

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Simona Filipová

Role pedagoga ve vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra
v předškolním věku

Olomouc 2022

vedoucí práce: doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „*Role pedagoga ve vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku*“ vypracovala sama pod odborným vedením. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Vojtechovi Regecovi, Ph. D. za odborné vedení bakalářské práce, poskytnutí cenných rad a připomínek. Dále děkuji všem osloveným respondentům za spolupráci a poskytnutí informací, které přispěly k vytvoření praktické části.

OBSAH

ÚVOD	6
1 Vymezení poruch autistického spektra	7
1.1 OBLASTI SPOLEČNÉ PRO PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	7
1.1.1 Oblast komunikace	8
1.1.2 Oblast sociálních vztahů.....	8
1.1.3 Oblast představitosti a hry	9
1.2 FORMY PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY.....	9
1.2.1 Dětský autismus.....	10
1.2.2 Atypický autismus	10
1.2.3 Aspergerův syndrom	11
1.2.4 Rettův syndrom	11
1.2.5 Hellerův syndrom	11
1.3 KLASIFIKACE DLE MKN 11 A DSM-5.....	12
1.3.1 Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ..	12
1.3.2 Diagnostický a statistický manuál duševních poruch.....	12
2 Výchova a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.....	14
2.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	14
2.1.1 Asistent pedagoga.....	15
2.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.2.1 Postup přijetí dítěte s poruchou autistického spektra do MŠ	17
2.2.2 Třídy pro děti s poruchou autistického spektra	17
2.3 SKUPINOVÁ A INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE DO MŠ.....	18
2.3.1 Skupinová integrace	18
2.3.2 Individuální integrace	19
2.3.3 Společné (inkluzivní) vzdělávání	19
2.4 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ INTERVENCE U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	20
2.4.1 Motivace	20
2.4.2 Způsob odměňování	20
2.5 PROFIL PEDAGOGA.....	20
2.5.1 Kompetence pedagoga.....	21

3 Výzkum specifík spolupráce rodičů, učitelů, asistentů pedagoga v preprimárním vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v okrese Svitavy	23
3.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	23
3.2 VÝCHODISKA METODOLOGIE VÝZKUMU.....	23
3.2.1 Rozhovor	24
3.2.2 Metoda prostého výčtu	24
3.3 SBĚR VÝZKUMNÝCH DAT	24
3.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	25
3.5 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	32
ZÁVĚR.....	34
SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ	35
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	36
SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	38
SEZNAM PŘÍLOH	40

ÚVOD

Předškolní vzdělávání má významnou roli v životě dítěte, jelikož právě v předškolním věku dítě získává základy nejen pro další stupeň vzdělání, ale i pro svůj budoucí život. Výchova dítěte je stejně tak důležitá jako složka vzdělávání, dítě se učí mravním základům, sociálním dovednostem, ale také si vytváří svůj žebříček hodnot. Výchovu a vzdělávání nelze od sebe oddělit a i když někdy působí jedna složka více, vždy dítě nějakým způsobem vychováváme (učíme ho základním návykům, samostatnosti apod.) a zároveň ho vzděláváme. Ať už ho vedeme k jednodušším úkonům (rozpoznat základní barvy), tak k těm složitějším (zvládnout se podepsat).

Osobně již pátým rokem působím jako učitelka v mateřské škole, kde jsou dvě integrované děti s poruchou autistického spektra. S dalšími dětmi s PAS jsem se setkala v průběhu odborných praxí v různých školských zařízeních. Zkušenosti, které získávám touto cestou, mě přivedly k tomu, abych napsala bakalářskou práci týkající se právě poruch autistického spektra u dětí předškolního věku.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická část je zaměřená na informativní charakter, uvedení do problematiky, zatímco praktická část na sběr dat od pedagogů formou nestandardizovaného rozhovoru, tedy kvalitativní metodou. Rozhovory jsou poskytnuty speciálním pedagogům ve speciálních mateřských školách v okolí Svitavska.

Teoretická část je rozdělena na dvě hlavní části. První část zahrnuje charakteristické projevy, deficity a chování, zejména společné oblasti poruch autistického spektra a také klasifikace a formy poruch autistického spektra. Druhá část představuje výchovu, vzdělávání a vzdělávací intervence užívané u těchto dětí. V této části je také zmínka o třídách pro děti s poruchou autistického spektra, individuální, skupinové integraci a společném vzdělávání. Z role pedagoga jsou doplněny také základní kompetence pedagoga, jež by měly být dodržovány.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit od pedagogů, jakým způsobem pracují s dětmi s PAS, jaké pedagogické přístupy využívají při vzdělávání a také jak probíhá spolupráce v kolektivu třídy a zároveň s rodiči.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení poruch autistického spektra

Někdo používá termín „autismus“ pro označení konkrétní diagnózy (dětský autismus, atypický autismus), někdo do tohoto termínu zahrnuje širší autistické spektrum (poruchy autistického spektra). Z hlediska příčin autismu neexistuje konkrétní příčina ani jeden konkrétní gen, který by byl zodpovědný za vznik autismu. (Šporclová, 2018)

Většina lidí si myslí, že autismus je záležitostí dětského věku, ale není. Klamat je může přívlastek „dětský“ autismus, přičemž se ani tento název v diagnóze nevztahuje k dětskému věku, ale je označením pro hluboké narušení v jádrových oblastech autismu (synonymem by v tomto případě byl „klasický“ nebo „infantilní“ autismus). (ibid)

Autismus patří do kategorie pervazivních (všepřonikajících) vývojových poruch (= poruchy, které narušují zásadním způsobem psychický vývoj lidí s tímto postižením). Dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně, což je to způsobené vrozeným postižením mozkových funkcí, které za normálních podmínek umožňují dítěti komunikaci, sociální interakci a symbolického myšlení (fantazie). (Thorová, 2006)

Děti s diagnózou PAS se na první pohled od intaktních dětí neliší, jelikož PAS není vidět. Jedná se o vrozenou neurovývojovou poruchu, která ovlivňuje komunikační dovednosti, představitost, hru a schopnost navazovat sociální vztahy. (Hradilková a kol., 2018)

Chování v podobě nestandardních reakcí dítěte, jako jsou například afekty, pasivita, vzdor, rituály apod., jsou pro okolí a zejména pro rodiče nepochopitelné nebo těžce pochopitelné. V rodičích to způsobuje zmatek a nejistotu. Pro obě strany, jak pro rodiče, tak i pro dítě s PAS, je velmi stresující a frustrující, že svému dítěti nerozumí a naopak že dítě nedokáže vyjádřit své pocity, přání, potřeby, že se nedokáže začlenit do kolektivu. „*Člověk s autismem se sice divně chová, ale neznamena to, že nemůže být kamarád.*“ (Šporclová, 2018, s. 9)

1.1 Oblasti společné pro poruchy autistického spektra

Mluvíme-li o autismu, myslíme obvykle širší skupinu pervazivních vývojových poruch, která se někdy nazývá autistickým spektrem či autistickou škálou. I přes velkou různorodost projevů uvnitř autistického spektra se kvalitativní postižení projeví především ve třech

oblastech: v oblasti **komunikace**, v oblasti **sociálních vztahů** a v oblasti **představitosti**. (Jelínková, 2003)

1.1.1 Oblast komunikace

Poruchy v komunikaci u dětí s autismem se projevují v receptivní i expresivní složce, ve verbální i neverbální komunikaci. Deficity v oblasti komunikace u dětí s PAS jsou velmi různorodé. U dětí, které si řeč osvojí, zaznamenáváme nápadně odchylný vývoj řeči s četnými abnormitami. (Thorová, 2006)

Z hlediska neverbální komunikace a výzkumu od 137 rodičů dětí s PAS dle Thorové (2006) je patrné, že **68 %** dětí s Aspergerovým syndromem má špatný oční kontakt nebo se mu vyhýbá, **54 %** dětí s dětským autismem a **53 %** dětí Aspergerovým syndromem se dívá skrz člověka a nekomunikuje pohledem, **63 %** dětí s dětským autismem neumí ukazovat prstem na zajímavé předměty, **56 %** dětí s dětským autismem neukazuje na předměty, které chce podat, **83 %** dětí s dětským autismem velmi málo používá gesta, jako je pohyb hlavou vyjadřující „ano-ne“, „pa pa“, „pusinku“, „ty ty“, „pojď sem“ apod. a **76 %** dětí s dětským autismem používá ruku dospělého jako nástroj nebo jako ukazovátka, pokud něco chce.

