku bez podpory učebních pomůcek. Podle pedagogického slovníku B. Kujala a kol. lze učební pomůcku definovat takto: „...*učební pomůcky jsou přirozené objekty nebo předměty napodobující skutečnost nebo symboly, které ve vyučování a učení přispívají jako zdroje informací k vytváření, prohlubování a obohacování představ a umožňují vytvářet dovednosti v praktických činnostech žáků, slouží k zobecnování a osvojování zákonitostí přírodních a společenských jevů. Používají se především proto, aby se vytvořily podmínky pro intenzivnější vnímání učební látky, aby do celkového procesu bylo zapojeno co nejvíce receptorů, především zrakových a sluchových*“ (Kujal, 1967). Žáci si tedy díky využívaným pomůckám mohou osahat různé konkrétní předměty, mohou s nimi manipulovat, mohou je porovnávat i s jinými předměty, mohou pracovat se symboly a využívat různé možnosti zobrazení. Při vzdělávání žáků s autismem jsou také nedílnou součástí různé učební pomůcky, které napomáhají žákům orientovat se v učivu a názorně zprostředkovat učební látku. Běžně používané učební pomůcky však bývají pro žáky s PAS často příliš obtížné a nezohledňují jejich specifické potřeby. Zůstává tedy na učitelích a asistentech pedagoga, aby vytvářeli pomůcky nové a upravovali stávající.

Při tvorbě individuálně upravených pomůcek dodržujeme zásady strukturovaného učení (strukturalizace, vizualizace a individualizace). Vycházíme z IVP žáka, zohledňujeme jeho chování, vědomosti a schopnosti a podporu nabízíme v těch oblastech, kde má problémy. Pomůcky, se kterými žák pracuje a používá je, by měly být přehledné (bez rušivých podnětů, menší množství cvičení na stránce, větší mezery mezi jednotlivými úkoly,...), měly by mít jasné zadání, aby žák ihned pochopil, co má dělat (zadávat úkoly jednoduchou formou, jasně a stručně), dále by měl žák dopředu vědět, kolik má splnit úkolů (množství zadaných úkolů musí odpovídat možnostem žáka). Strukturu a vizualizaci používáme pouze v takové

míře, aby žákovi pomáhala, nebrzdila ho a neomezovala v jeho aktivitě. Pokud určitý předmět nepatří mezi žákovy oblíbené, je dobré zařazovat do pomůcek, které ve výuce využíváme a se kterými žák pracuje, oblíbené motivy (slovní úloha, kdy žák například počítá, kolik oken Pat a Mat rozbili při jejich opravě). Naopak bychom si měli dát pozor na pomůcky, se kterými může mít žák problém vzhledem k diagnóze, (např. hypersenzitivita na zvuky, dotyky – prstové barvy, hraní na bubínek, ...). Zde však musíme odlišit, zda žákovi něco vadí, protože je například hypersenzitivní na dotek, nebo zda se chce pouze vyhnout práci, kterou nechce splnit.

Z praxe víme, že často jsou učebnice či pracovní sešity pro žáky s autismem nepřehledné, obsahují příliš mnoho informací, obrázků, jsou přehuštěné, texty jsou psané malými písmeny, na vypracování cvičení je zde malý prostor, který vyžaduje již dobře zvládnuté psaní, apod. Žák se v těchto materiálech ztrácí, je stresovaný, že úkolu nerozumí nebo jej nedokáže splnit tak, jak by chtěl a pravděpodobně i uměl. Je důležité žáka při práci sledovat, a pokud není schopen samostatně pracovat a plnit úkoly, musíme pomůcky upravit a vytvořit podmínky pro to, aby mohl ukázat, co umí, nikoli to, co neumí. Učebnice můžeme rozstříhat a nalepit na bílý papír či do sešitu ve větších rozestupech a menším počtu na stránku, vytvořit větší prostor na vypracování cvičení, jednotlivé úkoly výrazně označit a oddělit barevným podtržením. Někdy je nutné učebnice zvětšit nebo zadání úkolů přepsat na počítači větším písmem, vytvořit písanky s většími řádky a pomocnými linkami apod. V pracovních listech musíme také jasně označit, kolik úkolů má žák splnit (symbol pro začátek a konec práce, barevné podtržení, zakroužkování, přeškrtnutí úkolů, které splnit nemusí, apod.). Vypracovávání úkolů žákům s autismem usnadní také používání nejrůznějších přehledů učiva, pravidel a vzorců (mluvnické kategorie, násobilka, chemické značky apod.), které si nemůžou zapamatovat a které jim činí nesnáze. Přehledy učiva by měly být graficky vhodně upraveny, aby je žák dokázal samostatně používat a kompenzovaly jeho handicap.

Při intervenci nestačí používat pouze pomůcky k osvojování a procvičování učiva, ale i jiné individuálně přizpůsobené pomůcky, které jsou pro dosažení dobré spolupráce a dobrých výsledků nezbytné, např. rozvrh hodin, motivační systém.

8.6 Volný čas ve školním prostředí

Součástí pobytu ve škole je kromě vyučovacích hodin také čas, který můžeme nazvat jako „volný“. Tento čas tráví žáci ve škole, ale jen s malým, případně žádným dohledem pedagoga (přestávky, čas na oběd, volné hodiny). Nedílnou součástí výuky je též **mimoškolní vzdělávání** formou účasti na kulturních, sportovních akcích, školách v přírodě, lyžařských výcvicích, školních výletech apod. Škola dále zajišťuje **zájmové vzdělávání žáků**.

Většina výše uvedených aktivit vyžaduje přiměřené sociální a komunikační dovednosti, stejně jako přiměřené emoční vnímání a prožívání. Důležité je též plánování, organizování a naplnění volného času, které je u žáků s PAS odlišné a závisí na míře symptomatiky autistické poruchy konkrétního žáka. Tato odlišnost je způsobena narušenou představivostí. Jejím důsledkem je skutečnost, že žák upřednostňuje takové činnosti a aktivity, které jsou často z pohledu okolí nefunkční, stereotypní a často i repetitivní. Některé jsou doprovázené ulpíváním a obtížnou odklonitelností. Účast žáka s PAS na těchto aktivitách je také limitována problémy s nápodobou, porušenou fantazií a kreativitou. Překážkou mohou být problémy s adaptabilitou a sníženou flexibilitou myšlení.

8.6.1 Přestávky

Přestávky mezi jednotlivými vyučovacími hodinami slouží k relaxaci žáků a přípravě na další vyučovací hodinu. Činnost během přestávky není organizovaná a každý žák má možnost trávit přestávku podle svých potřeb. Vyučující v nejnižších ročnících někdy tráví čas ve třídě, většinou však je na přestávky určen pedagogický dozor, který vykonává dozor ve více třídách najednou. Vzhledem k výše uvedeným deficitům u žáků s PAS má většina žáků s využitím času na relaxaci během přestávky problém. Tyto problémy jsou

různé a závisí na míře symptomatiky PAS, typu autismu dle sociálního chování, případně i motorické aktivity konkrétního žáka. **Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, neměl by se během přestávky ze třídy vzdalovat a zajistit žákovi potřebnou podporu.** Asistent si pak může vykonat přestávku v průběhu vyučovací hodiny, kdy např. žák samostatně pracuje. Některým žákům s PAS vadí kumulace žáků a hluk na toaletě během přestávky, a proto je vhodné, aby si zašli na WC před koncem nebo na počátku vyučovací hodiny.

Pasivní žáci často neopustí o přestávce své místo, nezajdou si na toaletu, nepřipraví si věci, nesní svačinku apod. Proto je třeba na ně dohlédnout, aby vykonali činnosti spojené s přestávkou, a navést je k tomu, aby se během přestávek zabavili nějakou oblíbenou aktivitou, která má pro ně relaxační charakter. Pro takové žáky je vhodné vytvořit pracovní či procesuální schéma na přestávku. Tito žáci nemají zpravidla zájem o navazování interakce s ostatními žáky ve třídě, tato činnost nemá pro ně relaxační charakter, a proto je třeba, aby spolužáci respektovali potřeby žáka s PAS. Pedagog by měl vysvětlením a radou pomoci žákům pochopit odlišné vnímání žáka s PAS a zajistit, aby si mohl odpočinout a načerpat energii pro další práci.

Mezi žáky s PAS jsou i takoví, kteří nejenže nevyhledávají kontakty s ostatními spolužáky, ale vyložene se brání jakémukoliv kontaktu (vadí jim i pohledy, blízká přítomnost ostatních, oslovení apod.). V závažných případech je vhodné zajistit, aby žák mohl trávit přestávku mimo kolektiv třídy, např. v prostorách školní družiny, počítačové učebny, případně ve speciálně zřízené relaxační místnosti. Vybavení takové místnosti by mělo odpovídat potřebám konkrétního dítěte (např. jestliže se dítě rádo houpe, umístíme do relaxační místnosti houpací vak či síť, pokud si rádo kreslí, má v relaxační místnosti stůl, židli a výtvarné potřeby, pokud rád pracuje na počítači, má k dispozici počítač, apod.).

