

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2018-2019

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Miroslava Havlíková**

**Dítě s poruchou autistického spektra ve speciální třídě  
mateřské školy, možnosti rozvoje dítěte v oblasti komunikace,  
sociální interakce a hry**

Praha 2019

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Mgr. Michal Svoboda, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES**

2018-2019

**BACHELOR THESIS**

**Miroslava Havlíková**

**A Child with the Autism Spectrum Disorder in a Special  
Class of Nursery School and the Possibilities for the  
Development of his Communication, Social Interaction and  
Play**

Prague 2019

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Mgr. Michal Svoboda, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 18. 2. 2019

Miroslava Havlíková

## **Poděkování**

Děkuji za cenné rady, podněty a připomínky panu PhDr. Mgr. Michalovi Svobodovi, Ph.D.

## **Anotace**

Autorka se ve své práci zaměřila na chlapce předškolního věku s PAS a jeho vzdělávání ve speciální třídě. Cílem bakalářské práce bylo vyhodnotit možnosti rozvoje předškolního dítěte s poruchou autistického spektra, a to v triádě problémových oblastí (komunikaci, sociální interakci a hře). V první, teoretické části práce autorka seznamuje čtenáře s odbornými znalostmi o PAS a vymezuje základní poruchy autistického spektra. Představuje čtenáři možnosti institucionálního vzdělávání, školský zákon, termíny integrace a inkluze. Ve druhé, výzkumné části práce autorka analyzuje výsledky vlastního výzkumu, který byl proveden kvalitativní technikou, pedagogickým pozorováním, kdy autorka práce došla k závěru, že možnosti rozvoje dítěte v oblasti komunikace, sociální interakce a hry ve speciální třídě MŠ jsou, s přihlédnutím na individuální rozvojové možnosti dítěte, vliv kolektivu dětí, metody a formy práce pedagogů.

## **Klíčová slova**

Hra, individuálně vzdělávací plán, inkluze, institucionální vzdělávání, integrace, komunikace, pedagogická diagnostika, pedagogické pozorování, poruchy autistického spektra, triáda problémových oblastí, sociální interakce, školský zákon.

## **Annotation**

The Bachelor's thesis focuses on a pre-school boy suffering from autism spectrum disorder (ASD) and his education in a special class. The aim of the thesis was to evaluate the possible ways to develop a pre-school autistic child in three problematic areas, namely, communication, social interaction and play. The theoretical part of the thesis provides the reader with specialist knowledge about autism spectrum disorders and specifies their basic types. It also discusses the Education Act, the possibilities for institutional training and defines the terms *integration* and *inclusion*. In the empirical part of the project, the author analyses the results of her qualitative research conducted by means of pedagogical observation. Based on the results, the author concludes that a special class of nursery school offers some possibilities for the development of autistic children in the areas of communication, social interaction and play, taking into consideration, the child's individual development potential, his classmates and methods and forms of instruction.

## **Keywords**

Autism spectrum disorders, communication, inclusion, individual educational plan, institutional education, integration, pedagogical diagnostics, pedagogical observation, play, school law, social interaction, triad problem areas

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PAS.....</b>	<b>11</b>
1.1 Etiologie poruch autistického spektra.....	12
1.2 Triáda problémových oblastí.....	13
1.3 Poruchy autistického spektra.....	15
1.4 Klasifikace poruch autistického spektra.....	17
<b>2 INSTITUCIONÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS.....</b>	<b>19</b>
2.1 Integrace a inkluze.....	22
2.2 Pedagogická diagnostika.....	27
<b>3 METODY A FORMY PRÁCE S AUTISTICKÝMI DĚTMI.....</b>	<b>30</b>
3.1 Možnosti rozvoje komunikace, sociální interakce, hry.....	33
3.2 Příprava dítěte s na přestup do ZŠ, odklad školní docházky.....	36
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>38</b>
<b>4 METODOLOGICKÁ ČÁST.....</b>	<b>38</b>
4.1 Cíl výzkumu.....	38
4.2 Výzkumný vzorek.....	38
4.3 Popis používaných metod.....	38
4.4 Výstupy z pedagogického pozorování, závěr.....	40
<b>5 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V MŠ.....</b>	<b>41</b>
<b>6 KAZUISTIKA AUTISTICKÉHO DÍTĚTE.....</b>	<b>44</b>
6.1 Pedagogické pozorování školní rok 2015/2016.....	45
6.2 Individuálně vzdělávací plán šk. rok 2015/2016.....	46
6.3 Výchovně vzdělávací působení v oblasti komunikace, sociální interakce a hry.....	48
6.4 Pedagogické pozorování školní rok 2016/2017.....	49
6.5 Pedagogické pozorování školní rok 2017/2018.....	51
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>57</b>

**SEZNAM ZKRATEK ..... 60**

**SEZNAM OBRÁZKŮ ..... 61**



## ÚVOD

Poruchy autistického spektra (PAS), diskutabilní téma, jak pro laickou veřejnost, tak odborníky. Téma, které v poslední době neuniklo ani pozornosti médií, ta ovšem ne vždy informují relevantně o dané problematice. Diagnóza PAS autorku zajímá již řadu let. Její zájem o toto onemocnění začal v době, kdy pracovně poznala Martina, chlapce s diagnózou dětský autismus. Chlapec navštěvovat první třídu speciální školy, kde autorka pracovala. Autorka se začala o poruchy autistického spektra zajímat více. V rámci své profese pracovala s autistickými dětmi věkové kategorie 3-10 let a měla možnost porovnat získané teoretické znalosti a vlastní praktické zkušenosti. Od roku 2012 se zájem autorky soustředil převážně na děti s PAS v předškolním věku, protože pracovala ve třídě pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. V rámci své profese i vlastního zájmu si začala zaznamenávat pozorování chování předškolních autistických dětí ve výchovně vzdělávacím, institucionálním procesu, vyhodnocovat úspěšnost a neúspěchy se specializací na možnosti rozvoje dítěte v oblasti komunikace, sociální interakce a hry. Konkrétní výsledky pedagogického pozorování se rozhodla prezentovat v bakalářské práci na téma Dítě s poruchou autistického spektra ve speciální třídě mateřské školy, možnosti rozvoje dítěte v oblasti komunikace, představitosti a hry. Bakalářská práce autorky volně navazuje na její předchozí absolventskou práci na téma Dítě s poruchou autistického spektra předškolního věku, ve které se zabývala poruchami autistického spektra z hlediska sociálních aspektů zdraví, tedy vlivem postižení dítěte na dítě samotné a postavením rodiny dítěte s PAS ve společnosti. V bakalářské práci je záměr autorky o dítě s PAS veden speciálně pedagogickým směrem, tedy výchovou a vzděláváním předškolního dítěte s handicapem PAS. Možnostmi jeho rozvoje v oblasti komunikace, sociální interakce a hry.

Bakalářskou práci autorka členila do dvou částí, na část teoretickou a praktickou. Teoretická část poskytuje čtenáři komplexní informace o poruchách autistického spektra, předškolním vzdělávání dětí s PAS, metodách a formách vzdělávání autistických dětí s možnostmi rozvoje v oblasti komunikace, sociální interakce a hry.

V praktické části autorka popisuje výsledky kvalitativního výzkumu, pedagogického pozorování, dlouhodobého pozorování osobnostního rozvoje autistického chlapce

po dobu jeho docházky do speciální třídy mateřské školy se zaměřením na možnosti rozvoje komunikace, sociální interakce a hry. Výsledky výzkumu analyzuje v závěru práce. Přílohy bakalářské práce obsahují ukázky strukturovaného učení, diagnostické i volné kresby autistického chlapce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PAS

*„Autismus může zaznamenat všechno: od dítěte které nepozná ani vlastní rodiče, až po studenta Oxfordu, který má trochu zvláštní chování“ (Cottini, Vivanti, 2017, s. 47).* Poruchy autistického spektra i přes to, že jsou v odborné literatuře velice dobře popsané a specifikované (jednotlivé poruchy od mírnějších forem po těžké formy, a to i z hlediska funkčnosti a sociability) jsou hlavně ve fázi raného dětství těžko diagnostikovatelné. Proto je potřeba znát realie o těchto poruchách, aby všichni, kdo přijdou do styku s dětmi s poruchou autistického spektra, měli dostupné odborné znalosti a v návaznosti na ně mohli s těmito dětmi pracovat, rozpoznat je, nebo jen respektovat symptomy jejich postižení. Poruchy autistického spektra zkráceně nazývané PAS patří do kategorie pervazivních vývojových poruch. *„Pervazivní vývojové poruchy (Pervasive Developmental Disorders-PDDs) patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepromikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech“ (Thorová, 2006, s. 58).* Řadí se mezi neurovývojová onemocnění, která jsou trvalá (Bazalová, 2011, s. 32). *„T. Peeters (1998, s. 11-12) uvádí, že výraz pervazivní porucha vystihuje podstatu poruchy mnohem lépe než pojem autismus. Jestliže postižení mají problémy v oblasti komunikace, sociálního porozumění a integrace, a navíc těžkosti s chápáním toho, co vidí a slyší, pak označení autistický v omezeném slova smyslu obráceným do sebe není nejvýstižnější. Skutečné potíže těchto osob jsou mnohem širší, než jednoduchá charakteristika sociální uzavřenosti“ (Bazalová, 2011, s. 32).* Vývoj jedince zatíženého tímto postižením se výrazně odlišuje od vývoje zdravého jedince, postižení totiž zasahuje všechny složky jeho osobnosti. Danému jedinci *„chybí správné pochopení skutečnosti, jelikož mozek osob s autismem přijímá a zpracovává informace jinak než mozek intaktního (neurotického) dítěte“ (Bazalová, 2011, s. 33).* *„Dítě nedokáže vyhodnocovat informaci z okolí stejným způsobem jako jeho zdraví vrstevníci stejné mentální úrovně, špatně vyhodnocuje informace přicházející k němu zvenčí, nerozumí správně tomu, co vidí, slyší a prožívá“ (Bazalová, 2011, s. 33).*

Autisté mají problém s pochopením vnějších podnětů, jejich kognitivní – poznávací funkce jsou postiženy na různých úrovních, reakcí na uvedené je neadekvátní reakce na různé sociální situace (Bazalová, 2011, s. 33). Dítě s poruchou autistického spektra špatně navazuje kontakt s vrstevníky, nereaguje na projevy ostatních, ve většině případů odmítá tělesný kontakt, má problémy v komunikaci, a to verbální i nonverbální, vyhýbá se očnímu kontaktu, má zálibu v neobvyklých předmětech, má rádo rutinu, stereotypy a stále se opakující činnosti. Neuvědomuje si reálné nebezpečí. Rádo se točí, oblíbená jsou rytmická cvičení. Dítě je velice neklidné s bizarními pohyby, bezdůvodně se směje, nebo reaguje zuřivostí, ulpívá na rituálech a stereotypech (Bazalová, 2011, s. 34, 35). Pochopení výše uvedených neadekvátních reakcí dítěte je pro běžnou populaci velice těžké. Pro většinu dětí s poruchou autistického spektra je však vliv dětského kolektivu, a to jak jeho vrstevníků, tak starších i mladších dětí nezastupitelný. Stejně jako běžné děti se i dítě s poruchou autistického spektra ve všech jeho formách učí vzorem a nápodobou. Je-li sociální klima ve třídě předškolních dětí zdravé, je přítomnost dítěte s PAS, tedy dítěte s deficitem v oblasti sociální interakce, dobře zvládnutelné a je přínosem pro dítě samotné i celý kolektiv. Je ovšem nezbytné vedení pedagoga, nebo speciálního pedagoga, který má zkušenosti s reakcemi a chováním dítěte s PAS.

## 1.1 ETIOLOGIE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Odborné publikace zabývající se PAS se shodují, že přesné příčiny vzniku onemocnění nejsou známy. Poruchy autistického spektra jsou považovány za neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě a vzhledem k variabilitě projevů se usuzuje na multifaktoriální příčiny vzniku poruch autistického spektra (Bazalová, 2011, s. 35). V roce 1943 označil L. Kanner tuto poruchu jako vrozený syndrom, jejichž vznik je způsoben geneticky (Bazalová, 2011, s. 24). „*Rok po Kannerovi, v roce 1944, vídeňský pediatr Hans Asperger nezávisle na něm popsal v článku „Autistisch Psychopathen im Kindersalter“ (Autističtí psychopati v dětství) syndrom s podobnými projevy“ (Thorová 2006, s. 37). „Pojem autistická psychopatie byl později nahrazen termínem Aspergerův syndrom“ (Thorová, 2006, s. 37). Další teorií příčin vzniku poruch autistického spektra byla dnes již dávno překonaná „chybná teorie psychoanalytického hnutí prosazovaná B. Bettelheimem v roce 1967 v publikaci The Empty Fortress, o chladu matek způsobující autismus u jejich dětí“ (Bazalová,*

2011, s. 35). V publikaci „*Katalog podpůrných opatření, dílčí část, autorů Zuzana Žampachová a kolektiv*, se mimo jiné uvádí „*Jedná se o primárně geneticky determinovanou poruchu. Narušení strukturálních vývojových genů CNS je příčinou funkčně morfologické poruchy vývoje mozku, zejména na úrovni vytváření asociačních neuronálních okruhů. Nedostatečné funkční propojování center pro zpracování sensorických, sociálních a emočních podnětů je příčinou oslabení integrační funkce mozku s výsledným převažujícím selektivním nekontextuálním vnímáním a poruchou symbolizace. Vlivy prostředí jsou sekundární, jejich význam je spíše v oblasti přidružených poruch chování a emocí*“ (Žampachová, Čadilová a kolektiv, 2015, s. 14). Za časové období vzniku poruch autistického spektra se udává prenatální, perinatální a neonatální období vývoje člověka. V současné době se někteří odborníci zabývají i teorií snížené hladiny oxytocinu (hormon podílející se na pocitech vzájemnosti) a jeho podílu na poruše autistického spektra (Otčenášková, M., 2011, *Tulivý hormon pro autisty* [online]). Mezi další teorie možnosti vzniku PAS se řadí: Genetická predispozice, Abnormality mozku, Neuropsychologické teorie – kognitivní teorie a emoční teorie, Imunoexcitotoxicita, Následek metabolické poruchy, Vakcinace, Další možné faktory (Bazalová, 2011, s. 36, 37, 38, 39).

## 1.2 TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ

Značná variabilita a rozmanitost v chování spojená s problémy v sociálních vztazích, komunikaci a řeči i v oblasti představitosti vedou osoby zatížené autismem k vlastnímu specifickému chování. Postižení třech oblastí, komunikace, sociální interakce, představitosti a stereotypního chování „*se nazývají Triádou diagnostických kritérií autismu. Termín zavedla v roce 1979 Lorna Wing ve spolupráci s Judith Gould na základě studie se 173 dětmi v Camberwell na jihu Londýna*“ (Bazalová, 2011, s. 40).

**Komunikace**, verbální i nonverbální interakce mezi lidmi, používání gest a mimiky, je člověku přirozená. Jedná se o schopnost, jejíž nedostatek vyvolává problémy v chování. Jazyk je prostředek dorozumívání a slouží k vyjádření myšlenek, postojů, pocitů, potřeb. U autistických osob je postižení v oblasti komunikace různorodé. Některé autistické děti jsou schopné komunikace, umějí požádat o pomoc, ale neumějí komunikovat v interakci s ostatními. Neumí sdělit informaci, vyjádřit pocity. Každé věkové období vývoje lidského jedince má svá přesně daná a odborníky

popsaná vývojová stádia. Vývojová stádia řeči člověka jsou všeobecně známá. Když rodiče pozorují odchylky ve vývoji řeči u svého dítěte, bývá to pro rodinu první varovný signál, že ve vývoji dítěte není vše v pořádku. Zde je nutné jednat, je totiž velice důležité vyloučit orgánovou poruchu, nebo poruchu sluchu. Když se podezření na tuto onemocnění u dítěte nepotvrdí, doporučí lékař další postup při hledání diagnózy a návštěvu specializovaných pracovišť. „Komunikace je nesmírně důležitá, schopnost sdělit své potřeby a myšlenky je nezbytná potřeba každého z nás, najít způsob komunikace pro dítě patří mezi úkoly číslo jedna v péči o děti s autismem“ (Bazalová, B. 2008 a), (Bazalová, 2011, s. 40). Odlišný je také rozsah poruch v oblasti komunikace dětí s PAS, některé děti řeč nemají rozvinutou a je předpoklad, že tomu tak zůstane, někdy dítě komunikuje na úrovni několika slov, u jiného dítěte je vývoj řeči zpomalen s charakterem vývojové dysfázie. Některým dětem se funkční řeč vyvíjí se značným zpožděním (po 3. roce věku i později). Naopak u některých dětí se řeč vyvíjí standardně, nebo nadstandardně rychle (Žampachová, Čadilová a kolektiv, 2015, s. 12). Autistické děti často memorují stejná slova, slovní spojení i krátké věty, vedou monolog a opakují stále stejné otázky, na které již dostaly odpověď, mají rády rytmus, rytmické a melodické písničky. Ze zkušeností víme, že i hudebně pohybová cvičení, například zhudebněné říkadlo spojené s napodobováním obsahu písničky je u autistů oblíbené a je pro ně vhodnou edukační metodou.