Asi 60 % rodičů dětí s PAS nezaznamenalo, že by jejich dítě do druhého roku ukazovalo na zajímavé předměty a u 50 % si nevšimlo, že by dítě ukazovalo na předmět, který chce podat. (Thorová, 2006)

Z hlediska verbální komunikace se velmi často setkáváme s echolálií na otázku: „Chceš napít?“ – dostaneme odpovědi „Chceš napít.“, a to znamená, že ano, chce napít. Zaměňují často zájmena a rody, například „Natálko, co jsi namalovala? Odpověď: „On udělal auto.“ Nebo „Namalovala auto.“ Objevují se také verbální rituály a rigidní způsob vyjadřování vyžadované od druhých, například „Řekni, že jsem byl nejlepší.“, „Auto nemá kolečko.“ Řekni: ale auto má mít kolečko.“ (Thorová, 2006)

1.1.2 Oblast sociálních vztahů

U dětí s poruchami autistického spektra se setkáváme s celou škálou sociálního chování, která má dva extrémní póly. Pól osamělý, kdy se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se do koutku nebo zaleze pod stůl, zakrývá si oči nebo uši, hučí a třepe rukama před obličejem nebo manipuluje s nějakým předmětem. Protikladem je pól extrémní, nepřiměřené sociální aktivity, kdy se dítě s poruchou autistického spektra snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, nectí vůbec sociální normu, dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje a hodiny jim dokáže vyprávět o věcech, jež je nezajímají či obtěžují. (Thorová, 2006)

1.1.3 Oblast představivosti a hry

U volnočasových aktivit hodnotíme celkovou kvalitu hry, její vyzrálост vzhledem k věku dítěte a hledáme výskyt abnormních projevů, které jsou pro poruchy autistického spektra charakteristické. Jedná se o vysledování **repetitivních aktivit (opakujících se v čase); stereotypních (stejných, neměnných) modelů chování, projevů či forem činnosti; příliš silného myšlenkového zaujetí pro nějaké téma nebo činnosti doprovázené ulpíváním.** (Thorová, 2006)

Při zájmu dítěte projevuje výrazně nápadné zaujetí pro danou věc nebo činnost (např.: dopravní prostředky, počasí (meteorologie), loga televizních kanálů, nepřiměřeně dlouho trvající zaujetí částmi předmětů nebo těla (Vocilka, 1996), fascinace pohybem – roztáčení hraček, otevírání a zavírání dveří, fén či jiní rotující předměty (Schopler, Mesitov, 1997).

Mimo výše uvedené projevy, se u dětí s PAS objevují ještě proměnlivé rysy, kterými jsou:

- Poruchy zpracování smyslových podnětů (hypersenzivita nebo hyposenzivita).
- Poruchy motorického vývoje, které se mohou projevovat stereotypními a ulpívavými pohyby, nápadností v koordinaci.
- Emoční nestabilita, do níž spadá časté střídání nálad bez důvodu. Děti s PAS často zareagují nepřiměřeně i při malém podnětu.
- Problémy se spánkem. Děti s PAS často trpí nespavostí, špatně usínají, budí se po několika hodinách a pak už neusnou.
- Často také bývá zmiňováno problémové chování u dětí s PAS, avšak problémové chování není projevem PAS, ale je reakcí na potíže, které dítěti jeho znevýhodnění přináší. (Hradilková a kol., 2018)

1.2 Formy pervazivní vývojové poruchy

Řadíme-li autismus mezi pervazivní vývojové poruchy (*pervasive developmental disorders*), znamená to, že se jedná o postižení, kdy je zasaženo něco hluboko v člověku, něco, co zasahuje celou osobnost. Dle MKN – 10 (2006) se pervazivní vývojové poruchy (F84) člení na: *dětský autismus* (F84.0), *atypický autismus* (F84.1), *Rettův syndrom* (F84.2), *jiná dětská dezintegrační porucha* (F84.3), *hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby* (F84.4), *Aspergerův syndrom* (F84.5), *jiné pervazivní vývojové poruchy* (F84.8) a *pervazivní vývojová porucha NS* (F84.9). Vocilka (1994) ve své publikaci *Výchova*

a vzdělávání autistických dětí rozlišuje u osob s PAS pět základních forem: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom a Hellerův syndrom.

1.2.1 Dětský autismus

Je jádrem poruch autistického spektra a jeho stupeň bývá jak v mírné formě (málo symptomů, které nejsou závažné), tak i v těžké formě (velké množství symptomů s vysokou závažností). K základním charakteristikám nejčastěji patří omezené způsoby chování, zájmy a aktivity s daným stereotypem. Dítě nedokáže přijmout změny, má zálibu v zájmu o neobvyklé předměty. Typická je také echolálie (opakování slov či vět) s narušenou komunikační schopností – někdy dítě nemluví a pokud mluví, tak není schopné komunikovat a používá echolálii. Také se často projevuje s epilepsií a mentální retardací, a to až v 75 %. (Thorová, 2016) Chybí pohled do očí, vyskytují se záchvaty vzteku a agrese a zájem o okolí není projevován, proto často dochází k uzavření se do sebe. Dětský autismus může mít dle Thorové (2016) jak mírnou závažnost, tak i těžkou. Tento druh autismu postihuje převážně chlapce než dívky, v poměru 4–5:1. (Hrdlička, Komárek, 2014)

1.2.2 Atypický autismus

Používá se, jestliže jsou od dítěte splněna jen částečná diagnostická kritéria pro dětský autismus. U dětí s atypickým autismem jsou některé vývoje méně narušeny oproti dětem s dětským autismem. U atypického autismu je typická přecitlivělost na vnější podněty a problémy v navazování vztahů s vrstevníky. (Thorová, 2006)

Atypický autismus se obvykle diagnostikuje v těchto případech:

1. Prvními příznaky autismu jsou shledány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k heterogenitě příčin vzniku autismu možná.
2. Abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria.
3. Diagnostická triáda není zcela naplněna. Jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.
4. Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, mentální věk je nízký (obvykle méně než 15 měsíců). (ibid)

1.2.3 Aspergerův syndrom

Tato forma pervazivní vývojové poruchy bývá někdy nazývána jako „projevy sociální dyslexie“. U dětí s Aspergerovým syndromem se může, ale nemusí objevit opožděný vývoj řeči. Dosažením věku pěti let už dítě mluví plynule, slovní zásoba je dobrá a výslovnost čistá. (Thorová, 2006)

Aspergerův syndrom se vyskytuje převážně u chlapců a má příznaky jako autismus s tím podstatným rozdílem, že schází opoždění řeči a celkového kognitivního vývoje. (Valenta a kol., 2014)

Vývoj řeči je abnormní – děti se často učí mluvit z paměti, recitují básničky, dlouhé statě z knih či úryvky pohádek. Od normálního vývoje řeči se děti s Aspergerovým syndromem mívají potíže hlavně v oblasti pragmatického užívání řeči (řeč málokdy odpovídá sociálnímu kontextu dané situace – vykřikují například nesouvislé věty, ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů). (Thorová, 2006)

Mezi další znaky Aspergerova syndromu u dětí patří egocentrismus, neschopnost empatie, nechápavost pravidel hry a fair play, upřednostňují hru o samotě, děti jsou často vzteklé a náladové, mezi jejich oblíbené zájmy patří dopravní prostředky a značky, vodovodní trubky, značky aut, vlajky, počítače a velkou pozornost také věnují číslům. (ibid)

1.2.4 Rettův syndrom

Postihuje (na rozdíl od dětského autismu postihujícího čtyřikrát častěji chlapce) jenom děvčata, u nichž dochází po krátkém období normálního vývoje ke ztrátě komunikačních i pohybových schopností, což se demonstruje především ztrátou funkčních pohybů ruky, objevuje se stereotypie kroutivých pohybů prstů. Děvčata mají výrazné postižení inteligence a psychomotoriky. (Valenta a kol., 2014)

1.2.5 Hellerův syndrom

Můžeme se setkat také s označením „pozdní začátek autismu“ právě kvůli tomu, že děti se do čtyř let vyvíjejí normálně a následně se u nich objeví těžká symptomatologie autistického typu. Mezi charakteristické znaky patří ztráta dosažených sociálních a motorických dovedností, ztráta v oblasti řeči, ale také porucha v ovládnutí vyměšování.

1.3 Klasifikace dle MKN 11 a DSM-5

1.3.1 Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

V Mezinárodní klasifikaci nemocí, revize 11. (dále MKN), jsou poruchy autistického spektra pod kódem **06 Duševní poruchy, poruchy chování nebo neurovývojové poruchy**, které se dále dělí na **poruchy neurovývoje** a pod kódem **6A02** najdeme **klasifikaci poruch autistického spektra**. Na rozdíl v MKN 10 jsou PAS pod kódem **F00–F99 Poruchy duševní a poruchy chování**, které se dále člení na **F80–F89 Poruchy psychického vývoje**, a právě pod **F84** jsou **Pervazivní vývojové poruchy**.