Aktivní žáci s PAS naopak potřebují usměrnění prostřednictvím supervize pedagoga, respektive asistenta pedagoga z toho důvodu, že o kontakt s vrstevníky stojí, avšak jejich způsob kontaktu je nepřiměřený, z čehož mohou ve třídě vzniknout i nebezpečné a zdraví ohrožující situace. I u aktivních žáků je vhodné zajistit program přestávky s využitím vhodných aktivit, které žák zvládne. Důležité je, aby šlo o aktivity, které žák vykonává rád. Při interakci se spolužáky je třeba domluvit konkrétní podobu činnosti a její pravidla, případně je vhodné zapojit žáka s PAS do menší skupiny. Při těchto aktivitách by měl být přítomen pedagog, který dohlédne na průběh, případně poskytne žákovi podporu. Pokud žák není schopen účastnit se aktivit se spolužáky, je vhodnější zajistit mu individuální aktivitu, případně trávení přestávky mimo třídní kolektiv (prostory školní družiny s asistentem pedagoga, jde si popovídat s oblíbeným pedagogem vykonávajícím dozor, počítačová učebna, knihovna školy apod.).

Na některých školách tráví velké přestávky žáci na školním hřišti, dvoře apod. V takových případech je třeba pro žáka s PAS zajistit zvýšený dohled. Pokud je tento způsob relaxace pro žáka nevyhovující, může zůstat s dozorem ve třídě nebo může jít v doprovodu dozoru na krátkou procházku.

8.6.2 Čas na oběd

Oběd je spojen s pobytem ve školní jídelně, ve které se setkává více žáků současně. Dozor v jídelně zajišťuje pověřený pedagog. Nejnižší ročníky odcházejí ze třídy na oběd s vychovatelkou školní družiny, která je zde současně i dozorem. Od žáka s PAS se očekává organizovaný odchod ze třídy a zvládnutí sebeobslužných dovedností v jídelně. Řada žáků s PAS jíst společně s ostatními dětmi nezvládne. Důvodem může být hluk a chaos, fyzický kontakt a blízkost ostatních dětí, špatná orientace v prostoru jídelny, rigidní stravovací návyky, pachy v jídelně, motorické obtíže spojené s donesením jídla a používáním příboru apod. Organizace spojená se stravováním ve školním prostředí je ještě náročnější pro žáky druhého stupně, kdy se očekává, že žáci si ve vymezeném čase sami dojdou na oběd a poté se včas vrátí samostatně na další vyučování.

Pro některé žáky s PAS je stravování ve školní jídelně natolik stresující, že je lépe od něj ustoupit. Důležitý je nácvik zvládnutí stravování ve školní jídelně na počátku školní docházky. V řadě případů je třeba, aby žák nejprve chodil do školní jídelny mimo její hlavní provoz v doprovodu pedagoga, respektive asistenta pedagoga (např. v závěru poslední vyučovací hodiny). **Žák si často po několika týdnech či měsících tuto dovednost osvojí a následně ji už zvládne s přiměřenou mírou podpory společně se třídou v čase, který je pro oběd stanoven.**

Nácvik stravování je důležitý pro budoucnost žáka, neboť ve vyšších ročnících se prodlužuje doba výuky do odpoledních hodin, a pokud se žák nestravuje ve školní jídelně, je rodina nucena připravit žákovi jídlo na oběd s sebou.

8.6.3 Volné hodiny

U starších žáků se může v rozvrhu objevit volná hodina. Školy tento problém řeší různým způsobem. Volná hodina slouží jako přestávka na oběd nebo volnou hodinu nesmí žáci trávit v budově školy či pouze ve vyhrazeném prostoru apod. Tento časový prostor je pro většinu žáků s PAS problematické naplnit smysluplnou aktivitou. Někteří nechápou, že pokud školu opustí, mají se do ní ještě vracet, jiní neví, jak využít volnou hodinu, a dostávají se do konfliktu se spolužáky, jiní nejsou schopní vrátit se zpět do hodiny. Problém je i v tom, že pro volnou hodinu nelze využít asistenta pedagoga.

U žáků s těžší symptomatikou a s vyšší mírou unavitelnosti lze doporučit, aby byl žák zbaven povinností docházet na odpolední vyučování. Tímto opatřením se v řadě případů podaří předejít problémům a nebezpečným situacím. Může však nastat situace, kdy žák trvá na docházce na odpolední vyučování, protože v té době je vyučován jeho oblíbený předmět. V tomto případě je nutné zajistit buď dozor nebo naučit žáka trávit volnou hodinu v určitém prostoru školy při konkrétní aktivitě (např. si sebou z domu přinese knížku, časopis, notebook, hru apod.). U žáků, kteří odpolední vyučování bez problémů zvládnou, ale mají problém s trávením volné hodiny, postupujeme stejně.

U některých žáků je možné volnou hodinu využívat k různým reedukačním programům, na které dochází do školního poradenského pracoviště.

Pokud všechny předešlé varianty selhaly a žák potřebuje intenzivní dohled, je možné, aby si rodiče zaplatili osobního asistenta. Osobním asistentem v případě, že ve třídě pracuje asistent pedagoga, může být právě on. Výhoda je v tom, že si žák s PAS nemusí zvykat na dalšího člověka. Pokud asistent pedagoga ve třídě nepracuje, pak je třeba zajistit osobního asistenta jiným způsobem (rodiče zajistí známou studentku, asistenta zajistí nezisková organizace apod.).

Je třeba i upozornit na zdánlivě bezproblémové trávení volných hodin některých žáků s PAS, kterým není poskytnuta žádná podpora. Je možné, že se až dodatečně zjistí, že žák je v době volné hodiny šikanován svými spolužáky nebo i žáky z ostatních tříd. Žák často o těchto problémech nevypráví, ať už důvodu, že se mu chování spolužáků zdá normální, a nebo proto, že je to pro něj komunikačně těžké. Pokud se takové chování včas neodhalí a není zjednána náprava, může se stát, že žák začne odmítat chodit do školy nebo na určité předměty, kterým předchází volná hodina.

V jiných případech si žák zesměšňování a šikanování od spolužáků uvědomuje, jeho obrana však vůči těmto projevům může být neadekvátní a pro ostatní žáky nebezpečná. Může dojít k fyzickému napadení žáků, zničení věcí apod.

Všechny uvedené varianty problémů jednoznačně hovoří pro to, aby byla volná hodina zajištěna tak, aby nedocházelo k situacím, které žák s PAS nezvládá, stresují ho a v konečném důsledku narušují jeho vzdělávání.

8.6.4 Mimoškolní vzdělávání

Nedílnou součástí vzdělávání jsou akce pořádané školou, které obohacují a doplňují vzdělávání o další praktické zkušenosti a většinou žáků jsou velmi vítány. Jde o návštěvy kin, divadel, koncertů, ale i o výlety, školy v přírodě, lyžařské výcviky, výcviky plavání apod.

Všechny tyto činnosti jsou pro žáky s PAS obtížně zvládnutelné. **Jde o činnosti spojené s malou předvídatelností, často jde o činnosti, které žák s PAS ještě nedělal. Od žáků se očekává přiměřené sociální chování, které musí být vysoce diferencované (jinak se chováme v divadle, jinak při lyžování apod.).** Také okolí se v různých situacích chová různě, což řada žáků nedokáže správně interpretovat. Žák

s PAS se v těchto situacích může chovat nepřiměřeně, často jinak než v situacích ve školním prostředí, které již zná a ve kterém se již naučil jednotlivé situace zvládat.

Zvláštnosti v chování a nepřiměřené reakce jsou často příčinou toho, že je žák z těchto činností a akcí vyčleňován. Je však řada žáků, kteří mimoškolní činnosti za určitých podmínek zvládají velmi dobře a při jejich průběhu pocívuji radost a uspokojení. Proto je třeba ve školách hledat cesty, za jakých podmínek je možné žáky s PAS zařadit do mimoškolních aktivit. Důležitým předpokladem k jejich zvládnutí je dobrá příprava žáka, seznámení s výčtem situací, které žáka čekají. Rovněž časová předvídatelnost je pro žáka velmi důležitá. **Ve většině případů je předpokladem úspěšného zvládnutí mimoškolní aktivity její personální zajištění** (přítomnost asistenta pedagoga, vychovatele apod., který krok po kroku žáka s PAS novou situací provází). **Také je třeba připravit na neočekávané chování žáka s PAS ostatní žáky ve třídě a vyzvat je, aby tomuto žákovi pomohli překonat různá úskalí. I oni předpokládají, že se žák s PAS bude chovat stejně jako ve škole, a mohou být zaskočeni jeho chováním mimo školu.**

Jsou však i žáci s PAS, kteří se nechtějí mimoškolních aktivit buď úplně nebo jen některých účastnit (vadí jim hluk, a proto nechtějí chodit do divadla, bojí se lyžovat, a tak nechtějí jet na lyžařský výcvik, odmítají na více dnů opustit domov apod.). Pokud důvody, které vedou k jejich nechuti účastnit se mimoškolních akcí, jsou takového charakteru, že je nelze běžným prostředky eliminovat (hluk, tma, hodně lidí apod.), není vhodné tyto žáky k činnostem nutit a trvat na jejich účasti. **Důvodem neúčasti by však nikdy neměla být diskriminace nebo netolerance odlišnosti ze strany spolužáků a pedagogů.**

8.6.5 Zájmové vzdělávání

Žáci s PAS mohou navštěvovat zájmové vzdělávání, pro řadu z nich je to přirozená možnost kontaktu s vrstevníky. Cíle a možnosti zájmového vzdělávání definuje školský zákon v § 111: poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, dále upravuje formy činnosti a organizaci zájmového vzdělávání, mezi které patří i školní družina (dále jen ŠD).