**Sociální interakce**, jinak sociální chování, které máme vrozené je v různých stádiích vývoje jedince na jiné úrovni. V průběhu života se vyvíjí, mění a utváří osobnost jedince. Pro dítě, je přirozené navazovat vztah ke svým nejbližším, rodičům, blízkým i k ostatním lidem. Bohužel tato schopnost není vrozená jedincům s poruchami autistického spektra. Neschopnost interpretovat výrazy obličejů, gesta, postoje, tón hlasu velice narušuje vztahy s blízkými i vrstevníky. Dítě není schopno pochopení přátelství a nepřátelství (Bazalová, 2011, s. 45, 46). Ne všechny autistické děti ať se jeví odtažité a netečné, nestojí o sociální kontakt, ale většina autistů je při navazování kontaktu dezorientovaná. To v nich vyvolá pocit nejistoty, chaosu a úzkosti. Autisté pak reagují neadekvátně, křikem, kousnutím, nebo nekontrolovatelným smíchem. Takové chování vrstevníci autisty nechápují a mají obavy z navazování dalšího kontaktu s ním. Nezájem, či neschopnost dítěte uskutečnit jeho věku odpovídající kontakt s jinými lidmi, tedy normálním způsobem reagovat na mezilidský kontakt, je způsobeno

„*narušení reciproční sociální interakce*“ (Lechta [ed.], 2010, s. 268). Vstup další osoby do místnosti dítě nijak neupoutá, oční spojení dítě nenaváže, ani citové reakce nekorespondují se sociálními podněty a někdy jsou zvláštní. Dítě se neumí zapojit do týmových her, nedokáže rozšifrovat pravidla a střídat role (Lechta [ed.], 2010, s. 268).

**Představivost, zájmy, hra**, mentální vývoj dítěte je závislý na mnoha faktorech. Jedním ze zásadních faktorů uvedeného je právě představivost. Schopnost symbolického myšlení rozvíjí u dítěte hru, která je základem učení, poznávání okolního světa a tím dalšího vývoje (Bazalová, 2011, s. 49). „*Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních kamenů učení a potažmo celého vývoje*“ (Thorová, 2006, s. 117). Způsob hry a trávení volného času se u dětí s PAS výrazně liší od běžné populace. U dětí s poruchami autistického spektra má nedostatečná představivost za následek upřednostňování nestandardních činností a aktivit, které neodpovídají chronologickému věku dítěte. Děti si nehrají v interakci s ostatními dětmi. Děti s PAS jsou dobrými pozorovateli, ale většinou bez nápodoby. „*Omezené, repetitivně a stereotypní vzorce chování, tyto vzorce částečně odpovídají „úzkostně-obsedantní touze po stálosti prostředí“ popsané Kannerem (1968)*, (Lechta [ed.], 2010, s. 269). Děti s touto poruchou často vyplňují čas stereotypními pohyby a rituály, například stále se opakující skládání kostiček, opisováním stejných textů, stejné ukládání oblečení. To jim pomáhá nacházet pro ně tak důležitou jistotu a umožňuje jim předvídat budoucí situace a časové úseky. Autistické děti potřebují pravidelnost, systém a řád. (Bazalová, 2011, s. 49). Stejnou jistotu jim také podle informací z praxe přináší vytvoření vlastního prostoru mezi dětmi, vlastního bezpečného kruhu, ohraničeného prostoru. Struktura prostoru pomáhá dítěti předvídat konkrétní činnosti, které jsou s tímto prostorem spojeny (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 32).

### 1.3 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V současné době vychází medicína zabývající se poruchami autistického spektra ze dvou klasifikací. *V Evropě se používá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, ICD-10) Světové zdravotnické organizace (SZO, WHO). V USA Diagnostický a statistický manuál, IV. revize (DSM – IV).*“ (Bazalová, 2011, s. 68). **Dětský autismus**

**F84.0** Závažnost této poruchy bývá posuzována stupněm symptomů. „Mírná forma (málo mírných symptomů), těžká forma (velké množství závažných symptomů).“ Charakteristické pro tuto poruchu je výrazně narušené sociálně komunikační chování. Ke stanovení diagnózy je nezbytné odhalení obtíží ve všech klíčových oblastech – sociální interakce a sociální chování, komunikace a řeč, představitivost, hra a zájmy (Thorová, 2006, s. 177). „Kromě poruch v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a představitivosti mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek odlišným, abnormálním až bizarním chováním. Typická je značná variabilita symptomů“ (Thorová, 2006, s. 177). **Atypický autismus F84.1** U jedinců s diagnózou atypického autismu jsou sociální dovednosti méně narušené, než tomu je u předchozí diagnózy. Nebývají zde zcela naplněna diagnostická kritéria. U dětí postižené Atypickým autismem nejsou přítomny stereotypy a stereotypní zájmy. Jsou na vyšší úrovni v sociálně komunikačním kontaktu. Někdy dochází k mylné diagnóze ADHD, proto jsou tyto děti diagnostikovány až v pozdějším věku (Bazalová, 2011, s. 71). **Rettův syndrom F84.2** Jedná se o postižení, které se vyskytuje hlavně u dívek, u chlapců v prenatálním období způsobuje tak závažná postižení, že plod, nebo novorozenec umírá. Toto neurologické postižení, postihuje motorické, somatické a psychické funkce. Porucha je prokazatelná genetickými testy (Bazalová, 2011, s. 72). **Jiná dezintegrační porucha v dětství F 84.3** Závažnost této poruchy je v její skryté formě. Jedinec s touto poruchou se od narození vyvíjí jako jedinci běžné populace. Nástup tohoto postižení je kolem druhého, čtvrtého, ale i desátého roku věku. Poté dochází k náhlému, nebo postupnému regresi. Ten se může zpomalit a celkový stav zlepšit, nikdy však nedojde ke zlepšení na původní stav. V opačném případě může ve zvlášť závažných případech dojít k těžké mentální retardaci (Bazalová, 2011, s. 77). **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby F84.4** Tato porucha označuje jedince s IQ pod 34. Typické pro toto postižení je stereotypní chování, hyperaktivita a porucha pozornosti, přidružují se sem také mnohá vývojová opoždění. Zda je výše uvedené způsobeno organickou chorobou mozku, nebo nízkým IQ doposud není odborníky popsáno (Bazalová, 2011, s. 77). **Aspergerův syndrom F84.5** Jedinci s Aspergerovým syndromem mají standartní IQ běžné populace, ale odlišují se jakousi nemotorností, mají podivné zájmy s obsedantním charakterem, mohou vykazovat známky egocentrismu, nebo naivity. Zpravidla se



Aspergerův syndrom vyskytuje u chlapců (Bazalová, 2011, s. 79). „*Co vlastně znamená Aspergerův syndrom? Ještě před několika lety o tomto termínu takřka nikdo neslyšel, dnes se naopak zdá, že dítě s Aspergerovým syndromem najdeme téměř v každé škole*“ (Attwood, 2005, s. 17). „*Pro jedince s Aspergerovým syndromem je typické, že se intenzivně věnují jednomu vyhraněnému zájmu, například dopravním prostředkům, zvířatům, nebo nějaké vědní oblasti*“ (Attwood, 2005, s. 20). **Jiné pervazivní vývojové poruchy F 84.8** Jedinec s touto poruchou má narušeno více vývojových oblastí, přesto nejsou splněna kritéria pro určení diagnózy PAS (Bazalová, 2011, s. 82). **Pervazivní porucha nespecifikovaná F 84.9** Jedná se o nepříliš používanou kategorii, diagnostická kritéria pro tuto kategorii postižení nejsou přesně určena. U dětí s touto poruchou je narušena kvalita sociální interakce, komunikace, hry a představivosti, přesto ne natolik, aby mohla být stanovena diagnóza autismus, nebo atypický autismus (Bazalová, 2011, s. 82).

## 1.4 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra, kromě medicínského hlediska, dělíme také podle **funkčnosti**. Funkčnost v tomto ohledu znamená hodnocení fungování daného jedince ve společnosti. Toto dělení není oficiálně uvedeno v klasifikacích poruch autistického spektra. PAS z hlediska funkčnosti je dělení z hlediska úrovně intelektu daného jedince (Bazalová, 2011, s. 82). **Vysoce funkční typ autismus** – takto diagnostikovaní jedinci se vykazují celkem dobrým fungování ve společnosti. U daného jedince se tedy nejedná o mentální postižení. Jedná se lehčí formu autistického postižení. Rozumové schopnosti těchto jedinců se obvykle pohybují v hraničním pásmu, nebo v pásmu normy a mohou dosahovat až nadprůměru (Bazalová, 2011, s. 83). **Středně funkční typ autismus** – jedinci s touto diagnózou jsou postiženi lehkou až středně těžkou mentální retardací. Takto postižení jedinci bývají pasivní a mají sníženou schopnost navazovat sociální kontakt a v jejich chování se mohou projevovat pohybové stereotypie (Bazalová, 2011, s. 84). **Nízko funkční typ autismus** – děti s diagnózou nízko funkčního autismu trpí těžkou a hlubokou mentální retardací, nemají rozvinutou použitelnou řeč, vyskytují se převážně echolálie, což znamená doslovné opakování slov, slovních spojení bez chápání významu obsahu sděleného (Bazalová, 2011, s. 85). Další dělení poruch autistického spektra je **dělení z hlediska sociálního chování**. Sociální chování je vlastně zájem

jedince o komunikaci, soužití, sdílení a prožívání s ostatními jedinci všech věkových kategorií. Standardní je člověku přirozená snaha navazovat kontakt nejen s jedinci ve vlastní užší, či širší rodině, ale sdílet vztahy i s většinovou populací a ovlivňovat jak skupinu, tak sebe. Bohužel některým jedincům s PAS tato schopnost navazovat kontakt přirozeně a spontánně není dána, někdy je jim setkávání se s jinými jedinci až nepříjemné, proč tomu tak je, a o jakou typologii jedince s PAS se jedná, nám napoví následující. Jedná se o pět typů poruch autistického spektra z hlediska sociálního chování. Čtyři z nich popsala Lorna Wing a to typ osamělý, pasivní, aktivní - zvláštní a typ formální – afektovaný. Další, tedy pátý typ poruchy autistického spektra a to smíšený – zvláštní, popsala na základě svých zkušeností K. Thorová, která je přední odbornicí na poruchy autistického spektra u nás (Bazalová, 2011, s. 88). **Typ osamělý** – jedná se o děti osamělé a odtažené, které nemají zájem o fyzický kontakt. Tyto děti nevyhledávají sociální kontakt a nekomunikují se svým okolím. Obvykle mají snížený práh citlivosti. Nevyhledávají společnost vrstevníků, v kolektivu se cítí nejistí a stahují se do pozadí (Bazalová, 2011, s. 88). **Typ pasivní** – tyto děti se kontaktu s vrstevníky úplně nevyhýbají, nic méně ho ani samy nevytvářejí. Neschopnost ukázat své prožívání je pro tuto skupinu dětí typická. Často neumějí dát najevo své potřeby, neumějí požádat o pomoc, neumějí se dělit. Přesto se v této skupině najdou i děti, které se rády mazlí a mají radost z fyzického kontaktu (Bazalová, 2011, s. 89). **Typ aktivní – zvláštní** – pro tento typ poruchy je typická přílišná spontaneita v navazování sociálních vztahů, a to i s osobami, které vůbec neznají, nebo je znají jen málo. Při kontaktu s těmito osobami pak nedodržují intimní zónu, líbají je, hladí. Ve výrazu obličeje se objevuje bizarní mimika a přehnaná gestikulace (Bazalová, 2011, s. 89). **Typ formální – afektovaný** – děti tohoto typu mají vyšší IQ a dobré komunikační schopnosti, přesto je řeč strohá, strojená a formální. Celkově tyto děti působí chladně a formálně. Důrazně dbají na dodržování rituálů a pravidel, reagují afektem, pokud nastane jejich porušení. Nechápu humor ani ironii (Bazalová, 2011, s. 90) **Typ smíšený – zvláštní** – typ smíšený, zvláštní je pátým typem používaným K. Thorovou (2006). Sociální chování těchto dětí je nesourodé, závisí na prostředí, situaci a osobě, která s dětmi kontakt navazuje. Jedná se o celkově pasivní, ale i aktivní typ, s prvky osamělosti a formálního přístupu (Bazalová, 2011, s. 90).

## 2 INSTITUCIONÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS

Vzdělávání je nedílnou součástí lidského života již od samých počátků společnosti a každá vyspělá, demokratická společnost má snahu poskytovat svým občanům možnost vzdělávání, socializace, rozvoje nadání, a to i svým jakkoli znevýhodněným členům. Rovné podmínky a možnosti výchovy, vzdělávání a rozvoje pro všechny jedince, patří v každé demokratické společnosti k humanitním zásadám, a úroveň vzdělanosti, a to i handicapovaných jedinců je známka celkové úrovně té, dané společnosti. *„Základní právní atribut demokratické společnosti, právo na vzdělání a informace, nemůže být nikomu odepřen. V kontextu s těmito společenskými potřebami dochází k restrukturalizaci a diferenciaci školského systému. Postupně se rozšiřují možnosti běžných, specializovaných a integrovaných (resp. integrujících) škol, které poskytují jednotlivcům s tělesným, sensorickým, tj. smyslovým, řečovým a mentálním, popř. kombinovaným, postižením odpovídající vzdělání“* (Novosad, 2009, s. 35, 36). V České republice se uvedeným zabývá *„zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon, Vyhláška č. 27/2016 Sb., vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“* s účinností od 1. září 2016.