MKN 11 má tedy 6 subtypů PAS dle úrovně intelektu a jazykových dovedností, a těmi jsou:

	Porucha intelektu	Poškození funkčního jazyka
6A02.0	Bez poruchy duševního vývoje	Mírné nebo žádné postižení funkčního jazyka
6A02.1	S poruchou duševního vývoje	Mírné nebo žádné postižení funkčního jazyka
6A02.2	Bez poruchy duševního vývoje	S narušeným funkčním jazykem
6A02.3	S poruchou duševního vývoje	S narušeným funkčním jazykem
6A02.4	Bez poruchy duševního vývoje	absence funkčního jazyka
6A02.5	S poruchou duševního vývoje	S úplnou nebo téměř úplnou absencí funkčního jazyka

Funkční jazyk označuje schopnost jedince používat jazyk pro účely, jako je například vyjádření vlastních potřeb a přání. Narušený funkční jazyk znamená, že jedinec není schopen používat jednoduché fráze a slova. Jedinci s PAS dále mohou vykazovat také omezení v intelektu. Jestliže je přítomna porucha v intelektu, měla by být přiřazena samostatná diagnóza Porucha intelektuálního rozvoje s příslušnou kategorií označující závažnost (tj. mírná, střední, těžká, hluboká a prozatímní). (ICD 11)

1.3.2 Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

Změny v terminologii a ve způsobu řazení MKN 11 se velmi přibližují klasifikaci Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (dále DSM-5), který byl vydán v roce 2013 Americkou psychiatrickou asociací (u nás v české verzi v roce 2015). Označení pervazivní vývojové poruchy zaniklo a bylo nahrazeno pojmem Neurovývojové, duševní a behaviorální poruchy (6A), kam spadají vývojové poruchy intelektu (6A00), vývojové poruchy řeči a jazyka (6A01), poruchy autistického spektra (6A02), vývojová porucha učení

(6A03), vývojová porucha motorické koordinace (6A04), porucha aktivity a pozornosti (6A05) a stereotypní pohybová porucha (6A06). (AutismPort)

DSM-5 dále určuje míru závažnosti dle stupně podpory, kterou daný jedinec vyžaduje a řadí se do tří kategorií:

1. Stupeň 1 – vyžadující podporu
2. Stupeň 2 – vyžadující značnou podporu
3. Stupeň 3 – vyžadující velmi značnou podporu

DSM-5 specifikuje poruchu autistického spektra pomocí dalších přidružených poruch:

- s přidruženou poruchou intelektu nebo bez poruchy intelektu
- s přidruženou poruchou řeči nebo bez poruchy řeči
- spojenou se známým somatickým nebo genetickým onemocněním nebo environmentálním faktorem
- spojenou s jinou neurovývojovou, duševní nebo behaviorální poruchou
- spojenou s katatoníí – stereotypní pohyby končetin, mimika a grimasování (ibid)

2 Výchova a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra

Dětem a rodičům dítěte s PAS je možné poskytnout službu rané péče, která je do 7 let věku dítěte a zaměřuje se na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. Služba rané péče spadá podle zákona č. 108/2006 § 54 pod služby sociální prevence a obsahuje základní činnosti, jako jsou: výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti; zprostředkování kontaktu se společenským prostředím; sociálně terapeutické činnosti; pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

S vývojem dítěte se také zvyšují nároky prostředí, jako je vstup do mateřské školy, povinná školní docházka, ale také jsou na dítě kladeny vyšší požadavky ohledně samostatnosti, v nichž dítě potřebuje pomoc a podporu. V rámci rané péče pod vedením poradce nacvičují rodiče s dítětem základní sociální a „pracovní“ dovednosti, které bude potřebovat v MŠ a následně při vstupu do první třídy, například sednout si ke stolu a poslechnout si jednoduchý pokyn, dokončit daný úkol, věnovat pozornost dospělému. Terénní práce poradců je doplněna také nabídkou ambulantních programů na pracovištích rané péče, které umožní dítěti si zvyknout pracovat i v jiném prostředí než pouze v domácím, ale také respektovat pokyny dalších lidí. (Hradilková, 2018)

Rok před nástupem do základní školy je dítě povinno začít navštěvovat mateřskou školu (dále MŠ). Rodičům při výběru nejvhodnějšího typu školského zařízení pomáhá školské poradenské zařízení (dále ŠPZ), a to nejčastěji speciálně pedagogické centrum (dále SPC). Nicméně o zařazení dítěte do zařízení vždy rozhoduje rodič nebo zákonný zástupce dítěte s PAS. Při výběru je nutné brát ohled na mentální úroveň dítěte a jeho autistické projevy. Výchova a vzdělávání jedince je tedy závislá na mnoha faktorech. Dítě s PAS může navštěvovat jak běžnou MŠ, tak i MŠ speciální dle stupně jeho postižení.

2.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou definována dle §16 školského zákona č. 561/2004 Sb. jako opatření, kterými se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte. Jejich stanovení spočívá v/ve:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (MŠMT)

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. (ibid)

Míra podpůrných opatření je u každého jedince individuální a výrazně se liší. (Hradilková, 2018)

2.1.1 Asistent pedagoga

Dle Čadilové et al. (2012) je asistent pedagoga vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálněpedagogické podpory.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. popisuje v § 5 odst. 3, že asistent pedagoga zajišťuje dle § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících zejména tyto činnosti:

- a) přímou pedagogickou činností při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností;
- b) podporu žáků v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti;
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí. (MŠMT)

Pro § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících jsou stanoveny činnosti asistenta pedagoga ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. (§ 5) následovně:

- a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními potřebami na školní prostředí;
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází;
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby;
- f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (ibid)

2.2 Předškolní vzdělávání

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná - to znamená, že v předškolním věku jsou osobnostní rozdíly mezi dětmi a rozdíly v individuálních výkonech brány jako přirozené a že předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje, protože úkolem není vyrovnat výkony dětí, ale jejich vzdělávací šance. Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči plní předškolní vzdělávání i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem nadaným. Dětem, jež to potřebují, poskytuje předškolní vzdělávání, na základě znalostí aktuální úrovně rozvoje i dalších rozvojových možností každého dítěte, včasnou speciálně pedagogickou péči, čímž zlepšuje jejich životní i vzdělávací šance. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Děti s PAS mohou navštěvovat jak mateřskou školu speciální, tak i běžnou MŠ. Děti, které se vzdělávají ve speciální MŠ, jsou do kolektivu začleněny formou integrace mezi ostatní děti s jiným handicapem a speciální pedagogové jim věnují nadstandardní péči. Do běžné

školky je možno dítě s PAS přijmout opět formou integrace, avšak je potřeba zajistit kvalitní intervenci a asistenta pedagoga. Nicméně asistent pedagoga funguje i ve speciální MŠ.

Do předškolního zařízení nastupují děti, které již prošly včasnou intervencí, dále děti, jimž byla stanovena diagnóza těsně před nástupem, a také děti, které diagnózu nemají a jejichž zvláštnosti v chování vyplynou až v kontaktu s vrstevníky. (Čadilová, Žampachová, 2008).

Čadilová a Žampachová (2012) ve své publikaci uvádějí, že cílem práce předškolního vzdělávání dětí s PAS je vytvoření pracovního chování, zvládnutí sebeobslužných dovedností, základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům a dospělým tak, aby dítě co nejlépe prospívalo v plnění povinné školní docházky. Do MŠ jsou zařazovány jak děti s těžkou symptomatikou a výrazným opožděným či narušeným vývojem, tak i děti, jejichž symptomatika je mírná a mají dobré intelektové schopnosti. Čadilová a Žampachová (2012) se rovněž zmiňují o odkladu povinné školní docházky, jelikož většina dětí s PAS není ve svých šesti letech připravena k zahájení povinné školní docházky.