Vzhledem k nejasným formulacím ve vyhlášce je jen velmi obtížné zvýšit počet personálu ve ŠD, a tím zajistit odpovídající podmínky pro rozvoj žáka s PAS a umožnit mu pobyt jako takový. **Z naší zkušenosti vyplývá, že ve většině škol se nepředpokládá, že by integrovaný žák s PAS navštěvoval po skončení vyučování zájmové vzdělávání. Tato situace je především pro zákonné zástupce těchto žáků obtížně akceptovatelná.**

Zájmové vzdělávání jako takové již nemá řád, strukturu jako vyučovací hodina, je zde dostatek volného času na vlastní aktivity žáků. To je však pro většinu žáků s PAS obtížně zvládnutelné (zapojit se přiměřeně mezi vrstevníky, komunikovat s nimi, vymyslet si činnost, pružně měnit aktivity apod.) a náročné i pro pedagogický personál. Na druhé straně **je to jedna z mála příležitostí, jak přirozeně začlenit žáka s PAS do kolektivu vrstevníků a učit ho zvládat různé sociální a komunikační situace.** Proto je důležité pokračovat i v rámci zájmového vzdělávání v uplatňování specifických metod a postupů, které jsou popsány v dřívějších kapitolách.

Kromě zařazení těchto žáků do školní družiny nebo klubu je vhodné zařazovat je i do zájmových kroužků, které bývají zřizovány při školách, domech dětí, základních uměleckých školách či různými dalšími subjekty. Žáci s PAS mohou v těchto zájmových kroužcích zúročit své hluboké znalosti z oblasti svých zájmů. Motivace k docházení do těchto kroužků přispívá k tomu, že zde velmi dobře ob stojí, často i bez podpory asistenta. Proto je třeba při výběru zájmového kroužku vždy zohledňovat zájmy a schopnosti žáka s PAS.

K úspěšnému začlenění žáka do ŠD nebo zájmového kroužku je vhodné využít osobního asistenta, kterého financují rodiče žáka. Pro některé rodiče žáků s PAS je to jedna z mála možností, jak zabezpečit své dítě v době po vyučování a věnovat se své profesi.

Chlapec s Aspergerovým syndromem (AS) začal navštěvovat školní družinu ve druhé třídě, neboť matka chlapce začala chodit do zaměstnání. Chlapec byl od první třídy integrován, podařilo se ho úspěšně, díky podpůrným prostředkům a metodám práce, začlenit do kolektivu vrstevníků, výuku zvládal velmi dobře. Již druhá návštěva školní družiny však přinesla problémy, chlapec napadl spolužáka, který si s ním chtěl hrát. Incident se podařilo vyřešit, chlapci s AS bylo domluveno, avšak drobné incidenty přetrvávaly (bral dětem hračky, nechtěl opustit počítač, nechtěl se účastnit společných aktivit, nechtěl opustit místnost školní družiny, měl problém s odchodem domů apod.). Matka řešila tuto situaci občasným uvolněním žáka ze školní družiny, čímž se vždy situace na chvíli uklidnila. Vše vyvrcholilo v prosinci nácvikem školní besídky, kde děti připravovaly program pro rodiče. Žák s AS nejprve ignoroval společný nácvik, poté hlasitě rušil během nacvičování a nakonec shodil magnetofon ze stolu a utekl z místnosti.

Vychovatelka ŠD se spojila s třídní učitelkou, rodinou a poradenským pracovištěm s cílem vyřešit dlouhotrvající problémovou situaci a pomoci chlapci i rodině při pobytu ve školní družině. Byl vypracován individuální vzdělávací plán (IVP) pro pobyt ve školní družině, kde byly jasně popsány aktivity, které chlapec zvládl, prostor ŠD byl nastrukturován (chlapci bylo vytvořeno pracovní místo) a byl mu vytvořen vizualizovaný denní režim. Vzhledem k problému při nácviku v programu na vánoční besídku bylo zřejmé, že chlapec se nezapojí do programu, ale bylo možné pověřit ho některými technickými úkoly (pouštění hudby, přinést rekvizity na pódium apod.).

Poznámka: z naší zkušenosti vyplývá, že často stačí udělat ve školní družině jen malá opatření, která pomohou situaci zvládnout.

8.7 Práce s intaktními žáky

Pokud má být do třídy integrován žák s autismem, je třeba ostatní žáky na tuto skutečnost připravit. Důležitou roli v tom sehrává třídní učitel, případně i další pedagogičtí pracovníci (asistenti pedagoga) ve třídě. Jejich postoje k integrovanému žákovi odrážejí postoje dalších žáků ve třídě.

Na dítěti s poruchou autistického spektra není na první pohled nic nápadného. Zvláštnost takové žáka odhalí až čas na základě jeho podivného a pro spolužáky často nepochopitelného chování (místo toho, aby pracoval, shazuje učení z lavice, vyskočí a zmateně běhá po třídě; stále něco v hodinách vykřikuje; nekomunikuje, nedopovídá na otázky; na drobné pokárání reaguje křikem nebo se rozpláče; o přestávce běhá mezi spolužáky, kteří si hrají vzadu ve třídě na koberci, se smíchem jim bere hračky a hází jimi na všechny strany). Je to jiné, než když je do třídy integrován žák s tělesným postižením, zrakovým či sluchovým handicapem. Zde je na první pohled handicap viditelný a pro spolužáky není problém pochopit, že tito žáci mají určité „úlevy“, a nezdá se jim na tom nic divného a hlavně nespravedlivého. U žáka na vozíku nezazní z úst spolužáků: „Ty se máš, nemusíš chodit na tělocvik.“ Pokud je zbaven povinnosti docházet na tělesnou výchovu žák s PAS, který má ruce i nohy v pořádku, všichni se ptají: „Proč nechodí na tělocvik? Vždyť mu nic není. Pořád má nějaké výhody, ten se má!“

Abychom zamezili zpochybňování některých podpůrných opatření, vysvětlili všem dětem ve třídě, proč se jejich spolužák chová tak podivně a současně zajistili přiměřené reakce dětí vůči integrovanému žákovi, je třeba se žáky pravdivě a srozumitelně hovořit o spolužákově handicapu. Pokud k tomuto nedojde, může se stát, že si ho nebudou všimnout, mohou ho různě zesměšňovat, popichovat, navádět k provádění různých nepřiměřených činností, fyzicky mu ubližovat apod. Riziko šikany je veliké.

Rozhovor se žáky je třeba provést co nejdříve, zpravidla jej provádí třídní učitel. Pokud se třídní učitel na toto necítí, je možné, aby se žáky pohovořil pracovník poradenského zařízení. Někdy stačí, když pracovník probere s vyučujícím, co by mělo v takovém rozhovoru zaznít, a učitel ho pak provede sám. To, že třídní učitel předstoupí před třídu a na základě výsledků rozhovoru se dohodnou společně na tom, jak budou integrovanému žákovi pomáhat, může mít větší váhu, než když do třídy přijde pro žáky neznámý člověk, něco jim vysvětluje a nabádá je k pomoci. Ale oba způsoby jsou možné.

Rozhovor se žáky o projevech autismu, jak se chovat k žákovi s PAS a jak mu pomoci, je třeba naplánovat záhy po zahájení školního roku. Pokud přichází integrovaný žák do třídy v průběhu školního roku, je možné žáky již připravit na tuto skutečnost předem. Schůzka by však vždy měla probíhat diskrétně bez přítomnosti žáka s PAS. Ten může mít naplánovaný náhradní program s asistentem pedagoga (např. se seznamují s prostory školy).

Asistent pedagoga musí být informován o průběhu rozhovoru třídního učitele se žáky tak, aby mohl jednotně s učitelem působit na žáky při neformálních situacích a v individuálním kontaktu se žáky (přestávky, mimoškolní akce, oběd v jídelně apod.).

Možnosti působení asistenta pedagoga v neformálních situacích při kontaktu mezi vrstevníky i s dospělými:

- *Svým působením asistent pedagoga snižuje problémy s navazováním kontaktů s dětmi:*
 - *děti s PAS si ostatních dětí často moc nevnímají, nezapojí se do hry, jiní naopak o kamarádství stojí, ale nedokážou se do hry zapojit přiměřeně,*
 - *nevědí, jak kontakt navázat (okukují hru ostatních dětí, nedokážou říci: „Můžu si s vámi hrát?“, místo toho jim hru rozházejí),*
 - *mají problémy s chápáním a uplatňováním pravidel společenského chování, trpí sociální „slepotou“ (stejně jako nevidomí nevidí věci kolem sebe, dítě s PAS nevidí, kdy je třeba požádat, poděkovat, oslovit apod.),*
 - *nechápu také pravidla her, nedokážou počkat, až na ně přijde řada, chtějí hrát stále nebo je hra vůbec nezajímá,*
 - *často chtějí vyhrát stůj co stůj, nesnesou, aby prohráli, prohru přijímají nepřiměřeně (křičí, pláčou napadají ostatní hráče, že můžou za to, že prohráli, apod.).*

Asistent pedagoga vytváří prostor dítěti s PAS k přiměřenému navazování kontaktů s vrstevníky tím, že mu v konkrétních situacích pomůže vystihnout správný čas k navázání kontaktu (spolužáci provádějí aktivitu, ve které by dítě s PAS mohlo být úspěšné; dítě s PAS je aktuálně odpočaté, klidné a jsou vytvořeny všechny předpoklady k úspěšné interakci, dítě s PAS má k dispozici něco, čím může ostatní upoutat – hračku, knihu apod., spolužáci se baví o něčem, o čem dítě s autismem něco ví, apod.); současně mu poskytne podporu, jakým způsobem do vztahu s vrstevníky vstoupit (vhodné oslovení, formulace, jak do rozhovoru, hry apod. vstoupit a udržet vzájemnost při dané činnosti (citlivě předávané návody, co udělat v průběhu aktivity); i když je žák aktuálně v kontaktu s vrstevníky úspěšný, je třeba, aby asistent pedagoga sledoval průběh společné aktivity a zakročil ve chvíli, kdy dítě s PAS začíná selhávat (ulpívavě trvá na svém požadavku a atmosféra ve skupině „houstne“, nechce půjčit předmět, který vlastní, nedodržuje pravidla a pobuřuje tím ostatní, začíná narůstat přetlak z blížící se prohry, neúspěchu apod.).