Institucionální předškolní vzdělávání, jako doplněk rodinné výchovy s úzkou vazbou na ni, má za úkol vytvořit dítěti vhodné podmínky a podnětné prostředí pro jeho aktivní rozvoj a učení. Dítěti má předškolní vzdělávání poskytovat odbornou péči, smysluplně obohacovat jeho denní program a ulehčovat mu jeho životní i vzdělávací cestu. Předškolní vzdělávání rozvíjí u dítěte předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a vždy musí respektovat individuální rozvojové možnosti dětí. Každodenní, dlouhodobý kontakt s dítětem i rodiči umožňuje předškolnímu vzdělávání plnit i úlohu diagnostickou, zejména pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 215, 216). Pedagogové, speciální pedagogové se občas v mateřské škole setkávají s dětmi, které ještě nejsou diagnostikovány autisty a pedagog svým diagnostickým pozorováním, porovnáním chování dítěte a vlastními zkušenostmi s předškolními dětmi s diagnózou PAS, odbornými znalostmi o projevech dětí s poruchami autistického spektra, rodiče upozorní na možnost, že by se u jejich dítěte mohlo jednat o diagnózu PAS, samozřejmě upozorní s empatií a profesionálně, aby rodiče ještě více nevyděsil a neprohluboval tak stres, který nejspíš prožívají. Nastíní

jim pozitivní možnosti a ujistí je, že jim je po celou dobu předškolního vzdělávání, ve všem bude plně k dispozici, a to i nad rámec svých pracovních povinností. Z popisu zkušených speciálních pedagogů víme, že tento přístup funguje a rodině celkově pomůže, zbaví ji pocitu izolovanosti od většinové společnosti a dodá jim jistotu člověka-pedagoga, který má zkušenosti s diagnostikou a prognózou PAS u předškolních dětí a zná formy a metody práce s těmito dětmi. Představí jim výsledky práce s dětmi se stejnou diagnostikou, dětmi, které správným metodickým vedením a působením jsou v rámci svých možností úspěšné i na běžné základní škole. Ze zkušeností pedagogické praxe vyplývá, že je velice důležité, jak pro autistické dítě, tak pro rodinu, celkově situaci v rodině uklidnit. Jen tak se dá kvalitně a racionálně pracovat nejen s dítětem s PAS, ale v rámci celého klimatu rodiny. Většinou ale „*do předškolních zařízení nastupují děti, které již prošly včasnou intervencí*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 216). V praxi se často setkáváme s tím, že rodiče a rodiny autistických dětí nemají představu, kde a jak bude vzděláváno jejich handicapované dítě. Jaké mají možnosti. Informace si shánějí většinou samy na internetových diskuzích, v pediatrických ordinacích, nebo od známých. O tom, jaké možnosti výchovně vzdělávacího procesu v České republice jejich autistické dítě má a kam se obrátit o pomoc při výběru odpovídajícího školského zařízení jim podrobné legislativní informace podá Školský zákon a jeho novela č. 82/2015 Sb. „**Zákon „o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“**“ (Školský zákon) „*Zásady a cíle vzdělávání upravuje § 2 Školského zákona (1) vzdělání je založeno na zásadách a) rovného přístupu každého státního občana České republiky ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu zdravotního stavu“*“ (Školský zákon). „*Rámcové vzdělávací programy §4 mimo jiné stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví“*. „*Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných upravuje §16 Školského zákona Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“*. „(1) *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném*

*základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“.* „(2) Podpůrná opatření spočívají v a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče (Školský zákon) d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních pomůcek (Školský zákon) f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, individuální vzdělávací plán, zpracovává škola, vyžadují-li to speciálně vzdělávací potřeby žáky. Individuálně vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení“.

*„Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice“.* „Individuálně vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem. Dále informace zejména o a, úpravách obsahu vzdělávání žáka, b, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, c, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, d, případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka“ (Školský zákon).

**Individuálně vzdělávací plán** (dále jen IVP), je nedílnou součástí koncepce výchovy a vzdělávání autistického dítěte. „Chceme-li přesněji definovat, co je IVP, je nutné vycházet z již definovaných pojmů v oblasti pedagogiky. Termín **individuálně vzdělávací program** jazykově i věcně vychází z pojmu **vzdělávací program**. IVP je však – na rozdíl od rámcových a školních vzdělávacích programů – zacílen, určen a uzpůsoben pro konkrétního jedince (individuum) se specifickými vzdělávacími potřebami (Kaprálek, Bělecký, 2011, s. 16, 17). Součástí přípravy IVP je diagnostický rozhovor s rodiči, rodinná a rodová anamnéza. Rozhovor s dítětem, vlastní pedagogické pozorování dítěte minimálně 14 ti denní. Diagnostická kresba-kresba podle zadání učitele, spontánní kresba, rozbor prací dítěte. Návrhy pedagoga, pedagogické poradny, speciálně pedagogického centra na metody a formy práce s dítětem, požadavky a náměty rodičů. Dále termíny konzultačních hodin, termíny supervizí odborných

pracovišť, způsob intervize, žádost zákonných zástupců o možnost vzdělávání jejich dítěte podle individuálně vzdělávacího plánu a jejich následný souhlas s obsahem IVP. rozhodnutí ředitele školy o povolení IVP. Individuálně vzdělávací plán je součástí administrativního procesu a je evidován v matrice mateřské školy, složka obsahuje uvedené dokumenty, což usnadňuje práci učitelů, který vidí posun ve všech oblastech výchovy a vzdělávání po dobu docházky dítěte s PAS do MŠ a slouží k přesnější diagnostice a plánování. Tato složka je důvěrným materiálem, který je určený jen pro potřeby školy, pedagogů dítěte, rodičům a poradenským zařízením. Nahlížení do této složky jiným osobám je dovoleno pouze s písemným souhlasem zákonných zástupců dítěte. Součástí IVP je také portfolio diagnostických prací dítěte, kde jsou učitelem systematicky shromažďovány výsledky činností dítěte. Vždy jsou datovány, časovány, popisují, kdy dítě pracovalo a jak dlouho se dokázalo soustředit, hodnocení, zda práce žáka bavila atd. Je důležité, aby z materiálů, které portfolio obsahuje, byl patrný posun vývoje dítěte, proto se portfolio zakládá datem nástupu dítěte do speciální třídy a dle potřeby se předává zákonným zástupcům na konci docházky do MŠ. „**(3) Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů** podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti“, „(4) podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. **Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení**“ (Školský zákon). Obecně řečeno podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola, na základě vlastní diagnostiky pedagogem, speciálním pedagogem, nebo školním psychologem, dle vlastního posouzení potřeby podpory dítěte, žáka. Například u dětí v předškolním věku, s podezřením na poruchu autistického spektra, bez speciálně pedagogického vyšetření, ve fázi podezření, bývá toto podpůrné opatření prvním krokem k podrobnějšímu sledování a následnému diagnostikování. U jasně diagnostikovaných dětí s poruchou autistického spektra se škála podpůrných opatření pohybuje od třetího stupně výš, tedy do pátého stupně podpory, například u vysoce funkčního Dětského autismu, nebo u dítěte s Atypickým autismem.

## 2.1 INTEGRACE A INKLUZE

V předškolním vzdělávání uvádíme především dvě možnosti edukace žáků s poruchou autistického spektra. Jedná se o **Individuální integraci** dítěte s PAS, nebo

**skupinovou integraci.** Pozitivní, ale i řadu negativních momentů s sebou přináší **individuální integrace** dítěte s PAS. Proto je vždy nezbytné zvážit všechny okolnosti, stejně tak i další souběžné handicapy dítěte. Jsou-li nastavena preventivní opatření, jsou jeho nestandardní projevy chování při dobré informovanosti zainteresovaných dobře zvládnutelné, a to běžnými postupy. Když za daných podmínek přistoupíme k individuální integraci, musí tato probíhat vždy v souladu s platnou legislativou (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 245). **Skupinová integrace** oproti tomu znamená vzdělávání žáka ve třídě, nebo skupině speciálně zřízené pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo zdravotním postižením v běžné škole, nebo speciální škole určené pro žáky s jiným postižením. Jedná se o běžné mateřské školy, které mají zřízenou speciální třídu, například pro děti s poruchami řeči (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 246). Tyto třídy přijímají děti z celé škály autistického spektra. Jedná se o děti se středně těžkou, až těžkou symptomatikou i nerovnoměrným psychomotorickým vývojem. Respektování vrstevníků, učitele, vytvoření pracovního chování, zapojování se do řízených činností je možné pouze v případě dobře nastavené intervence ve speciální třídě. Rozvoj komunikace je pro kooperaci se spolužáky důležitým podnětem (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 217). „(9) **Pro děti, žáky a studenty s autismem lze zřízovat školy, nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání**“ (Školský zákon).

Dítě s autismem, které studovalo v běžné třídě základní školy, nebo bylo integrováno v běžné třídě mateřské školy a na základě evaluace se ukázalo, že není patrný jeho osobnostní posun dle jeho možností, může být na žádost zákonných zástupců, nebo poradenského zařízení, zařazeno do jiného, specializovaného typu školy, třídy, například do třídy pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami (Školský zákon). *Tyto školy, třídy, žádají o navýšený rozpočet, například na pořízení speciálních pomůcek a výukových programů, nebo na zřízení pracovní pozice **asistenta pedagoga***“ (Školský zákon). Asistent pedagoga je buďto pedagogický pracovník s vystudovanou

odborností v oboru pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, filozofie. Nebo nekvalifikovaný pedagog, který se seznámil se speciálně pedagogickými postupy, metodami a principy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, studiem kurzu asistent pedagoga v kurzech na Krajských centrech vzdělávání, ta jsou zřizována Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. Dále studiem na vyšších odborných školách, kde získal potřebnou kvalifikaci pro vykonávání funkce asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je přítomen v dané třídě po dobu, kterou má žák přiznaná podpůrná opatření. Jedná se z pravidla o podporu 20, 35, nebo 40 hodin týdně. Asistent pedagoga postupuje při práci s dětmi podle pokynů třídního učitele, při individuálním i frontálním výchovně vzdělávacím procesu se střídá s učitelem při vedení skupiny, či jednotlivce, podílí se na všech činnostech a režimových momentech vzdělávání, studuje odbornou dokumentaci žáka, úzce spolupracuje s učitelem a dbá na dodržování všech zásad výchovně vzdělávacího procesu. Dále se odborně vzdělává a připravuje na podporu žáka. Asistenti pedagoga jsou již řadu let nedílnou součástí vzdělávacího systému České republiky. Širší veřejnost o asistentech pedagoga hodně diskutuje, hlavně s ohledem na integraci a inkluzi. Jak laická, tak i odborná veřejnost prezentuje názory, že je tato pozice zbytečná a vykonávají ji především nekvalifikovaní lidé s žádnou invencí do výchovného procesu. Pedagogové, kteří pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, naopak oceňují pomoc asistentů pedagoga, při práci se znevýhodněnými dětmi, která je přínosem jak pro děti, tak pro samotné pedagogy (Kendíková, 2017, s. 37). „§ 5(1) *Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb*“. „(2) *Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem, nebo ostatními žáky třídy. (4) Není-li stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi, nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě*“ (Školský zákon). Podle stupně podpůrných opatření a doporučení školského poradenského zařízení žádá škola o finanční prostředky na zřízení pracovní pozice asistent pedagoga. Je-li ve třídě integrovaných více žáků s podpůrným opatřením asistenta pedagoga, záleží na konkrétním stupni podpůrných opatření a stanovisku



poradenského zařízení je-li nutnost dalšího asistenta pedagoga ve třídě, nebo bude-li vykonávat podporu dvěma žákům jeden asistent pedagoga, zde hovoříme o **sdíleném asistentu pedagoga**. Každé školské zařízení je **povinně řídit se pokyny školského zákona a stanoviskem poradenského zařízení v oblasti podpory znevýhodněného žáka ve výchovně vzdělávacím procesu a poskytovat žákovi přiznaná podpůrná opatření**. Nedodržením podpůrných opatření by školské zařízení porušovalo zákon, odporovalo by integraci handicapovaných dětí a inkluzivnímu vzdělávání. Dalším podpůrným opatřením je možnost, po dohodě se školským poradenským zařízením a v návaznosti na stupeň přiznaných podpůrných opatření žáka, snížení počtu dětí, žáků ve třídě (obvykle na 12, nebo podle druhu podpůrných opatření, které děti a žáci mají). Snížení počtu dětí, žáků ve třídě se vždy váže na konkrétní školní rok. Třídy pro předškolní děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou většinou součástí běžné mateřské školy, nebo jsou součástí škol při speciálně pedagogických centrech. O integraci a inkluzi často hovoříme nejen na poli odborném, ale i laickém. Dnešní doba je v souvislosti s handicapovanými dětmi, tedy i dětmi s PAS informována o inkluzivním vzdělávání, ale termín integrace a inkluze se často zaměňují. Převážně laická veřejnost se domnívá, že se jedná o stejný význam dvou jiných slov.

Význam slova **integrace** je **začlenění**, tolerance, a používá se v souvislosti se začleněním dítě se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy školního vzdělávání. Integruje, tedy začleňuje se žák se znevýhodněním mezi vrstevníky běžné populace. Integrace jsou vlastně dvě rozdílné podskupiny jedinců, kde jedinec s postižením, ale s podporou může navštěvovat běžnou školu (Lechta [ed.], 2010, s. 27). *„Principiálně jde vlastně o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení. Sander (2008) popisuje, jaký si mezistupeň mezi běžnými a speciálními školami (Lechta [ed.], 2010, s. 27).*

**Inkluze** je neustálý proces, jedná se o **akceptování odlišnosti daného jedince a jeho handicapu většinovou společností** bez omezení většiny i handicapovaného jedince. *„Cílem integrace i inkluze je žáky se speciálními vzdělávacími potřebami co nejméně izolovat od zdravých vrstevníků“* (Bazalová, 2011, s. 126). *„Inkluzivní pedagogika patří v současné evropské (speciální a léčebné) pedagogice k nejméně diskutovaným fenoménům. Často se o něm polemizuje en bloc a zapomíná se na to, že*

jeho skutečně kompetentní řešení je v reálné situaci si vyžaduje nejprve analýzu jeho jednotlivých komponentů. Velmi často však (zejména z globálně politických důvodů, na základě ad hoc argumentů, resp. Vzhledem k aktuálním zájmům školní politiky atd.) taková výchozí analýza a následná komunikace mezi zainteresovanými složkami chybí, přesto se přijímají radikální a – bohužel – ne vždy optimální řešení“ (Lechta [ed]., 2010, s. 27). V celém světě neexistují geneticky stejní jedinci. **„Různorodost je normální, jde vlastně o dovršení procesu inkluze. Jednou ze základních charakteristik inkluze je heterogenost žáků ve třídách“** (Lechta [ed]., 2010, s. 27).

Školská poradenská zařízení **„Školskými poradenskými zařízeními se rozumí Speciálně pedagogické centrum a Pedagogicko-psychologická poradna“**. „Poradenská pomoc školského poradenského zařízení § 16 a (1) Školské poradenské zařízení poskytne poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti „(2) **Vyžaduje-li to zájem dítěte nebo nezletilého žáka, doporučí škola nebo jiné školské zařízení jeho zákonnému zástupci, aby vyhledal pomoc školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení spolupracuje před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi zejména se školským poradenským zařízením, se zřizovatelem“**. „(3) **Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení“** (Školský zákon). Zákonný zástupce dítěte s poruchou autistického spektra, který žádá o přijetí dítěte do třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami mateřské školy, většinou přichází s jasnou diagnózou a doporučením zařazení dítěte do tohoto typu třídy, nebo školy. Dítě má doporučení podpůrných opatření, které mu vydalo, na základě jeho žádosti a výsledků specializovaných vyšetření, Speciálně pedagogické centrum, nebo Pedagogicko-psychologická poradna. Pro děti s poruchou autistického spektra mladšího věku, než je věk možného nástupu do mateřské školy, a jejich zákonné zástupce, jsou určena Střediska rané péče. Tato poradenská zařízení mají jediný cíl, co nejvíce pomáhat rodinám dětí jakkoli postižených, tedy i rodinám dětí s PAS. Poradenská činnost je diagnostická, metodická, informační, logistická a komunikační. (Novosad. 2009, s. 62-67). Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC), Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) pracují s dítětem, rodinou i školou. Metodicky vedou všechny zúčastněné. Hodnotí dosažené výsledky, doporučují další postupy a metody práce s dítětem. Kooperují spolupráci s odbornými

lékaři, provádějí supervize ve školském zařízení, které dítě navštěvuje. Školská poradenská zařízení jsou ve všech krajských městech. Poslední slovo v rozhodování o umístění autistického dítěte do školního zařízení má vždy zákonný zástupce dítěte, který však zvažil možnosti dítěte, možnosti školního zařízení a spolupracuje se Speciálně pedagogickým centrem a předškolní zařízení, které zvaží všechny možnosti přijetí, jako je složení dětí ve třídě z hlediska diagnózy a také možnosti školy samotné. O přijetí autistického dítěte do běžné třídy i integrace do třídy pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami také rozhoduje spádovost trvalého bydliště žáka. Pro autistické dítě, jeho rodinu, ale i spolužáky je vhodná integrace velmi důležitá, a to nejen z hlediska vzdělávacího a pedagogického, ale i vzhledem k celkovému klimatu třídy. Dítě handicapované by nemělo narušovat sociální klima ani vzdělávací proces běžných dětí a naopak. Je však důležité respektovat práva všech občanů, tedy i handicapovaných, což je zakotveno v Listině základních práv a svobod.

