

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem v předškolním zařízení

Bakalářská práce

Autor:	Eliška Bludská
Studijní program:	B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika – intervence
Vedoucí práce:	Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.
Oponent práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Eliška Bludská

Studium: P19P0197

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence

Název bakalářské práce: **Způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem v předškolním zařízení**

Název bakalářské práce AJ: The ways of educating children with Asperger's syndrome in a preschool institution

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou dětí s Aspergerovým syndromem v předškolním věku. Teoretická část bakalářské práce bude definovat Aspergerův syndrom, specifikovat jeho rysy a projevy, popisovat možnosti podpory a způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem v mateřské škole. Cílem empirické části bakalářské práce je zkoumání metod edukace a podpory dětí s Aspergerovým syndromem v běžné mateřské škole v oblasti Hradec Králové. Z metodologického hlediska bude využito metody dotazníku a rozhovoru. Výzkumný soubor budou tvořit pedagogičtí pracovníci v mateřských školách běžného typu.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0193-9.

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

Zadávací pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 10.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem v předškolním zařízení vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne 22.6.2022

Eliška Bludská

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Zuzaně Truhlářové, Ph.D. za odborné vedení a PhDr. Janě Dlouhé, Ph.D. za cenné rady při zpracování bakalářské práce. Dále děkuji všem zúčastněným respondentům za jejich názory a zkušenosti z praxe.

ANOTACE

BLUDSKÁ, Eliška. *Způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem v předškolním zařízení*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 66 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou edukace dětí s Aspergerovým syndromem v běžných mateřských školách. V teoretické části bakalářské práce je vymezen termín Aspergerův syndrom a jsou zde specifikovány jeho projevy v předškolním věku dítěte. Dále je pozornost věnována diagnostice Aspergerova syndromu, možnostem podpory edukace a způsobům edukace v běžné mateřské škole. Praktická část bakalářské práce se věnuje mapování projevů chování dětí s Aspergerovým syndromem zařazených do běžného předškolního zařízení v okolí Hradce Králové. Pokouší se zjistit strategie pedagogických pracovníků během edukace dětí s Aspergerovým syndromem a informovanost o problematice vzdělávání těchto dětí v běžném výchovně-vzdělávacím procesu, následně na základě postřehů pedagogů zjišťuje uplatnění asistenta pedagoga v mateřských školách.

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, edukace, předškolní vzdělávání, asistent pedagoga, integrace, inkluze

ANNOTATION

BLUDSKÁ, Eliška. *The ways of educating children with Asperger's syndrome in a preschool institution*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 66 pp. Bachelor Degree Thesis

The bachelor's thesis is focused on the problem of educating children with Asperger's syndrome in regular preschool institution. In theoretical part, of this thesis, is defined term Asperger's syndrome and are specified preschool children's expressions with this syndrome. Subsequently the thesis focuses on diagnostics of Asperger's syndrome, opportunities of supporting education in kindergartens. Empirical part, of this thesis, is focused on discovering behavioral expressions of children with Asperger's syndrome included in regular preschool institution around Hradec Králové. The thesis wants to determine educational staff's competencies in children's education and at the same time wants to research the awareness of education issues for these children. Subsequently the thesis is trying to find out the application of a teaching assistant in kindergarten based on teacher's experiences.

Keywords: Asperger's syndrome, education, preschool education, teaching assistant, integration, inclusion

Obsah

Úvod	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Charakteristika osob s Aspergerovým syndromem	10
1.1 Termín Aspergerův syndrom	10
1.1.1 Pervazivní vývojové poruchy	10
1.1.2 Pojem Aspergerův syndrom	10
1.2 Příznaky Aspergerova syndromu	11
1.2.1 Sociální interakce a sociální chování	12
1.2.2 Jazyk a řeč	13
1.2.3 Zájmy a rituály	14
1.2.4 Pohybová neobratnost	15
1.2.5 Kognice	15
1.2.6 Citlivost smyslů	16
1.3 Etiologie autismu a Aspergerova syndromu	16
2 Diagnostika Aspergerova syndromu	18
2.1 Diagnostické prostředky	18
2.2 Psychologické vyšetření dítěte	20
3 Předškolní vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem	22
3.1 Předškolní vzdělávání	22
3.1.1 Odklad školní docházky	23
3.2 Asistent pedagoga	24
3.2.1 Náplň práce asistenta pedagoga v předškolním zařízení	24
4 Edukace dětí s Aspergerovým syndromem v běžné mateřské škole	26
4.1 Zásady práce s dětmi s Aspergerovým syndromem	26
4.1.1 Individuální přístup	26

4.1.2	Strukturalizace	27
4.1.3	Vizualizace	28
4.1.4	Motivace dítěte	28
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	29
5	Cíl výzkumného šetření	29
5.1	Metodologie výzkumu	29
5.2	Dotazníkové šetření	30
5.2.1	Struktura dotazníku	30
5.2.2	Charakteristika výzkumného souboru a místa výzkumného šetření	31
5.3	Rozhovor.....	32
5.4	Interpretace dílčích cílů	33
6	Výsledky dotazníkového šetření.....	34
6.1	První část dotazníku – základní informace o respondentovi	34
6.2	Druhá část dotazníku – projevy dítěte s Aspergerovým syndromem	35
6.3	Třetí část dotazníku – edukace dítěte s Aspergerovým syndromem	46
6.4	Čtvrtá část – povědomí o edukaci dítěte s Aspergerovým syndromem.....	50
6.5	Pátá část – role asistenta pedagoga ve třídě	52
7	Zhodnocení naplnění stanovených cílů	55
8	Doporučení	58
	Závěr	60
	Seznam použitých zdrojů.....	62
	Seznam obrázků.....	65
	Seznam tabulek.....	66
	Seznam příloh	66
	Přílohy	

Úvod

Včasnost je základním prvkem pro podchycení správného psychomotorického vývoje u všech dětí s poruchou autistického spektra nevyjímaje ani děti s Aspergerovým syndromem. Název bakalářské práce Způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem v předškolním zařízení reflektuje problematiku vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem v běžném edukačním procesu předškolního vzdělávání. Bakalářská práce sleduje aktuální téma inkluzivního vzdělávání dětí v mateřských školách.

Cílem bakalářské práce je popsat základní informace o dětech s Aspergerovým syndromem, nahlédnout do problematiky edukace těchto dětí v běžné mateřské škole a zjistit roli uplatnění asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Teoretická část bakalářské práce v první řadě charakterizuje Aspergerův syndrom. Udává terminologické vymezení této diagnózy, definuje příznaky Aspergerova syndromu a popisuje jednotlivé projevy chování dětí s touto poruchou. Další část se zabývá diagnostikou dětí s Aspergerovým syndromem. Uvádí používané diagnostické prostředky a vysvětluje průběh psychologického vyšetření dítěte. Následuje část věnovaná tematice předškolního vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem. Určuje terminologické vymezení pojmů spjatých s předškolní edukací dětí s postižením, seznamuje s možnostmi inkluzivního vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem a popisuje náplň práce asistenta pedagoga, který může být v mateřské škole jako podpora společného vzdělávání. V poslední části je pozornost věnována způsobům realizace edukace dětí s Aspergerovým syndromem v běžném předškolním zařízení, kde blíže definuje zásady práce s těmito dětmi.

Praktická část bakalářské práce zjišťuje specifické projevy chování dětí s Aspergerovým syndromem zařazených do běžného předškolního zařízení v okolí Hradce Králové a zjišťuje jaké strategie volí pedagogičtí pracovníci při edukaci těchto dětí. Výzkum je realizován pomocí smíšené formy, ve které je využito dotazníkového šetření a rozhovoru. Na základě zjištěných údajů o nejčastějších potížích v chování dětí s Aspergerovým syndromem je na závěr empirické části bakalářské práce připojeno doporučení, jak rozvíjet kompetence těchto dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika osob s Aspergerovým syndromem

1.1 Termín Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom řadíme mezi poruchy autistického spektra. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 můžeme Aspergerův syndrom nalézt pod označením F84.5 ve skupině pervazivních vývojových poruch (MKN-10).

1.1.1 Pervazivní vývojové poruchy

Pervazivní vývojové poruchy narušují vývoj dítěte všech psychických funkcí. Projevují se již od raného věku dítěte (Vágnerová, 2014). „V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně.“ (Thorová, 2016, s. 59) Z toho vychází i známá triáda postižení, která se váže na všechny poruchy autistického spektra – obtíže v sociálním chování, obtíže v komunikaci a obtíže v představivosti.

Pervazivní vývojová porucha poukazuje na všepronikající charakter, a proto je jednou z nejvážnějších poruch dětského psychického vývoje. Prožívání, vnímání i chování je u dětí s pervazivní vývojovou poruchou jiné. Do těchto poruch řadíme dle MKN-10: Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, jiné dezintegrační poruchy, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, pervazivní vývojové poruchy nespecifikované (Hartl a Hartlová, 2009; Kroupová, 2016; Thorová, 2016).

1.1.2 Pojem Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je pojmenován podle vídeňského pediatra Hanse Aspergera, který jako první poukázal na zvláštnosti sociálních, jazykových a myšlenkových dovedností. Příznaky uvedené ve své disertační práci v roce 1944 označil jako autistickou psychopatii. S pojmem Aspergerův syndrom se setkáváme až v roce 1981. Lorna Wingová termínem Aspergerův syndrom označila osoby s projevy chování, které odpovídaly popisu příznaků Hanse Aspergera. To znamená, že tyto děti a dospělí mají

autistické projevy s rozdílem dobře rozvinuté řeči a zájmem o druhé (do kolektivu se však nedokážou začlenit a mají problém komunikovat s vrstevníky) (Attwood, 2012).

1.2 Příznaky Aspergerova syndromu

Projevy Aspergerova syndromu jsou velmi variabilní. Mezi typické příznaky Aspergerova syndromu řadíme převážně:

- omezené sociální dovednosti;
- neobratnost při udržení konverzace;
- intenzivní zájem o specifické jevy a předměty;
- neschopnost pochopit metaforu, ironii a další obrazná pojmenování;
- důslednou řeč;
- motorickou neobratnost (Attwood, 2012).

Podle evropského diagnostického systému je Aspergerův syndrom charakterizován:

- kvalitativním narušením sociální interakce (špatné vyhodnocování sociálních emočních situací, opomíjení emocí jiných lidí, nedostačující přizpůsobení sociálnímu kontextu, omezené chápání sociálních signálů, nízká provázanost komunikačního, sociálního a emočního chování);
- omezenými, opakujícími se stereotypními způsoby chování, zájmy a aktivitami (rigidní a rutinní chování v každodenním životě, oblíbenost netypických předmětů, vykonávání rituálů, ulpívání na rutině, stereotypní záliby a pohyby, nesnášenlivost změn);
- poruchou, která způsobuje klinicky významné obtíže v oblasti sociálního a profesního fungování i v dalších životních situacích;
- chybějícím opožděním v řeči – první slova před druhým rokem, věty s významem v komunikaci před třetím rokem;
- normálním kognitivním vývojem, a přiměřenými sebeobslužnými dovednostmi (intelekt je v normě);

- normálním adaptivním chováním (kromě sociálního) a explorativním chováním motivovaným zvědavostí;
- nemotorností (dyspraxií) – není však podmínkou diagnózy (Thorová, 2016; MKN-10).

1.2.1 Sociální interakce a sociální chování

Abychom měli spokojený život, musíme umět správně vycházet s ostatními lidmi. K tomu potřebujeme ovládat sociální dovednosti jako sdělovat druhému své potřeby, emoce a problémy. A právě zde mají lidé s Aspergerovým syndromem potíže. Špatně chápou pravidla mezilidské komunikace a nevědí, jak se v daný moment zachovat.

Hra s vrstevníky

Děti s Aspergerovým syndromem často necítí potřebu hrát si s dalšími dětmi. Pokud je dítě nucené do skupinových aktivit, může propadat i panice. Některé děti zaujímají pozorovatelskou roli a hru druhých pouze sledují. Jiní dávají přednost dětem, které jsou mnohem starší nebo mnohem mladší než ony. Mají problém zapojit se do hry s vrstevníky, často ani nechtějí, protože by se museli podřizovat ostatním.

Pravidla chování

Nevhodné chování v sociálních situacích je pro děti s Aspergerovým syndromem typické především pronášením nemístných poznámek, které druhé urážejí či přivádí do rozpaků. Nechápu, proč by nemohli okomentovat to, co vidí. Pokud se některá pravidla chování dítěti vysvětlí, začne trvat na jejich bezpodmínečném dodržování.