- *Mají problémy v komunikaci s ostatními:*
 - *mluví se všemi stejně, někdy používají zvláštní výrazy,*
 - *nejvíce povídají o svých zájmech, jsou k nezastavení, vůbec se neohlížejí na to, že to ostatní nezajímá,*
 - *neposlouchají ostatní, když jim něco vyprávějí,*
 - *nedokážou se tak vyjadřovat jako ostatní, často používají jen slova nebo krátké věty, často vůbec neodpovídají, když jsou tázáni, nebo mluví tak potichu, že je těžké jim porozumět, apod.*

Asistent pedagoga sleduje situaci při rozhovoru, hře a snaží se usměrňovat žáka s PAS (u dětí s PAS, které obtížně udrží dialog, je dobré vstoupit do hovoru: „...Jirka chtěl ještě něco říct, nechej ho taky mluvit.“; „Alenka byla také v ZOO a viděla gorily stejně jako ty, nech ji říct, jak se jí to líbilo.“; naopak u dětí, kterým chybí spontánnost při hovoru, mají problém se zapojit: „Děti, Honzík byl včera na výletě a rád by nám řekl, kde byl a co tam viděl.“). U dětí se sníženou slovní zásobou je třeba diskrétně pomoci při vyjadřování a volbě slov, případně podpořit vyprávění obrázky.

- Těžko přijímají změny, vadí jim přemístění předmětů, změna nebo přerušování programu, přerušování jejich oblíbené aktivity, změna prostředí – dítě se jinak chová mimo školu (divadlo, bazén apod.).*

Asistent pedagoga dopředu zajišťuje seznámení dítěte se změnami v programu, podá mu vysvětlení, proč ke změně dochází a co ho vlastně čeká, takovou formou, které bude dítě rozumět. Dopředu se s dítětem domlouvá, jak dlouho může vykonávat určitou aktivitu. Pro úspěšné fungování dítěte se snaží zajistit neměnnost uložených předmětů, při jejich přemístění, pokud je to nezbytné, o tom dítě předem informuje a vysvětlí mu důvody. S plánovanými akcemi mimo školu dítě dopředu seznámí a srozumitelně mu vysvětlí, co ho čeká (návštěva divadla: šatna – odložení kabátu, tašky apod., bi-letářka – odevzdání vstupenky, usazení se na místo, zhasnutí světel, zvuk z jeviště – může začít hrát hudba, herec vstoupí na jeviště a začne mluvit, zpívat apod., přestávka, poté divadelní představení dále pokračuje – světla, občerstvení, toaleta apod., návrat do hlediště, zhasnutí světel, pokračování představení, konec představení, šatna, odchod do školy, oběd; seznámit dítě s přítomností dalších lidí v divadle – zvýšený hluk, zvýšená možnost fyzického kontaktu s ostatními, je možné očekávat frontu u šatny, o přestávce na WC, u občerstvení apod.).
- Většina z nich má zvláštní zájmy, nezajímají se jako vrstevníci o sport, hudbu apod., ale např. o dinosaury, dopravní systémy, války apod., často o oblíbených tématech vědí více než dospělí, stále si o tom něco čtou v encyklopediích či odborné literatuře.*

Asistent pedagoga naslouchá dítěti s PAS, nechá si vysvětlit a popovídat, co právě čte, co ho zajímá apod., po dohodě s učitelem hledají možnost, jak by mohlo dítě sdílet své zájmy i s ostatními dětmi (referát, ukázka knihy apod.). Ulpívavost na zájmech bývá někdy extrémní, proto je důležité časové omezení při jejich sdílení („Pět minut před koncem hodiny nám můžeš ukázat svou novou knihu.“, „Až se o přestávce nasvačíš, můžeš mi říct, jak se jmenují zastávky tramvaje č. 5.“).
- Často projevují nepřiměřené emoční reakce (na drobné podněty reagují až agresivně, křičí, rozčilují se nebo reagují nepřiměřeným pláčem); typické je i náhlé střídání nálad – z prudkého vzteku přecházejí do neadekvátního smíchu.*

Asistent pedagoga sleduje dítě v průběhu vyučování a připravuje společně s učitelem preventivní opatření k omezení dopadů takového chování na třídu. Je důležité s ostatními žáky na toto téma promluvit a vyzvat je, aby v co nejmenší míře reagovali na emocionální reakce svého spolužáka, ignorace někdy pomůže i ze strany dospělých. Je dobré vytvořit motivační systém, který umožní „odebírání“ odměn v případě negativních reakcí dítěte tak, aby se učilo se ovládat.

Na základě poskytnutých informací je možné následně domluvit se žáky ve třídě způsoby chování a pomoci, kterou žákovi spolužáci mohou poskytovat, např.:

- mohou spolužákovi pomoci zapojit se do volnočasových aktivit; vyzvat ho, aby se přidal ke hře, pokud o to stojí; vysvětlit mu pravidla hry; přistoupit i na hru, kterou on bude řídit, ale dopředu se domluví, kdy si role vymění, apod.;*
- mohou mu pomoci při přechodu ze šatny, ze třídy do jiné třídy, do jídelny apod.; vyzvat ho, aby si k nim přisedl ve školní jídelně, pokud je zřejmé, že neví, kam si má sednout;*
- aby žák s PAS dokázal akceptovat pravidla společenského chování, je vhodné tato pravidla sepsat; formule jednotlivých pravidel musí být stručná a jednoznačná; všichni žáci ve třídě mohou seznam pravidel podepsat a vyvěsit ho na nástěnku, aby byl všem dostupný;*
- při nevhodném chování žáka s PAS se pokusí mu dát návod, jak se chovat správně; pokud to žák s PAS nerespektuje, je třeba, aby se spolužáci obrátili na učitele se žádostí o pomoc a neřešili složitou situaci sami;*
- spolužáci mohou významně žákovi s PAS pomoci i během výuky; spolužák sedící vedle žáka s PAS může ukázat, kde má pracovat, vysvětlit, co má dělat, apod.; při skupinové práci mu může vedoucí skupiny přidělit roli, vysvětlit, co má dělat, případně mu pomoci s vlastním plněním úkolů;*
- spolužáci žáka s PAS nezesměšňují, pokud má rád věci na svém místě, spolužáci to respektují, nemění mu uspořádání věcí na lavici; neobsazují mu „jeho“ místo ve třídě, nedávají si oblečení na „jeho“ místo v šatně apod.*

Je třeba, aby zejména zpočátku dohlížel na pomoc spolužáků pedagogický pracovník a chování žáka s PAS i spolužáků korigoval. Může jednak dojít k tomu, že i přes snahu spolužáků nebude žák s PAS pomoc přijímat. Na druhé straně může být poskytována pomoc od spolužáků až omezující (dochází k tomu často na počátku školní docházky, kdy snaha vyhovět paní učitelce a žákovi s PAS pomoci za každou cenu je přehnaná; může se tu i projevit snaha o uplatnění moci nebo stavění se do pozice učitele).

Přes všechna uvedená opatření však může dojít i k tomu, že se ve třídě objeví projevy šikany vůči žákovi s PAS. To je třeba eliminovat hned zpočátku.

Je však třeba i říci, že agresorem ostatních může být i žák s PAS. Díky deficitům v oblasti sociálního chování, značné sociální naivitě i nízké míře empatie jsou snadno zneužitelní – dělají to, co jim někdo řekne, aby si získali kamarády, zavděčili se okolí.

Závažné projevy šikany je třeba řešit s pracovníky odborných pracovišť.

Rodiče integrovaného žáka musí dát souhlas s tím, že pedagog bude hovořit o problémech jejich dítěte s ostatními žáky ve třídě. Musí dát zejména souhlas ke zveřejnění diagnózy, což však není nutné, důležitější je seznámit je s projevy diagnózy a navrhnout vhodné formy pomoci. S rozsahem poskytovaných informací musí rodiče žáka také souhlasit. Výjimečně se může stát, že rodič s informováním spolužáků zásadně nesouhlasí. I když to přináší řadu problémů ve třídě, učitel nemůže spolužákům vysvětlit, proč se žák chová zvláště, jen obtížně může obhájit různá podpůrná opatření, nelze s tím nic udělat. Ve spolupráci s poradenským pracovištěm, ve kterém je žák s PAS v péči, je třeba pracovat na změně postojů rodičů jednotlivými argumenty. Pokud rodiče pochopí, že pedagogovi nejde o nějakou senzaci, ale o skutečnou pomoc jejich dítěti, ve většině případů souhlas dají.

Za důležité rovněž považujeme informovat rodiče ostatních žáků ve třídě. Stále se ještě setkáváme s protiintegračními názory a postoji rodičů „zdravých“ dětí. Nepřejí si, aby jejich dítě chodilo do třídy s dítětem s handicapem. Tomu též napomáhají i někteří ředitelé škol, kteří argumentují, že nemohou žáka s PAS do školy přijmout, protože by jiní rodiče dali své dítě do jiné školy. Na toto jednání nemá škola právo. Naopak na to, že patří mezi školy, které žáky třeba i dlouhodobě integrují, by měla být škola hrdá, i když se jí často společenského ocenění nedostane. S integrací žáků by měla veřejnost informovat prostřednictvím webových stránek školy, na dnech otevřených dveří, na třídních schůzkách apod. Zkušenosti jasně ukazují, že pokud má škola mezi rodiči dobré renomé, nemají ve většině případů rodiče problém dítě do školy přihlásit i přes to, že škola integruje žáky s handicapem.