## 2.2 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

*„Pedagogická diagnostika v procesu integrace jedinců se speciálními potřebami. Dobře provedená pedagogická diagnostika je předpokladem integrace. Získává informace nejen o úrovni vědomostí a dovedností dítěte, ale též o jeho komunikativních schopnostech, sociabilitě, přizpůsobivosti apod.“ (Zelinková, 2011, s. 15).*

Pedagogická diagnostika je vždy týmová práce kmenových pedagogických pracovníků, kteří s dítětem pracují v tom nejužším slova smyslu, dále pak spolupráce s příslušným školským poradenským zařízením, které dítě odborně vyšetřilo a vydalo příslušná doporučení a podpůrná opatření, spolupráce s rodiči, širší rodinou a vedením školy – **komplexní přístup k pedagogické diagnostice** (Zelinková, 2011, s. 19). *„Umožňuje nám vnímat dítě v jednotě biologické, psychické a sociální. Působení rodiny, školy i společnosti se promítá do vývoje dítěte a má na něj vliv ve smyslu pozitivním i negativním“ (Zelinková, 2011, s. 19).* V případě autistických dětí je pedagogická diagnostika a výstupy z ní, jako jsou cíle, metody a formy práce s dítětem, nezbytná pro správné působení na dítě. Některé nemoci, jsou jasně diagnostikovatelné, ale poruchy autistického spektra mezi ně nepatří. Již od narození se autistické dítě může projevovat odlišně od běžné populace daného věku, ale také naopak, jedinec později diagnostikovaný jako autistický, může mít projevy a chování identické s danou věkovou

kategorií populace. Proto je pedagogické, diagnostické pozorování dítěte velice důležité. První příznaky PAS se u každého dítěte projeví jinak a jindy. Někdy se stává, že dítě s PAS je v počáteční diagnostice označeno jako mentálně postižené, nebo jako dítě s poruchou chování - vývojové hledisko (Zelinková, 2011, s. 21) Vhodným a záměrným pedagogickým pozorováním je možné diagnózu daného dítěte přehodnotit.

*„Nástroje pedagogické diagnostiky jsou v podstatě stejné jako nástroje hodnocení – s tím rozdílem, že o tom, že jeho výkony jsou předmětem zkoumání, nemusí, žák vůbec vědět. Pedagogická diagnostika na rozdíl od školního hodnocení **neplní úlohu zpětné vazby pro žáka, ale pouze pro učitele.** Znalost metod pedagogické diagnostiky by měla patřit k základním profesním kompetencím učitele, protože by ji měl provádět při práci se všemi dětmi, nejenom u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nástroje pedagogické diagnostiky členíme na standardizované a nestandardizované. **Standardizované nástroje** jsou při tvorbě prověřeny z hlediska validity i reliability výsledků. **Nestandardizovaný nástroj** si vytváří pedagog sám, jeho výsledky interpretuje, aniž má k dispozici standardizovanou hodnotící škálu (Kaprálek, Bělecký, 2011, s. 30, 31). Zkušený pedagog má vlastní způsob hodnocení dítěte, přesto i toto hodnocení musí splňovat jasně daná kritéria všeobecně platná pro kvalifikované pedagogické hodnocení a diagnostiku. Hodnocení se musí opírat o relevantní zjištění a přihlížet k věkovým a individuálním možnostem dítěte - **dítě jako aktivní účastník diagnostického procesu** (Zelinková, 2011, s. 24). Součástí pedagogické diagnostiky je kazuistika, rodinná anamnéza, rozhovor s užší i širší rodinou, závěry odborných vyšetření, závěry specializovaných pracovišť (SPC, PPP), informace o zdravotním stavu dítěte a jeho medikaci. Ke kvalitní pedagogické diagnostice patří také vyhodnocení chování a případných změn sociální skupiny, kterou třída dětí je a do které žák se specifickými vzdělávacími potřebami nastoupil. Je důležité vyhodnotit klima třídy před nástupem, případně posoudit kolektiv dětí, sociální skupinu, při „zkušebních“ návštěvách dítěte ve třídě a v neposlední řadě po samotném nástupu dítěte do třídy předškolního zařízení - **kdo a kde provádí diagnostiku** (Zelinková, 2011, s. 23). Pedagogická diagnostika je nekončící a stále se, buď pravidelně, nebo naopak nahodile, opakující proces. Nelze dítě jednou diagnostikovat a dál se jeho rozvojem nezabývat. Každý rok, u dětí s PAS každé čtvrtletí, pololetí, nebo dle potřeby, provádí pedagog, speciální pedagog společně s celým týmem pracovníků, což jsou všichni, kdo se podílí*

na výchovně vzdělávacím procesu dítěte, pedagogickou diagnostiku, která vychází mimo jiné i ze speciálně pedagogického vyšetření (SPC, PPP) pedagogického pozorování-tedy vyhodnocení pozorování dítěte ve třídě, rozhovor s rodiči, rozbor prací dítěte, vyhodnocení klima třídy a školy. V pozorování pedagog popisuje i problémové chování dítěte například agresivitu, nebo naopak pasivitu dítěte, důsledkem uvedeného je nespolupráce a neochota přizpůsobit se (Zelinková, 2011, s. 22). Děti s uvedenými problémy se velice těžko podrobí vyšetření a je nutné je v první řadě naučit pracovnímu chování s možností motivační pobídky (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 167). Pedagog z výsledků této diagnostiky čerpá poznatky a potřebný materiál pro kvalitní, metodicky správné vedení a práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i dítěte s PAS.

Záznamy z průběžných výsledků jednotlivých pedagogických diagnostik dítěte jsou i dobrým podkladem pro zpětné hodnocení dítěte a jeho rozvoje v průběhu školních let, tedy od předškolního vzdělávání počínaje. Typy pedagogické diagnostiky: normativní, kriteriální, individualizovaná, diferenciatní. Všechny systémy, které působí na dítě a ovlivňují ho, bere v úvahu dlouhodobá pedagogická diagnostika, probíhající spirálovitě. (Zelinková, 2011, s. 19) „*Na základě stanovené diagnózy volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn dochází ke změnám ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň* **Edumetrický a kazuistický přístup k diagnostikování** „*Kazuistika je podrobné hodnocení jednoho případu. Umožňuje hlubší posouzení dítěte v průběhu vývoje se zachycením co nejvíce proměnných, které vývoj ovlivňují*“ (Zelinková, 2011, s. 25).

### 3 METODY A FORMY PRÁCE S AUTISTICKÝMI DĚTMI

**Speciálně pedagogická metoda** – z obecně platného hlediska plánovaný postup k dosažení cíle, tedy úspěšného osobnostního rozvoje dítěte. Odborné publikace aktuálně neuvádějí popis komplexně používaných metod. Vzhledem ke spolupráci a prolínání několika vědních oborů při intervenci u dětí s PAS odborná literatura hovoří o multidisciplinárním přístupu. Metody práce je vždy nutné individualizovat a přizpůsobit vývojové úrovni konkrétního dítěte, k tomu pomáhají také dobré znalosti vývojové psychologie (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 75). Při práci s dětmi je vždy důležité jasné promyšlení cíle, nebo cílů, kterých chce pedagog dosáhnout, také je velice důležité spojit teoretické znalosti, praktické dosavadní zkušenosti, vlastní i zprostředkované, je nutné brát v potaz i místo a čas, kde proces pedagogického působení probíhá, klima třídy a v neposlední řadě aktuální rozpoložení dítěte s respektem k jeho individuálním potřebám a věkovým zvláštěm. I u běžné populace dětí zkušený pedagog používá tak zvané **strukturované učení**.

Jak již sám název napovídá, jedná se o jaké si vrstvení učení od nejjednodušších poznatků ke složitějším, od nejjednodušších postupů ke složitějším, od individualizace ke kooperaci, od nejjednodušších dovedností ke složitějším. U autistických dětí to platí naprosto stejně, s tím, že jsou používané metody více propracované a poskládané přesně na míru daného dítěte s přihlédnutím k charakteru jeho diagnózy a individuálně vzdělávacím potřebám. Speciální pedagog, který pro žáka obsah strukturovaného učení připravuje, do něj komponuje nejen výchovně vzdělávací cíle, obsah učiva, metody a formy práce, ale i vlastní empatii a vypozerované principy myšlení a chápání dítěte. To, co je konkrétnímu dítěti vlastní, pro něj typické, co jej zajímá a s čím má naopak problémy. Samozřejmě s přihlédnutím k **nepřetěžování dítěte**, k **duševní hygieně**, **odpočinkovým činnostem**, **hře a relaxaci**, podporování chuti učit se nové věci a získávat nové zkušenosti a dovednosti, jeho přirozenou touhu poznávat, objevovat a tím se přirozeně učit. K dosažení výchovně vzdělávacích cílů používá pedagog **metody**, tedy formy a způsoby práce s dítětem s PAS. Jedná se o **speciálně pedagogický přístup**. *„Intervence prováděné metodou strukturovaného učení staví na odstranění deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky lidí s PAS.*

*Odstranění či snížení deficitu, který se projevuje nižší schopností rozumět pokynům a zvládat chování bez podpory dospělé osoby, vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostředí a činností, vizuální podporu a motivační stimuly. Přiměřený přístup k jedinci s PAS a jeho odpovídající rozvoj zajistí pouze intervence využívající tyto principy“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 29). V souvislosti s dětmi předškolního věku s poruchou autistického spektra, tedy s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou v rámci systému školství zařazené, a to dle doporučení Speciálně pedagogického centra (SPC), nebo Pedagogicko psychologické poradny (PPP) a rozhodnutí rodičů, do třídy se speciálními vzdělávacími potřebami mateřské školy, speciální třídy MŠ, nebo v rámci inkluze do běžné třídy mateřské školy s asistentem pedagoga, pracuje speciální pedagog se speciálně pedagogickými metodami. „*Speciální pedagogové se nemohou spoléhat pouze na obecně popisované metody, které jsou využívány při reedukaci dětí s handicapem, ale je třeba, aby využívali metody z oborů, které se problematikou PAS rovněž zabývají (logopedi, terapeuti, rehabilitační pracovníci, psychologové apod.)*.“ „**Z výše uvedeného vyplývá, že základním kritériem úspěšné intervence není využívání metod jako takových, ale v popředí stojí dítě s konkrétními problémy, které jsou v rámci intervence řešeny.**“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 75).*

Mezi speciálně pedagogické metody řadíme: metodu přiměřenosti, metodu postupných kroků, metodu zpevnování, metodu modelování, metodu nápovědy a vedení, metodu vytváření pravidel, metodu instrukce, metodu vysvětlování, metodu demonstrace, metodu napodobování, metodu povzbuzování, metodu ignorace (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 76-85). **Metoda přiměřenosti**, je vlastně metodou respektování nerovnoměrného vývoje dítěte s PAS a respektováním tohoto znevýhodnění. Nutnost respektovat toto znevýhodnění je základním faktorem pro volbu dalších postupů práce, nebude-li metoda přiměřenosti respektována, bude další intervence selhávat (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 76). **Metoda postupných kroků**, základem této metody je jasně stanovený plán, kde bude postupováno přesně podle jednotlivých kroků, což zajistí předvídatelnost reakcí, pedagogovi, ale především dítěti. Jedná se o specifikovaný, konkrétní přístup (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 77). **Metoda zpevnování**, metoda upevnování nabytých dovedností, přirozené pokračování dané činnosti přispívající k pozitivnímu chování (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 78).

**Metoda modelování**, vytváření modelových situací, nácvik aktuálních situací, nácvik cílových situací, nácvik nových dovedností, které se má dítě naučit (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 79). **Metoda nápovědy a vedení**, pro tuto metodu je charakteristická aktivní pomoc a vedení učitele, což výrazně zvýší šance dítěte na úspěch (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 80). **Metoda vytváření pravidel**, metoda, která vede k větší samostatnosti dětí s PAS, zvláště těch, které činnosti rády opakují. Pomáhá při výuce úkolu s pravidelně se opakujícím postupem. **Metoda instrukce**, signály osoby pomáhají dítěti se splněním úkolu, dávají mu jasnou instrukci, s doplněním verbální, nonverbální a vizuální podpory (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 81). **Metoda vysvětlování**, tato metoda se dá využít pouze u dětí, které chápou význam slov po obsahové stránce, metodu vysvětlování můžeme doplnit a umocnit vizuální podporou (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 82). **Metoda demonstrace**, metoda názorné ukázky a předvedení činnosti, kterou by mělo dítě následně opakovat. **Metoda napodobování**, využití možné pouze v případě, že dítě nápodobu v řízené činnosti zvládá (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 83). **Metoda povzbuzování**, aktivace dítěte pedagogem při plnění úkolu, pozitivní motivace, metody povzbuzování musí být vždy přiměřené věku. **Metoda ignorace**, používaná především při negativních projevech chování dítěte, je důležitá důslednost pedagoga (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 84). *„Intervence prováděná metodou strukturovaného učení staví na odstranění deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky lidí s PAS. Odstranění či snížení deficitu, který se projevuje nižší schopností rozumět pokynům a zvládat chování bez podpory a přítomnosti dospělé osoby, vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činnosti, vizuální podporu a motivační stimuly. Přiměřený přístup k jedinci s PAS a jeho odpovídající rozvoj zajistí pouze intervence využívající tyto principy“* (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 29). **Strukturalizace**, členění, které dítěti pomáhá zvládnout plnění běžných denních činností. Jedná se o členění prostoru, pracovního místa, času, činností. **Vizualizace**, vizuální podpora, kompenzace pozornostních a paměťových funkcí. **Motivace**, způsob odměňování, ovlivňuje konkrétní chování dítěte, důležitý stimul k učení (Čadilová, Jůn, Thorová, a kol., 2007, s. 65-85), (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 25-75).



### 3.1 MOŽNOSTI ROZVOJE KOMUNIKACE, SOCIÁLNÍ INTERAKCE, HRY

Triáda problémových oblastí poruch autistického spektra zahrnuje oblast komunikace, sociální interakce a hry. Tyto klíčové oblasti pro standardní osobnostní rozvoj dítěte jsou u autistických dětí narušeny, nebo oslabeny. U jednotlivých poruch, jako jsou Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom se míra postižení, oslabení uváděných oblastí značně liší. Přesto je velice důležité i přes diagnózu PAS, všechny zmíněné oblasti posilovat, rozvíjet, fixovat a tím zmírňovat jejich důsledky. „*Chybí pochopení komunikace jako prostředku k dosažení něčeho. S těmito problémy pomáhají náhradní komunikační systémy a prostředky, např. VOKS, PECS, PCS*“ (Bazalová, 2017, s. 17). U dítěte s poruchou autistického spektra je důležité provádět včasnou intervenci. To znamená co nejdříve po zjištění a diagnostice PAS. Intervence musí být týmová, koncepčně sjednocené postupy a cíle, kterých chceme u dítěte dosáhnout, musí být přesně formulované. Spolupráce rodiny a předškolního zařízení je nezbytná.