2.2.1 Postup přijetí dítěte s poruchou autistického spektra do MŠ

Po domluvě s poradenským pracovníkem rodič kontaktuje ředitele příslušné MŠ, kam chce dítě umístit a seznámí ho s možnostmi vzdělávání, jež mu byly nabídnuty poradenským pracovníkem. Na základě těchto informací se ředitel MŠ spojí s poradenským pracovníkem, který vytvoří pokyn k integraci. Pro získání asistenta pedagoga je nutné si zažádat na krajském úřadě o navýšení financí na asistenta pedagoga. Pedagogové absolvují odborné školení zaměřené na vzdělávání a výchovu pro děti s PAS. Školku navštěvuje poradenský pracovník, který vypracuje individuální vzdělávací plán, řeší specifické problémy a pomáhá učitelům se zavedením programu. Může se stát, že některé školky dítě s PAS nepřijmou (například neochota věnovat dítěti s PAS speciální péči, nesouhlas s působením asistenta pedagoga na třídě apod.). (Thorová, 2016)

2.2.2 Třídy pro děti s poruchou autistického spektra

Uspořádání třídy musí odpovídat individuálním potřebám jedince, tedy co se týče místa pro samostatnou práci, místa určeného k individuální práci nebo relaxaci apod. Do společných prvků prostorového uspořádání třídy patří šatna, umývárna, herna a prostor pro stravování. K označení struktury prostoru využíváme vizuální prostředky. Vizuálními prostředky jsou myšleny konkrétní předměty, různé materiály ke zvýraznění prostoru (látka, dřevo apod.), obrázkové karty. Dítě, které se bude lépe orientovat v prostoru třídy, bude více rozumět verbálními instrukcím pedagoga, je proto možné vizuální pobídky omezit nebo je využít

diskrétněji. Pokud tomu je naopak a dítě verbálními instrukcemi pedagoga nerozumí, nerespektuje je a nestačí mu vizuální prostředky k úspěšné orientaci v prostoru, je třeba tyto prostředky navýšit či změnit. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Při časové vizualizaci, kdy je u dítěte rozvíjena samostatnost (dítě pomocí karty ví, kam jít na konkrétní činnost), je hlavním prvkem denní režim, tedy určitý sled činností během dne. Denní režim se může znázorňovat pomocí skutečných předmětů (čas na hru pomocí malé kostky, vycházka pomocí boty apod.), ale i pomocí obrázků (fotografie a piktogramy se znázorňující činností). Každé dítě má svůj denní režim se jménem a fotografií, na který si během dne lepí (pomocí suchého zipu) předměty či obrázky, buď svisle shora dolů, nebo vodorovně zleva doprava. Při práci s denním režimem se využívá tzv. tranzitní karta (barevná kartička, předmět), která dítěti slouží k ukončení činnosti a návratu k dennímu režimu, to znamená, že dítě jde vykonávat určitou činnost, odebere z denního režimu předmět či obrázek a připevní ho ke stejnému napevno přidělanému předmětu či kartě, k ukončení činnosti a návratu k dennímu režimu použije tranzitní kartu. Nástěnný denní režim může dítě využívat i na vyšší úrovni, kdy dítě umístí k aktuální činnosti šipku, s níž během dne manipuluje, nebo postupně odděluje symboly ukončené činnosti do krabičky pod denní režim. Nicméně i zde platí, že dítě se nejdříve musí naučit pracovat s lehčím typem denního režimu a až poté může přejít na úroveň vyšší, tzv. metoda pomalých kroků. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.3 Skupinová a individuální integrace do MŠ

2.3.1 Skupinová integrace

Do roku 2016 upravovala pojem skupinová integrace *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Podle této normy se skupinová integrace vymezovala jako vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Čadilová a Žampachová (2008) uvádí, že třída by měla odpovídat po vizuální stránce individuálním potřebám konkrétních dětí a struktura tříd nebývá tak striktní jako ve třídách pro děti s PAS. Ve třídě působí učitelka MŠ a dle potřeby a závažnosti poruchy je ve třídě i asistent pedagoga.

Výše zmíněná vyhláška č. 73/2005 Sb. byla novelizována na vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018. (MŠMT)

2.3.2 Individuální integrace

Jestliže bude umožněna individuální integrace dle níže uvedených podmínek, je nutné, aby integrace probíhala vždy v souladu s aktuálně platnou legislativou.

- U dítěte, jež má diagnostikovanou poruchu autistického spektra, nemá výrazný mentální handicap.
- Jeho problémy v chování jsou při zavedení preventivních opatřeních zvladatelné běžnými postupy.
- V blízkosti bydliště není zřízena speciální třída pro děti s PAS ani speciální MŠ.
- Již dříve dítě s PAS navštěvovalo třídu pro děti s PAS v MŠ a pobyt v tomto zařízení ho připravil na přechod do běžného kolektivu mezi vrstevníky. (Čadilová a Žampachová, 2008)

Čadilová et al. (2012) uvádí, že ve většině tříd s integrovaným žákem s PAS působí asistent pedagoga, který je součástí pedagogického týmu a měl by vždy pracovat podle konkrétních pokynů pedagoga.

2.3.3 Společné (inkluzivní) vzdělávání

Proces inkluze přistupuje ke všem rovnoprávně, ať už jde o zdravotní nebo sociální znevýhodnění či postižení. Jelikož je vzdělávání neoddelitelnou součástí života a také důležitou součástí přípravy na budoucí život, zajišťuje inkluze podporu ve vzdělávání od předškolního věku až po vysokoškolský život. Podpora spočívá v přizpůsobení učebních programů, v podpoře výuky a také v mechanismu financování. (Čadilová a Žampachová, 2012)

„Myslím, že inkluze je posun správným směrem, ale bude to ještě zřejmě dlouhou dobu trvat. Nezbytné je nastavení kvalitních podmínek ve školách. Do nich patří časové, prostorové a finanční zázemí. Mám na mysli například kvalitní vzdělávání asistentů, které nutně musí provázet i jejich odpovídající finanční ohodnocení. Zastala bych se zde také učitelů, alespoň v naší škole, kteří opravdu dělají maximum pro to, aby se všichni žáci u nás měli dobře,“ uzavírá Martina Vitáková (NPI ČR – Inkluze v praxi)

Lechta (2010) ve své publikaci *Základy inkluzivní pedagogiky* uvádí, že lze o integraci velmi zjednodušeně říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se více snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.

Integrace tedy nepředpokládá, že by se škola musela sama od sebe změnit, aby mohla přijmout větší heterogenitu, různorodost dětí, zatímco inkluze je založená na akceptování různorodosti,

pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení. (Lechta, 2010)

2.4 Výchovně vzdělávací intervence u dětí s poruchou autistického spektra

Pro úspěšnou intervenci ze strany pedagoga je podle Čadilové a Žampachové (2012) důležitá znalost problematiky PAS, vytvoření podmínek pro vzdělávání vedením školy a proškolení pedagogů v metodice vzdělávání.

2.4.1 Motivace

Adamus (2014) uvádí, že motivace při vzdělávání dětí s autismem hraje obrovský význam a jestliže najdeme vhodnou motivaci u konkrétního dítěte či žáka, jsme schopni často předcházet problémovému chování.

Aby byl výsledek odměny co nejúčinnější, musí odměna následovat ihned po vykonání daného úkolu. Dále je důležité mít na paměti, že účinnější je uplatňovat pozitivní motivaci („Když tohle uděláš, tak dostaneš...“) před negativní („Když tohle neuděláš, tak nedostaneš...“). (Čadilová a Žampachová, 2008)

2.4.2 Způsob odměňování

Adamus (2014) popisuje dva typy odměn:

- 1) Odměna ihned – dítě je seznámeno s odměnou nebo si ji samo vybere před zahájením činnosti a po splnění úkolu je odměna dítěti ihned poskytnuta.
- 2) Odměna za splnění více úkolů nebo po určitém čase – v tomto způsobu odměn se využívá tzv. žetonový systém odměňování. Před zahájením činnosti určíme dítěti počet žetonů, které musí získat, a poté za každou splněnou činnost nebo splněný úkol dostane dítě žeton. Jakmile má dítě splněné úkoly a nasbíraný určitý počet žetonů, může si je vyměnit za oblíbenou činnost, věc či sladkost.

2.5 Profil pedagoga

Dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících § 2 je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.

„Vlastnosti dobrého učitele jsou především zakotveny v jeho vrozených predispozicích...“ neboli „učitelem se člověk musí narodit“, těmito slovy popisuje Průcha (2002, s. 72) osobnost učitele.