Je třeba říci, že většina rodičů problém s integrovanými žáky nemá. Považujeme za velmi důležité informovat i je o přítomnosti žáka ve třídě se zvláštním chováním. To je možné provést opět se souhlasem rodičů žáka s PAS na třídní schůzce. V některých případech sám rodič dítěte s autismem poskytne informace o svém dítěti, v jiném případě to přenechá třídnímu učiteli nebo pracovníkovi poradenského zařízení. Poskytnuté informace přispějí k tomu, že když dítě přijde ze školy domů a útržkovitě vypráví o nevhodném chování svého spolužáka s PAS, rodič ví, o co jde, a neběží se okamžitě informovat do školy, co se ve třídě děje.

V této kapitole jsou uvedena preventivní opatření, která by měla přispět k fungování třídního kolektivu, do které je integrován žák s PAS. **Velkou roli zde hraje osobnost třídního učitele a i dalších pedagogů, kteří ve třídě působí.** I přes veškerá opatření, zajištění informovanosti může dojít k situacím, které nelze řešit dopředu a musí se řešit až ve chvíli, kdy problém nastane.

V takových situacích je třeba postupovat klidně, problém otevřeně řešit s celým kolektivem. V případě, že k problému došlo v důsledku problémového chování žáka s PAS (afektivní, agresivní chování, nevhodné výroky apod.), je třeba rozebrat nepřiměřené chování se žákem individuálně až po odeznění afektu, nejlépe druhý den. Na základě rozebrání celé situace, stanovení scénáře přiměřeného chování pro další podobné situace je možné i za přítomnosti žáka s PAS seznámit s vyřešením problému celý třídní kolektiv, případně může dojít i k omluvě žáka s PAS, pokud se choval nepřiměřeně vůči někomu ze spolužáků.

8.8 Rodina žáka s PAS

Narození dítěte je pro každou rodinu radostnou událostí. Situace se změní ve chvíli, kdy se narodí dítě s chronickou nemocí nebo poruchou. Na takovou situaci není nikdy nikdo dost připravený, rodina je tím velmi zasažena.

Autismus patří k nejzávažnějším poruchám. Neprojeví se hned po narození a jeho projevy mohou být zpočátku velmi nenápadné. Dítě si jinak hraje než děti stejného věku, jinak používá hračky, pozoruje věci zvláštním způsobem. Je uzavřené, nestojí moc o kontakt, nemá rádo fyzické dotyky, nemluví nebo jen málo, často nefunkčně. Autismus však může být i spojen s projevy, jako je agresivita, záchvaty vzteku, hyperaktivita či destruktivní chování.

Rodiče si dříve či později uvědomí, že se jejich dítě chová jinak než jeho vrstevníci, a začínají hledat pomoc. Zpravidla se nejprve svěří svému pediatrovi, který někdy obavy rodičů bagatelizuje a rodiče „uklidní“, že z „toho“ jejich dítě vyroste. V jiném případě doporučí odborné vyšetření. Ani v tu chvíli však rodiče nemají vyhráno. V České republice je stále málo odborných pracovišť, kde dokážou správně diagnostikovat autismus. Dítě je často diagnostikováno neprávne. A tak není nic mimořádného, že rodiče obejdou několik pracovišť, než je jejich dítěti stanovena správná diagnóza.

Vzhledem k tomu, že děti s diagnózou autismus rok od roku přibývá, je řada odborníků, kteří hovoří o módnosti a znevažování diagnózy. Tento přístup rodinám s dětmi s autismem rovněž neprospívá. Často v rodičích vyvolává plané naděje, minimálně je znejišťuje a vede je k vyhledání dalších odborníků, aby si ověřili spornou diagnózu. Přiměřená intervence se oddaluje.

Když mu stanovili diagnózu, rozplakala jsem se. Uvědomte si, že se psal rok 1995 a mojí jedinou zkušeností s autismem byla postava ve filmu Rain Man, kterou hrál Dustin Hoffman. Podle prvního psychiatra, s nímž jsem se setkala, trpěl Jacob poruchou sociální komunikace a chování bez postižení řeči, což byl jinak hlavní znak dalších forem autismu. Až o řadu let později jsme uslyšeli slova Aspergerův syndrom. Do té doby ho zkrátka neměli na seznamu diagnóz. V té době jsem už měla Thea a Henry – můj bývalý manžel – se od nás odstěhoval. Jako počítačový programátor pracoval doma a nesl záchvaty, které u Jacoba propukaly při jakékoli sebemenší příležitosti: když se v koupelně rozsvítilo příliš jasné světlo, když po štěrkové cestě před domem přejela dodávka, když se mu nelíbila konzistence snídaňových lupínků. Upnula jsem se na terapeutky, kteří poskytovali takzvanou ranou péči. Domem mu procházely zástupy lidí odhodlaných vytáhnout Jacoba z jeho vnitřního světa. Henry říkal: „Chci zpátky svůj dům, chci zpátky tebe.“

Jenže já jsem si všimla, že terapie zaměřená na chování a řeč přináší úspěchy. Jacob začal znovu komunikovat. Viděla jsem pokroky. V takové situaci nebylo co řešit.

Tu noc, kdy Henry odešel, jsme seděli s Jacobem v kuchyni a hráli jsme hru. Udělala jsem grimasu a on hádal, jak se tvářím. Usmála jsem se, i když jsem plakala, a čekala jsem, až mi Jakob řekne, že jsem šťastná (Picoultová, 2011).

I když je stanovení diagnózy pro rodinu velmi bolestné, je velmi důležité pro její další fungování, aby se oba rodiče se stanovenou diagnózou ztotožnili. Také podpora širší rodiny je nesmírně důležitá, ať už jde o podporu psychickou, tak i praktickou. Pokud někdo v rodině diagnózu znevažuje, pochybuje o schopnosti rodičů dítě řádně vychovat a navrhuje naprosto nevhodné výchovné postupy, situaci rodičům komplikuje. Také nadměrná péče o dítě, kterou v rodině většinou na sebe bere matka, vytvoření velmi silného pouta s dítětem a pocit, že dítě nemůže bez ní být, není správná a může způsobit rozpad manželství. K úspěšnému fungování rodiny je třeba naplňovat potřeby všech jejích členů – manželů i sourozenců postiženého dítěte. Někdy se v důsledku péče o handicapované dítě na potřeby zdravých sourozenců zapomíná, naopak se od nich často očekává víc, než jsou schopni splnit. Proto je třeba na ně myslet a zajistit jim stejnou péči, protože v konečném důsledku mohou být natolik „zdevastováni“, že potřebují péči větší než jejich postižený sourozenec.

Mám na obličej čtyřiaadvacet stehů. Kvůli bráchovi. Po deseti zbyla jizva, která se mi táhne přes levé obočí – památka na to, jak mě Jací srazil z dětský židličky, když mi bylo osm měsíců. Dalšíh čtrnáct mám na bradě.

O Vánocích 2003 mi nějaký hloupý dárek udělal takovou radost, že jsem zmačkal balicí papír a Jacob z toho zvuku dostal amok. Nevyprávím vám to proto, abych si na bratra stěžoval, ale proto, že matka vám bude tvrdit, že Jacob by nikomu neublížil. Jsem živej důkaz toho, jak se snaží obelhávat sama sebe.

U nás doma se bere jako samozřejmost, že budu Jacobovi pořád ustupovat, bez výjimky. Je to takový domácí pravidlo. Takže když musíme objíždět objíždku (to je ale ironie, co?), protože je označována oranžovými značkami a ty Jacoba vytácejí, je to důležitější než fakt, že přijdu do školy o deset minut později. Taky vždycky musí jít do sprchy jako první, protože ještě před milionem let, kdy jsem byl ještě mimino, si dával sprchu jako první a nesnáší, aby se na zaběhaným pořádku cokoli měnilo. Když mi bylo patnáct a potřeboval jsem si vyzvednout potvrzení pro autoškolu, museli jsme to odložit, protože Jacoba vytočily nové boty. Předpokládalo se, že to pochopím, protože takový věci se stávají. Jenže při dalších třech příležitostech, kdy jsem chtěl, aby mě matka dovezla na dopravku a vyřídilo se to, taky vždycky k něčemu došlo. Nakonec jsem ji o to přestal prosit. Takhle budu do třiceti jezdit na skejtu.

Jednou, když jsme byli s Jacobem ještě malí, jsme si hráli v rybníce nedaleko našeho domu s nafukovací lodí. Já jsem ho měl na starost, i když byl o tři roky starší a oba jsem měli stejnej plaveckej kurz. Překlopili jsme loď a plavali pod ní. Bylo tam dusno, Jacob začal mluvit o dinosaurech, o který se zrovna zajímal, a mlel pořád dokola. Najednou jsem zpanikařil. Bátl jsem se, že vydýchá všechen kyslík z toho malého prostoru. Strkal jsem do lodí, abych ji nadzvedl, ale umělá hmota se nějak přičucla k hladině, takže jsem zpanikařil ještě víc. Samo, že s odstupem času vím, že jsem měl prostě podplavat zpod lodě ven, ale v tu chvíli mě to nenapadlo. V tu chvíli jsem věděl jen to, že nemůžu dejchat. Když se mě někdo ptá, jaký je to vyrůstat s bratrem, který má Aspergera, vždycky si na tuhle příhodu vzpomenu, i když nahlas řeknu, že jsem nepoznal nic jinýho.