**Komunikace** „*Není to jen řeč, začíná při porodu a zahrnuje doteky, výraz tváře, pohledy očima a pohyby hlavy, rukou a těla. Pláč, různé zvuky a chrčení nebo vymyšlená slova, i to jsou formy komunikace. Bez některých způsobů komunikace se vaše dítě nikdy nenaučí cítit lásku, poznávat svět nebo vyjádřit svoje přání a pocity. Frustrace a neschopnost sebevyjádření může působit další problémy: křik, řev a další výchovné problémy. Pro Vaše dítě je životně důležité, abyste si s ním povídali, naslouchal mu a odpovídali všemi výše uvedenými způsoby*“ (Kerrová, 1997, s. 63). S nástupem dítěte s PAS do předškolního zařízení nastávají i velké možnosti pro rozvoj oslabených oblastí, síla a vliv dětského kolektivu na dítě je nezastupitelná. V případě komunikace má samotný proces rozvoje několik fází, které jsou součástí biologického vývoje dítěte. Jedná se o fázi: **Preverbálních dovedností**, které zahrnuje **sledování**—dítě se naučí sledovat hračku očima, hry na schovávanou, mrkání a napodobování obličejů (Lynch, Kidd, 2002, s. 16-19). **Pozornost**, soustředěnost, koncentrace, nutná pro edukaci i rozvoj řeči (puzzle, hudebně pohybová hry, piktogramy), (Lynch, Kidd, 2002, s. 20-24). **Ovládání dechu**, začíná již žvatláním, ovládání dechu je pro rozvoj řeči nezbytné (foukací hry, hry na dechové hudební nástroje, rytimizace (Lynch, Kidd,

2002, s. 25-26). **Napodobování**, pro komunikaci nezbytná interakce mezi jednotlivci, posiluje pozornost, rozvíjí imitaci (napodobování činností, výrazů obličeje), (Lynch, Kidd, 2002, s. 27-30). Střídání, mluva, oční kontakt, gestikulace, komunikace je hovor dvou lidí, pakliže mluví oba zároveň, komunikace se zhrouť (činnosti na střídání, stolní hry, každodenní činnosti), (Lynch, Kidd, 2002, s. 33-34). Následuje fáze: **Sluchového rozlišování**, rozlišování zvuků a hlasu a přiřazování symbolů. Každý člověk má jiný hlas, některé hlasy jsou nám libé, jiné naopak. První hlasy, které dítě vnímá, jsou hlasy našich nejbližších, tedy rodičů a širší rodiny. Proto plačící dítě zklidní tichý hlas matky, otce. Stejně tak jej může rozrušit hlas jiné neznámé osoby, nebo neznámý zvuk. Vnímání hlasů a zvuků dítě učí a pomáhá mu orientovat se nejen ve svém okolí, ale světě a životě. Pro nácvik, nebo procvičování sluchového vnímání didakticky pomáhá, napodobování zvuků, přiřazování zvuků, nahrané zvuky a pohyb (Lynch, Kidd, 2002, s. 79-86). Dále **Rozlišování prvků řeči**, nácvik a fixace dlouhých a krátkých zvuků, známých slov a slovních spojení, slabikování, písničky a pohádky (Lynch, Kidd, 2002, s. 87-98). **První slova**, sociální slova, slova označující činnost, vlastnosti, symbolická slova, slova označující členy rodiny, označující předměty, zájmena (Lynch, Kidd, 2002, s. 119-129). Mateřská škola je pro dítě s PAS velice podnětné prostředí, které jej diferencovaně, spontánně a bezpečně učí nové dovednosti, návyky a kompetence. Skupina věkově přibližně stejných dětí dítěti pomáhá eliminovat jeho handicap. Kompetence získané v oblasti komunikace nevědomky předávají dalším dětem. Soustavná práce, pravidelná logopedická i foniatrické péče, ve většině případů, tak, jak uvádí zkušenosti z praxe, vede k výraznému zlepšení komunikačních schopností dětí s poruchami autistického spektra. Jazyk je základním nástrojem sociálního přizpůsobení (Piaget, 2014, s. 52). **Sociální interakce**, sociální chování je u autistických dětí často rozdílné s jejich mentální úrovní, což souvisí s mírou symptomů, to znamená, že sociální interakce není stabilním projevem a v průběhu věku a vývoje se může měnit „*Problém s narušenou sociální interakcí však zůstává*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 152). Posun v sociálním chování dítěte s poruchou autistického spektra je velice zdlouhavým procesem s ne vždy s pozitivními výsledky, ze všech tří problémových oblastí je právě zlepšení v oblasti sociálního chování tím nejnáročnějším úkolem všech zúčastněných. Pro dosažení dobrých výsledků socializace je důležité znát analýzu sociálních dovedností dítěte a zajistit strategii kladení

přiměřených úkolů. Je to analýza aktuálních sociálních dovedností, příprava modelových situací k nácvičení sociálních dovedností, jejich aplikace v praxi (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 152, 153). „*Sociální interakce a reciprocita pro řadu těchto lidí představují něco, co je nad jejich síly pochopit*“ (Čadilová, Jůn, Thorová, a kol., 2007, s. 82). Autistické dítě nedokáže být empatické, neumí se přizpůsobit společenským normám, které nechápe a neumí se adekvátně k nim chovat (Žampachová, Čadilová, a kol., 2012, s. 46).

**Hra**, základní prostředek k učení, vytvoření pracovních návyků, rozvoji motoriky, rozvoji individuality, identity, vlastních schopností, dovedností, nadání, komunikaci, rozvoji představivosti a fantazie sociální interakce, socializace. „*Tím, jak se přirozeně staráme o své dítě a hrajeme si s ním, podporujeme i jeho všestranný rozvoj. Přesto toho pro své dítě udělat víc, a to s pomocí her, cvičení a hraček*“ (Kerrová, 1997, s. 61). Hra je pro dítě naprosto přirozená, spontánní a oblíbená činnost, hra je používána jako nástroj učení a je-li, vzdělávací proces v předškolním zařízení dobře nastaven, dítě si neuvědomuje, že se učí, ale vlastně si hraje. Motivací je hra samotná. Her a herních činností je celá řada, například: **Průzkumná hra**, pomáhá dítěti objevovat, nebo způsobit nějakou událost, rozvíjí řeč, poznává tvary, strukturu (Lynch, Kidd, s. 2002, s. 39). **Pohybová hra**, dítě se orientuje v prostoru, vnímá slova, která označují činnosti, tělesný kontakt s ostatními dětmi (Lynch, Kidd, s. 40). **Symbolická hra**, rozvíjí symbolické myšlení, které předchází řeči (Lynch, Kidd, 2002, s. 44). „*Symbolická hra znamená vrchol dětské hry*“ (Piaget, 2014, s. 51 **Kooperativní hra**, základ komunikace, představivosti, socializace (Lynch, Kidd, 2002, s. 46). **Imaginativní hra a hraní rolí**, přehrávání vlastních zkušeností, rozvoj řeči, vhodná slova, slovní spojení a věty pro danou roli (Lynch, Kidd, 2002, s. 47). **Volná hra**, hra se sebou, čas pro sebe, fixace zvuků a slov v mozku (Lynch, Kidd, 2002, s. 38). **Každodenní činnosti**, zapojení dítěte do každodenních činností, práce-hra, získávání zkušeností (Lynch, Kidd, 2002, s. 41). Hra je také velice důležitý terapeutický i diagnostický nástroj. Pro děti s PAS, jejich osobnostní rozvoj je nezbytné je podněcovat k herním aktivitám a činnostem jak kooperativním s ostatními dětmi, tak volným hrám, a to nejen děti v předškolním věku. Pedagog musí využít všech motivačních možností k podněcení dítěte ke hře. Jednou z metod je využití energie dětského kolektivu. Rozvoj autistických dětí v oblasti komunikace, sociální interakce a hry je dlouhodobý proces. I zde se používají

strukturované postupy-vysvětlení zadání, přiměřené instrukce, modelování jednotlivých kroků při učení se nové dovednosti, přehrávání rolí s oprávnou zpětnou vazbou, nácvik dovednosti ve, nebo mimo skupinu (Žampachová, Čadilová, a kol., 2012, s. 54).

### 3.2 PŘÍPRAVA DÍTĚTE S NA PŘESTUP DO ZŠ, ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Jednou z nejvýznamnějších etap života dítěte je nástup dítěte do základní školy (Zelinková, 2011, s. 110). Jedná se o věkové období mezi 6-7 lety dítěte. V České republice je zákonná povinnost zapsat dítě k základnímu vzdělávání v roce, kdy dítě dovrší věku 6 let, a to i v případě, že zákonní zástupci dítěte požádali o odklad školní docházky o jeden rok a doložili stejné doporučení odkladu školní docházky (OŠD) z Pedagogicko psychologické porady, nebo Speciálně pedagogického centra (Školský zákon). **Odklad školní docházky** doporučí dítěti mateřská škola na základě závěrů výsledků pedagogické diagnostiky, speciálně pedagogické centrum na základě vyšetření. Rodiče tyto podklady předají při zápisu do ZŠ vedení školy, které následně rozhodne o přijetí k předškolnímu vzdělávání s odkladem o jeden rok a rozhodnutí předá na vědomí zákonným zástupcům dítěte, mateřské škole a založí do školní matriky. Začátkem školního roku 2017/2018 vešla v platnost novela školského zákona-povinnost povinné předškolní docházky týkající se posledního roku docházky dítěte do MŠ, tedy rok před nástupem dítěte do ZŠ (Školský zákon). Do základní školy nastupují i děti, u nichž hrozí riziko selhání, což může značně ovlivnit jejich školní a osobnostní rozvoj. V souvislosti s nástupem dítěte do ZŠ hovoříme také o termínech **školní zralost** a **školní připravenost**. **Školní zralost** „*zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopnosti soustředit se a emoční stabilitou*“ (Zelinková, 2011, s. 110). **Školní připravenost** „*(způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopnosti, vlivu prostředí a výchovy* (Zelinková, 2011, s. 111). Z uvedeného vyplývá, že do základní školy by mělo nastoupit dítě školně zralé a připravené. Děti s poruchami autistického spektra bohužel mají svůj přestup na vyšší stupeň školy, ZŠ, znesnadněn svou diagnózou a problému z ní vyplývajícím. Problémy v komunikaci, sociální interakci a hře, tedy v ZŠ komplexně učení, získávání vědomostí, dovedností a socializaci. Dítě má z mateřské školy, bylo-li s ním správně metodicky pracováno, a jeho možnosti mu

to umožnili, již fixované některé dovednosti a schopnosti například rozlišuje režimové části dne, zvládá sebeobsluhu, pracuje individuálně s podporou asistenta pedagoga, pracuje skupinově, dokáže se určitou dobu soustředit, zlepšená je i koordinace pohybů a motorika, zmírněné jsou i negativní emoční projevy dítěte atd., přesto oproti běžným dětem má vzhledem k diagnóze PAS značný handicap. Vzhledem k tomu je rodičům dítěte školou i poradenským zařízením doporučen odklad povinné školní docházky o jeden rok. Dítě tak získá delší čas na přípravu na přestup do školy a snížení rozdílu svého znevýhodnění, vyplývajícího z jeho diagnózy, oproti svým vrstevníkům. O tom, jestli bude dítě integrováno do třídy běžných žáků základní školy, skupinově, přestoupí do speciální třídy, nebo přímo do autistických tříd (v Plzni ZŠ a MŠ při FN) rozhodnou jeho zákonní zástupci po dohodě s PPP, SPC a mateřskou školou. Důležitým faktorem je také samotný fakt, zdali je v okolí bydliště dítěte výše uvedený typ škol. Pro dítě s PAS jsou změny nevídané a dítě samotné na ně nemusí reagovat adekvátně, změna kolektivu, a ještě delší dojezdová vzdálenost pro dítě nemusí být dobré. Samozřejmě záleží na jednotlivé poruše autistického spektra, funkčnosti a sociálním typu, kterou dítě má diagnostikovanou. Je nutné podotknout, že SPC, PPP, rodiče i školy, v doporučování škol i předškolních zařízení spolupracují a vždy se snaží o nejlepší možné řešení pro dítě i ostatní zainteresované. V předškolních zařízeních i ve školách pedagogové pracují s dětmi s Aspergerovým syndromem, Atypickým autismem, Dětským autismem, a to v jeho lehčích formách (vysoce funkční). Vždy je nutné zvážit všechny možné alternativy, které jsou nejlepší pro zdravý osobnostní rozvoj dítěte.

V teoretické části bakalářské práce autorka čtenáře seznamuje s odbornými znalostmi o poruchách autistického spektra, a to z několika hledisek. První kapitola se věnuje PAS z hlediska lékařského, čtenář se zde seznamuje s etiologií PAS, triádou problémových oblastí a poruchami autistického spektra z klasifikace WHO. Druhá kapitola je zaměřena na institucionální vzdělávání dětí předškolního věku s PAS, autorka se zde zaměřila na integraci, inkluzi a pedagogickou diagnostiku předškolního vzdělávání. Třetí, závěrečná kapitola teoretické části bakalářské práce popisuje metody a formy práce s autisty, jako jsou strukturované učení a individualizace, dále možnosti rozvoje dítěte v oblasti komunikace, sociální interakce, hry a přípravou dítěte na přestup do ZŠ. Na teoretickou část navazuje část praktická, která pracuje s informacemi z teoretické části a poznatky z vlastního výzkumu autorky.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGICKÁ ČÁST

### 4.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zjistit možnosti rozvoje autistického dítěte v oblasti komunikace, sociální interakce a hry ve speciální třídě mateřské školy. Představit čtenáři jednotlivé metody a formy práce s dítětem, a to po dobu předškolního vzdělávání.

### 4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

K pedagogickému pozorování a zpracování kazuistiky jsem si zvolila chlapce s poruchou autistického spektra, s diagnózou Dětský autismus-vysoce funkční, typ smíšený – zvláštní.

V rozhovorech jsem se obrátila na třídní učitelku, asistentku pedagoga chlapce a jeho rodiče. Obě pedagožky jsou vzdělané v oboru učitelství v MŠ, třídní učitelka dále v oboru speciální a sociální pedagogika. Učitelky jsou zkušené pedagožky, které ve třídě se speciálními vzdělávacími potřebami předškolních dětí pracují řadu let.

### 4.3 POPIS POUŽÍVANÝCH METOD

#### **Analýza dokumentace dítěte**

Zákonní zástupci, kteří dítě přihlásili k předškolnímu vzdělávání, vyplňují dokumenty pro školní matriku. Rodiče, kteří žádají o přijetí dítěte do speciální třídy, kromě všeobecných informací vyplňují anamnestický dotazník dítěte, s rodinnou a rodovou anamnézou, dokládají doporučení a závěry speciálně pedagogického vyšetření, závěry specializovaných odborných vyšetření (psychologických, psychiatrických, logopedických, neurologických, foniatrických atd.).

#### **Pedagogické pozorování**

Jednalo se o dlouhodobé pozorování autistického chlapce v prostředí speciální třídy po dobu jeho docházky do mateřské školy. Pozorování možností jeho

osobnostního rozvoje se zaměřením na triádu problémových oblastí komunikaci, sociální interakci a hru. Cílem pozorování byla edukace a chování chlapce po dobu předškolní docházky a jeho zlepšení, zhoršení, či stagnace v osobnostním rozvoji před nástupem do ZŠ.

Kritéria pozorování: celkové prostředí ve speciální třídě, strukturalizace prostoru (pracovní část, relaxační část, herní prostor, prostor na sebeobsluhu), věkové a diagnostické složení dětí (podpůrná opáření) ve třídě, počet dětí ve třídě, celková klína třídy, počet pedagogů ve speciální třídě, materiální a technické vybavení třídy, chování dítěte, verbální i neverbální projevy dítěte, sociální interakce s vrstevníky, učitelkami, všemi zaměstnanci školy, práce s IVP, klima v rodině dítěte, popřípadě agresivní projevy chování dítěte, posun dítěte v oblasti komunikace, sociální interakce, hry, celkový osobnostní rozvoj dítěte a jeho připravenost na přestup do základní školy.

### **Kazuistika**

Kazuistika, nebo také případová studie poskytuje čtenáři základní informace o autistickém dítěti - chronologický věk, rodinnou a rodovou anamnézu, diagnózu, pozorování a závěr. Autorka v praktické části, pro lepší představu čtenáře o dítěti, kazuistikou začíná a závěr aktualizuje na konci docházky dítěte do mateřské školy.

### **Řízené rozhovory**

Cílem rozhovorů bylo zjistit odpovědi na otázky, které úzce souvisely s výchovou a vzděláváním autistického chlapce ve speciální třídě MŠ, jeho posunem v oblasti komunikace, sociální interakce a hry a připravenosti na přestup do základní školy. Na otázky odpovídali pedagogové i rodiče chlapce (kapitola 4.2). Pro pedagogickou diagnostiku je velice důležitý komplexní pohled na dítě, a to jak ve školním, tak i rodinném prostředí. Otázky na pedagogy se týkaly výchovně vzdělávacích metod a forem práce s autistickým chlapcem, celkového hodnocení posunu dítěte v závěru docházky dítěte do MŠ. Otázky na rodiče dítěte směřovaly k vyhodnocení osobnostního posunu dítěte podle rodičů a rodiny a vyhodnocení celkového aktuálního klima rodiny. Otázky byly otevřené i uzavřené.