Učitelská profese vyžaduje tvořivost, improvizaci, vzdělávání se v oboru, schopnost předvídat a pracovat týmově. (Havlíková, Vencálková a kol., 2000) Koťátková (2008) řadí mezi nejdůležitější vlastnosti učitele ochotu komunikovat, a to nejen s dětmi, ale také s rodiči, schopnost mít rád děti a citově se angažovat. Pod pojmem „mít rád“ uvádí například:

- Zajímat se bez odmítání o to, co dítě říká, jak se ptá a komentuje život kolem sebe.
- Pomáhat jim přirozeně podle jejich potřeb i ve chvílích ne úplně standardních.
- Být přirozeně rád dětem oporou v mnoha jejich projevech a vytvářených situacích.
- Přijímat dětské vnímání světa jako inspirující, ne unavující.
- S chutí pro děti připravovat činnosti a těšit se na ně.
- Radovat se a cítit smutek podle pocitů dětí. (Koťátková, 2008)

Do osobních vlastností učitele by měla být zahrnuta také schopnost vhodné komunikace se zákonnými zástupci či rodiči. Tuto vlastnost bychom považovali jako jednu z nejdůležitějších, jelikož ne vždy se dá shodnout s rodiči na daných názorech. Zejména u speciálních pedagogů je důležité jim z hlediska sdělování informací ohledně individuálního vzdělávacího plánu a závěrů ze speciálně pedagogického centra jasně objasnit danou situaci a následně se s nimi domluvit na dalších postupech a pravidlech.

2.5.1 Kompetence pedagoga

Pojem učitelské kompetence je v *Pedagogickém slovníku* definován jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Jako hlavní kompetence učitele jsou obvykle uváděny kompetence osobnostní a kompetence profesní. Mezi kompetence osobnostní patří zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese, tzv. „znalost předmětu“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

(Syslová, 2013) vymezuje dle Švece (1999) tři skupiny v profesní kompetenci učitele:

- kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence);
- kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnující odpovědnost za rozhodnutí i za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii);
- kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumný, sebereflexivní a autoregulativní kompetence).

V předškolním vzdělávání je záměrem rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést jej tak, aby na konci svého předškolního období bylo relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají. Učitelé tedy sledují při své práci tyto rámcové cíle:

- Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
- Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
- Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Výše uvedené cíle vyjadřují každodenní práci učitele, a jestliže jsou naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí. Klíčové kompetence neboli výstupy jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Za klíčové kompetence předškolního vzdělávání jsou považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Výzkum specifík spolupráce rodičů, učitelů, asistentů pedagoga v preprimárním vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v okrese Svitavy

Jak už bylo zmíněno v teoretické části, pedagog by měl splňovat určité profesní a klíčové kompetence. Nicméně by měl mít také schopnost dobré komunikace, ať už s kolegy či zákonnými zástupci dětí. V rámci spolupráce mezi lidmi je komunikace velmi důležitá a tam, kde chybí, by se dalo říci, že spolupráce funguje na nízké úrovni.

Ve speciálním vzdělávání se klade na správnou komunikaci obzvlášť větší důraz, a to z hlediska role učitel/asistent pedagoga – rodič a rodič – učitel/asistent pedagoga. Tam, kde nejsou pedagogové ze strany rodičů dostatečně informováni například ohledně zdravotního stavu nebo změn, jež mohou ovlivnit chování dítěte, je edukace dětí s PAS značně ztížena.

V praktické části bakalářské práce je uvedena metodologie výzkumu zahrnující definice nestrukturovaného rozhovoru a metody prostého výčtu.

3.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem šetření je zjistit specifika vzájemné spolupráce rodičů, učitelů a asistentů pedagoga v kontextu podmínek výchovy a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku.

Dílčí cíle jsou zaměřeny na:

- Vztah pedagogů k vykonávané práci zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v preprimárním stupni.
- Prozkoumání struktury tříd a místností ve speciální mateřské škole.
- Zjištění nastavení a formy spolupráce mezi zaměstnanci, rodiči dětí a SPC.
- Zjištění specifík vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.

3.2 Východiska metodologie výzkumu

Dle Svobody (2012) je kvalitativní výzkum procesem holistické povahy. Jeho výsledky tedy musíme vnímat celostně a nelze je zkoumat rozděleně.

Oproti kvantitativnímu výzkumu je dle něj kvalitativní výzkum méně přesný a výsledky jsou vyjádřené zejména slovy, nikoliv čísly.

Hendl (2005) uvádí za nejpoužívanější metody kvalitativního výzkumu pozorování, rozhovor, rozbor videozáznamů a dokumentů. Dále autor tvrdí, že při kvalitativním výzkumu si výzkumník určí obvykle téma a základní výzkumné otázky, které se mohou v průběhu sběru dat měnit či doplňovat.

3.2.1 Rozhovor

Rozhovor (interview) je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě spočívající v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Pro interview se někdy v podobném významu používá český termín rozhovor. Velkou výhodou rozhovoru je osobní setkání se s respondentem a tím hlubší proniknutí do jeho motivů a postojů. (Chráska, 2007)

Pro nestandardizovaný rozhovor je typické, že tazatel si může sám určit konkrétní formulace otázek, jejich sled a rovněž se může volně vracet k nejasným nebo zajímavým bodům ve výpovědi respondenta. U nestandardizovaného rozhovoru je výhodou, že umožňuje snadnější navázání kontaktu mezi tazatelem a respondentem, což může vést k otevřenějšímu a upřímnějšímu projevu. Nevýhodou je naopak to, že ne všichni respondenti odpovídají ve stejných podmínkách. (Chráska, 2007)

3.2.2 Metoda prostého výčtu

Metoda prostého výčtu je metodou na pomezí mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. Jejím prostřednictvím vyjadřujeme vlastnost určitého jevu, která se týká například toho, jak často se daný jev vyskytl či v jakém poměru výskytu byl k jinému jevu. (Miovský, 2006)

3.3 Sběr výzkumných dat

Sběr dat od speciálních pedagogů byl realizován metodou nestandardizovaných rozhovorů a byl zaměřen na získání informací týkající se spolupráce mezi zaměstnanci a rodiči dětí s PAS a zároveň v rámci edukace bylo cílem zjistit specifika výchovy a vzdělávání dětí s PAS v předškolním věku. Dotázaní byli 4 speciální pedagogové z prostředí speciálních mateřských škol.

Rozhovory probíhaly individuální formou a v průběhu odpovědí byly písemně zaznamenávány výroky pedagogů. Osobní schůzky s pedagogy a poskytnutí rozhovorů byly

uskutečněny v měsících únoru a března 2022, v časovém rozpětí 30–45 minut. Otázky k rozhovorům jsou k nahlédnutí v příloze č. 1.

3.4 Interpretace výsledků

Při realizaci rozhovorů byli osloveni speciální pedagogové pracující ve speciálních mateřských školách, jejichž věk spadal do rozmezí 26.–45. roku a za své dosažené vzdělání uvedli vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku.

Kurzy či semináře všichni respondenti absolvují nebo jsou jim alespoň ze strany zaměstnavatele doporučovány. Minimálně jednou ročně se musí pedagogové z nabízených kurzů jednoho z nich účastnit.

	Věk	Délka pedagogické praxe	Délka působení v roli speciálního pedagoga	Doplňující vzdělání pedagogů
Respondent 1	26 let	8 let	4 roky	-
Respondent 2	45 let	15 let	10 let	Státní závěrečná zkouška z logopedie
Respondent 3	38 let	11 let	8 let	Sociální pedagogika
Respondent 4	31 let	8 let	2 roky	-

Doplňující vzdělání z oslovených respondentů uvedl **respondent 2** a **respondent 3**.

R2 „Ano, mám státní závěrečnou zkoušku z logopedie a působím na pozici školního logopedického asistenta, přičemž vedu také logopedický kroužek.“

R3 „Ano, mám vystudovanou ještě sociální pedagogiku.“

1) Vztah pedagogů k vykonávané práci zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku s poruchou autistického spektra:

Prostřednictvím otázek, jež jsou uvedené níže, si zodpovíme uvedený dílčí cíl – jestli se jedná o pozitivní nebo negativní vztah k danému zaměstnání, zda má pedagog vizi po dobu dalších 5 let v práci s dětmi s PAS a jaké je nastavení pedagogů při příchodu do práce (určité hranice, limity, pravidla, ...).

o **S jakým nastavením přicházíte do práce? Naplňuje Vás tato práce?**

R1: „Ano, práce mne baví a zároveň naplňuje, ale musela jsem si dát určité limity, kterými se řídím a vím, že když se jimi nebudu řídit, nebude má práce tolik kvalitní. Myslím si, že záleží i hodně na povaze učitele, ne každý má povahu tuto práci vykonávat.“

R2: „Ano, možná je to zvláštní, ale i po tolika letech mě tato práce baví – mám ty děti totiž ráda, to je asi nejdůležitější. Samozřejmě, že jsou dny, kdy je člověk bez energie, děti mají „svůj den“ a jak ho má jeden, připojí se ostatní a ihned je špatná nálada i atmosféra ve třídě. Člověk si ale musí najít i něco pozitivního a snažit se to pozitivum přenést i na ně, protože když učitel nemá dobrou náladu, snadno se ovlivní i nálada dětí.“