Nejsem svatej. Občas vytáčím Jacoba k nepřičetnosti, čistě proto, že je to tak snadný. Jako třeba, když jsem mu vlezl do skříně a zpřeházel mu oblečení. Nebo když jsem schoval víčko od zubní pasty, takže ji nemohl zavřít, když si dočistil zuby. Jenže nakonec se vždycky cejtím blbě kvůli mámě, která ty Jacobovy scény vždycky odnese nejlíp. Někdy, když si myslí, že už s Jacobem spíme, ji slyším plakat. V takových chvílích si uvědomím, že ona si tenhle život taky nevybrala.

Takže jsem to já, kdo musí obvykle zasahovat. Já většinou Jacoba fyzicky odtáhnu, když začne někde před lidma vyšilovat. Já mu řeknu, aby se uklidnil, když nervózně začne raplovat v autobuse, protože přitom vypadá jako totální pošuk. A já jdu do jeho třídy dřív než do svojí, abych učitele upozornil, že Jacob není ve své kůži, protože ráno došlo sójový mlíko. Jinými slovy, funguju jako straší bratr, i když starší nejsem. A když si začnu myslet, že to není fér, a krev se ve mně vaří, ztratím se. Nestací mi zamknout se u sebe v pokoji, vezmu skejt a odfrčím někam – kamkoli, hlavně abych nebyl doma (Picoultová, 2011).

Ke zlepšení situace v rodině zcela jistě přispěje, když budou problémy spojené s autismem eliminovány. Dobře vedená intervence za použití specifických metod práce co nejdříve po stanovení diagnózy je velmi důležitá. Ta by však neměla zůstat jen na rodičích, rodiče by měli využít služeb poradenských zřízení, rané péče, ale i různých odlehčovacích služeb. Těchto služeb však není stále dostatek a nejsou, bohužel, dostupné ve všech regionech. Na jejich dosažení je také třeba dostatek finančních prostředků. Rodiče dítěte s autismem mohou požádat o sociální příspěvek na péči. Situace je však taková, že rodiče musí o něj vyvinout velké úsilí, obíhají úřady, vyplňují žádosti a dodávají potvrzení. Výsledek však není jistý. Řada rodin na něj vůbec nedosáhne nebo jen na minimální částku. Přisuzování tohoto příspěvku se rovněž výrazně liší v posuzování nároků v jednotlivých regionech. To je třeba změnit a nastavit jasná kritéria pro posuzování přidělení tohoto příspěvku i jeho výše.

Péče o děti s autismem je finančně velmi náročná a je na místě, aby stát těmto rodinám na jejich děti přispíval. Jedině tak si mohou rodiče dovolit zaplatit osobní asistenty a další odlehčovací služby tak, aby mohli také naplňovat potřeby své i potřeby dalších členů rodiny.

Pro podporu rodin s dětmi s autismem je rovněž nezbytné zajistit informovanost široké veřejnosti. Ač na tomto poli bylo v posledních letech uděláno mnoho, stále je v naší společnosti většina těch, kteří o autismu neví nic, nanejvýš ho mají spojený s filmem Rain Man. Na dětech s autismem není na první pohled nic patrné. Dítě se jen zvláště chová, často působí nevychovaně, a tak se rodiče mohou setkat s lidmi, jejichž nevhodné komentáře jsou pro rodiče bolestné. Je třeba, aby se rodiče naučili o autismu informovat své okolí, a pokud jsou konfrontováni s nevhodnými výroky lidí, musí vůči nim najít takovou strategii, kterou sami v tu chvíli ustojí (ignorace, odejít, odpovědět trefnou poznámkou apod.).

Každou sobotu jezdím a Jacobem nakupovat.

Patří to k jeho rutinním aktivitám, což znamená, že ji téměř nikdy nevynecháme. Pokud se vyskytne cokoliv, musí s tím být Jacob seznámený co nejdříve a musím ho na to připravit – ať už jde o návštěvu zubaře, očkování nebo o příchod nového studenta do hodin matematiky uprostřed školního roku. Věděla jsem, že do jedenácti bude místo činu dokonale uklizené (pozn.: oblíbenou činností Jacoba je inscenování a řešení kriminálních činů), protože tou dobou rozkládá před townsendskou samoobsluhou svůj stánek paní, která nabízí k ochutnání vzorky nejružnějšího zboží. Jacoba už zná a obvykle mu dává dva malé rohlíčky nebo dva plátky topinky s pomazánkou nebo to, co zrovna ten který týden nabízí.

Theo se ještě nevrátil. A tak jsem mu nechala doma vzkaz – i když náš program zná stejně dobře jako já. Než jsem si vzala plášť a peněženku, seděl už Jakob v autě na zadním sedadle. Rád sedával vzadu, protože si tam mohl natáhnout nohy. Řidičský průkaz neměl, i když jsme se o tom často dohadovali. Bylo mu už osmnáct, takže si ho mohl udělat před dvěma lety. O semaforech věděl všechno do posledního šroubku a nejspíš by nějaký dokázal rozebrat a pak zase složit, ale nebyla jsem si tak úplně jistá, jestli by uměl správně zareagovat na konkrétní křižovatce, kdyby se kolem něj všemi směry řítily auta.

„Nechal sis na doma nějaké úkoly?“ zeptala jsem se, když jsme vyjeli na silnici.

„Pitomou angličtinu.“

„Angličtina není pitomá.“

„Učitel angličtiny je,“ řekl a zašklebil se. „Pan Franklin zadal úkol – napsat esej o oblíbeném školním předmětu. Chtěl jsem psát o přestávce na oběd, ale on mi to nedovolil.“

„Proč ne?“

„Říká, že oběd není předmět.“

„No, to není,“ řekla jsem a mrkla na něj.

„Ale přísudek to taky není. To by snad měl vědět, ne?“

Potlačila jsem úsměv, Jacobovo doslovné chápání světa může být podle okolností buď zábavné, anebo frustrující. Všimla jsem si ve zpětném zrcátku, že tiskne palec na okénko. „Na otisky je moc zima,“ řekla jsem bez přemýšlení. To mě už dávno naučil.

„A víš proč?“

„Hm,“ podívala jsem se na něj. „Mrazem se otisk naruší?“

„Chladem se stáhnou potní póry,“ opravil mě Jacob, „takže se výměšky redukují. Proto prsty nepřilnou k povrchu a nezanechávají žádné otisky.“

„To mě taky napadlo,“ zažertovala jsem.

Říkávala jsem mu můj malý génius, protože už jako maličký ze sebe podobná vysvětlení sypal jako na běžícím pásu. Pamatuji si, jak jednou – to mu byly asi čtyři – přečetl vývěsní ceduli lékaře zrovna ve chvíli, kdy kolem procházel pošťák. Zastavil se, zůstal stát jako u vytržení. V životě neslyšel, aby takový prcek vyslovil naprosto zřetelně gastroenterologie.

Zatočila jsem na parkoviště. Projela jsem bez povšimnutí kolem příhodného místa, protože hned vedle něj parkovalo křiklavě oranžové auto a Jacob tu barvu nesnáší. Slyšela jsem, jak se rychle nadechl a zadržel dech, než jsme bezpečně projeli. Vystoupili jsme a Jacob se rozběhl pro vozík. Pak jsme s ním vjeli dovnitř.

Místo, kdy obvykle stávala paní s reklamními vzorky jídla, bylo prázdné.

„Jacob,“ řekla jsem hned, „nic se neděje.“

Jacob se podíval na hodinky. „Je čtvrt na dvanáct. Přichází v jedenáct a odchází ve dvanáct.“

„Něco se jí muselo přihodit.“

„Operace palce na noze,“ zavolal na nás jeden ze zaměstnanců, který nedaleko rovnal balíčky mrkve. „Bude tu zase za čtyři týdny.“

Jacobovi začala vibrovat ruka. Klepal jí do nohavice. Honem jsem se rozhlédla po obchodě, abych odhadla, jestli bude méně nápadné dostat Jacoba ven na parkoviště dřív, než propukne záchvat se vším všudy, anebo jestli se mám pouštět do vysvětlování. „Vzpomínáš, jak musela paní Pinhamová zůstat tři týdny doma, než se vrátila do školy, když dostala pásový opar? Tohle je něco podobného.“

„Ale je čtvrt na dvanáct,“ opakoval Jakob.

„Paní Pinhamová se přece uzdravila, vid? A všechno bylo jako dřív.“

Člověk od mrkve už na nás nepokrytě zíral. A proč by neměl? Jakob vypadá jako úplně normální mladík. Očividně inteligentní. Jenže když se mu takhle naruší zaběhaný rozvrh dne, cítí se tak, jak bych se asi cítila já, kdyby mi někdo řekl, že musím skočit uvázaná na elastickém lanu ze střechy mrakodrapu.

Pak Jacob temně zavrčel a mně bylo jasné, že není cesty zpátky. Couval ode mě směrem k regálu plnému sklenic s nakládanou zeleninou s čalamádami. Několik sklenic spadlo na zem a zvuk rozbíjeného skla převedl Jacoba s konečnou platností na druhý břeh. Vydal ze sebe vysoký pronikavý skřek, který už léta provázel můj život. Nekoordinovaně se zapotácel, a když jsem ho chtěla chytit, máchal naslepo rukama proti mně.