Oční kontakt

Oční kontakt je pro děti s Aspergerovým syndromem nejasný. Nechápu jeho roli při komunikačním procesu. Nevědí, proč by se na druhého měli dívat. Nedokážou z očí komunikujícího vyčíst jeho názor. Mají problém s jeho navázáním a především udržením.

Emoce

Děti s Aspergerovým syndromem mají potíže s rozlišováním emocí u druhých lidí i u sebe. Při komunikaci nedokážou rozpoznat výrazy v tváři, gesta či posunky. V mnoha komunikačních situacích děti netuší, jak v daný moment správně zareagovat, a narušují

tím plynulost hovoru. To může komunikačního partnera rozčilovat a odradit ho od navázání příštího kontaktu. Některé děti zvládnou rozeznat výrazné signály druhého, s drobnějšími mají však také problém. Jejich projevy emocí jsou vcelku strohé, dokážou vyjádřit a popsat jen základní emoce. Složitější emoce jim dělají problémy. Často neodhadnou přiměřenou emoční reakci na aktuální situaci.

Lidé s Aspergerovým syndromem mají problémy i se zvládnutím emočního náporu. Jejich frustrační tolerance vůči stresu je velmi nízká. U dětí se tak může objevovat problémové chování jako důsledek nezvládnutí emoční zátěže. Pozorujeme u nich vztek, agresi, autoagresi a další nežádoucí chování. Tyto nechtěné stavy mohou vyvolat i neplánované aktivity během dne, a v podstatě vše, co ztrácí svou pravidelnost či je nevypočitatelné (Attwood, 2012; Thorová, 2016; Pešek, 2017; Scarpa a kol., 2019).

1.2.2 Jazyk a řeč

Aspergerův syndrom se vyznačuje skutečností, že u dětí nebývá vážně narušený vývoj řeči ani inteligence, jako tomu bývá u jiných poruch autistického spektra. To ovšem neznamená, že by řeč a myšlení odpovídaly intaktním dětem. Vývoj řeči je většinou abnormální. Učí se zpaměti odříkávat úryvky z knih, recitují básně a podobně. Jejich řeč je nápadná svou mechanickou strukturou. Působí formálním dojmem, protože děti kopírují výrazové prostředky dospělých. Největší problém u těchto dětí vidíme především v pragmatické rovině jazyka a ve významových a prozodických aspektech. Užití řeči často neodpovídá sociálnímu kontextu, mají problém s víceznačností významu, často u nich bývá neobvyklý tón hlasu, rytmus, přízvuk či melodie, která v řeči téměř chybí. Jejich projev tak působí monotónně.

Během hovoru ulpívají na tématech, která je zajímají. Pokud nevědí, co mají během komunikace odpovědět, dokážou nad odpovědí strávit dlouhou dobu, nebo změnit téma. Mají tendenci skákat ostatním do řeči kvůli špatnému odhadu, kdy mohou v dialogu začít mluvit a nevidí, že by druhého toto jednání mohlo ranit.

Děti s Aspergerovým syndromem mají velmi důslednou až pedantskou řeč, která má formální podobu. Děti často oslovují druhé celým jménem (včetně příjmení). Bazalová (2017) upozorňuje, že u malých dětí někdy jejich řeč vypadá odborně, ale po přezkoumání objevíme chybějící porozumění. Používají tzv. echolalii, kdy dochází k opakování slov

či slovního spojení, aniž by znaly jeho smysl a význam. Mnohdy děti vytváří novotvary, aby mohly lépe definovat, co vidí.

Jak již bylo zmíněno, při komunikaci mají děti s Aspergerovým syndromem potíže s porozuměním neverbálních projevů druhé osoby. Nerozumí mimice v obličeji, gestikulaci a postoji těla, neslyší důrazy, intonaci či zabarvení hlasu mluvčího. S tím souvisí i problém doslovného chápání obrazných pojmenování jako je ironie, sarkasmus či metafora. Neuvědomují si významy, které skrývají ustálená slovní spojení (Thorová, 2016; Vágnerová, 2014; Attwood, 2012; Bazalová, 2017).

1.2.3 Zájmy a rituály

Zájmy

Zájmy osob s Aspergerovým syndromem bývají velmi vyhraněné. Chtějí mít svou zálibu pouze pro sebe, věnují jí většinu svého volného času a promítá se do jejich komunikace s lidmi. Zálibu mají velmi rády, dělá jim radost. Tím se odlišuje vyhraněný zájem od kompulzivního chování. Pomocí získaných vědomostí o dané problematice se snaží dokázat svou inteligenci druhým lidem.

Děti s Aspergerovým syndromem mají zájem především o to, v čem lze nalézt řád, pravidelnost a v čem se opakují dané prvky. Jako oblíbené zájmy Thorová (2016) uvádí zájem o encyklopedie, dopravní prostředky (především vlaky), počítače, programování, rozvod potrubí, mapy, vesmír, dopravní značky, vlajky či značky aut. Často si děti memorují texty všeho druhu. Mohou to být informace o jejich zájmu, ale i slogany reklam, které slyší v televizi.

Rituály

Dodržování rituálů přináší lidem s Aspergerovým syndromem do každodenního života řád. Ten snižuje jejich nepříjemné prožívání. Proto v situacích, které je stresují nebo ve kterých prožívají úzkost, rutinní činnosti sílí. Rituály jsou pak prováděny častěji a děti mají tendenci k vytváření návyků nových. Rigidní chování tyto děti vyžadují i od okolí (Attwood, 2012; Vágnerová, 2014; Thorová, 2016).

1.2.4 Pohybová neobratnost

Pohybová neobratnost je u dětí s Aspergerovým syndromem velmi častá, uvádí se i jako jedno kritérium pro stanovení diagnózy. Nemotornost se u každého dítěte projevuje odlišným způsobem, v jiných oblastech i v různém kvalitativním rozsahu. Oblasti, které mohou být narušeny dyspraxií:

- pohyb v prostoru – koordinace pohybů horních a dolních končetin je těžkopádná;
- hra s míčem – děti mají problém s chytáním, házením i kopáním do míče, to má za následek vyčleňování z kolektivních her;
- rovnováha;
- manuální zručnost – nešikovnost se zapojením obou rukou současně;
- jemná motorika;
- rychlé tempo – při činnostech jsou děti s Aspergerovým syndromem rychlejší ve vykonání činnosti než ostatní děti, ale během provádění dělají chyby;
- rytmus – s rytmem mají děti problém jak v pohybových aktivitách, tak při hudebních činnostech (Attwood, 2012; Thorová, 2016).

1.2.5 Kognice

Již u malých dětí s Aspergerovým syndromem se objevuje velmi dobrá dlouhodobá paměť. Fotografická neboli eidetická paměť umožňuje dětem vybavit si své vzpomínky i z velmi raného dětství a jsou schopné si díky ní pamatovat velké množství informací. Využívají ji k nabývání vědomostí o jejich zálibách a později ke studiu.

Lidé s Aspergerovým syndromem nemívají pružné myšlení. Pokud mají naučený nějaký postup, zkoušejí ho i v případech, pro které se nehodí. Špatně se vyrovnávají s neúspěchem konání. Když dojde ke střetu názorů s těmito lidmi, je debatu lepší ukončit s konstatováním, že každá strana má jiný názor. Změna postoje či názoru u těchto lidí vede nejčastěji k nezdaru.

Děti s Aspergerovým syndromem již brzy chápou, co znamenají myšlenky, a že je má každý jedinec. Nedokážou ale aplikovat uvažování o myšlenkách a pocitech druhých v aktuálních situacích. Když vezmou druhému dítěti hračku, tak nezváží skutečnost, že by mu to mohlo vadit. Při zpětném rozebírání situace však uvedou, že druhé dítě z toho

je smutné. Je vhodné u nich rozvíjet postup, aby nejdříve zvážili následky jednání, a až poté konali.

Při pozorování hry dítěte s Aspergerovým syndromem je na první pohled viditelné využití představivosti. Po přezkoumání ale často zjistíme, že během hry pouze kopíruje daný postup, který někde vidělo. Fantazijní hra je u těchto dětí zaměřena především na předměty (stěrače, čajová konvice...), které jsou v oblasti jeho zájmu (Attwood, 2012).

1.2.6 Citlivost smyslů

U jedinců s Aspergerovým syndromem je velmi častá citlivost všech smyslů. Okolní svět vnímají jinak než ostatní. Při některých podnětech, nebo jen při možnosti jejich přítomnosti, propadají děti úzkosti či panice. Přecitlivělost je u každého dítěte individuální.

Citlivost na zvuky se projevuje především při náhlých a nečekaných zvucích, vysoké tóny a kombinované zvuky, které dítě matou. Citlivost na doteky je po jejich těle vnímána různě. Často jim vadí doteky na hlavě, dlaních a nadloktí. Hypersenzitivita se promítá i do jejich výběru oblečení. Přecitlivělost se může týkat i chuti, pachů a zrakových podnětů (vyhýbají se ostrému světlu). U vnímání bolesti a tepla je pozměněná citlivost většinou opačně. Bolestivé podněty děti snášejí lépe. Během horkých dnů se teple oblékají, aby jim nebyla zima (Attwood, 2012; Thorová, 2016).

1.3 Etiologie autismu a Aspergerova syndromu

Přesná etiologie autismu a Aspergerova syndromu není dosud plně objasněna. Poruchy autistického spektra jsou vrozené poruchy, u nichž dochází k nesprávnému vývoji mozku již v prenatálním stádiu. Na potížích vývinu se podílí více faktorů. Patří mezi ně genetické vlivy, vlivy prostředí či imunitní deficity člověka.

Přesný problém v oblasti genetiky se zatím nepodařilo odhalit. Poruchy autistického spektra jsou velmi různorodé jak svými projevy, tak mírou funkční poruchy autismu. Proto je příčinou pravděpodobně kombinace náchylnosti k poškození genů a vnějšího prostředí. Za vnější faktory, během těhotenství matky, můžeme považovat například nesprávnou výživu matky, onemocnění, nedostatek vitamínů, prožívaný stres, léky,

komplikace při porodu či dokonce přístup nastávající matky k narození dítěte (Strunecká, 2016; Thorová, 2016).

2 Diagnostika Aspergerova syndromu

Diagnostika poruch autistického spektra je velmi komplikovaná a vyžaduje komplexní zapojení odborníků. Jedině tak lze co nejlépe určit a diferenciovat, zda a o kterou poruchu autistického spektra se jedná. Je potřeba získat co nejvíce informací o vývoji dítěte od jeho narození až po současnost. Spolupráce by měla probíhat mezi rodiči a všemi odborníky. Odborný tým by měli ideálně tvořit specialisté na poruchy autistického spektra, dětský lékař, neurolog, genetik, logoped, foniatr, psycholog, psychiatr, speciální pedagog, učitel, asistent pedagoga a další specialisté z medicínské a pedagogické sféry. Klíčové pro stanovení diagnózy je sledování dítěte v interakci s ostatními dětmi. Pro Aspergerův syndrom je, tak jako u jiných diagnóz, důležité nepodcenit včasné vyšetření při podezření na autismus, aby mohla být zahájena specializovaná intervence (Bazalová, 2017).

Jako ideální formu pro stanovení diagnózy, uvádí Thorová (2016) tři fáze postupu:

1. Fáze podezření. Během vývoje dítěte si rodiče začnou všimnout odchylek v chování a jako první zavítají k dětskému lékaři. Pediatr po screeningovém testu a srovnání dítěte podle diagnostických kritérií pro typické projevy daného věku sdělí podezření na poruchu autistického spektra a doporučí rodičům specializované pracoviště. Sami rodiče si mohou vyplnit dotazník DACH, který mapuje, zda se u dítěte vyskytuje autistické chování a případně v jaké míře.
2. Fáze diagnostická. Samotnou diagnostikou se obvykle zabývá dětský psycholog či psychiatr. Nejlepší je však komplexní spolupráce odborníků. Během diagnostiky dochází k potvrzení či vyvrácení poruchy autistického spektra a její diferenciaci.
3. Fáze postdiagnostická. Nyní již rodiče znají diagnózu a začínají si shánět informace o dané problematice – v odborné literatuře, na internetu. Zjišťují, jak bude vypadat následná péče. V případě zájmu mají možnost kontaktovat jiné rodiny s podobným příběhem.