R3: „Velmi. Velmi mě tato práce naplňuje a řekla bych, že se do práce převážně těším, i když jsou dny, kdy člověk nemá dostatek energie na zvládnutí konfliktů, je vždy něco nebo si spíše najdu něco pozitivního, co mi udělá ten den lepším.“

R4: „Každý den v práci je jiný, ale pokaždé při příchodu si opakuji, že některé věci nedokáži změnit a musím pracovat s tím, co je. Tím myslím, že někdy překročím svoji hranici, kdy se snažím vyřešit věci, jejichž zlepšení já neovlivním a je nedosažitelné. V tu chvíli si uvědomím, že musím udělat krok zpět.“

Odpovědi respondentů na dané otázky byly převážně kladné, ale je potřeba si nastavit určité hranice, limity. Je důležité se smířit s faktem, že u dětí s PAS třeba nebudou vidět velké pokroky, zejména když mají přidružené mentální postižení, a také si najít vždy něco pozitivního na negativních věcech.

o **Umíte si představit vykonávat tuto práci celoživotně? Popřípadě, kde se vidíte za 5 let?**

R1: „Ano, ale s možností supervize. Práci bych si ráda ponechala i za pět let.“

R2: „Ano, tuto práci bych chtěla dělat dalších pět let nebo celoživotně. Možná proto jsem již desátým rokem na pozici speciálního pedagoga.“

R3: „Ano, dokáži.“

R4: „Celoživotně si to neumím představit, ale po dobu dalších 5 let možná ano. Nicméně bych se ráda po nějaké době vrátila opět do běžné MŠ.“

Z výpovědí respondentů je zřejmé, že si stávající práci chtějí ponechat po dobu dalších pěti let nebo celoživotně.

2) Složení a struktura tříd/místností, jenž navštěvují děti s PAS:

Ve složení třídy se respondenti shodli na celkově 6 dětí ve třídě. Do struktury tříd jsme zařadili otázky týkající se vybavenosti tříd a také zda mají pedagogové v rámci edukace dětí s PAS k dispozici místnosti pro relaxaci – odpočinek.

o Mají u Vás ve třídě děti s PAS přidružené mentální postižení, a pokud ano, jaký je jeho stupeň?

R1: „Ano, máme ve třídě děti s podezřením na mentální retardaci, ale vzhledem k nízkému věku dětí nelze přesně stanovit stupeň.“

R2: „Děti s PAS mají často přidružené mentální postižení, ale jejich stupeň já jako speciální pedagog nevím, jelikož to pro svoji práci ani nepotřebuji. Často děti v tomhle věku ani nemají stanovené až tak pevné diagnózy. Klinický psycholog jim diagnózu samozřejmě napíše, ale je spíše všeobecná.“

R3: „Ano, ve třídě máme chlapce, který má odklad školní docházky a lehký stupeň mentální retardace.“

R4: „Máme dvě děti se středně těžkou a těžkou mentální retardací, ale jelikož máme věkově smíšenou třídu, ostatní děti ještě nemají potvrzené přidružené mentální postižení, i když se u autismu, stejně jako ADHD, objevuje často.“

Mentální postižení se u dětí s PAS objevuje často, ale také poruchy pozornosti, poruchy chování a ADHD. Jelikož se jedná o předškolní vzdělávání, diagnózy u dětí na mentální postižení nejsou pevně stanoveny. Při nástupu do povinné školní docházky by už tyto výsledky měly být při vyšetření školní zralosti pevně diagnostikovány.

o Máte zřízené místnosti, které slouží k odpočinku, k relaxaci? Pokud ano, využíváte je a jakým způsobem odpočinek či relaxace probíhá?

R1: „Ano, máme zde snoezelen. Odpočinek probíhá většinou na vodní posteli, kde děti mají volnou činnost. Vždy se však řídíme naladěním celé třídy. Pokud situace není příznivá, relaxuje tam třeba i jen jedno dítě individuálně.“

R2: „*Máme snoezelen a tam chodíme často – když je dítě v afektu, vezmeme ho tam, ale bereme tam děti i jen tak relaxovat. Ony to mají rády. Těší se tam a opravdu se tam zklidní. Je to tam příjemné.*“

R3: „*U nás hodně využíváme tělocvičnu, kde máme velkou trampolínu, na kterou se děti položí, my jim zpíváme a zároveň je houpeme. Líbí se jim to. Máme taky menší snoezelen, kde dětem pouštíme relaxační hudbu a mohou si volně relaxovat. Často pozorují rybičky v akváriu, lávové lampy nebo chtějí houpat v kolébce. Do tělocvičny chodíme celá třída a do snoezelenu si děti bereme buď po dvojicích, nebo individuálně.*“

R4: „*Máme relaxační místnost a relaxační koutky, kde máme různé sedací pytle, matrace s polštáři, masážní a rehabilitační klíny, kuličkový bazének apod. Děti mají možnost si odpočinout a lehnout si za doprovodu relaxační hudby. Máme možnost se jim individuálně věnovat, takže, kdo má rád masáže chodidel a zad masážními míčky, masírujeme, nebo někoho zase zklidní vibrační techniky a tak...*“

Respondenti se shodli na odpovědích, že mají zřízené místnosti určené k relaxaci. Zmíněn byl snoezelen, který využívají pedagogové pro děti s PAS velmi často. Relaxaci provádějí buď individuálně, v menších skupinách nebo s celou třídou. Individuálně se využívá pro děti, které jsou v afektu. Co se týče průběhu relaxace, pedagogové zmínili volnou činnost na vodní posteli, pozorování lávových lamp za doprovodu relaxační hudby nebo rybiček v akváriu, ale také individuální přístup při masáži, vibračních technikách či houpání v kolébce.

3) Spolupráce mezi zaměstnanci, rodiči a SPC:

Vhodně nastavená a správně fungující spolupráce je základem pro klidnou atmosféru při výchově a vzdělávání dětí. Tam, kde není spolupráce, a to v jakékoliv formě, je obtížně docíleno kvalitního vzdělání a zároveň se objevuje demotivace k vykonávané práci. Na prozkoumání forem a nastavení spolupráce mezi zaměstnanci, rodiči a SPC jsme si připravili následující otázky.

o Z Vaší pozice pedagogického pracovníka, jak hodnotíte spolupráci mezi Vámi a asistentem pedagoga?

R1: „*Hodnotím ji kladně, je vidět že asistentka vykonává svoji práci se zálibou a její snaha je veliká. Avšak mohli by být asistenti pedagoga více zasvěceni do problematiky PAS.*“

R2: „*Spolupráce mezi námi probíhá bez problému. Asistentka mi je oporou, pomáhá mi v zaměstnání dětí, když potřebuji individuálně pracovat s dítětem, v dopomoci při*

sebeobslužných činnostech dětí – stolování, hygiena apod. Mohu říci, že jsem ráda za práci naší asistentky, kterou vykonává, a zároveň, že se dokážeme v práci doplňovat.“

R3: *„Moje asistentka mi při práci hodně pomáhá, s dětmi to umí. Když vidí, že je potřeba, vezme si dané dítě na „samotku“ a tam s ním pracuje. Umíme se vystřídat. Děláme všechny všechno, i krmíme i přebalujeme.“*

R4: *„Výborně. Jsme sehrané. Jsme tým a vycházíme si vstříc. Já ani moc nerozlišuji, že já jsem učitelka (něco víc) a ony jsou asistentky (něco méně).“*

Respondenti se shodli na dobré spolupráci mezi nimi a asistentem pedagoga. Jedná se o spolupráci založené na sehranosti, týmovosti a vycházení si vstříc. Pedagog a asistent tvoří tým a jako tým také pracují.

o Jakou formou a jak probíhá spolupráce s rodiči?