#### **4.4 VÝSTUPY Z PEDAGOGICKÉHO POZOROVÁNÍ, ZÁVĚR**

Vyhodnocení pedagogického pozorování autistického chlapce a jeho posunu v oblasti rozvoje komunikačních schopností, sociální interakce a hry. Celkového osobnostního rozvoje dítěte a jeho připravenosti na přestup dítěte na vyšší stupeň školy, ZŠ. Zhodnocení pedagogické intervence a použitých výchovně vzdělávacích přístupů a metod, kompenzačních pomůcek a technického vybavení speciální třídy mateřské školy. Vyhodnocení chování dítěte v průběhu předškolního institucionálního vzdělávání ve třídě pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, sociální skupině i v rámci celého kolektivu MŠ. Vyhodnocení sociálního klima třídy v průběhu strukturovaného dlouhodobého pozorování, podněty pro další působení na dítě, vyhodnocení názorů rodičů a rodiny na práci pedagogů s dítětem a zpětné vazby na socializaci, učení a chování dítěte doma i ve společnosti. Výsledné zhodnocení pobytu dítěte ve speciální třídě MŠ a jeho osobnostního rozvoje v průběhu předškolní docházky.



## 5 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V MŠ

Třída pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kde probíhal výzkum, tedy pedagogické pozorování autistického chlapce, je součástí běžné mateřské školy (kapitola 2.1). Je zřizována krajem, ÚMO, na základě žádosti ředitele kmenové mateřské školy. Speciální třída je věkově smíšená, což znamená, že do ní docházejí děti věkového rozpětí 3-7 let. Do této třídy jsou přijímány žáci na základě žádosti rodičů a doporučení Speciálně pedagogického centra. V době výzkumu navštěvovalo speciální třídu 12 žáků. Původně se jednalo o speciální třídu logopedickou, tedy třídu pro děti s vadami řeči jako jsou vývojová dysfázie a dyslálie. Následně vyvstala potřeba přijímat i žáky s jiným znevýhodněním, například děti s PAS, poruchami chování a kombinovanými vadami.

Vedení školy, společně s třídní učitelkou vždy bedlivě dbá na to, aby přijetím dalšího handicapovaného žáka nenarušilo křehkou sociální stabilitu a klima třídy, stejně tak se snaží poskytnout odbornou pomoc všem dětem, jejichž rodiče o přijetí požádali, nebo jim byl přestup doporučen z jiné běžné MŠ. Pečlivým prostudováním dokumentace žáků a tzv. zkušebním dnem dítěte ve třídě učitelka získá částečné povědomí o chování a schopnostech nově přichozícího dítěte, vidí reakce a chování kmenových dětí ve třídě a ověří si možnosti práce a metodického vedení dítěte (kapitola 4.3)

Tato třída se stala vyhledávanou a dojíždějí do ní handicapované děti z celého okolí. Třída disponuje výborným materiálním vybavením, kompenzačními pomůckami, didaktickými pomůckami a hračkami. Prostor třídy je dobře strukturovaně řešený a orientace v něm je pro děti snadná. Je zde jasně vymezený prostor na hru, sportovní činnosti, relaxaci, učení, sebeobsluhu i vlastní soukromý prostor pro bezpečí a klid dítěte, přesto tato třída není izolována a je součástí komunity celé mateřské školy (kapitola 4.3)

Ve třídě je kmenová učitelka s odborností v oblasti sociální a speciální pedagogiky s dlouholetou praxí v oboru vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále zde pracuje asistent pedagoga (kapitola 2.1) vzděláváním učitel prvního stupně ZŠ. Podpora asistenta pedagoga je 40 hodin týdně a je zároveň asistentem sdíleným pro více

žáků. Všichni žáci mají vypracovaný individuálně vzdělávací plán, pedagogickou diagnostiku, diagnostické portfolio žáka, portfolio prací a výrobků dítěte, se kterým děti pracují jako s knihou a sami se učí hodnotit své práce, vidí zlepšení, hodnocení aktuálních výsledků dítěte probíhá pololetně, nebo dle potřeby, výstup z něj je písemný, konzultační hodiny s rodiči probíhají dle potřeby, nebo každé popoletí při hodnocení dosažených výsledků žáka. Supervize provádí příslušné SPC, intervize jsou individuálními výstupy pedagogů, třídy.

Organizace vzdělávání ve speciální třídě je systémová, stálá, pravidelná, s větším časovým prostorem na fixování a upevňování získaných kompetencí a dovedností. Je kladen velký důraz na vizualizaci, strukturované učení (Obr. č. 3, Obr. č. 4), individualizaci, motivaci a používání speciálně pedagogických metod (kapitola 3). Učitelky uplatňují tzv. „vlídnou přísnost“, jak samy udávají „jejich vlastní teminus technicus“, který přesně vystihuje to, co děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zvláště pak autisté, potřebují. Jasná a přesná pravidla, mantinely-vlídnou náruč, jistotu a bezpečí.

Děti se vzdělávají podle školního vzdělávacího plánu, který vychází z RVP PV, obsah není upraven, pouze je strukturalizován a individualizován pro každé dítě s přihlédnutím k jeho individuálně vzdělávacím potřebám. Snížením počtu dětí ve třídě má pedagog možnost věnovat intervenci dítěte delší čas. V této třídě pedagogové hojně využívají metodu názornosti a vytváření modelových situací, probíhá zde každodenní logopedická prevence, každé dítě má svoji logopedickou krabičku a v ní obrázky nácviku gymnastiky mluvidel, zrcátko, relaxační hračku a po procvičení na začátku školního roku, již samo umí prevenci provádět. Hudebně pohybové hry, rytmizace, rytmizace u klavíru, „klubíčkování“ (motání klubíčka do rytmu říkanky), nácvik hry na zobcovou flétnu, rozvoj jemné a hrubé motoriky pomocí práce s míčem (nácvik míčové „školky“), cvičení jógy a kolektivních sportovních her, osvojování sociálního chování, pomoc potřebným (besídka pro Hospic sv. Lazara atd.), zvyšování sebevědomí jednotlivce i sociální skupiny-výstava výtvarných prací na plotě MŠ (galerie na plotě), to vše je součástí běžných dnů dětí v mateřské škole. Děti z této třídy se účastní všech aktivit pořádaných kmenovou MŠ a spolupracují s okolními ZŠ a speciálními ZŠ. Prioritou vzdělávání v této třídě je **autenticita prožitku**, protože to co děti zažijí a prožijí, je nejvíce ovlivní a tím se vzdělávají. V odpoledních hodinách (14.30 hod.) jsou

děti integrovány do běžných tříd kmenové MŠ, což umožňuje přirozenou socializaci, podněcuje přirozené kamarádké vazby mezi dětmi.

Moto třídy je „Když nemůžeš, pomůžeme ti“, altruismus, který se učitelky snaží dětem vštěpovat je velice potřebný pro osobnostní rozvoj dítěte. Děti, které do této MŠ přestoupily, z jiné MŠ, jsou většinou zaražené, nejisté, bojácné a potřebují „sejmout nálepku“ a „nadechnout se“.

Stejně tak poskytují pedagogové i podporu rodičům a rodinám dětí ve speciální třídě. Každý handicap vlastního dítěte rodinu oslabuje a může vést až k sociální izolovanosti dítěte i rodiny. Základními principy vzdělávacího procesu v této speciální třídě jsou rovné přístupy ke každému dítěti s přihlédnutím k jeho potřebám, přáním, a to ve vzájemném respektu a podpoře.

Soustavnou, cílenou, odbornou intervencí s podporou speciálně pedagogických metod, vlastní empatií učitelek k jednotlivým potřebám dětí se stírají edukační rozdíly mezi dětmi ze speciální třídy a běžných tříd MŠ. Většina dětí přestupuje do běžných tříd ZŠ, lehčí formy autistických dětí s podporou asistenta pedagoga, nebo do zdravotních tříd ZŠ (snížení počtu dětí ve třídě, respektování podpůrných opatření dítě, asistent pedagoga ve třídě, respektování potřeb dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami). Autisté s potřebou většího individuálního přístupu přestupují ze speciální třídy MŠ do autistických tříd ZŠ a MŠ při FN, které se specializují na vzdělávání žáků s PAS, i tyto třídy mají snížený počet dětí ve třídě na 6.

Z evaluace, kterou speciální třída a MŠ každoročně provádějí je patrné, že výsledky edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i autisty jsou na velice dobré úrovni a žáci jsou na vzdělávání v ZŠ připraveni dobře.

## 6 KAZUISTIKA AUTISTICKÉHO DÍTĚTE

Kazuistika

Osobní údaje:

Pohlaví: muž

Jméno: Jan

Chronologický věk: 3 roky 5 měsíců

Bydliště: Plzeň

Rodinná anamnéza:

Matka-VŠ, 37 let, hypofunkce štítné žlázy, léčena,

Otec-VŠ, 36 let, zdrav

sourozenci – bratr ZŠ, 7 let 3 měsíce, pylová alergie, léčen

Osobní anamnéza: druhé těhotenství, porod před termínem, sekci pro hrozící hypoxii plodu, poporodní stav dobrý, umístěn do inkubátoru pouze na jeden den, váha v normě a všechna vyšetření také, plně kojen, chůze ve 14 měsících první slova kolen 2 let, běžné dětské nemoci, plně očkovan. Plačtivější, citlivější na zvuky, problémy s usínáním i spánkem, obliba jen v jedné hračce, projevy nevěle, vztek, pláč až do zalykání se, kousání, štípání sebe, sourozence i ostatních, odmítání vrstevníků. Honzíkovi pediatr doporučil logopedické a ORL vyšetření pro podezření na orgánovou poruchu sluchu, podezření se nepotvrdilo. Poté bylo rodičům doporučeno psychologické vyšetření a následná konzultace v občanském sdružení APLA/NAUTIS pro podezření na PAS, které se potvrdilo.

Diagnóza: Dětský autismus, vysoce funkční, sociální typ: smíšený - zvláštní

Medikace: Encefabol, Pyridoxin, Stratera

Pozorování: Honzík navštěvuje třídu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami od tří let na doporučení Speciálně pedagogického centra a žádost rodičů. Byla mu přiznána podpůrná opatření 4 stupně a 7 hodin podpory asistenta pedagoga denně. Zprvu si rodiče Honzíka vyzvedávali po obědě, těžko si zvykal na režim MŠ a vrstevníky. Byl agresivní, nevladatelný, ohrožoval sebe i děti. Při vycházkách utíkal, válel se po zemi, jedl hlínu a písek, musel být pod neustálým dozorem. Práce s Honzíkem byla velice vyčerpávající. Honzíkovi reakce byli náročné i pro dětský kolektiv. V tomto období rodiče prožívali veliký stres. Na jednu stranu byli rádi, že si

mohou alespoň trochu vydechnout, na druhou stranu maminka celou situaci těžce nesla a měla výčitky, že své dítě proti jeho vůli umísťuje do dětského kolektivu. Každodenní návštěva školy se všemi Honzíkovými rituály, než došel do MŠ a neustálým pláčem, například když do třídy nedorazily všechny děti, byla velice stresující. Ani reakce rodičů ostatních dětí nebyli rodině příjemné. Všichni se domnívali, že Honza je nevychovaný a neposlušný. Rodiče zvažovali, že Honzík předškolní zařízení opustí a zůstane v celodenní péči matky. Situace se výrazně změnila po půl roce docházky do speciální třídy MŠ. Chlapec si relativně zvykl na režimové momenty MŠ i kolektiv vrstevníků. Začal se rozvíjet. Zatím stále vyžaduje své rituály, ale záchvaty vzteku a sebepoškozování se zmírnily a objevují se v menší frekvenci. S ostatními dětmi si nehraje, jen je pozoruje, ale hru jim již nenarušuje. Rád rytmičuje, hraje na bubínek, běhá na hudbu, má rád dětské písničky a zná jejich texty doslovně, rád se točí, nebo hlasitě směje. Na rozdíl od jiných dětí s poruchou PAS udrží krátkodobě oční kontakt s učitelkou, také se občas rád přitulí, ale pak učitelku třeba kousne.

## 6.1 PEDAGOGICKÉ POZOROVÁNÍ ŠKOLNÍ ROK 2015/2016

**Analýza dokumentace:** jedná se o dítě s PAS, Dětský autismus, vysoce funkční, sociální typ smíšený - zvláštní, navštěvoval středisko Ranné péče a „miniškoličku“, kde se špatně adaptoval, má staršího bratra (běžná třída ZŠ), někdy afektivní a agresivní chování, medikace, v péči psychologa, psychiatra, neurologa, logopeda. Podpůrná opatření 4 stupně, podpora asistenta 7 hod. denně.

**Komunikace:** Honzík nepoužívá komunikaci jako nástroj dorozumívání, vzhledem k diagnóze učitelka používá k dorozumívání vizualizaci, kdy s Honzou komunikuje pomocí piktogramů. Zdá se, že Honza má dobrou pasivní slovní zásobu, čemu chce, rozumí, například slovo odměna a bonbón, při těchto slovech natahuje ruku a dožaduje se odměny. Má rád hudbu, používá echolálie. Dle speciálně pedagogického vyšetření v SPC opožděn vývoj o 1 rok a ½.

**Sociální interakce:** Chlapec je vzhledem ke své diagnóze v dětském kolektivu nejistý, sociální interakci nevyhledává, dětem při hře škodí, boří jim stavby, štípe je, křičí a vzteká se, je velice aktivní ve smyslu neklidný, režimové momenty dne nezvládá respektovat, nechápe je, na vycházce je nutný neustálý dozor až omezování pohybu,

utíká do silnice, ochutnává hlínu, mech a písek. Autoritu dospělé osoby nerespektuje. Dle vyšetření SPC je vývoj opožděn o 2 roky.

**Hra:** Honza si nehraje v interakci s dětmi, ale na vyzvání učitelky a motivaci například, začne vrstvit kostky na sebe, nebo vkládat tvary do otvorů v krabici, vždy ho zaujme hudba, hudební nástroje, rytmus. Když chce učitelka upoutat jeho pozornost, stačí zahrát pár tónů na flétnu a Honzík zpozorní. Hra jako nástroj učení - Honzík zatím odmítá jakkoli pracovat v rámci řízených činností, např. kresbu. Dle vyšetření SPC vývoj opožděn o 1 rok a 1/2.