2.1 Diagnostické prostředky

Hlavní diagnostickou metodou odborníků pro posouzení autismu je standardní systematické vyšetření a objektivní pozorování dítěte. Screeningové testy pro odhalení autistických poruch jsou často nepřesné, především v případech, kdy se jedná o hraniční

výsledky. Screeningové dotazníky a škály jsou však skvělým doplněním při diagnostice. Vyplnit je mohou rodiče či učitelé. Pomohou tak zpřesnit výsledek vyšetření. V České republice jsou nejčastěji používané následující diagnostické nástroje:

- ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) je standardizovaná metoda, pomocí které mohou odborníci posoudit projevy poruch autistického spektra u dětí (od 12 měsíců) a dospělých. ADOS u dětí sleduje především sociální interakci, komunikaci a hru během vytvořených situací, které odpovídají běžným aktivitám. Naproti tomu u dospělých (a dospívajících) je ADOS zaměřený především na rozhovor.
- CARS (Childhood Autism Rating Scale) je posuzovací škála, která existuje ve dvou variantách a to CARS-ST, pro posouzení dětí do šesti let či jedinců s nižším intelektem (IQ 79 a méně), a CARS-HF používaného od šesti let věku a zároveň pro mentální schopnosti dosahující IQ alespoň 80 bodů. Pozorováním se hodnotí 15 oblastí (např. vztah k okolí, emoce, motorika, používání předmětů, adaptace, zrak, sluch, komunikace, úzkost, intelekt...). Ze získaných výsledků lze orientačně určit závažnost poruchy.
- DACH (Dětské autistické chování) je český screeningový dotazník, který orientačně sleduje chování u dětí s podezřením na poruchu autistického spektra. Je určený pro děti od osmnácti měsíců až do věku pěti let. Obsahuje 74 otázek, které se zaměřují na smyslové vnímání, komunikaci, motoriku, emoce, sociální chování, volný čas a hru. Dotazník vyplňují rodiče dítěte.

Nástroje specializované na diagnostiku Aspergerova syndromu:

- A. S. A. S. (The Australian Scale for Asperger's syndrome) je screening chování a projevů typických pro Aspergerův syndrom. Dotazník je koncipovaný pro děti mladšího školního věku (6-12 let). Sleduje specifické zájmy dítěte, pohybové dovednosti, komunikaci, intelekt, emoční a sociální sféru. Na otázky odpovídají nejčastěji rodiče nebo učitelé. V případě pozitivního výsledku by mělo dítě podstoupit další vyšetření pro potvrzení či vyvrácení Aspergerova syndromu.

- AQ test (Kvocient autistického spektra) je screeningová metoda zaměřená na dospívající a dospělé jedince s neporušeným intelektem. Lze ji proto využít pro zjištění přítomnosti poruchy Aspergerova syndromu. Otázky zodpovídá vyšetřovaný sám.
- CAST (Childhood Asperger Syndrome Test) je screeningový test určený pro zjištění rizika poruchy autistického spektra, převážně Aspergerova syndromu, u dětí 4-11 let. Používá se v poradenských pracovištích, kde rodiče hodnotí, jestli chování jejich dítěte souhlasí s uvedenými projevy.
- ASSQ (Autism Spectrum Screening Questionnaire) je screeningový test, který hodnotí projevy vysoko funkčního autismu a Aspergerova syndromu u dětí ve věku 7-16 let. Test sleduje oblast sociálního chování, komunikace, opakujícího se chování či motoriky. Vyplňují jej rodiče i učitelé.

Další využívané nástroje:

- ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised) je diagnostická metoda, kterou lze využít jako podklad k diagnostickému vyšetření osob od dvou let věku do dospělosti. Mapuje raný vývoj dítěte a současný stav vyšetřovaného. Dotazy zodpovídají rodiče nebo dospělí sami. Test je proto nejpřesnější při vyšetřování dětí před pátým rokem. Při rozhovoru se sledují tři oblasti – jazyk a komunikace, sociální interakce, repetitivní a stereotypní chování a zájmy.
- M-CHAT-R (The Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised) je velmi citlivý screeningový test pro odhalení co nejvíce rizikových dětí v batolecím věku. Má za cíl identifikovat děti, u kterých by se mohl projevit autismus či jiná vývojová porucha (Thorová, 2016; Thorová a Župová, 2021; Župová, 2021c).

2.2 Psychologické vyšetření dítěte

Při psychologickém vyšetření dítěte sleduje odborník typické projevy poruch autistického spektra a současné schopnosti vyšetřovaného dítěte. Pozornost je zaměřena na chování dítěte v oblastech:

- sociální interakce – všímáme si chování k rodičům, vrstevníkům, cizím a známým osobám, jeho schopnosti spolupracovat a kvalitativního provedení interakce;

- napodobování druhých;
- řeči – sledujeme porozumění mluvy, slovní zásobu, kvalitu a motivaci ke komunikaci, abstraktní vyjadřování;
- neverbální komunikace (mimika, gestika, postavení těla, navazování očního kontaktu) – pozorujeme její frekvenci, souvislé a kvalitativní využití;
- kvality motoriky (hrubá a jemná motorika, grafomotorika);
- analytického a logického myšlení;
- emoční sféry;
- smyslového vnímání;
- sebeobsluhy a pracovního chování,
- přiměřenosti a adaptivnosti.

Před samotným vyšetřením přicházejí rodiče na úvodní pohovor. Odborníkovi dokládají dostupné zprávy z jiných vyšetření, zprávy, kresby či práce dítěte ze školky či školy. Zjišťuje se podrobná anamnéza dítěte a názor rodičů na aktuální situaci.

Další setkání probíhá již s dítětem. Začátek schůzky začíná rozhovorem s rodiči, během kterého pozoruje odborník dítě při volné činnosti (sleduje se interakce s rodiči a s vyšetřujícím, výběr hraček, adaptabilnost na neznámý prostor). Následuje řízená práce s dítětem, během které lze využít různých úkolů z vývojových škál, případně u starších dětí testy inteligence (sleduje se míra spolupráce a aktivity, úroveň pracovního chování). Vyšetření může být ovlivněno, či dokonce znemožněno, špatnou adaptabilitou dítěte a jeho nelibostí při vyšetřování spolupracovat. V takových případech je nutné, aby se vyšetření zopakovalo. Je vhodné zvážit i možnost vyšetření ve známém prostředí např. doma či ve školském zařízení.

Po samotném vyšetření dítěte dochází k rozhovoru s rodiči o dovednostech a chování dítěte doma. Nakonec jsou rodiče seznámeni s výsledkem vyšetření a probíhá konzultace o dalším postupu péče (Thorová, 2016).

3 Předškolní vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem

Ve vzdělávacím procesu se často setkáváme s pojmy, které se týkají vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami chápeme jedince, který pro možnost vzdělávání a využití svých práv potřebuje podpůrná opatření, která mu jsou poskytována bezplatně.

Podpůrná opatření ve vzdělávání zahrnují poradenskou pomoc, úpravu samotného vzdělávání (obsah výuky, organizace, hodnocení, formy a metody edukace), zajištění, úpravu přijímání a ukončování vzdělávání, kompenzační pomůcky, speciální pomůcky a učebnice, využití specifických komunikačních systémů, modifikaci výstupů vzdělávání, sestavování individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka, bezbariérové prostory (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Dalšími hojně užívanými termíny jsou integrace, inkluze a společné vzdělávání. Pojem společné vzdělávání užívá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR od novelizace školského zákona (zákonem č. 82/2015) a nahrazuje tak původně užívaný pojem inkluzivní vzdělávání. Nový termín označuje vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím procesu. Termín integrace (z lat. integrāre = sjednocovat) je proces, který si klade za cíl začlenit jedince se speciálními potřebami mezi intaktní populaci. Pojem inkluze (z lat. inclusio = zahrnutí, zahrnutí do celku) je koncept, který označuje rovnoprávné, plnohodnotné a úplné začlenění osob se zdravotním postižením do společnosti (MŠMT 2016; Pivarč, 2020; Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

3.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je určené pro děti ve věku od dvou do šesti let, přičemž povinné předškolní vzdělávání je realizováno rok před plánovaným nástupem do základní školy. Cílem předškolního vzdělávání je podpora rozvoje dětské osobnosti v oblasti emoční, kognitivní i fyzické sféry, osvojování pravidel chování, životních hodnot a podpory rozvoje vztahů mezi lidmi (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Děti s Aspergerovým syndromem jsou nejčastěji vzdělávány v běžných mateřských školách. Diagnostika dětí s Aspergerovým syndromem je totiž prováděna především v předškolních letech dítěte. Mateřská škola bývá právě nejčastějším místem, kde se odhalí první problémy. Děti mají obtíže se zapojením do kolektivu a chování se tak stává čím dál nápadnější. Každé dítě, i dítě s Aspergerovým syndromem, je individuální bytost a projevy poruchy mohou být velmi různorodé. Některé děti nemají téměř žádné problémy v chování ani příliš nápadné příznaky, jsou tak začleněny v mateřské škole někdy i bez povšimnutí. Jiné děti zase mohou být svou poruchou velmi nápadné, mohou mít obtíže v chování či přidruženou poruchu pozornosti a soustředění. U takových dětí je v běžné mateřské škole zapotřebí asistent pedagoga, aby třída neztrácela na integritě (Thorová, 2016; Župová, 2021b).

Děti s poruchou autistického spektra mají většinou vyšší nároky na individuální péči. Je proto vhodné co nejdříve navštívit speciálně pedagogické centrum, kde odborníci poskytnou dítěti vhodná podpůrná opatření pro navštěvování předškolního zařízení. Mezi opatření můžeme zařadit například doporučení na asistenta pedagoga do třídy, participaci na individuálním vzdělávacím plánu, doporučení pomůcek, návrh na přizpůsobení režimu či prostoru apod.

Dítě s Aspergerovým syndromem se zařazuje nejčastěji do běžné mateřské školy v rámci inkluze. Výběr předškolního zařízení by měl probíhat podle individuálních potřeb dítěte, proto rodiče mohou kromě běžné školky přemýšlet o speciálních školkách, třídě pro děti s autismem, případně i o třídě logopedické nebo třídě pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Thorová, 2016; Župová, 2021a).

3.1.1 Odklad školní docházky

Při zvažování odkladu školní docházky musíme brát v potaz celkový vývoj dítěte, tedy nejen kognitivní schopnosti, ale i emocionální a sociální sféru. A právě v těchto dvou kategoriích jsou děti s Aspergerovým syndromem často nezralé. Musíme stanovit, co konkrétnímu dítěti nejvíce prospěje. Děti s Aspergerovým syndromem mají normální, často dokonce nadprůměrný, intelekt, ale zároveň deficit v oblasti sociálního chování. Dítě by se tak ve školce mohlo nudit a nijak zvlášť by mu odklad neprospěl.

Rodiče zkonzultují své rozhodnutí s odborníkem ve speciálně pedagogickém centru či pedagogicko-psychologické poradně, kde případně vystaví doporučení na odklad školní docházky (Thorová, 2016; Župová, 2021b).

3.2 Asistent pedagoga

Pro posílení pedagogického týmu v mateřské škole může ředitel školy zřídit, se souhlasem krajského úřadu, pozici asistenta pedagoga. Aby byla zajištěna správná intervence u dítěte s Aspergerovým syndromem (či jiným postižením), měl by asistent pedagoga znát základní informace o dané problematice a metodice práce s dětmi s poruchou autistického spektra. Asistent pedagoga plní pokyny hlavního vyučujícího třídy (Čadilová a Žampachová, 2012; Čadilová a Žampachová, 2015).