Trvalo to třicet vteřin, ale třicet vteřin může znamenat celou věčnost, když jste terčem zvědavých pohledů všech kolemjdoucích a snažíte se zvládnout svého stoosmdesáticentimetrového syna a připíchnout ho vši vahou k linoleu, protože jedině tak se může uklidnit. Přiblížila jsem rty těsně k jeho uchu a začala zpívat: „Zastřelil jsem šerifa, ale jeho zástupce ne...“

Tenhle text Boba Marleyho Jacoba odmalička uklidňoval. Byly doby, kdy jsem mu tu písničku přehrávala čtyřicet hodin denně, jen abych ho udržela v klidu. Dokonce i Theo ji znal v necelých třech letech nazpaměť. Zafungovalo to i teď: Napětí z jeho svalů postupně odplynulo, paže bezvládně klesly podél těla. Z koutku oka mu stékala jedna osamělá slza. „Zastřelil jsem šerifa,“ šeptala jsem, „ale přísahám, že to bylo v sebeobraně.“

Položila jsem mu dlaně z obou stran na obličej a přinutila jsem ho, aby se mi podíval do očí. „Už je to dobré?“

Zaváhal, jako by prováděl seriózní šetření, a pak řekl: „Ano.“

Posadila jsem se a přitom jsem si bezděčně klekla do vylitého láku. Jacob se také posadil a objal si rukama kolena.

Kolem nás se shromáždil hlouček lidí. Kromě muže od mrkve přišel i manažer obchodu, několik nakupujících a dvě holčičky, dvojčata se stejnými píhami na tvářích. Všichni na Jacoba shlíželi se směsicí zděšení a lítosti. Tyhle pohledy se nám lepí na paty jako smůla. Jacob by neublížil mouše – doslova i přeneseně – jednou jsem byla svědkem toho, jak v autě chránil v dlaních tři hodiny pavouka, aby ho mohl vypustit do přírody, jakmile jsme vystoupili. Jenže když cizí člověk najednou uvidí vysokého svalnatého mladíka, jak kácí vystavené zboží, nenapadne ho, že by mohl být frustrovaný. Považuje ho za násilníka.

„Je autista,“ vyštěkla jsem. „Máte nějaké otázky?“

Zjistila jsem, že nejlíp funguje, když se rozzlobím. Na čumily to zapůsobí jako elektrická rána, vzpomínají se a odtrhnou oči od nevšední podívané. A dál se prohrabují pomeranči a paprikami, jako by se nic nestalo. Dvojčata vystřelila do uličky s mléčnými výrobky. Člověk od mrkve a manažer obchodu se vyhnuli mému pohledu, což mi vyhovovalo. Morbidní zvědavost zvládnou, ale kdyby se snažili chovat laskavě, složila bych se.

Postrkovala jsem vozík a Jacob se šoural za mnou. Ruka se mu ještě trochu chvěla, ale už to zvládal.

Nejvíc ze všeho bych si přála, aby se nic takového už nikdy neopakovalo.

A nejvíc ze všeho se bojím, že se to opakovat bude, ale já nebudu nablízku. Nedokážu zařídit, aby si lidé o Jacobovi nemysleli to nejhorší (Picoultová, 2011).

Složitou situaci řeší rodiče dětí s autismem při hledání školy, když jejich dítě dosáhne věku k nástupu plnění povinné školní docházky. Pokud přijdou do školy a popravdě řeknou, jaký problém jejich dítě má, stává se, že jsou z různých důvodů odmítáni, případně je jim řečeno, že je tedy přijmou, ale že by bylo lepší hledat školu, která má pro vzdělávání takových dětí podmínky. Tato argumentace je však naprosto lichá a diskriminující. V možnostech každé základní školy je vhodné podmínky pro dítě s autismem vytvořit.

Dalším problémem je docházka do školní družiny. Na rodiče je často kladen požadavek financování volného času, protože je jen zlomek školních družin, do kterých mohou žáci s autismem chodit. Pobyť ve školní družině není nárokový. Pokud chtějí rodiče pracovat, musí řada z nich platit osobního asistenta.

Většina integrovaných žáků s poruchou autistického spektra nemá problém se zvládnutím učiva. Největší deficity se projevují v oblasti sociálního chování, dítě má problém s přiměřeným navazováním vztahů s lidmi. V důsledku toho se dítě chová zvláště, na okolí často působí drze a nevychovaně. Učitelé si často rodičům na toto chování stěžují a buď přímo nebo nepřímo je obviňují z nesprávné výchovy, obviňují rodiče, že dětem ustupují a rozmazlují je. To u rodičů ještě umocňuje pocity selhání z nezvládnutí výchovy svého dítěte.

Tyto nesprávné pohledy na děti poruchou autistického spektra mohou být odstraněny teoretickou znalostí problematiky všech pedagogických pracovníků a postupným získáváním praktických zkušeností z každodenní práce s nimi.

Rodič se pro školu musí stát členem týmu, partnerem pro zainteresované pedagogy. Rodič je ten, který zná své dítě nejlépe a již před nástupem do školy má s řešením řady problémů zkušenosti, které může pedagogům předávat.

Z důvodu svého handicapu budou děti s autismem ve školním prostředí více či méně selhávat. Čím více na to budou pedagogičtí pracovníci připraveni, čím lepší podmínky budou pro tyto děti připraveny, tím méně budou tyto děti selhávat.

Volbou přiměřených metod práce, předvídáním, tolerancí s trpělivostí lze i žáky s autismem postupně posouvat i v oblasti sociálního chování. Stálé mentorování, zesměšňování jejich chování nezmění. **Děti s autismem potřebují jasné návody, pravidla, jak se v určitých situacích chovat. Nechovají se nepřiměřeně proto, že by chtěli okolí naštvat, ale proto, že vzorce přiměřeného chování nechápou nebo je nedovedou správně použít.**

... Vyzvánění telefonu mě zachránilo před mým vlastním pokrytectvím. Je pondělí večer, takže to zřejmě bude pro Thea. Vzal si aparát v patře a za chvíli sešel dolů. „To je pro tebe,“ oznámil mi. Počkal, až zvednu sluchátko, a znovu zmizel ve své svatyni.

„Emma u telefonu,“ řekla jsem do sluchátka.

„Paní Huntová, tady Jack Thorton... Jacobův učitel matematiky.“

V duchu jsem se otrásla. Jsou učitelé, kteří v Jacobovi vidí to dobré – navzdory všem jeho vrtochům, ale pak jsou jiní, kteří ho zkrátka nechápou, a ani se o to nesnaží. Jack Thorton předpokládal, že Jacob bude potrhlý vědátor, ačkoli se to u Aspergera nedá vždycky čekat – navzdory hollywoodským představám. Místo toho musel učit studenta, který přehazoval při sčítání čísla a psal tak, že se to dalo stěží přečíst. Chápal všechno doslova, takže teoretické matematické pojmy, jako například imaginární čísla nebo matrixy, byly nad jeho síly.

Když mi volá Jack Thorton, určitě pro mě nemá dobré zprávy.

„Řekl vám Jacob, co se dneska stalo?“

Zmiňoval se Jacob o něčem? Ne, to bych si pamatovala. Jenže on by se stejně s ničím nesvěřil, dokud bych se ho přímo nezeptala. Pravděpodobnější je, že bych z jeho chování vyzorovala, že se něco stalo, protože by nebyl ve své kůži. Když je ještě uzavřenější než obvykle, když vrhá kradmé pohledy, nebo je naopak upovídaný či manický, je to znamení, že něco není v pořádku. Jsem svým způsobem mnohem lepší forenzní vědec, než by do mě Jacob řekl.

„Požádal jsem Jacoba, aby napsal na tabuli odpověď z příkladu v domácí úloze,“ vysvětlil Thorton, „a když jsem mu řekl, že to napsal velmi nedbale, strčil do mě.“

„On do vás strčil?“

„Ano. A jistě si umíte představit, jak zareagovala třída.“

Hm, proto jsem si na Jacobovi ničeho nevšimla. Jestli se třída rozesmála, určitě získal dojem, že situaci zvládl dobře.

„Omlouvám se,“ řekla jsem. „A se synem to proberu.“

Sotva jsem zavěsila, objevil se v kuchyni Jacob a vzal si z ledničky karton mléka.

„Nepřihodilo se dneska něco při hodině matematiky?“ zeptala jsem se ho.

Jacob vykulil oči. „Vy se nedokážete vyrovnat s pravdou!“ řekl přesně stejným tónem jako Jack Nicholson. Takže mám jasno: je na rozpácích.

„Už jsme mluvila s panem Thortonem. Jacobe, nemůžeš jen tak strkat do učitelů.“

„On si začal.“

„On do tebe nestrčil.“

„To ne, ale řekl: Jacobe, můj tříletý syn by to napsal líp než ty. A ty mi vždycky říkáš, že když si ze mě někdo dělá legraci, mám se bránit.“

Byla to pravda. To jsem Jacobovi opravdu řekla. A něco ve mně se zatetelilo radostí, že on – Jacob – byl tím, kdo zahájil interakci s jiným člověkem. Že to nebylo naopak, i když šlo o společensky nepřijatelnou interakci.

Pro Jacoba je skutečně celý svět černobílý. Jednou, když byl ještě menší, mi volal učitel tělocviku, protože Jacob dostal při hodině záchvat. Hráli kickball a jedno z dětí po něm hodilo velkým červeným míčem, aby ho vybil. Na lidi se nic nehází, vysvětloval Jacob s brekem. To je pravidlo!

Proč by pravidlo, které platí v určité situaci, nemělo platit v jiné? Když se mu nějaký neurvalec posmívá a já mu řeknu, že oplatit mu stejnou mincí je v pořádku (někdy je to jediný způsob, jak zařídit, aby ho děti nechaly na pokoji), proč by se neměl zachovat stejně, když ho na veřejnosti zesměšní učitel?