## 6.2 INDIVIDUÁLNĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁN ŠK. ROK 2015/2016

<b>Jméno žáka</b>	Jan
<b>Chronologický věk</b>	3 roky 2 měsíce
<b>Bydliště</b>	326 00
<b>Škola</b>	mateřská škola
<b>Školní rok</b>	2015/2016
<b>ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP</b>	SPC
<b>Kontaktní pracovník ŠPZ</b>	Mgr.
<b>Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení</b>	SPC dětský psychiatr a psycholog, neurolog, logoped

<b>Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):</b>	eliminace důsledků PAS, naplnění obsahu předškolního vzdělávání, rozvoj jazykových schopností, funkční hry, socializace
<b>Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:</b>	třída pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

<b>Podpůrná opatření specifikace stupňů podpůrných opatření: 4</b>	
<b>Metody výuky (pedagogické postupy)</b>	Respektování PAS, modifikace vyučovacích metod, podpora motivací, metoda přiměřenosti, metoda náповědy a vedení, metoda zpevnování, metoda postupných kroků, metoda vytváření pravidel, pochvala, klidné pracovní prostředí, vlídný přístup, pomalejší tempo řeči, pravidelná logopedická práce, dechová a sluchová cvičení, rozvoj grafomotoriky, posilování sebedůvěry, strukturované učení, názornost, konkrétnost, vytváření modelových situací, situační, prožitkové, kooperační, spontánní, sociální učení, učení hrou, aktivity jsou spontánní, vzájemně provázané a vyvážené.
<b>Úprava obsahu vzdělávání</b>	není
<b>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</b>	zohledňovat závěry ze SPC
<b>Organizace výuky</b>	jednotlivé denní režimové momenty, Dle RVP PV, ŠVP PV, TVP PV a strukturovaného učení, muzikoterapie, jógová cvičení, relaxace, aktivní sporty
<b>Způsob zadávání, plnění úkolů</b>	individuální, frontální, práce v menší i větší skupince, motivace, hodnocení do deníčku strukturovaného učení, pochvala, vzájemné hodnocení a komunikace v kolokviu, komunitním kruhu.
<b>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</b>	Pololetní hodnocení dítěte, diagnostické portfolio výtvarných prací, grafomotoriky, pracovních listů, hodnocení do plánu strukturovaného učení razítka, konzultace s rodiči, pozorování, testové úkoly pro danou věkovou skupinu <b>s respektováním PAS</b> , supervize SPC, PPP, logopedické intervence
<b>Hodnocení žáka (pedagogická diagnostika)</b>	Honzík se na nové prostředí MŠ adaptoval dobře, neplakal. Sebeobsluhu zvládá, čistotu udržuje. Nekomunikuje, sociální interakce probíhá pouze s dospělými vzhledem k potřebě neustálého dozoru pedagoga. Honzík nereflektuje reálné nebezpečí, nerespektuje režimové momenty dne, hraje si s kostkami, ne v interakci s dětmi, dětem občas ubližuje, někdy i sám sobě, komunikace pomocí piktogramů funguje, zatím nelze popsat a vyhodnotit všechny oblasti vzdělávání v důsledku PAS. Pedagogické pozorování probíhalo v měsíci září, zde již byl patrný posun v oblasti uvědomění jednotlivých režimových částí dne s jejich obsahem. Spolupráce s rodiči je velmi dobrá
<b>Pomůcky a učební materiály</b>	Pomůcky pro děti s PAS, pomůcky na zrakové rozlišování, maňásci a mazlíčci, Šimonovy pracovní listy, logopedické pomůcky, LogicoPicolo, piktogramy, hudební nástroje, PC, pomůcky na sluchová cvičení, relaxační pomůcky, antistresové pomůcky, metodický materiál, zobcová flétna atd.
<b>Hodnocení žáka</b>	Odměna, „obličejování“ (razítka), pohlazení, pochvala

<b>Personální zajištění</b>	asistent pedagoga ve třídě
<b>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka</b>	<b>v odpoledních hodinách je chlapec integrován do běžné třídy MŠ – pedagogičtí pracovníci, celý kolektiv MŠ</b>
<b>Spolupráce se zákonnými zástupci žáka</b>	pravidelné konzultace, supervize, intervize dokládání aktuálních lékařských zpráv z vyšetření metodické vedení rodiny

<b>Osoby zodpovědné za vzdělávání</b>	<b>Jméno a příjmení</b>	<b>Podpis</b>
	Miroslava Havlíková	
	asistent pedagoga	
<b>Školní poradenský pracovník</b>	Speciální pedagog, logoped	
<b>Pracovník školského poradenského zařízení</b>	Mgr.	
<b>Zákonný zástupce žáka</b>	rodiče	

### **6.3 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PŮSOBNÍ V OBLASTI KOMUNIKACE, SOCIÁLNÍ INTERAKCE A HRY**

S Honzíkem bylo systematicky pracováno, nejprve na celkovém zklidnění, eliminaci důsledků agresivního chování ve třídě k dětem, pedagogům i sobě. Chlapec dobře reagoval na zamračený obličej pedagoga s důrazným ne, nesmíš, nedělej to, význam těchto slovních příkazů, povelů spojených s gesty a mimikou dobře fungoval. U autistických dětí je nezbytné nejprve vybudování autority učitele a stanovení jasných pravidel, dalším krokem je vytvoření dobrých pracovních návyků (kapitola 2.1). Dále je zde patrný významný vliv dětského kolektivu. Vzhledem k tomu, že ve třídě jsou děti, které již mají zažité režimové momenty dne, dobré pracovní návyky atd. jsou Honzíkoví dobrým vzorem. Honzík si začíná všimnout hry a chování dětí, do řízených činností se zatím důrazně odmítá zapojit i přes veškerou snahu a motivaci, jen při logopedické prevenci, rytmizaci a zpěvu u klavíru vydrží a zkouší hru na bubínek. Při pobytu venku



již není tak neorganizovaný, jde klidně za ruku, na klidném místě v parku učitelky zkoušely chůzi se spolužákem. Přesto byl nutný neustálý dozor pedagogů

**Intervence v oblasti komunikace** - Honzík má rád rytmické písničky a obecně hudbu, velkou motivací pro něj je tedy jakýkoli hudební nástroj, což je dobré i pro rozvoj řeči, rytmická jednoduchá dětská říkadla, nebo improvizace s hudebními nástroji ho baví, je vidět uspokojení a chuť se zapojit. U těchto činností vydrží a soustředí se.

**Intervence v oblasti sociální** – sociální chování a vztahové činnosti s dětmi paní učitelky opět procvičovaly pomocí hudby, kterou má Honzík rád, při hudebně pohybových činnostech děti s Honzíkem spolupracují, trénují tanec ve dvojici atd. Když děti učitelka vyzve k vytvoření dvojic, starší děti si spontánně zvolí Honzíka ke spolupráci. Intervence probíhala pomocí pozorování chování spolužáků.

**Intervence v oblasti hry** – snaha o zapojení Honzíka do hry s ostatními dětmi se zatím minula účinkem, nejvíce se Honzík zapojuje do hry opět při hudebně pohybových činnostech, dalším krokem je hra s učitelkou, hod kostkou, skládání puzzle, hra s kuličkami, hra s klubíčky, hra s maňásky, práce s tabulkami Logico Piccolo.

**Hodnocení dosažených výsledků za školní rok 2015/2016** – je možné konstatovat celkový posun Honzíka ve všech výchovně vzdělávacích oblastech, socializaci. Honzík oproti nástupu do MŠ již reaguje na pokyny učitelky, i když někdy s projevy nevěle, někdy úkol nesplní a utíká, ale na druhou výzvu učitelky s důrazem a výraznou mimikou poslechne, a přes to, že chce dělat něco jiného, se podvolí pokynu, nebo přání kolektivu. Zlepšila se i komunikace, řeč sice není rozvinutá, ale je patrné velké puzení na výslovnost. Aktuálně odmítá piktogramy, nejeví o ně zájem. S dětmi komunikuje dotekem, je zde vidět napodobování hry ostatních dětí, učitelky zaznamenaly i paralelní hru s vláčky, bez ničení a ubližování kamarádovi do hudebně pohybových her se zapojuje a jeví z nich uspokojení.

**Výstupy pro intervenci ve školním roce 2016/2017** – pokračovat v systematickém působení na dítě, využívat dobrého klima kolektivu, učit se nápodobou, plnit ŠVP PV, TVP PV, vhodně motivovat, spolupracovat se SPC i rodinou.

## **6.4 PEDAGOGICKÉ POZOROVÁNÍ ŠKOLNÍ ROK 2016/2017**

Na začátku školního roku lze konstatovat, že Honzíkův osobnostní rozvoj se celkově výrazně posunul. Honzík navštěvoval kmenovou MŠ i o prázdninách, zvládl i adaptaci

na kolektiv a prostředí jiné MŠ, kde byl po dobu uzavření kmenové MŠ. Toto uváděly učitelky, jako významný mezník v životě dítěte – integrace. Každodenní, cílená, systematická a soustavná práce, vliv dětského kolektivu, aktivity a činnosti pomáhající v kognitivním rozvoji dítěte a v neposlední řadě výborná kooperace s rodinou Honzíka, to vše napomáhá zmírňovat důsledky PAS. I ve školním roce 2016/2017 byl Honzík žákem speciální třídy, měl vypracovaný IVP a pracovalo se s ním podle doporučení vzdělávání dětí s PAS – strukturalizace, vizualizace, motivace. Doporučení k zařazení do speciální třídy vydalo opět SPC a na základě speciálně pedagogického vyšetření přiznalo Honzovi 4 stupeň a 8 hodin podpory asistenta.

**Intervence v oblasti komunikace** – podporovat navazování a udržení očního kontaktu Honzíka, snaha pochopit gesta, postoj, mimiku obličeje, podporovat sociální zkušenosti a tím specifický způsob komunikace sociální skupiny, nejprve z kmenové třídy, postupně celé MŠ. Rozvoj užívání pragmatického jazyka, využívat řeč funkčně. Zvyšovat pasivní slovní zásobu. Zkusit hru na zobcovou flétnu v rámci rozvoje komunikačních schopností.

**Intervence v oblasti sociální** – eliminovat nevhodné chování Honzíka, naopak fixovat již naučené vzorce chování odpovídající chronologickému věku. Snaha o pochopení smyslu zapojení se do sociální skupiny, navazování kontaktu s vrstevníky a obecně lidmi z okolí, získávání zkušeností z kontaktu s nimi. Podněcovat spolupráci, ale i pomoc ostatním. Podporovat radost za sociálních kontaktů. Snaha o sdílení radosti z kontaktu s vrstevníky i rodinou a lidmi z okolí.

**Intervence v oblasti hry** – podporovat zájem Honzíka o aktivity vrstevníků. Omezovat „ulpívavost“ na monotónních činnostech a četnosti jejich opakování. Rozšiřovat zájem Honzíka o nové činnosti a hry. Hru volit jako formu odpočinku a relaxace. Podporovat zájem o kolektivní, či paralelní hru. Rozvíjet představivost a nové zájmy. Pozorovat hru ostatních dětí. Podporovat u Honzíka herní aktivity, sportovní a hudebně pohybové hry.

**Hodnocení dosažených výsledků za školní rok 2016/2017** – i ve školním roce 2016/2017 třídní učitelky ve spolupráci se SPC a rodinou konstatovali výrazný posun ve všech, výchovně vzdělávacích oblastech. Velice důležitý byl i fakt, že Honzík navštěvoval mateřskou školu rád. V rámci konzultačních hodin se pedagogové školy domluvili na zajištění provozu MŠ tak, aby Honzík mohl trávit v podnětném prostředí

dětského kolektivu co nejvíce času a to nejen při řízených činnostech, ale i v odpoledních hodinách při hrách a pobytu na zahradě školy. Posun u Honzíka nastal nejvíce v oblast komunikace, vhodnou intervencí se „rozmluvil“ a začal plynule komunikovat v jednoduchých větách. Již na konci školního roku 2015/2016 odmítal komunikaci pomocí piktogramů a používal i delší větné celky. Objevily se občasné agramatismy, ale z hlediska logopedického byla výslovnost správná. Honzík se naučil na flétnu zahrát tón H1, A1, G1. Vzhledem k jeho muzikálnosti se pedagogům podařilo Honzu zaujmout z hlediska komunikace převážně hudebně pohybovými aktivitami. Herní činnosti Honzíka probíhají v kooperaci s dětmi pouze při HPH, jinak se jedná o hru paralelní, tedy vedle sebe. Do ostatních vzdělávacích činností, her se Honzík zapojuje rád, tedy v případě frontálních činností, individuálně chce pracovat pouze v odpoledních činnostech.

**Výstupy pro intervenci ve školním roce 2017/2018** – příprava Honzíka na plynulý přestup do základní školy, popřípadě zvážit možnosti odkladu školní docházky o jeden rok. I nadále s Honzíkem pracovat podle doporučení forem a metod práce pro děti s PAS. Fixovat již získané kompetence. Eliminovat důsledky PAS a to převážně v oblasti komunikace, sociální interakce a hry. Integrovat, podporovat Honzíkův kladný přístup k institucionálnímu vzdělávání, radost z kontaktu s vrstevníky, dbát na přiměřenost nároků na dítě, odpočinek, duševní hygienu, relaxaci i pohybové vyžití, rozvíjet tělesnou zdatnost a obratnost Honzíka.

## **6.5 PEDAGOGICKÉ POZOROVÁNÍ ŠKOLNÍ ROK 2017/2018**

Pedagogické hodnocení na konci školního roku 2016/2017 korespondovalo s diagnostickým hodnocením ze SPC, hodnocením rodičů i širší rodiny. Honzík opět navštěvoval kmenovou MŠ i o letních prázdninách a zvládl integraci do běžné třídy kmenové MŠ s podporou asistenta pedagoga. Honzík začal používat řeč jako komunikační nástroj, používá delší souvětí, řeč je obsahově správná, výslovnost je dobrá. Občasné agramatismy se vyskytují, stejně tak i memorování. Honzík se zajímá o písmena a začíná číst. I ve školním roce 2017/2018 je zařazení Honzíka do speciální třídy indikováno, podpůrné opatření má stupeň 4, podpora asistenta pedagoga 8 hodin. Pro Honzíka třídní učitelky vypracovaly IVP.

**Intervence v oblasti komunikace** – podněcovat k souvislému mluvnímu projevu, opravovat agramatismy, podněcovat k používání delších větných celků, ověřovat pochopení sdělení, procvičovat zadávání úkolů bez ukázky. Rozvíjet hrubou i jemnou motoriku. Protože Honzík sám, spontánně projevil zájem o čtení, pracovat s knihami malované čtení, Šimonovy pracovní listy. Podněcovat komunikaci s dětmi i dospělými, udržovat oční kontakt při hovoru.

**Intervence v oblasti sociální** – podporovat citovou samostatnost, sociální informovanost, sociální samostatnost a jejich kladné posilování. Naopak specifikovat a omezit spouštěče nevhodného chování. Vytvářením modelových situací procvičovat vhodné chování Honzíka a fixovat vhodné přístupy k vrstevníkům i dospělým. Fixovat již získané povědomí o režimových momentech dne v MŠ a jejich náplni. Uplatňovat kognitivně behaviorální přístup.

**Intervence v oblasti hry** – podporovat vytríbenější a méně stereotypní hry. Hra jako nástroj a prostředek získávání informací a učení. Posilovat symbolické myšlení, zvyšování a fixování sociálních i motorických dovedností. Podporovat kooperaci ve hře s vrstevníky. Symbolická hra. Návuk herních dovedností, pravidla, systém. Při volnočasových aktivitách podněcovat Honzíka k herním aktivitám a tím příjemným pocitům a prožitkům

**Hodnocení dosažených výsledků za školní rok 2017/2018** – již v prvním pololetí školního roku 2017/2018 se všichni zainteresovaní do výchovně vzdělávacího procesu Honzíka shodli, že není potřeba zvažovat odklad školní docházky pro školní rok 2018/2019 a to vzhledem k dosaženým výsledkům a celkovému kladnému posunu v osobnostním rozvoji Honzíka. Také s přihlédnutím ke složení třídy v následujícím roce, kdy ve speciální třídě budou převážně nové, mladší děti, které by svým vzorem Honzíka „neposouvali“ dál. U Honzíka byl hodnocen hlavně posun v oblasti rozvoje komunikace, Honzík mluví gramaticky správně, používá delší větné celky i souvětí. Chápe význam slov po obsahové stránce i obsah sdělení, pasivní slovní zásoba je dobrá. Sám začal slabikovat a následně číst. Samostatně opisuje, úchop tužky má „vlastní“, ale stopa je pevná a výrazná. Jemná motorika je na dané věkové úrovni. Kresba naopak věku neodpovídá, kreslí „hlavonožce“, ale vždy s přesně vykresleným obličejem i jeho mimikou, ve většině případů s úsměvem, např. rodinu, obrázek slovně popíše a odpoví na otázku „kde, co, s kým, kdy“ (obr. č. 1). Aktuálně dle vyšetření SPC vývoj v oblasti

komunikace odpovídá chronologickému věku. Orientuje se v číselné ose, počet přiřadí k číslu, zvládá popsat matematické symboly. Většinou používá pravou ruku, ale lateralita zatím není vyhraněná. V oblasti sociální interakce, vzhledem k diagnóze nebyl posun tak patrný, jako v oblasti komunikace. Honzík dětem, sobě, ani jiným neubližuje, jako na začátku docházky do MŠ, ale osobní kontakt s vrstevníky nevyhledává, což je zvláštní, protože se rád přijde přitulit k učitelce. Děti v jejich sociálních rolích soustředěně pozoruje. Režimové momenty dne zvládá, stejně tak i sebeobsluhu. Aktuálně dle vyšetření SPC vývoj opožděn o 18 měsíců Rád si hraje, pozornost, soustředěnost udrží asi 25 minut. Při komunikaci, je-li vyzván, udrží i oční kontakt. Občas si hraje v kooperaci s dětmi (skupinka max. 3dětí), většinou se podřídí přání kolektivu, zaujmout vedoucí pozici při hře neumí. Herní činnosti, jako nástroj učení má rád, rád se učí nové věci, zde je oproti stejně starým dětem napřed. I zde jsou však činnosti, které dělat nechce, ale důslednému vyžadování učitelky se většinou bez větších projevů nevěle se podvolí. Aktuálně vývoj opožděn dle vyšetření SPC o 12 měsíců.