3.2.1 Náplň práce asistenta pedagoga v předškolním zařízení

Asistent pedagoga má jako přímou náplň práce v předškolním zařízení následující činnosti:

- Rozvoj sebeobslužných dovedností dítěte, které děti s poruchou autistického spektra nemají v mateřské škole ještě plně upevněné. Asistent pomáhá dítěti tyto úkony zvládnout a učí jej samostatnosti. Konkrétní oblasti jsou například toaleta, hygiena, oblékání a převlékání, stravovací návyky, použití příboru. Po samostatném zvládnutí činností dohlíží asistent pedagoga, aby je dítě využívalo v praktickém životě.
- Rozvoj prostorové a časové orientace pomocí vizuální formy režimu dne, motivace dítěte a vytváření patřičných pomůcek. Asistent se podílí na strukturalizovaném uspořádání prostředí (šatna, toaleta, jídelna, pracovní místo, odpočinkové místo a další).
- Rozvoj pracovního chování pomocí strukturalizace prostředí na nácviku sezení u stolu a práci s úlohami. Asistent učí dítě, jak využít systém na desce stolu, sleduje, jak se dokáže soustředit a vybírá pro něj vhodné aktivity.
- Rozvoj mezilidských vztahů s nácvikem dovedností pro přiměřenou interakci s vrstevníky i dospělými osobami. Děti mají postiženou právě oblast sociálního chování, kde s nimi asistent nacvičuje sociální komunikaci, pomáhá dítěti v začlenění do kolektivu (v řízených i neřízených činnostech). Dopomáhá

verbálními instrukcemi, nacvičuje s ním možné scénáře, dohlíží na přijetí vrstevníků – vytváří vhodné situace pro zapojení dítěte do hry včetně výběru náležitého, sociálně zdatného, partnera. Vývoj hry sleduje a reaguje na aktuální stav dítěte. Vychovává dítě také ke komunikaci s dospělými.

- Rozvoj komunikace včetně jejího praktického využití. Asistent pomáhá zvětšovat slovní zásobu dítěte a porozumění řeči v běžných situacích. Pokud dítě využívá alternativní nebo augmentativní komunikaci, dává prostor pro její uplatnění a podporuje rozvoj řeči. Podílí se na tvorbě komunikačních a dalších pomůcek.
- Rozvoj účelného využití volného času. Asistent pedagoga vede dítě k smysluplným aktivitám (nové hry či řízená činnost), které jej učí využívat v jeho volném čase. Má za úkol rozšiřovat tyto dovednosti, aby dítě příliš neulpívalo na svých stereotypních činnostech.

Dále asistent pedagoga pomáhá zpracovávat dokumentaci dítěte (individuální vzdělávací program, záznamy z daného dne, hodnocení dítěte...). Zapojuje se do kontaktu s poradenským pracovištěm a podílí se na zajištění komunikace s rodinou. Přípravuje pomůcky na konkrétní činnosti a na rozvoj dovedností dítěte.

Asistent pedagoga se má dále vzdělávat v oblasti edukace dětí s poruchou autistického spektra (Čadilová a Žampachová, 2012; Čadilová a Žampachová, 2015).

4 Edukace dětí s Aspergerovým syndromem v běžné mateřské škole

Děti s Aspergerovým syndromem se vyznačují normálním intelektem, který může být u některého dítěte dokonce výrazně nad průměrem. V předškolních letech u těchto dětí často dochází ke zlepšení určité postižené oblasti, která se však v důsledku ostatních potíží nemůže dále rozvíjet. U každého dítěte je proto důležité zvolit správnou cestu výchovně-vzdělávacího procesu a vybírat správné způsoby a metody edukace.

Při edukaci dítěte s poruchou autistického spektra se soustředíme na:

- úpravu prostředí (vizualizace, strukturalizace, předvídatelnost);
- výchovu ke správnému a plnohodnotnému životnímu stylu;
- rozvíjení dovedností – nácvik komunikace, volných činností a her, rozvoj sociálních interakcí a dovedností, nacvičování pracovního chování a možnosti volby;
- správnou motivaci dítěte;
- učení odpočinku;
- nácviky zvládání různých situací (Thorová, 2016).

4.1 Zásady práce s dětmi s Aspergerovým syndromem

Během práce s dětmi s Aspergerovým syndromem bychom měli dodržovat specifická pravidla, mezi která patří individuální přístup, strukturalizace, vizualizace či neměnnost. Důležité je zajištění funkční komunikace a správné motivace dítěte. Na těchto principech stojí nejznámější přístupy k edukaci dětí s poruchou autistického spektra jako je TEACCH program či strukturované učení. Míra využití přístupů v edukaci dětí s Aspergerovým syndromem je závislá na jejich individuální potřebě. Při práci uplatňujeme trpělivost a empatii (Thorová, 2016; Bazalová, 2017; Mazánková, 2018).

4.1.1 Individuální přístup

Individuální přístup k dítěti s Aspergerovým syndromem je o to důležitější, když je dítě zařazeno do běžné mateřské školy. Každé dítě je jiné, proto hledáme vhodné způsoby edukace, které dítěti vyhovují nejvíce. Rozvíjíme dítě v oblastech, ve kterých potřebuje

pomoci. Zajišťujeme vhodné zařazení do kolektivu vrstevníků. Respektujeme jeho specifické potíže a jeho osobnost (Čadilová a Žampachová, 2008; Adamus, 2014).

4.1.2 Strukturalizace

Strukturalizace označuje přehlednost a jasná pravidla, která jsou pro tyto děti velice důležitá. Vytváří pro děti pocity jistoty, bezpečí a předvídatelnosti, díky nimž můžeme předcházet nechtěnému chování. Strukturovat můžeme prostor, pracovní místo, čas, denní či dlouhodobější režim i různé činnosti.

Strukturalizace prostoru napomáhá dítěti v orientaci činností a odpovídá na otázku „Kde?“. Ve školce se již základní členění prostoru nachází (šatna, toaleta a umývárna, jídelna, prostor pro práci u stolu apod.). Pro dítě s Aspergerovým syndromem se ve třídě může vyčlenit individuální prostor pro samostatnou činnost.

Strukturalizace pracovního místa organizuje prostor, kde má dítě připraveno pomůcky pro činnosti u stolu (pastelky, papíry, výtvarné potřeby). Zda vytvořit a do jaké míry členit pracovní místo pro dítě s Aspergerovým syndromem, záleží vždy na jeho individuálních potřebách.

Časovou strukturu u dětí v předškolním věku zajišťujeme většinou formou denního režimu. Pokud dítě s Aspergerovým syndromem umí hodiny, můžeme rozčlenit den i do přesných úseků.

Denní režim umožňuje dítěti orientovat se v čase a aktivitách během návštěvy školy. Nejčastěji se používá nástěnná lišta, na které má dítě symboly činností, které budou během dne probíhat. Dítě může obrázky sundávat a brát si je s sebou. Dlouhodobé režimy člení aktivity většího časového úseku (týden, měsíc). Do dlouhodobých režimů lze přidávat i aktivity, které se neopakují.

Struktura činností zaručuje, jakým způsobem a jak dlouho má dítě pracovat. Úkol členíme podle systému zleva doprava nebo shora dolů, aby dítě vědělo, kdy je úkol splněný. Pro začátek můžeme zvolit krabicové úlohy, které zvýrazňují systém úkolu, používají se v nich především předměty. Dalšími typy úloh jsou pak interaktivní úkoly v deskách či pořadačích, dále pak pracovní listy a sešity (Čadilová a Žampachová, 2007; Čadilová a Žampachová, 2008; Adamus, 2014).

4.1.3 Vizualizace

Vizualizace je skvělým prostředkem pro jednoduchou orientaci a snadné pochopení. Vizualizace podporuje a přímo souvisí s již zmíněnou strukturalizací. Pomáhá dětem v chápání a zapamatování si všech informací. Je to pro ně srozumitelná forma, na kterou dokážou rychleji reagovat. Můžeme ji využít pro zpřesnění verbální informace či pro vysvětlení změny, která nastala. Vizualizace rozvíjí samostatnost a nezávislost dětí.

Vizualizovat můžeme:

- prostor, který je již členěný, podporujeme navíc například barevným zvýrazněním či různým materiálem;
- čas, kdy vizualizujeme režim dne;
- činnosti, u kterých znázorníme pracovní nebo procesuální schéma (Čadilová a Žampachová, 2007; Čadilová a Žampachová, 2008).

4.1.4 Motivace dítěte

Pro všechny děti je velmi významná motivace. Jako hlavní motivaci u dětí s Aspergerovým syndromem můžeme využít jeho zájmy. Při vytváření pracovních listů můžeme používat danou tematiku, aby byl úkol lákavý. Další hojně využívanou motivací je systém odměn. Ze začátku dítě může dostávat odměnu okamžitě a postupně se snažíme dosažení odměny oddálit. Okamžitá odměna může být například ve formě oblíbené pochutiny. Pro další materiální odměny můžeme opět využít záliby dítěte. Odměnou může být i forma činnosti, kterou má dítě rádo. K oddálení většího ocenění je dobré využití postupných odměn, kdy dítě za splnění úkolu či pokynu dostává například dílek puzzle. Po složení celého puzzle dostává dítě větší odměnu.

Každé ocenění dítěte doplňujeme navíc i tzv. sociální odměnou, která napomáhá rozvíjet u dítěte sociální dovednosti. Pokud to dítěti nevadí, pohladíme jej, usmějeme se na něj, pochválíme ho. Vždy bereme ohled na dané dítě. Nesmíme dělat nic, co je pro něj nepříjemné (Čadilová a Žampachová, 2007; Čadilová a Žampachová, 2008; Schopler a kol., 2011; Griffin a Sandler 2012; Bazalová, 2017).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumného šetření

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem, které jsou zařazeny do běžného vzdělávacího procesu v předškolním zařízení.

Hlavním cílem praktické části práce je zjistit specifika projevů chování dětí s Aspergerovým syndromem zařazených do běžného předškolního zařízení v okolí Hradce Králové a zjistit strategie pedagogických pracovníků při edukaci těchto dětí. Hlavní cíl bude naplňován pomocí čtyř dílčích cílů.

Dílčí cíle:

- DC1 – Na základě zkušeností pedagogických pracovníků definovat problémové oblasti chování dětí s Aspergerovým syndromem, které jsou zařazovány do běžných mateřských škol v okolí Hradce Králové.
- DC2 – Zjistit způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem, které při edukaci používají pedagogičtí pracovníci v běžných mateřských školách v okolí Hradce Králové.
- DC3 – Zjistit informovanost pedagogických pracovníků, v mateřských školách v okolí Hradce Králové, o edukaci dětí s Aspergerovým syndromem.
- DC4 – Zjistit roli uplatnění asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu z pohledu pedagogických pracovníků mateřských škol v okolí Hradce Králové.

5.1 Metodologie výzkumu

Z metodologického hlediska bylo vybráno zpracování formou smíšeného výzkumu. Smíšený výzkum je přístup, který využívá kvalitativní i kvantitativní metody v rámci jedné práce. Typy výzkumných otázek můžeme míchat, a následně hledat odpovědi pomocí obou metod. Kvalitativní a kvantitativní přístupy se navzájem doplňují. Kvantitativní výzkum má strukturalizovanou formu, získává objektivní data od velkého vzorku výzkumného souboru. Kvalitativní výzkum získává jednotný pohled na zkoumaný fenomén.

Z kvantitativních metod, bylo využito dotazníkového šetření. Pomocí dotazníku klademe otázky respondentům, kteří na ně odpovídají. Otázky v dotazníku mohou mít formu uzavřenou, polouzavřenou nebo otevřenou. Uzavřené otázky nabízejí předem dané odpovědi, ze kterých respondent vybírá. Polouzavřené otázky nabízejí respondentovi odpovědi s možností dovysvětlení. Otevřené otázky dávají respondentovi příležitost vyjádřit svůj názor a volně zodpovědět otázku.

Z kvalitativních metod bylo využito polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor neboli interview je forma získávání dat pomocí přímé komunikace s respondentem. Rozhovor může být strukturovaný, nestrukturovaný či polostrukturovaný. Během strukturovaného rozhovoru předkládá tazatel předem připravené otázky a zaznamenává si odpovědi respondenta. Nestrukturovaný rozhovor se podobá běžné komunikaci mezi lidmi, během které tazatel získává informace, které od respondenta potřebuje. Polostrukturovaný rozhovor je kombinací předešlých forem. Respondenti odpovídají na připravené otázky a požaduje se od nich vysvětlení nebo zdůvodnění jejich volby odpovědi (Hendl, 2005; Hendl, 2009; Skutil, 2011; Chráška, 2016)

5.2 Dotazníkové šetření

Dotazník pro tuto bakalářskou práci byl vyhotoven v elektronické podobě prostřednictvím internetové aplikace Microsoft Forms. Dotazník byl rozeslán do 74 běžných mateřských škol v okolí Hradce Králové e-mailovou korespondencí. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 26 pedagogických pracovníků mateřských škol. Vyplňování dotazníku probíhalo anonymně. Celé znění dotazníku viz Příloha A.