R1: *„S rodiči se snažíme neustále komunikovat a doporučovat jim různé přístupy, snažíme se také doporučovat doporučení z SPC do denního režimu doma, abychom jednotlivě mohli spolupracovat například na rozvoji komunikace.“*

R2: *„Musím říct, že výborně. My máme konzultační dny, ale jinak s nimi mluvíme každý den. Každý den s nimi musíme probrat, co bylo ráno, a jsme rády, že nás i oni informují. Například když se ráno stane nějaká neobvyklá věc – pro děti s PAS – je to důležité a to pro nás znamená, že budou rozhozeni celý den.“*

R3: *„Formou komunikace. Rodičům se snažíme neustále opakovat, aby nás informovali o různých věcech, co může dítě rozladit, ať už se jedná o velké změny nebo drobnosti. S dítětem, které je v afektu, odmítá spolupracovat a je rozladěné, se pak obtížně pracuje. Většina rodičů se snaží a informují nás, ovšem najdou se i tací, kteří i za neustálého opakování, odmítají s námi komunikovat.“*

R4: *„Při konzultacích a jsme spojeni i přes WhatsApp, jinak s nimi mluvíme každý den při předávání dětí. Já osobně při předávání dítěte rodiči řeknu, jak probíhal den, zda byly nějaké velké problémy nebo vše bylo v pořádku.“*

Respondenti uvedli, že spolupráce mezi nimi a rodiči probíhá formou komunikace při osobním setkávání v MŠ nebo na konzultačních dnech. Pedagogové do spolupráce také řadí aktivní sdělování ze strany rodičů týkající se zdravotního stavu dítěte či různé události podílející se na jeho zhoršení.

o **Jak probíhá spolupráce s SPC? S čím Vám pomáhají a jak?**

R1: „*Ano, SPC pomáhá. Dostáváme od nich zpětnou vazbu i rady, jak s dítětem s PAS postupovat.*“

R2: „*Dávají doporučení, píšou asistenty, podpůrné opatření... Chodí se na dítě dívat jednou za půl roku, ale řekla bych, že je to spíše o té administrativě. My jim píšeme zprávy a oni nám, rodičům. Nějak významně s nimi nespolupracujeme.*“

R3: „*Máme ho kousek od školky a spolupracujeme s ním velmi úzce. Jsou otevřeni našim připomínkám a názorům.*“

R4: „*Dostáváme od nich doporučení pro práci s dětmi s PAS, v čem je rozvíjet, jaké aktivity máme volit apod. Chodí k nám na depistáže a většinou navštěvují naši třídu 2x ročně. Jejich služeb využíváme často, obracíme se na ně s prosby ohledně rad, jak máme s dítětem pokračovat a na základně toho nám opět vystaví doporučení.*“

Z odpovědí respondentů vyplývá, že spolupráce s SPC je spíše o administrativě, kdy SPC dává doporučení, přiděluje asistenty a podpůrná opatření. Pedagogové dostávají ze SPC zpětnou vazbu a rady v podobě zpráv, jak mají s dítětem pracovat. SPC dostává zprávy i od pedagogů. V rámci spolupráce probíhají také návštěvy tříd poradenským pracovníkem většinou v časovém intervalu jednou za půl roku.

4) Specifika při vzdělávání dětí s PAS:

Respondenti se shodli na strukturovaném učení a vizualizaci. Dobře nastavená vizuální podpora vede k rozvoji komunikačních dovedností, kompenzuje handicap v pozornosti a paměťových funkcí. Vizuální vnímání patří k silným stránkám u většiny dětí s PAS. Časová a prostorová struktura denních aktivit vede k jasnosti, zřetelnosti, pravidelnosti a předvídatelnosti v celém spektru výuky.

o **Využíváte nějaké terapie při vzdělávání s dětmi s PAS (např. muzikoterapie, arteterapie, canisterapie, hipoterapie)?**

R1: „*U našich dětí je nejvíce využívána canisterapie. Rodiče si však individuálně zařizují také hipoterapii.*“

R2: „*Všechny zmiňované. Chodí k nám paní s pejskem – to mají děti rády. Muzikoterapii dělá jedna z našich kolegyně, která má na to kurz a dále se dovzdělává.*“

R3: „Ano. Využíváme jak canisterapii, tak hipoterapii. Při muzikoterapii osobně využívám například čakrový bubínek, kdy na něj hraji při odpočinku ve snoezelenu a dítě se může kdykoliv zapojit.“

R4: „Ano, využíváme hipoterapii, canisterapii a muzikoterapii.“

Z odpovědí respondentů lze vyhodnotit, že při vzdělávání dětí s PAS je nejvíce využívána canisterapie, ale také hipoterapie či muzikoterapie.

o Jak u Vás probíhá pobyt venku s dětmi s PAS? Máte nějaké specifické metody?

Respondenti se shodují na určitých komplikacích při vycházkách. Ze strany pedagogů jde o snahu co nejvíce děti s PAS socializovat.

R1: „Děti většinu času na procházkách tráví ve dvojicích nebo ve dvojici s učitelem/asistentem pedagoga. Bohužel nelze s dětmi venku provozovat volnou činnost. Děti nedokážou odhadnout nebezpečné situace a socializace mezi nimi probíhá také zřídka. Velmi často hrozí útěk, proto si vždy rozdělíme, kdo koho bude hlídat – na každou vycházejí dvě děti.“

R2: „Na vycházku je nutný zvýšený počet pedagogických pracovníků. Děti mají nepřiměřené reakce na změny – venku nasněží, je jiná cesta než obvykle apod. Stává se, že děti během vycházky odmítají v pokračování cesty.“

R3: „Používáme vizualizaci, předem upozorníme děti, že se chystáme na vycházku, avšak stane se, že dojde k odmítání se držet s kamarádem/učitelem za ruku nebo k afektům, kdy je nějaká neočekávaná změna.“

R4: „Při pobytu na školní zahradě jsme s kolegyněmi rozděleny na hlídání daných nebezpečných míst. Jedna hlídá bránu, druhá stojí u místa, kde hrozí zaběhnutí za roh, a tudíž i útěk dítěte a třetí je k dopomoci dětem na písku, prolézačkách apod. V hlídání se střídáme po dni.“

Je zřejmé, že na některé situace nelze děti s PAS dostatečně připravit (změna počasí nebo změna trasy procházky z důvodu oprav apod.), ale v rámci rozvoje socializace je pro děti s PAS pobyt venku nezbytně nutnou částí dne. Všichni respondenti se shodli na značných komplikacích při pobytu venku a při hrozícím útěku je nutný neustálý dozor z pozice pedagoga.

3.5 Závěry výzkumného šetření

Po uskutečnění rozhovorů, které proběhly se speciálními pedagogy, dokážeme odpovědět na stanovené dílčí cíle, jež jsou uvedené ve výzkumné části.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit vztah pedagoga k vykonávané práci zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí s PAS v předškolním věku. Z odpovědí respondentů jsme se dozvěděli, že mají získané vysokoškolské či vyšší odborné vzdělání v oboru speciální pedagogiky doplňované pravidelnými kurzy či semináři zaměřené na PAS. Doplnující vzdělání uvedli dva respondenti, kteří mají zároveň nejdelší pedagogickou praxi a nejdelší působení v roli speciálního pedagoga. Z uvedených výroků lze uvést, že pedagogy tato práce naplňuje, do práce přicházejí s pozitivním naladěním a jejich představa po dobu dalších pěti let ve vykonávání této práce je kladná.

Další dílčí cíl se zaměřoval na strukturu tříd/místností a jejich vybavenost. Dotázaní respondenti uvedli, že ve třídě mají 6 dětí, přičemž u dětí s PAS se často objevuje nejen mentální postižení, ale také poruchy pozornosti, poruchy chování a ADHD. Na otázku ohledně přidruženého mentálního postižení se respondenti zmínili o lehké, středně těžké a těžké mentální retardaci. V edukaci dětí s PAS pedagogové často využívají snoezelen, kde probíhá volná hra dětí, ale zmíněné byly rovněž relaxační koutky, tělocvičny a hudebny.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, jak je nastavená spolupráce mezi zaměstnanci, rodiči dětí s PAS a SPC a zároveň, jakou formou zmíněná spolupráce probíhá. Jelikož na třídě se speciálním pedagogem působí také asistent pedagoga, jedna z našich otázek se zaměřovala právě na spolupráci mezi nimi. Odpovědi byly kladného typu v kontextu sehranosti, vstřícnosti a podpory za každé okolnosti. Tvoří tým a jako tým pracují, tudíž i komunikace se zákonnými zástupci probíhá jak s pedagogem, tak i s asistentem pedagoga. Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem funguje převážně formou administrativy, kdy pedagogům vystavuje doporučení, jak mají s dítětem pracovat a zároveň pedagogové dávají SPC zpětnou vazbu prostřednictvím zpráv.

Poslední z dílčích cílů se zabýval specifiky vzdělávání dětí s PAS. Z odpovědí respondentů jsme se dozvěděli, že využívají strukturovaného vzdělávání, které je založeno na vizualizaci. V rámci edukace dětí s PAS je také velmi často využívána canisterapie, muzikoterapie a hipoterapie. U otázky, jak probíhá pobyt venku, se respondenti shodli, že se jedná o jednu ze složitějších částí dne, kdy není možné dítě dostatečně připravit na průběh

vycházky (změna počasí v průběhu pobytu venku, změna obvyklé, větší počet kolemjdoucích apod.). Do specifických metod při vycházkách a pobytu na školní zahradě zahrnují respondenti zvýšený počet pedagogických pracovníků a rozdělení si rolí na hlídání dětí při hrozícím útěku.