**Výstupy pro intervenci ve školním roce 2018/2019** – Doporučen menší kolektiv základní školy, skupinovou integraci, nebo třídy zaměřené na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za podpory asistenta pedagoga. Prohlubovat již získané kompetence. Spolupracovat se SPC a rodinou.

### **Řízené rozhovory**

Příklad otázek pro respondenty - pedagogy:

- 1) Pracovalo se s chlapcem podle metod a forem práce pro děti s PAS?
- 2) Záleží na skladbě dětí ve třídě vzhledem k jejich diagnózám?
- 3) Je důležitá spolupráce všech zaměstnanců MŠ?
- 4) Je pro vás důležitá vaše osobní zkušenost práce s dětmi s PAS?
- 5) Spolupracovali jste s rodiči a rodinou chlapce?
- 6) Očekávali jste posun v osobnostním rozvoji chlapce?

Příklad otázek pro respondenty – rodiče:

- 1) Myslíte si, že intervence ve speciální třídě pomohla osobnostnímu rozvoji vašeho dítěte?
- 2) Respektovali jste doporučení MŠ, jak pracovat s vaším dítětem?
- 3) Očekávali jste zlepšení handicapu vašeho dítěte před nástupem do ZŠ?
- 4) Celkové sociální klima ve vaší rodině se zklidnilo?

Závěr kazuistiky, aktuální chronologický věk dítěte 6 let, konec docházky do MŠ:

dlouhodobé pozorování Honzíka potvrdilo teoretické poznatky o Dětském autismu popsané v odborné literatuře. Jeho postižení je patrné v oblasti sociální interakce, chování, komunikaci, řeči, představivosti, hře a zájmech. Zařazení Honzíka do třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami bylo pro něj i ostatní členy rodiny přínosné. Vliv dětského kolektivu byl nezastupitelný. Pomohl chlapci v pozorování a následném napodobování chování a návyků, prožívání a tím učení. To se také odrazilo v jeho osobnostním rozvoji. Bohužel vzhledem k diagnóze PAS se nepodařilo setřít handicap a tím srovnat chronologický věk s aktuálními výsledky. Přesto je velice důležité, jak pro chlapce, tak jeho rodinu a okolí, že skupinová integrace do speciální třídy zafungovala a Honzík se výrazně zlepšil a to převážně v oblasti komunikace. V oblasti sociální interakce a hry výsledky nebyly tak znatelné, přesto byl patrný posun i zde. Důležitým faktorem, hlavně z hlediska dalšího institucionálního vzdělávání je fakt, že Honzík se na školní prostředí dobře adaptoval, respektuje jeho chronologii a hierarchii, je patrné, že je zde rád. Svým chováním nenarušuje výchovně vzdělávací proces, omezily se nevhodné projevy. Je připraven na vyšší stupeň školy ZŠ s podporou asistenta pedagoga. Celkově se uklidnila i situace v rodině vzhledem k patrným posunům v chlapcově osobnostním rozvoji. Rodiče Honzíka po dohodě s učitelkami a SPC přihlásili Honzíka do zdravotních tříd ZŠ a MŠ při FN, tedy do speciálního školství, kde je počet dětí ve třídě snížen na 12 s podporou asistenta pedagoga. Honzík má za sebou první pololetí v ZŠ s velice dobrými výsledky.

## ZÁVĚR

Předem plánovaným cílem bakalářské práce na téma Dítě s poruchou autistického spektra ve speciální třídě mateřské školy, možnosti rozvoje dítě v oblasti komunikace, sociální interakce a hry, bylo, jak již sám název napovídá, zjistit možnosti osobnostního rozvoje autistického chlapce ve speciální třídě mateřské školy. Tento cíl byl splněn.

Z vyhodnocení pozorování dítěte, osobní kazuistiky dítěte a řízených rozhovorů s pedagogy a rodiči vyplynulo, že u tohoto konkrétního chlapce došlo k celkově kladnému osobnostnímu rozvoji, kde se stíraly rozdíly mezi chronologickým věkem a aktuální pedagogickou diagnostikou před nástupem i na konci docházky do speciální třídy MŠ. Nejvýraznějšího posunu chlapec dosáhl v oblasti komunikace, zde byl pokrok přímo skokový a z nemluvícího dítěte se stal v průběhu předškolního vzdělávání ve speciální třídě, standardně komunikující chlapec, který dokonce čte s porozuměním obsahu a píše (písmo obr. č. 2). Komunikace v oblasti sociální interakce, ale nedosahuje úrovně vrstevníků. Jak je patrné ze závěrů výzkumného šetření, právě v oblasti sociální interakce zaznamenala škola i rodina ten nejmenší posun, přesto i zde se vhodným vedením chlapce a vlivem kolektivního prostředí podařilo zmírnit důsledky PAS. Co se týká hry, tedy nástroje učení, relaxace a celkového rozvoje jedince, byl rozvoj chlapce výraznější než v oblasti sociální interakce. Hra jako taková, v kooperaci s ostatními dětmi se však objevila sporadicky a to jen v menší skupince dětí, paralelní hra se vyskytovala často, stejně tak pozorování a slovní hodnocení her ostatních dětí Honzíkem. Z průzkumného šetření při řízených rozhovorech s pedagogy a rodiči dítěte jednoznačně vyplynulo, že je u chlapce patrný významný posun v osobnostním rozvoji a to takový, že by měl zvládnout přestup do třídy ZŠ s menším počtem dětí, tedy skupinovou integraci s podporou asistenta pedagoga, nebo integraci do běžné třídy ZŠ také s podporou asistenta pedagoga.

Z řízených rozhovorů s pedagogy chlapce vyplynulo, že vzhledem k dobré speciální a pedagogické diagnostice a vyhodnocení vlastních zkušeností práce s předškolními dětmi s PAS, používáním metod a forem práce pro děti s PAS a vlastních metod získaných za dobu své praxe, tento výsledek předpokládali. Rodiče oproti tomu udávají, že je kladný posun překvapil, vzhledem k projevům chování chlapce před nástupem do předškolního zařízení. Celkově lze tedy konstatovat, že u tohoto

konkrétního chlapce s PAS bylo zařazení do speciální třídy MŠ přínosné a rozvinulo ho v oblasti komunikace, sociální interakce i hry.

Toto však nelze tvrdit paušálně, variabilita PAS, charakterové vlastnosti dítěte, celkový zdravotní stav, ekonomické postavení rodiny, sociální klima v rodině, složení dětského kolektivu (z hlediska výchovně pedagogického i zdravotního), v neposlední řadě osobnost pedagogů, kteří na dítě působí, to vše je jen nepatrný výčet okolností, které ovlivňují možnosti rozvoje dítěte s PAS a to nejen v triádě problémových oblastí. Samozřejmě i hledisko diagnózy PAS, lepší výsledky může dosáhnout dítě s lehčí formou poruchy, nebo také ne. Vždy je ale nezbytné, snažit se co nejvíce zmírňovat důsledky handicapu PAS a co nejvíce děti s tímto postižením připravit na budoucí, pokud možno samostatný život.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BAZALOVÁ, B., *Poruchy autistického spektra: Teorie, Výzkum, Zahraniční zkušenosti*, Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4.

ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. A KOL. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-262-0219-6.

CHRÁSTKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-4.

NESNÍDALOVÁ, R., *Extrémní osamělost*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-024-3.

NOVOSAD, L., *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom, Dezintegrační poruch*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VOCILKA, M., *Autismus a možnosti výchovné praxe*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-58-2.

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V., A KOLEKTIV, *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1

LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky, dítě s postižením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-676-7.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení, vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

KAPRÁLEK, K., BĚLSKÝ Z., *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1.

KENDLÍKOVÁ, J., *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.

KERROVÁ, S., *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-147-9

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

BEDNÁŘOVÁ, J., *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V., A KOLEKTIV, *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého: 2012. ISBN 978-80-244-3377-6

ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuálně vzdělávací program*. Praha: Portál: 2011. ISBN 978-80-262-0044-4

SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika*. Praha: Portál: 2018. ISBN 978-80-271-0095-8

PIAGET, J., *Psychologie dítěte*. Praha: Portál: 2014. ISBN 978-80-262-0691-0

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.

COTTINNI, L., VIVANTI, G., *Autismus, jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra*. Logos: 2017. ISBN 978-80-906-707-1-6

LYNCH, CH., KIDD, J., *Cvičení pro rozvoj řeči*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-571-7

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

HOŠEK, J., *Jak zvládat stres* [online]. Praha, 2015, [cit. 2017/09/10]. Dostupné z: <http://www.mudrhosekjozef.cz/clanky/aktuality/ze-zdravotnictvi/jak-zvladat-stres.html>

OTČENÁŠKOVÁ M., *Tulivý hormon pro autisty?* [online]. 2010, [cit. 2018/01/10]. dostupné z: [http://www.rozhlas.cz/leonardo/clovek/\\_zprava/tulivy-hormon-pro-autisty--695329](http://www.rozhlas.cz/leonardo/clovek/_zprava/tulivy-hormon-pro-autisty--695329)

**Právní předpisy:**

1. Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon
2. Vyhláška č. 27/2016 Sb.

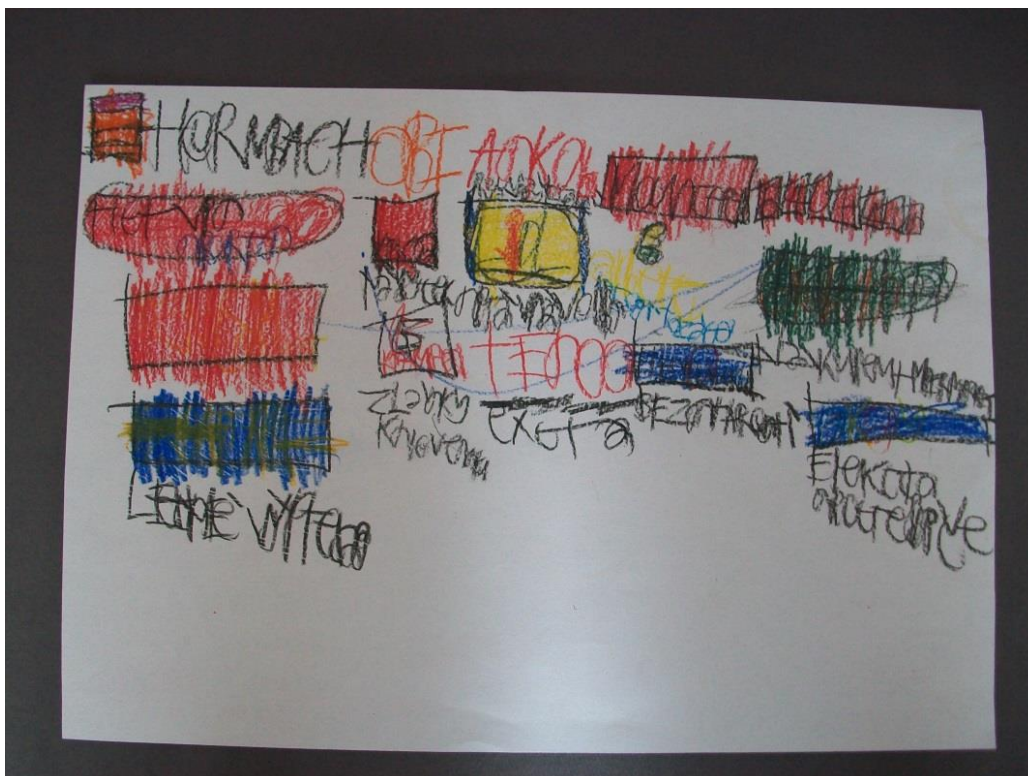
## **SEZNAM ZKRATEK**

- PAS - Poruchy autistického spektra
- SPC - Speciálně pedagogické centrum
- PPP - Pedagogicko psychologická poradna
- IVP - Individuálně vzdělávací plán
- ZŠ - Základní škola
- MŠ - Materská škola
- OŠD - Odklad školní docházky

## SEZNAM OBRÁZKŮ



**Obr. 1** Honzík –  
kresba rodiny;  
dětský autismus



**Obr. 2** Honzík -  
písmo; dětský  
autismus

HONZÍK      JE KOL 2016/2017      TĚ. PŘECHOVÍ

září	listopad	leden	březen	květen
Podněcování k souvislému mluvním projevu Gymnastika mluvidel Procvičování správného dýchání a držení těla Rytmizace slabikování Hláskování Zpěv Přednáškový Fixování již získaných kompetencí	Pojmenování, popis činnosti, věci, události Opravení chyb ve výslovnosti Práce s piktogramy Práce s logico picolo Práce s obrázkovou čítankou rytmizace u klavíru dramatizace pohádky s dětmi příprava vánoční besídky Fixování již získaných kompetencí	Každodenní jazyková rozvíčka Práce s Šimon.prac. listy HPH spojení slova a pohybu Vypravování prožitého Popis obrázku Používání rozvitých vět Používání přídavných slov Zlepšování pozornosti a soustředění Fixování již získaných kompetencí	Sluchová cvičení – kde se zvuk ozývá atd. Dechová cvičení – hra na zobcovou flétnu Předvedení zvuků z okolí Poslech ticha Nácvik správné výslovnosti jednotlivých hlásek Soustředěný poslech čtené pohádky A její reprodukce Fixování již získaných kompetencí	Jazykové rozvíčky Gymnastika mluvidel Hra s loutkami Přímá řeč Oprav si sám chybu Práce s čítankou Opravení hlasitého mluveného projevu Rytmizace, slabikování, hláskování Fixování již získaných kompetencí Chválit, chválit, chválit

Obr. 3 Honzík – ukázka strukturálního učení; dětský autismus

HONZÍK      JE KOL 2016/2017      TĚ. PŘECHOVÍ

září	listopad	leden	březen	květen
Procvičování stability Procvičování poskoků a skoků Procvičování stability na jedné noze Procvičování chůze na nerovném terénu Rozlišování hmatových jevů Procvičování správného dýchání a držení tě Prolužování očního kontaktu Fixování již získaných kompetencí	Stavby z kostek Práce montážní a demontážní Konstrukční činnosti Složitější puzzle Klubičkování Uzlování Pletení Chůze ve vyvýšeném terénu Chůze v nerovném terénu Fixování již získaných kompetencí	Grafomotorická cvičení Práce s drobným materiálem Navlékání korálků Práce s přírodním materiálem HPH spojení slova a pohybem Zlepšování tělesné kondice Práce s terakotou Zlepšování pozornosti a soustředění Fixování již získaných kompetencí	Cvitění na míčích Běh do rytmu Běh ve dvojicích Taneční postoj a prvky Lezení, palzení, sudy... Úklid a třídění hraček Úklid po PC – zametání košťátkem a lopatkou Zdokonalování se v sebeobsluze, správné držení přístroje Kresba klacikem, uhlem, tuší Přeskoky švihadla Fixování již získaných kompetencí	Sportování na nářadí v lesoparku Práce s nářadím – kladívko Střihání lepení, trháni Hod míčem obouruč i jednoruč Obruč, běh, vytrvalostní chůze Fixování již získaných kompetencí Chválit, chválit, chválit

Obr. 4 Honzík – ukázka strukturálního učení; dětský autismus

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Miroslava Havlíková**

**Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství**

**Forma studia: kombinovaná**

**Název práce: Dítě s poruchou autistického spektra ve speciální třídě mateřské školy, možnosti rozvoje dítěte v oblasti komunikace, sociální interakce a hry**

**Rok: 2019**

**Počet stran textu bez příloh: 48**

**Celkový počet stran příloh: 7**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 20**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 3**

**Počet internetových zdrojů: 1**

**Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Michal Svoboda Ph.D.**