5.2.1 Struktura dotazníku

Dotazník se zaměřuje na sjednocení názorů a poznatků stanovených dílčích cílů Dotazník byl rozdělen do pěti částí, které zkoumaly vždy daný úsek problematiky:

1. část – obsahuje základní informace o respondentovi jako je pohlaví, vzdělání, pozice v mateřské škole, počet let v praxi, a dále rozděluje respondenty na ty, jež mají zkušenosti s edukací dítěte s Aspergerovým syndromem, a na ty, kteří tuto zkušenost nemají. Respondenti se zkušeností dále vyplňovali části formuláře 2, 3 a 5. Respondenti bez přímé zkušenosti vyplňovali části 4 a 5.

2. část – shromažďuje informace o příznacích dětí s Aspergerovým syndromem, které jsou zařazeny do běžné mateřské školy, konkrétně pak oblast komunikace, sociálních vztahů, chování, motoriky, pozornosti a chápání pravidel.
3. část – zkoumá, jakým způsobem přistupují pedagogové k edukaci dětí s Aspergerovým syndromem.
4. část – zpracovává znalost problematiky edukace dětí s Aspergerovým syndromem u pedagogů, kteří se s touto problematikou ve své praxi dosud nesetkali.
5. část – zjišťuje názory pedagogů na roli asistenta v mateřské škole.

5.2.2 Charakteristika výzkumného souboru a místa výzkumného šetření

Výzkumný soubor dotazníkového šetření se skládá z pedagogických pracovníků, kteří pracují v běžných mateřských školách v okolí Hradce Králové. Dotazník byl rozeslán do 74 mateřských škol v okrese Hradec Králové. Celkový počet zodpovězených dotazníků byl 26. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 96 % žen (tj. 25) a 4 % mužů (tj. 1).

Tabulka 1 – Pohlaví respondentů:

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
Žena	25	96 %
Muž	1	1 %

Vzdělání respondentů je v 54 % vysokoškolské, ve 38 % středoškolské vzdělání s maturitou a v 8 % vyšší odborné. Nejčastější vzdělání respondentů bylo v oblasti předškolní pedagogiky (65 %), dále v oblasti speciální pedagogiky (27 %) a 8 % dotazovaných má vzdělání v jiné oblasti – „školský management“ a „učitelství 1. stupně“.

Tabulka 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
Vysokoškolské vzdělání	14	54 %
Vyšší odborné vzdělání	2	8 %
Střední vzdělání s maturitou	10	38 %
Střední vzdělání s výučním listem	0	0 %
Základní vzdělání	0	0 %

Soubor výzkumného vzorku tvoří z 54 % učitelky mateřské školy, z 23 % ředitelky a ředitel, z 8 % asistentky pedagoga a z 15 % zástupci ředitele pro mateřské školy a vedoucí učitelky mateřských škol.

Tabulka 3 – Pracovní pozice v mateřské škole

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
Ředitel/ka	6	23 %
Učitel/ka	14	54 %
Asistent/ka pedagoga	2	8 %
Jiné	4	15 %

Nejvíce zastoupená délka praxe v oboru respondentů byla více než 20 let (42 %), dále pak praxe v oboru 11-15 let (19 %), následně praxe v oboru 3-5 let (11 %). Shodné procento mají praxe v oboru 1-2 roky, 6-10 let a 16-20 let (8 %) a pouze 4 % respondentů má praxi ve školce méně než jeden rok.

Tabulka 4 – Počet let v praxi

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
Méně než 1 rok	1	4 %
1-2 roky	2	8 %
3-5 let	3	11 %
6-10 let	2	8 %
11-15 let	5	19 %
16-20 let	2	8 %
Více než 20 let	11	42 %

5.3 Rozhovor

Rozhovor doplňuje dotazníkové šetření o kvalitativní poznatky z praxe. Byl realizován polostrukturovanou formou s připravenými otázkami a možností volně se ke každé otázce vyjádřit. Rozhovor probíhal s učitelkou mateřské školy s vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogiky. Během rozhovoru byly otázky cílené především na získání informací pro čtvrtý dílčí cíl – zhodnocení uplatnění asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu na základě postřehů pedagogických pracovníků mateřských škol v okolí Hradce Králové. Celé znění rozhovoru viz Příloha B.

5.4 Interpretace dílčích cílů

DC1 – Na základě zkušeností pedagogických pracovníků definovat problémové oblasti chování dětí s Aspergerovým syndromem, které jsou zařazovány do běžných mateřských škol v okolí Hradce Králové.

První dílčí cíl byl naplňován pomocí druhé části dotazníkového šetření, která získává informace od pedagogických pracovníků, kteří mají přímou zkušenost s dětmi s Aspergerovým syndromem. Výsledky pomohou definovat, v jakých oblastech sociálního chování mají děti největší problémy.

DC2 – Zjistit způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem, které při edukaci používají pedagogičtí pracovníci v běžných mateřských školách v okolí Hradce Králové.

Druhý dílčí cíl získával data z třetí části dotazníkového šetření, kde je pozornost zaměřena na volené strategie ze strany pedagogických pracovníků během edukace dětí s Aspergerovým syndromem v běžných mateřských školách.

DC3 – Zjistit informovanost pedagogických pracovníků, v mateřských školách v okolí Hradce Králové, o edukaci dětí s Aspergerovým syndromem.

Třetí dílčí cíl byl uskutečňován pomocí čtvrté části dotazníku, která zjišťuje informovanost pedagogických pracovníků, kteří se s integrovaným dítětem s Aspergerovým syndromem dosud nesetkali.

DC4 – Zjistit roli uplatnění asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu z pohledu pedagogických pracovníků mateřských škol v okolí Hradce Králové.

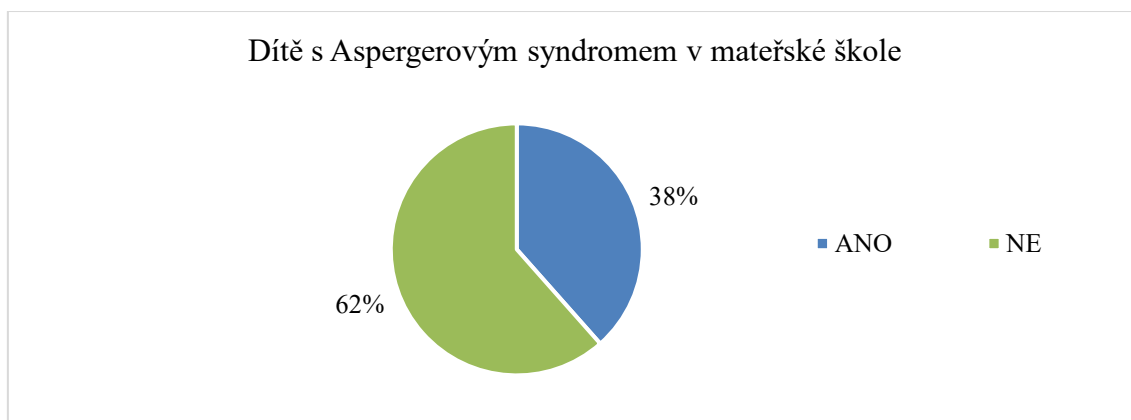
Čtvrtý dílčí cíl byl realizován pátou částí dotazníku a rozhovorem. Pátá část dotazníku cílí pouze na učitele/učitelky mateřských škol, kde zjišťuje jejich postoje k roli asistenta pedagoga v edukačním procesu běžného předškolního vzdělávání. Dále je pak čtvrtý dílčí cíl doplněn o kvalitativní informace z praxe jedné respondentky – učitelky.

6 Výsledky dotazníkového šetření

6.1 První část dotazníku – základní informace o respondentovi

V první části dotazníku byly shromažďovány základní informace o respondentovi, které byly více popsány v charakteristice výzkumného souboru, a skutečnost, zda se během svého působení v mateřské škole setkal s dítětem s Aspergerovým syndromem. Podle toho se respondenti dále orientovali ve vyplňování dotazníku.

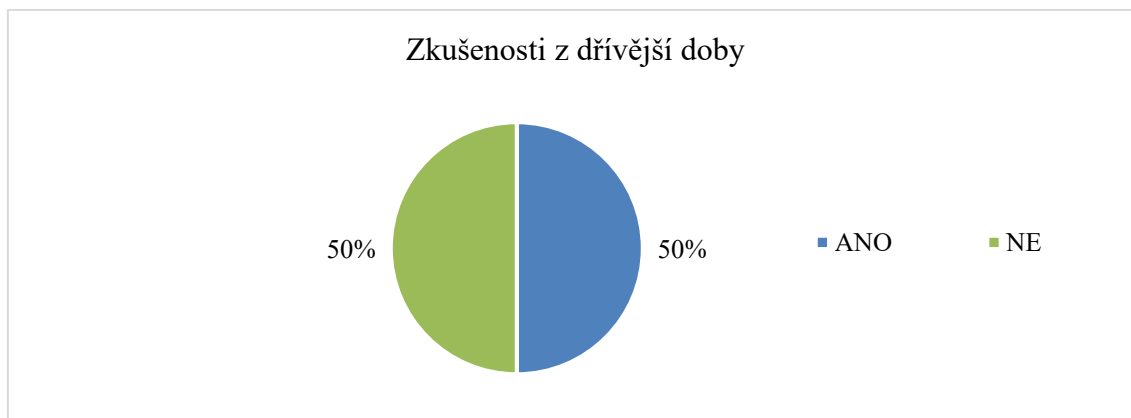
Otázka „Nachází se nyní v mateřské škole dítě s Aspergerovým syndromem nebo dítě, u kterého je vysloveno podezření právě na Aspergerův syndrom?“ zjišťuje skutečnost, zda se momentálně nachází ve školce dítě s Aspergerovým syndromem. Je položena formou uzavřené otázky.



Graf 1 – Dítě s Aspergerovým syndromem v mateřské škole

Na otázku „Nachází se nyní v mateřské škole dítě s Aspergerovým syndromem nebo dítě, u kterého je vysloveno podezření právě na Aspergerův syndrom?“ zodpovědělo 38 % dotazovaných, že se nyní ve školce nachází dítě s Aspergerovým syndromem. Tito respondenti dále pokračovali již na zodpovídání otázek 2. části – Projevy dítěte s Aspergerovým syndromem. Následující otázka zkoumala, zda 62 % respondentů, kteří nyní nemají v mateřské škole zařazené dítě s Aspergerovým syndromem, má tuto zkušenost z předešlých let.

Otázka „Máte zkušenosti s dítětem s Aspergerovým syndromem z dřívější doby?“ zjišťuje skutečnost, zda respondenti, kteří odpověděli záporně v předešlé otázce, mají zkušenosti s těmito dětmi z předešlých let svého působení v mateřské škole.



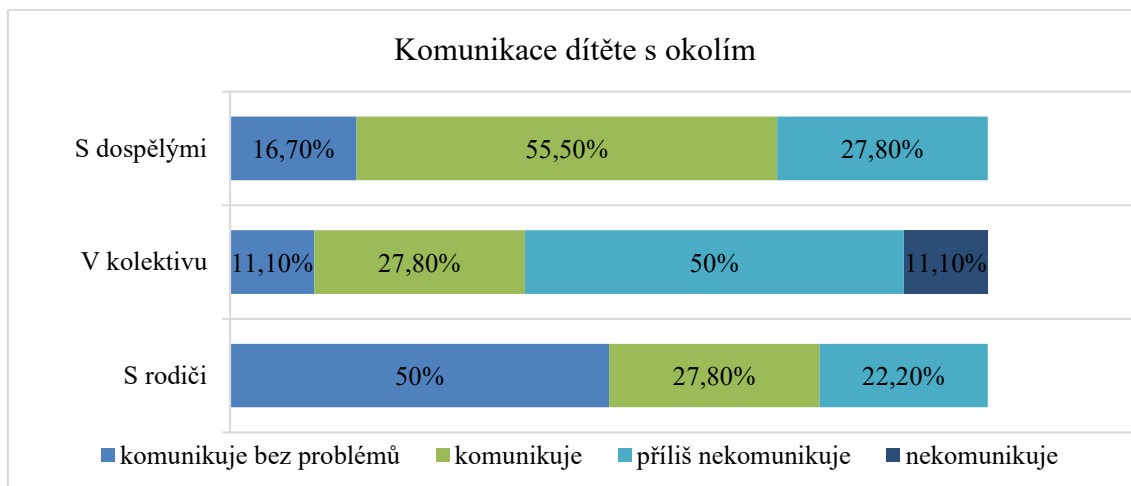
Graf 2 – Zkušenosti z dřívější doby

Polovina (50 %) respondentů odpověděla, že s dítětem s Aspergerovým syndromem mají zkušenosti (případně s dítětem, u kterého bylo vysloveno podezření právě na Aspergerův syndrom). Tito dotazovaní dále pokračovali také na 2. část dotazníku, která se zabývá projevy dítěte s Aspergerovým syndromem. Druhá polovina (50 %) respondentů nemá s těmito dětmi žádnou zkušenost, byli proto odkázáni až na 4. část dotazníku, kde se zkoumá, jaké je povědomí o diagnóze Aspergerův syndrom u pedagogických pracovníků, a na 5. část, která mapuje obecné zkušenosti s asistentem pedagoga v mateřské škole.