„Učitelé si zaslouží úctu.“

„Proč by ji měli mít zadarmo, když všichni ostatní si ji musí získat?“

Jen jsem beze slova zamrkala. Protože svět není spravedlivý, napadlo mě, jenže tohle už Jacob ví – a líp než kdokoli jiný (Picoultová, 2011).

Rodiny dětí s autismem mají život velmi těžký, který si málokdo z nás dokáže představit.

Každodenní kontakt s nimi, znalost jejich problémů nás opravňuje k vyslovení ocenění jejich přístupu v péči o své autismem postižené děti.

Tuto kapitolu jsme se rozhodli doplnit několika ukázkami z knihy Jodi Picoultové *Nejsem jako vy*. Kniha je poutavým příběhem sedmnáctiletého chlapce s Aspergerovým syndromem a jeho rodiny. Postavu hlavního hrdiny Jacoba zpracovala autorka na základě spolupráce se ženou s Aspergerovým syndromem. Mnoho popsaných situací známe velmi dobře z vlastní praxe, avšak neumíme je tak čtivě a zajímavě popsat.

Závěr

VĚRA ČADILOVÁ

Úloha asistenta pedagoga je pro úspěšnou integraci žáka s PAS ve většině případů nezastupitelná. S mnoha asistenty se často setkáváme přímo ve školách při konzultacích o konkrétních žácích, setkáváme se s nimi i na vzdělávacích kurzech, které jsou povinni k vykonávání této profese absolvovat. I když jde v převážné většině o mladé lidi, vždy nás mile překvapí jejich zájem o problematiku a zapálení pro vlastní práci.

Práce asistenta pedagoga je velmi náročná. Od každého z nich se očekává, že beze zbytku zvládnou podporu žáka v přímé práci, že budou nápomocní vyučujícím při přípravě pomůcek, které jsou často k výuce žáků s PAS nezbytné, že to budou právě oni, kteří budou v pravidelném kontaktu s rodiči integrovaných žáků. Většina z nich ke své práci přistupuje velmi zodpovědně, avšak vzhledem k finančnímu ohodnocení, jehož výše je skutečně alarmující, je řada z nich nucena po krátkém čase z této profese odejít. Z mnohých asistentů pedagoga se úderem dvanácté hodiny stávají vychovatelé ve školních družinách. Celodenní přímá práce s žáky je však natolik náročná, že po kratší či delší době vyčerpání odcházejí.

Fluktuace těchto pracovníků je tedy vysoká.

Cílem metodiky, kterou asistentům pedagoga předkládáme, je co nejsrozumitelněji popsat problematiku autismu. Pro úspěšné vykonávání této profese je třeba pochopit, že školní prostředí je pro žáky s tímto deficitem velmi náročné a že jedině pochopení zvláštností v chování a vnímání a specifický přístup k nim, nikoli snahy o jejich normalizaci a neustálé srovnávání s jejich vrstevníky, může přispět k jejich úspěšnému fungování. Popsaná úskalí při poskytování potřebné míry podpory při výuce těchto žáků a návrhy na jejich řešení vycházejí z naší dlouholeté praxe. Rovněž navrhované metody a formy práce pro žáky s PAS, uvedené v této publikaci, jsme si během našeho pedagogického působení ověřili a sledujeme je jako vysoce funkční. Jejich využití minimalizuje problémy žáků s PAS v každodenním kontaktu se školním prostředím. Neeliminuje je však zcela. Je třeba počítat s tím, že v průběhu školní docházky nastanou situace, které nelze zcela předvídat a zajistit podmínky tak, abychom jimi žáka s autismem provedli bez jediného šrámu. Pokud k takovým situacím dojde, nehledejme chybu v žákovi, ale v sobě samém. Asistent pedagoga vydá v průběhu vyučování řadu pokynů, poskytne žákovi mnoho informací. To vždy v kontextu s rozhodnutími vyučujících, s okamžitou situací apod. Musí reagovat pohotově, a to znamená, že ne vždy dokáže nastalou situaci správně vyhodnotit. Tím dochází k tomu, že sám asistent může být původcem problémového chování žáka. Chybu udělá ve své profesi každý, důležité je se z ní se poučit a do budoucna ji neopakovat.

Podpora asistenta pedagoga je při vzdělávání žáka s PAS velmi náročná, vyžaduje řadu teoretických znalostí z této problematiky a schopnost využívat specifické metody práce. Je náročná na zvládnutí různých situací v třídním kolektivu. Vyžaduje toleranci, trpělivost, umět předvídat, být empatický.

Práce asistentů pedagoga si nesmírně vážíme. Věříme, že jim tato knížka pomůže v řešení různých situací v každodenní praxi i při vykonávání závěrečných zkoušek při absolvování kurzu pro asistenty pedagoga.

Literatura

- Attwood, T. *Aspergerův syndrom – porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
- Baker, J. *The Social skills picture book*. Arlington: Future Horizon, 2001.
- Baker, J. *Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communications Problems*. Kansas: Shawnee Mission 2003.
- Beranová, Z. *Učíme se správně mluvit: logopedické hry a hrátky*. Praha: Grada publishing, 2002.
- Bondy, A., Frost, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada publishing, 2007.
- Boyd, B. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál, 2011.
- Brandy, J., Kershaw, P. *Inclusion in the secondary school*. London: The National Autistic Society, 2006.
- Buckley, S. J. *Autism and Down syndrome*. Down Syndrome News and Update. 2005; 4(4); s. 114–120.
- Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K., a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007.
- Čadilová, V., Žampachová, Z., a kol. *Edukačně-hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. Praha: IPPP, 2004.
- Čadilová, V., Žampachová, Z., a kol. *Edukačně-hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8–15 let)*. Praha: IPPP, 2005.
- Čadilová, V., Žampachová, Z., a kol. *Tvorba Individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchami autistického spektra*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-17-8.
- Čadilová, V., Žampachová, Z., a kol. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-20-8.
- Čadilová, V., Žampachová, Z. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-36-0.
- Dawson, M., Soulières, I., Gernsbacher, M. A., Mottron, L. *The Level and Nature of Autistic Intelligence*. Psychol Sci. 2007 Aug.; 18(8): s. 657–662.
- Dubin, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009.
- Emerson, E. *Challenging behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Elkins, A., Parker, J. *Into the mainstream; with help, autistic children find a place in public education*. The Charleston Gazette, Charleston WV. February 10, 2003.
- Gabis, L., Pomeroy, J., Andriola, M. „*Autism and Epilepsy: Cause, consequence comorbidity, or coincidence?*“ *Epilepsy & Behavior*. 7 (2005); s. 252–256.
- Hawkes, N. *Education is a lottery for autistic children*. The Times, London (UK). December 13, 2001. Pg. 21.
- Hartman, M. A. *Asperger syndrome in the inclusive classroom*. The George Washington University 2001, 127 pages.
- Howlin, R. *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál, 2005.
- Hrdlička, M., Komárek, V., a kol. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- Houston Chronicle. *New Autistic Method*. Houston Chronicle, Houston Texas. December 1, 1986.
- Kujal, B., a kol. *Pedagogický slovník*. 2. díl. Vyd. neuvedeno. Praha: SPN, 1967. 533 s. ISBN neuvedeno.
- Leyfer, O. T., Folstein, S. E., Bacalman, S., Davis, N. O., Dinh, E., Morgan, J., Tager-Flusberg, H., Lainhart, J. E. *Comorbid Psychiatric Disorders in Children with Autism: Interview Development and Rates of Disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders (2006) 36: s. 849–861.
- Lovaas, I. O. *Teaching Individuals with Developmental Delays*. Portland, PRO-ED 2002.
- Nekonečný, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996.
- Nesnídalová, R. *Extrémní osamělost*. Praha: Portál, 1995.
- Patrick, N. J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2011.
- Picoultová, J. *Nejsem jako vy*. Ikar: Praha, 2011.

-
- Praško, J., Možný P., Šlepecký, M., a kol. *Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch*. Praha/ Kroměříž: Triton, 2007.
 - Průcha, J., a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2004. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
 - Schopler, E., Reichler, R. J., Lansingová, M. D. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998.
 - Schopler, E., Reichler, R. J., Lansingová, M. D., Bashford, A., Marcus, L. M. *Psychoedukační profil revidované vydání (PEP-R)*. Praha: Modrý klíč, 2000.
 - Schopler, E., Mesibov, G. B. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997.
 - Simpson, R. L. *Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders*. Exceptional Children, Reston. Winter, 2004. Vol. 70.
 - Sovák, M. *Logopedie*. Praha: SNP, 1978.
 - Škodová, E., Jedlička I., a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003.
 - Thomas, G., Barratt, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M., Whitaker, P. *Asperger syndrome – practical strategies for the classroom*. London, 2007.
 - Thorová, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006.
 - Thorová, K. *Školní pas pro děti s PAS*. APLA 2008, 2. vydání 2010.
 - Vermeulen, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006.
 - Vosmik, M., Bělohlávková, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné základní škole*. Praha: Portál, 2010.
 - <http://www.autismspeaks.org/>
 - <http://www.minddisorders.com>
 - <http://www.lovaas.com/approach-method.php>
 - <http://www.polyxo.com>
 - http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Mgr. Zuzana Žampachová
PaedDr. Věra Čadilová
a kolektiv

Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra

Určeno pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím žáky s poruchami autistického spektra
v hlavním vzdělávacím proudu

Výkonný redaktor doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká
Fotografie z archivu autorů
Technická redakce VUP
Návrh obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2012

1. vydání

čz 2012/710

ISBN 978-80-244-3377-6

Neprodejná publikace



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020



9 788024 433776