Hlavním cílem bylo zjistit specifika vzájemné spolupráce rodičů, učitelů a asistentů pedagoga v kontextu podmínek výchovy a vzdělávání dětí s PAS v předškolním věku. K dosažení odpovědi na uvedený hlavní cíl nás vedly dílčí cíle, které již byly zodpovězené. Vzhledem k získaným odpovědím lze konstatovat, že spolupráce mezi asistenty a učiteli je správně nastavená a působení asistenta ve třídě berou učitelé jako velkou pomoc při edukaci dětí s PAS. Za specifika spolupráce s rodiči považují pedagogové v rámci komunikace zpětnou vazbu a otevřenost ze strany rodičů.

ZÁVĚR

V práci jsme se zabývali tématem vzdělávání dětí s PAS předškolního věku z pozice učitele. Pro objasnění jednotlivých termínů a jejich definic jsme použili také aktuální znění zákonů či vyhlášek.

V teoretické části jsme se prvotně soustředili na vymezení termínu autismus, k němuž se pojí typicky narušené oblasti, jako je komunikace, socializace a představitost. Pro porovnání forem pervazivních vývojových poruch, které jsou též zmíněné v první kapitole této části, jsme uvedli klasifikaci dle MKN – 10, MKN – 11 a DSM V.

Ve druhé kapitole, věnující se výchově a vzdělávání dětí, jsme se soustředili na možnosti k umístění dětí s PAS do předškolních zařízení a zmínili se o rané péči, kterou mohou rodiče dětí s PAS využít nejen pro podporu v zařazení jejich dítěte do kolektivu, ale také například v seznámení se s kompenzačními pomůckami, zapůjčení interaktivních hraček apod.

V rámci podpůrných opatření je zde zařazen popis náplně práce asistenta pedagoga. Dále jsme se pokusili nastínit úlohu předškolního vzdělávání, kam jsme zařadili zmínku o postupu přijetí dítěte do MŠ a strukturu tříd pro děti s PAS. Třídy pro děti s PAS by měly mít vhodně nastavenou vizualizaci a strukturu třídy, aby se předcházelo afektům z neočekávané změny, neporozumění a nejistoty, že dítě neví, co se bude dít. Shodli jsme se obecně do vzdělávání uvést nástin integrace a inkluze, které jsou v této kapitole stručně popsány. Jelikož jak už sám název práce napovídá, nesměla chybět podkapitola věnující se osobnosti pedagoga, do níž řadíme i profesní a klíčové kompetence.

V praktické části jsme z analýzy odpovědí čtyř speciálních pedagogů dokázali zodpovědět stanovené dílčí cíle s hlavním cílem šetření, který probíhal kvalitativní metodou ve formě individuálních rozhovorů. Je zřejmé, že většinu pedagogů práce naplňuje, s asistenty pedagoga dokáží spolupracovat jako s týmem, bez komplikací a v jeho působnosti na třídě vidí pozitivní vliv. Pedagogové se též shodují, že v edukaci a rozvoji dítěte s PAS má kladný vliv již zmíněné strukturované učení – struktura prostoru, času a místa a dostatečná vizualizace činností a aktivit.

SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ

DSM: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch.

ICD: International Classification of Diseases and Related Health Problems

MKN: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MŠ: Mateřská škola

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NPI ČR: Národní pedagogický institut České republiky

PAS: Poruchy autistického spektra

SPC: Speciálně pedagogické centrum

ŠPZ: Školské poradenské zařízení

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ADAMUS, P. 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978- 80-7464-661-4.

ČADILOVÁ, V.; Z. ŽAMPACHOVÁ a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, V.; Z. ŽAMPACHOVÁ. 2008. *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-475-5.

HAVLÍNOVÁ, M.; E. VENCÁLKOVÁ a kol. 2000. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-383-8.

HRADILKOVÁ, T. a kol. 2018. *Praxe a metody rané péče v ČR: průvodce sociálním modelem*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-1386-4.

HRDLIČKA, M.; V. KOMÁREK. 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2. doplněné vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0686-6.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JELÍNKOVÁ, M. 2003. *Autismus pětidílný sborník*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN neuvedeno.

KOŤÁTKOVÁ, S. 2008. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-1568-1

LECHTA, V. (ed.) 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-679-7.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 80-247-1362-4.

SCHOPLER, E.; G. B. MESIBOV. 1997. *Autistické chování*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-133-9.

SYSLOVÁ, Z. 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠPORCLOVÁ, V. 2018. *Autismus od A do Z*. 1. vyd. Praha: PASPARTA Publishing, s. r. o. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. 3. rozšířené vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7367-091-7.

VALENTA, M. a kol. 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0602-6.

VOCILKA, M. 1996. *Autismus*. 1. vyd. Praha: Tech-Market. ISBN 80-902134-4-X.

VOCILKA, M. 1994. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-85801-33-7.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

AutismPort [online] 2021 [cit. 2021-20-01] Dostupné z: https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11?fbclid=IwAR0J_qm4aybKRGuGUTadSmUbIPvq7e7uKw_p7vgUgn6N5TMLSb8jWMd1LdI

MKN-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti [online] 2022 [cit. 2022-03-15] Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online] 2017 [cit. 2021-11-12] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Národní pedagogický institut České republiky [online] 2017 [cit. 2021-11-12] Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1122-spolecne-vzdelavani-je-prirozena-vec>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] 2016 [cit. 2022-03-15] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyhlasiky-2>

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí [online] 2021 [cit. 2021-01-01] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.9>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online] 2021 [cit. 2021-08-24] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách [online] 2006 [cit. 2022-02-01] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online] 2004 [cit. 2022-03-29]
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 2004 [cit. 2022-01-20] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

SEZNAM PŘÍLOH

1. Příloha č. 1 – *Seznam otázek nestandardizovaného rozhovoru pro pedagogy*

Příloha č. 1 Seznam otázek nestandardizovaného rozhovoru pro pedagogy

1. Kolik Vám je let?
2. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?
3. Jak dlouho působíte v pozici speciální pedagog? Jaký je Váš vystudovaný obor?
4. Máte nějaké doplňující vzdělání, pokud ano, jaké?
5. Absolvujete nebo máte absolvované kurzy/semináře ke vzdělávání dětí s PAS?
6. S jakým nastavením přicházíte do práce? Naplňuje Vás tato práce?
7. Umíte si představit vykonávat tuto práci celoživotně? Popřípadě, kde se vidíte za 5 let?
8. Kolik dětí máte celkem ve třídě?
9. Mají u Vás ve třídě děti s PAS přidružené mentální postižení, a pokud ano, jaký je jeho stupeň?
10. Máte zřízené místnosti, které slouží k odpočinku, k relaxaci? Pokud ano, využíváte je a jakým způsobem odpočinek či relaxace v místnosti probíhá?
11. Z Vaší pozice pedagogického pracovníka, jak hodnotíte spolupráci mezi Vámi a asistentem pedagoga?
12. Jakou formou a jak probíhá spolupráce s rodiči?
13. Jak probíhá spolupráce s SPC? S čím Vám pomáhají a jak?
14. Jaký používáte přístup k dětem s PAS? (TEACCH program, Son-rise...).
15. Využíváte nějaké terapie při vzdělávání s dětmi s PAS? (např.: muzikoterapie, arteterapie, canisterapie, hipoterapie)
16. Jak u Vás probíhá pobyt venku s dětmi s PAS? Máte nějaké specifické metody?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Simona Filipová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Role pedagoga ve vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku
Název v angličtině:	The role of the teacher in the education of children with autism spectrum disorder in preschool age
Anotace práce:	Bakalářská práce se věnuje výchově a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v preprimárním věku. Je rozdělena na dvě části – na teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje úvod do problematiky, výchovu a vzdělávání dětí s PAS a kompetence pedagoga. Praktická část je věnována sběru dat od speciálních pedagogů metodou nestandardizovaných rozhovorů, jenž probíhaly individuální formou na speciálních mateřských školách.
Klíčová slova:	Výchova, vzdělávání, předškolní věk, poruchy autistického spektra, učitel, rodič, asistent pedagoga, spolupráce, komunikace, kompetence
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis is devoted to the education of children with autism spectrum disorder in pre-primary age. It is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part includes an introduction to the issue, education and training of children with PAS and the competencies of the teacher. The practical part is devoted to the collection of data from special educators using the method of non-standardized interviews conducted individually in special kindergartens.
Klíčová slova v angličtině:	Upbringing, education, preschool age, autism spectrum disorders, teacher, parent, teaching assistant, cooperation, communication, competence

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1
Rozsah práce:	40
Jazyk práce:	Český jazyk