6.2 Druhá část dotazníku – projevy dítěte s Aspergerovým syndromem

Následující část dotazníku se zabývá projevy dítěte s Aspergerovým syndromem nebo dítěte, u kterého je vysloveno podezření na Aspergerův syndrom. Pokud se ve mateřské škole nyní nevyskytovalo dané dítě, vyplnili respondenti informace o některém dítěti z dřívějších zkušeností.

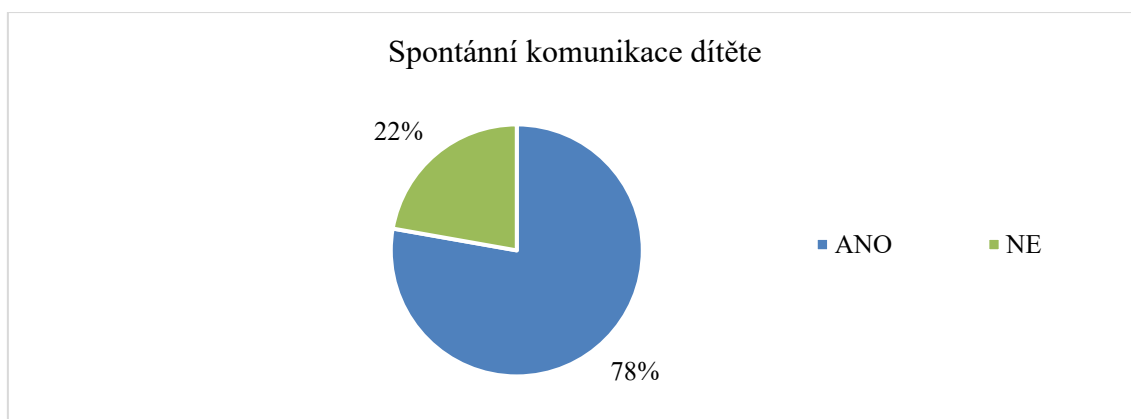
Otázka „Jak komunikuje dítě s okolím?“ se snaží posoudit, v jakých oblastech komunikace s okolím mají děti s Aspergerovým syndromem potíže. Otázka je formulována pomocí Likertovy škály, která se zaměřuje na schopnost dítěte komunikovat s okolím.



Graf 3 – Komunikace dítěte s okolím

Komunikace dětí s rodiči je v 50 % bezproblémová, 27,80 % dětí s rodiči komunikují a v 22,20 % případů děti s rodiči příliš nekomunikují. V kolektivu s ostatními dětmi komunikuje bez problémů 11,10 % dětí, 27,80 % z nich s ostatními komunikuje, polovina dětí (50 %) s ostatními dětmi příliš nekomunikuje a vůbec s ostatními nekomunikuje 11,10 % dětí. S dospělými lidmi (s učitelkami či asistentkami) děti komunikují bez problémů v 16,70 % případů, v 55,50 % komunikují a v 27,80 % dětí s dospělými příliš nekomunikují. Z výsledků můžeme vyvodit, že dětem dělá méně problém komunikovat s dospělou osobou než s dětmi.

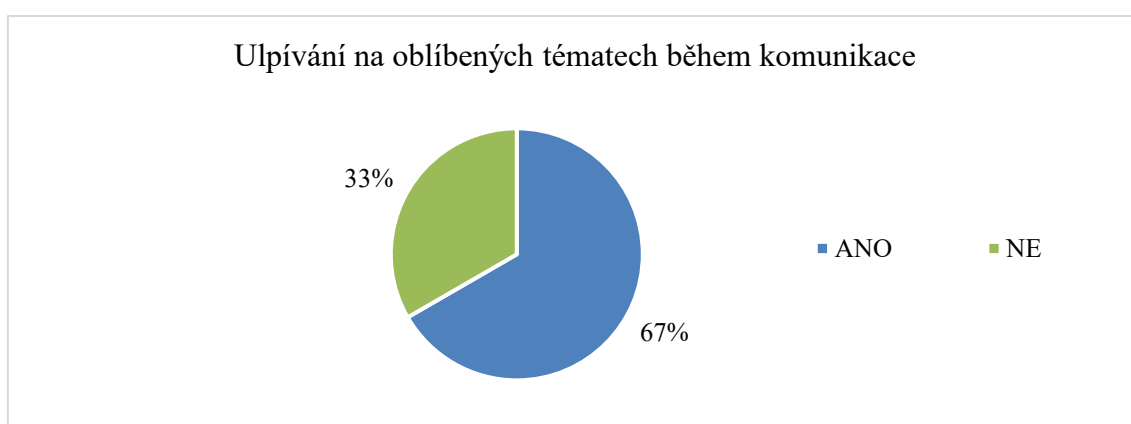
Otázka „Je komunikace spontánní?“ je položena uzavřenou formou. Snaží se zachytit fakt, zda děti navazují komunikaci s ostatními sami od sebe, nebo je v komunikaci musí podporovat druzí.



Graf 4 – Spontánní komunikace dítěte

Respondenti zodpověděli, že 78 % dětí navazuje spontánní komunikaci a jsou schopné komunikovat sami od sebe. Zbytek dětí (22 %) má s navázáním komunikace problémy. Je proto nutné tyto děti do rozhovoru zapojovat, aby si osvojily komunikační dovednosti.

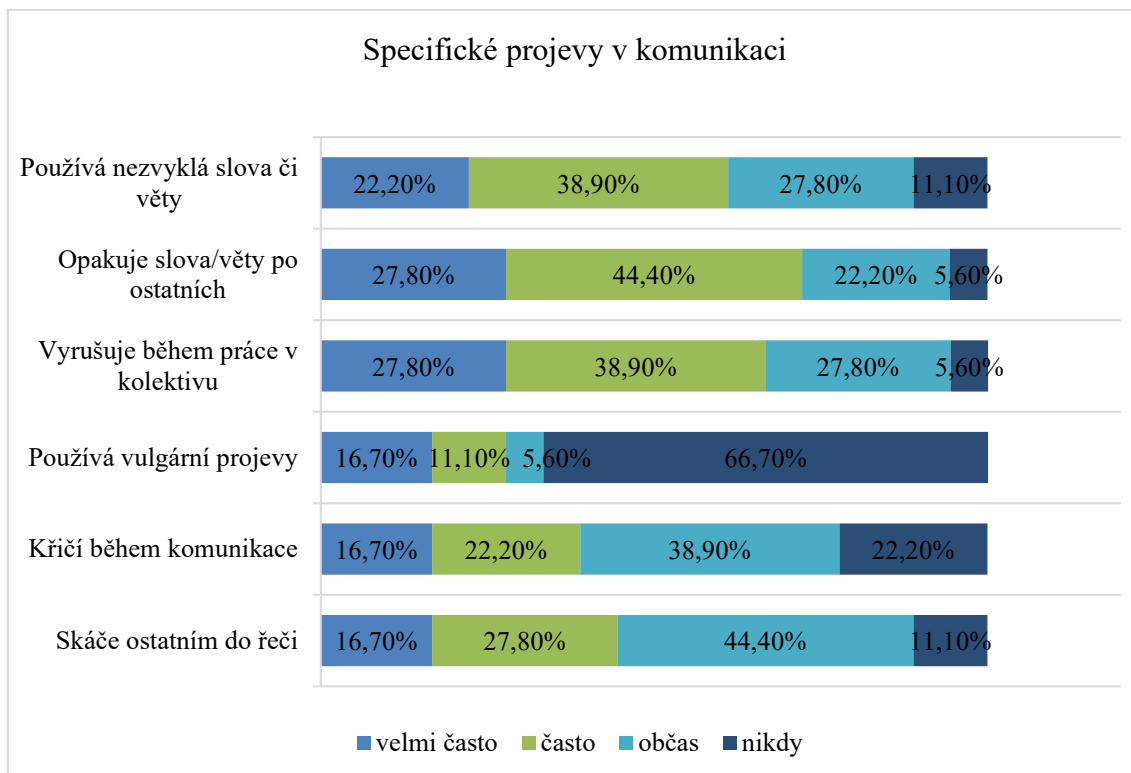
Otázka „Ulpívá dítě během rozhovoru na stále stejném tématu? Pokud ano, o jaké téma se jedná?“ je zpracována formou otevřené otázky, aby zachytila co nejvíce oblíbených zálib dětí. Otázka byla následně rozdělena do tabulky a grafu, které ukazují, jaká je četnost výskytu ulpívání na oblíbených tématech. Dále jsou zpracovány jednotlivé záliby dětí.



Graf 5 – Ulpívání na oblíbených tématech během komunikace

Tato otázka mapuje, zda se respondenti setkali s dítětem s Aspergerovým syndromem, které do komunikace promítá své zájmy. Z dotazovaných 33 % respondentů odpovědělo, že se u daného dítěte nepromítají a 67 % respondentů odpovědělo, že ano. Jako zájmy dětí s Aspergerovým syndromem uváděli respondenti tyto témata: „biologie, domácí spotřebiče, zvířata, tvoření, vlaky, rodiče, vesmír, kočky, zeměpis, barvy, zvuky věcí, příroda, elektrika“. V odpovědích se často vyskytují témata týkající se přírodních jevů.

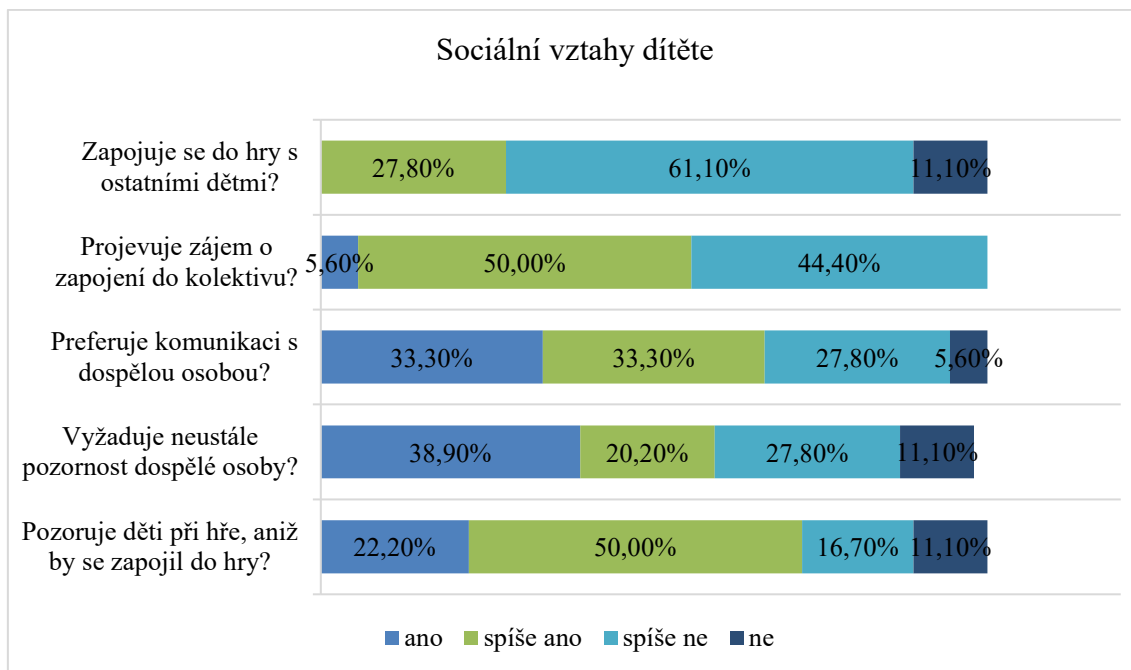
Otázka „Specifické projevy v komunikaci“ zjišťuje míru výskytu specifických řečových projevů dětí s Aspergerovým syndromem. Otázka je zpracována formou Likertovy škály, kde respondenti vyplňovali úroveň použití jednotlivých projevů pomocí škály velmi často, často, občas a nikdy.



Graf 6 – Specifické projevy v komunikaci

Z výsledků můžeme zjistit, které specifické projevy v komunikaci se u dětí projevují nejčastěji. Často až velmi často děti během komunikace opakují slova či věty po ostatních (velmi často 27,80 %, často 44,40 %, občas 22,20 %, nikdy 5,60 %), vyrušují během práce v kolektivu (velmi často 27,80 %, často 38,90 %, občas 27,80 %, nikdy 5,60 %) a používají nezvyklá slova a věty vzhledem ke svému věku (velmi často 22,20 %, často 38,90 %, občas 27,80 %, nikdy 11 %). Občas se u nich objevuje přerušování komunikace ostatních (velmi často 16,70 %, často 27,80 %, občas 44,40 %, nikdy 11,10 %) či křičení během komunikace (velmi často 16,70 %, často 22,20 %, občas 38,90 %, nikdy 22,20 %). Velmi malé procento dětí pak používá vulgární projevy (velmi často 16,70 %, často 11,10 %, občas 5,60 %, nikdy 66,70 %).

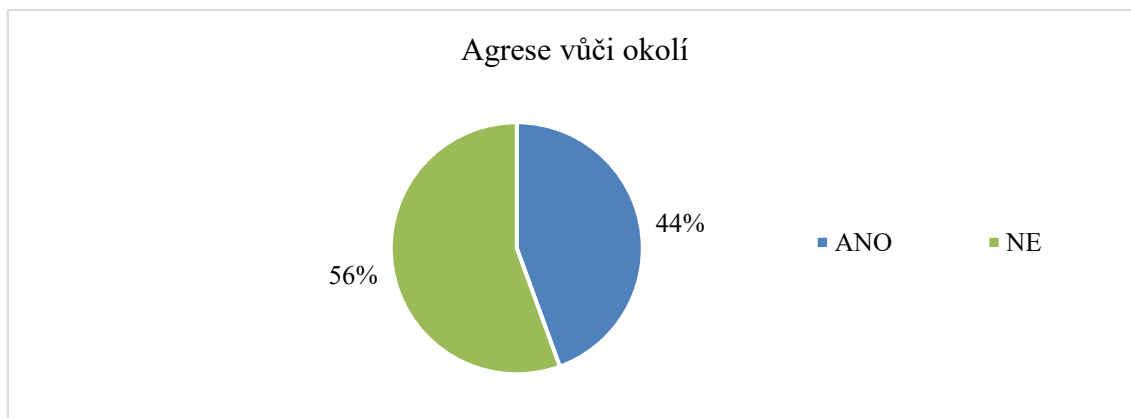
Otázka „Sociální vztahy“ sleduje úroveň sociálních vztahů dítěte v jednotlivých oblastech. Otázka byla zpracována pomocí Likertovy škály, která zobrazuje stupeň dovedností pomocí škály ano, spíše ano, spíše ne a ne.



Graf 7 – Sociální vztahy dítěte

Ve výsledcích vidíme rozdíl mezi zájmem o zapojení do kolektivu a skutečným zapojením do hry. U více než poloviny dětí vidí učitelé zájem o zapojení do hry s ostatními dětmi (ano 5,60 %, spíše ano 50 %, spíše ne 44,40 %, ne 0 %), avšak počet dětí, které se skutečně dokážou zapojit je nižší (ano 0 %, spíše ano 27,80 %, spíše ne 61,10 %, ne 11,10 %), hru ostatních spíše jen pozorují (ano 22,20 %, spíše ano 50 %, spíše ne 16,70 %, ne 11,10 %). Více než polovina dětí preferuje komunikaci s dospělou osobou (ano 33,30 %, spíše ano 33,30 %, spíše ne 27,80 %, ne 5,60 %) a často si pozornost dospělé osoby vyžadují (ano 38,90 %, spíše ano 20,20 %, spíše ne 27,80 %, ne 11,10 %).

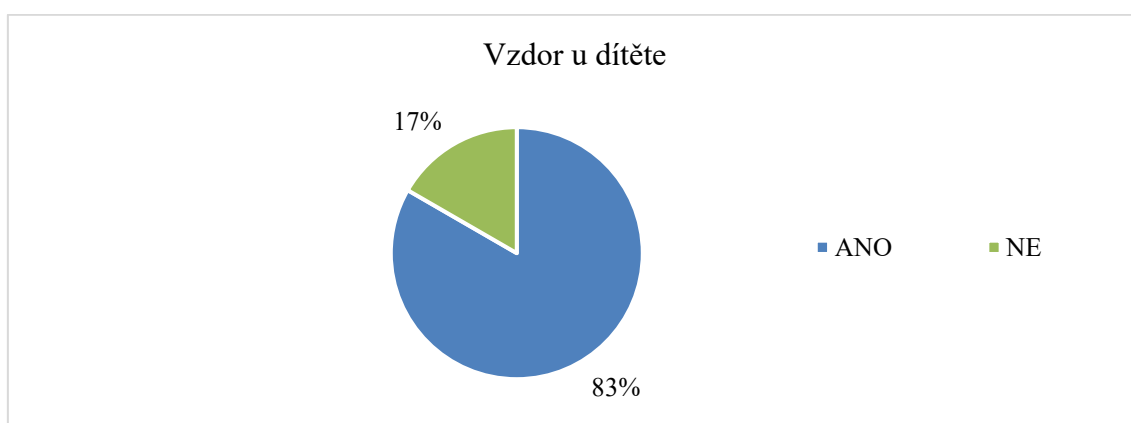
Otázka „Projevuje vůči okolí agresi? Pokud ano, jakým způsobem?“ sleduje, zda jsou děti s Aspergerovým syndromem ve školkách agresivní vůči okolí. Otázka byla položena formou otevřené otázky, aby se respondenti mohli konkrétně vyjádřit v případech výskytu agrese. Pro přehlednost byla následně otázka rozdělena do tabulky, kde je lépe vidět četnost souhlasných a nesouhlasných odpovědí. Formy agrese jsou dále podrobněji zpracovány.



Graf 8 – Agrese vůči okolí

Z výsledků vyplývá, že více než polovina (56 %) dětí agresivní vůči okolí není. Ve zbylých 44 % případech respondenti uvádějí, že jsou děti agresivní v situacích, kdy se nejedná podle přání dítěte. Děti jsou pak agresivní především vůči ostatním dětem. Jako projevy agrese uvádějí respondenti „házení předmětů, házení hraček po dětech, tělesné ubližování (bouchání, štípání, škrcení, křičení), vulgární projevy“. U jednoho případu se objevuje i „agrese vůči sobě samému“.

Otázka „Je dítě výrazně vzdorovité? Pokud ano, za jakých podmínek, a kdy se vzdorovitost projevuje?“ mapuje, v jakých situacích dítě projevuje odpor k okolí. Otázka má otevřenou formu, aby se respondenti mohli vyjádřit ke konkrétním příkladům dle potřeb.

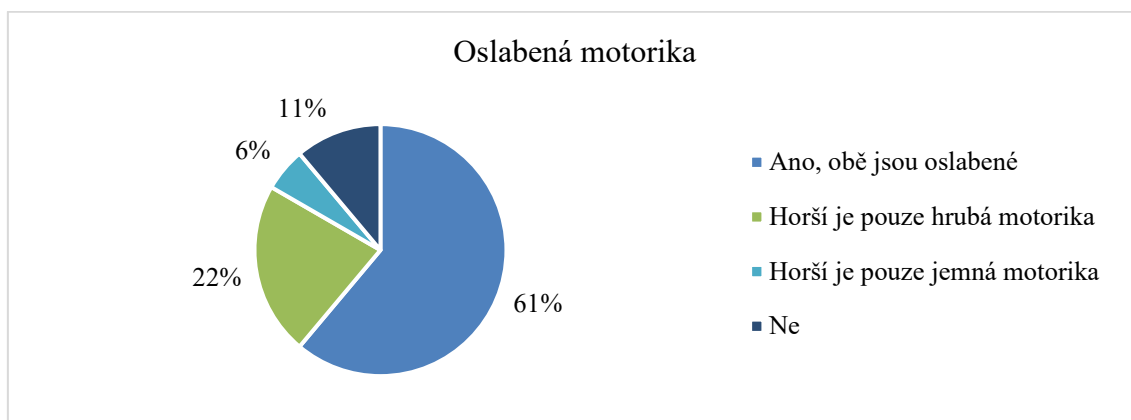


Graf 9 – Vzdor u dítěte

V 17 % případech se u dětí téměř nevyskytuje vzdorovité chování. V 83 % případech respondenti zodpověděli, že se opakovaně vyskytuje vzdorovité chování. Dítě má

problémy s chováním především v situacích, které se mu nelíbí a nezapadají do rutinních činností, například „když se mu něco, někdo nelíbí, když s něčím nesouhlasí; vzdorovité bývá při únavě, nezajímavém tématu; nedokáže přijmout slovo NE“. Dětem dělá problém měnit prostředí a činnosti během dne – například „když má uklízet a chce si hrát; při přechodu z jedné činnosti do druhé“.

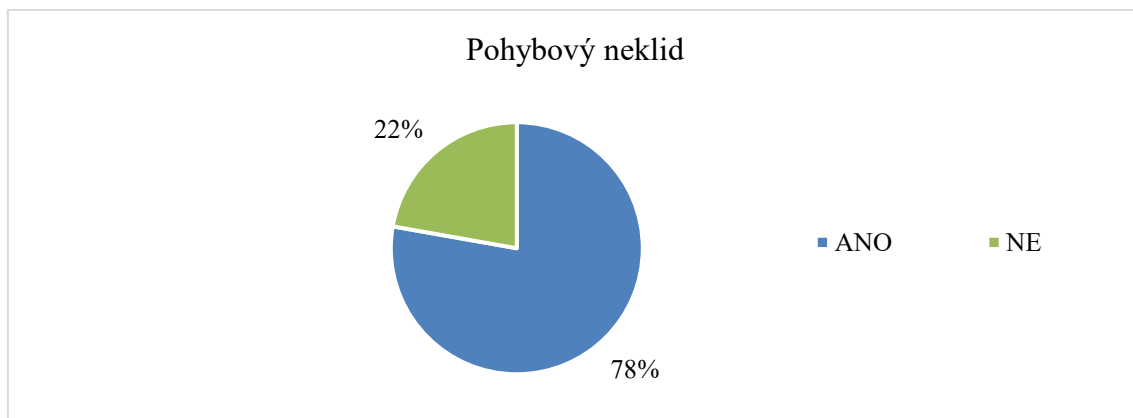
Otázka „Má oslabenou hrubou a jemnou motoriku?“ zjišťuje oslabení motoriky dětí a je položena uzavřenou otázkou.



Graf 10 – Oslabená motorika

U dětí s Aspergerovým syndromem se často setkáváme s nemotorností. To potvrzují i výsledky z dotazníku, kde vidíme, že u dětí se vyskytuje oslabená celková motorika v 61 %, pouze hrubá motorika je oslabena v 22 % a oslabení pouze jemné motoriky je u 6 % dětí. Počet dětí, které oslabenou motoriku nemají je 11 %.

Otázka „Projevuje se u dítěte pohybový neklid? Pokud ano, jakým způsobem?“ zjišťuje, zda se u dětí, se kterými se respondenti setkali projevuje nějaký pohybový neklid či napětí. Otázka je položena otevřenou formou a následně zpracována pro lepší přehlednost nejdříve na kategorie, zda se respondenti setkali či nesetkali s tímto projevem. Následně jsou zpracované jednotlivé projevy, které se v odpovědích vyskytovaly.



Graf 11 – Pohybový neklid

Z výsledků vidíme, že u většiny dětí se projevuje pohybový neklid (78 %). Ostatní děti (22 %) s pohybovým napětím problémy nemají. Mezi projevy pohybového neklidu respondenti uváděli například běhání a chození po třídě („běhá bezcílně po třídě; chodil po třídě dokola a ťukal prsty o sebe“), zvýšenou pohybovou aktivitu („nevydrží dlouho na jednom místě; stále v pohybu“), dále například „mávání rukama; třepotání rukou a prstů; přešlapování na místě; skákání; vyťukávání jeho oblíbeného rytmu na okolní věci“ apod. Často se ve výsledcích opakoval projev celkové zvýšené pohybové aktivity a chození či přešlapování po třídním prostoru.

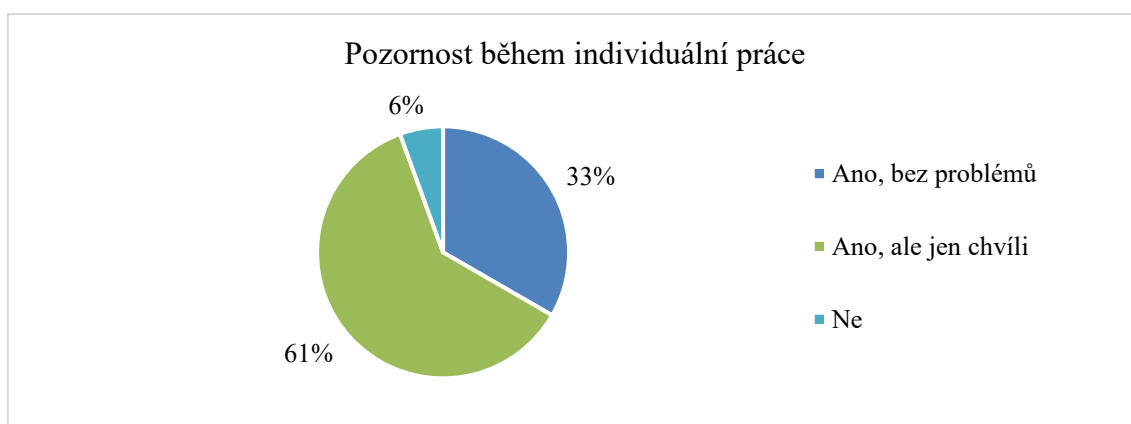
Otázka „Zvládne udržet pozornost během řízené činnosti?“ zjišťuje stav pozornosti během řízené činnosti v kolektivní edukaci dětí. Otázka je zpracována formou uzavřené otázky.



Graf 12 – Pozornost během řízené činnosti

Respondenti uvádějí, že většina dětí (83 %) během řízené činnosti dokáže udržet pozornost pouze chvíli. Bezproblémová pozornost se ve výsledcích vůbec neobjevila. O 17 % dětí uvedli dotazovaní, že pozornost během řízených aktivit nedokážou udržet vůbec.

Otázka „Zvládne udržet pozornost během individuální práce?“ zjišťuje, zda je soustředění dětí lepší během individuální práce. Forma otázky je uzavřená. Tato otázka je následně dána do komparace s otázkou předchozí. Otázky se snaží zjistit, zda a jaký je mezi těmito situacemi rozdíl.



Graf 13 – Pozornost během individuální práce

Z odpovědí vidíme rozdíl mezi udržením pozornosti během skupinových (řízených) činností a během individuální práce. Při individuálních aktivitách dítě lépe dokáže soustředit pozornost na průběh edukace. Bezproblémovou pozornost uvádějí respondenti v 33 % případech, v 61 % případů dokážou děti udržet pozornost alespoň na chvíli a v 6 % případech mají děti velký problém i při individuální práci.

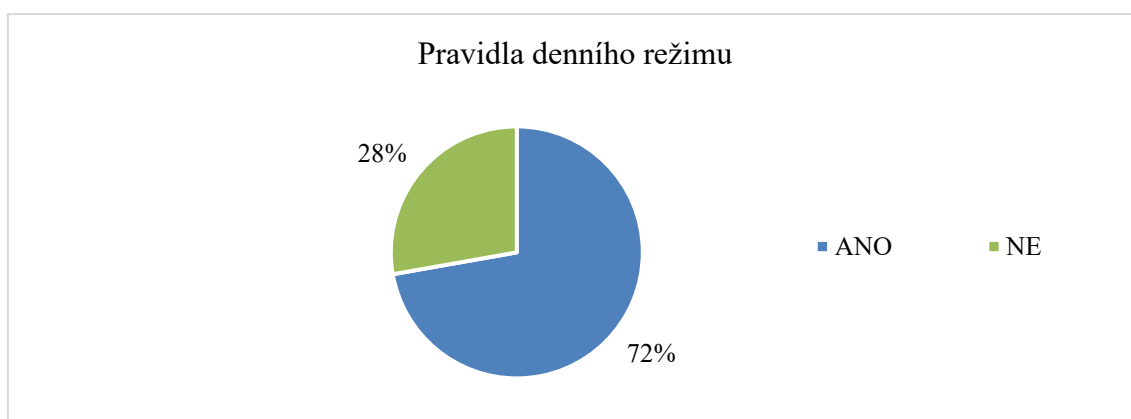
Otázka „Liší se pozornost dítěte během dne? Pokud ano, jak?“ navazuje na předchozí dvě otázky a snaží se definovat, jakým způsobem se liší pozornost dětí během dne ve školním prostředí. Otázka je respondentům položena formou otevřené otázky, aby měli prostor pro vyjádření.



Graf 14 – Pozornost dítěte během dne

Z výsledků, které poskytli respondenti o změnách pozornosti během dne, vyplývá, že se u 72 % dětí liší pozornost během dne a u 28 % dětí se neliší. V otevřené otázce se často vyskytovaly odpovědi, že je s dítětem nejlepší spolupráce během rána/dopoledne (př. „v odpoledních hodinách se jeho pozornost snižuje; dopoledne rozhodně nejsilnější; ráno lepší, později asi únava; ráno je aktivnější; dopoledne je soustředěnější“). Pokud dítě zaujme činnost, má pozornost takřka neomezenou (př. „dle oblíbených činností – čas nerozhoduje; dle úkolu, zda ho zaujme“). Děti, u kterých se soustředění neliší, mají často celkově horší pozornost (př. „je to krátkodobé po celý den; brzy se unaví i v dopoledních hodinách“).

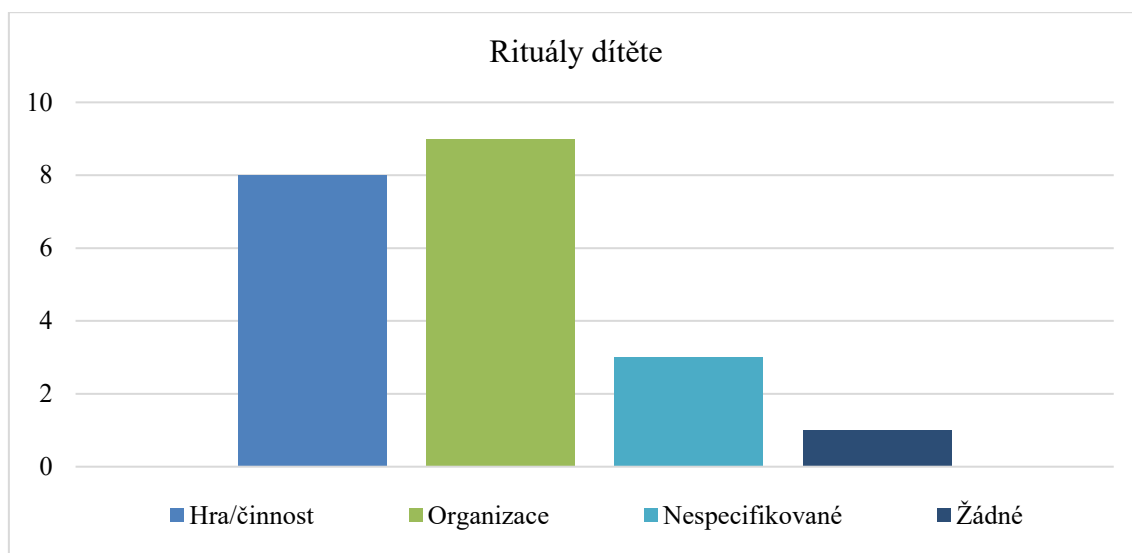
Otázka „Chápe a dodržuje pravidla denního režimu?“ zjišťuje, jestli mají děti problémy s chápáním a dodržováním pravidel denního režimu. Otázka má uzavřenou formou.



Graf 15 – Pravidla denního režimu

Z výsledků můžeme vyvodit, že 78 % dětí, tedy většina, nemá s denním režimem potíže. U 22 % dětí se problémy v chápání a dodržování pravidel denního režimu vyskytují. Pro jednodušší zacházení s těmito dětmi je vhodné zřídit vizuální podporu opakujících se činností.

Otázka „Vyžaduje některé činnosti nezávisle na situaci – má své rituály? Pokud ano, jaké?“ mapuje, jaké rituály děti vyžadují. Typ otázky má otevřenou formu, pro volný prostor k vyjádření. Odpovědi byly rozděleny do nadřazených kategorií odpovědí, které se v dotazníku vyskytovaly. Jako nadřazené kategorie byly proto zvoleny opakující se činnosti či hry, organizační rituály zahrnující prostor i činnosti a nespecifikované rituály.



Graf 16 – Rituály dítěte

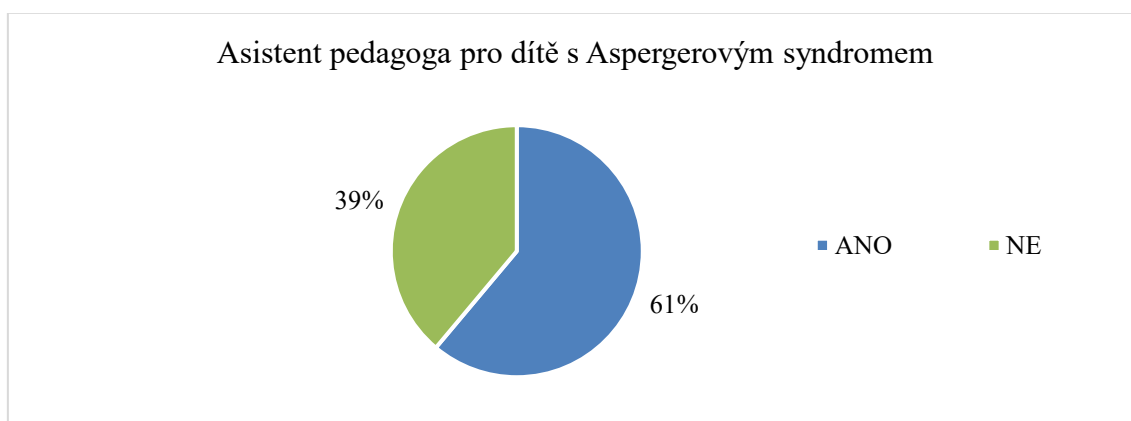
Respondenti mohli volně popsat, co mají děti za specifické opakující se činnosti. V 45 % odpovědí se vyskytovaly rituály spojené s hrou (např. „hraje si v dětské kuchyňce s nádobím a myčkou, pračkou; má oblíbenou stavebnici, každé ráno z ní staví; každý den si prohlíží stejnou knihu s vlajkami“) či s činnostmi (např. „rituály při stolování a strojení; vybarvuje omalovánky jen jednou barvou; potřebuje být první při vycházce; každý den nakreslí stejný obrázek sluníčka; po procházce se musí celý přestrojít do čistého oblečení“). U 50 % odpovědí se vyskytují rituály spojené s organizací jak časovou, tak prostorovou (např. „vše musí vědět dopředu a věci musí mít svůj řád; chce sedět na stejném místě; sled činností a aktivit, pokud je změna (např. divadlo) je nutné dopředu minimálně den předem upozornit, co se bude dít odlišného; rovná hračky ve třídě“).

Respondenti v 17 % odpověděli nespecifikovanou odpovědí (př. „ano, má své rituály; lpí na rituálech“...) Velmi atypickou činnost u dítěte uvádí jedna respondentka: „Velmi ráda si špiní ruce od bláta. Čím špinavější, tím lepší. Ve školce ráda něco d'oube – např. výzdobu..., patlá pomazánku po zemi...“ Pouze u 6 % dětí se nevyskytují žádné rituály.

6.3 Třetí část dotazníku – edukace dítěte s Aspergerovým syndromem

Tato část dotazníku se zabývá edukací dětí s Aspergerovým syndromem v běžné školce. Respondenti odpovídali na otázky, jakou zkušenost mají s edukací těchto dětí. Třetí část vyplňovali rovněž respondenti, kteří mají s dětmi přímou zkušenost.

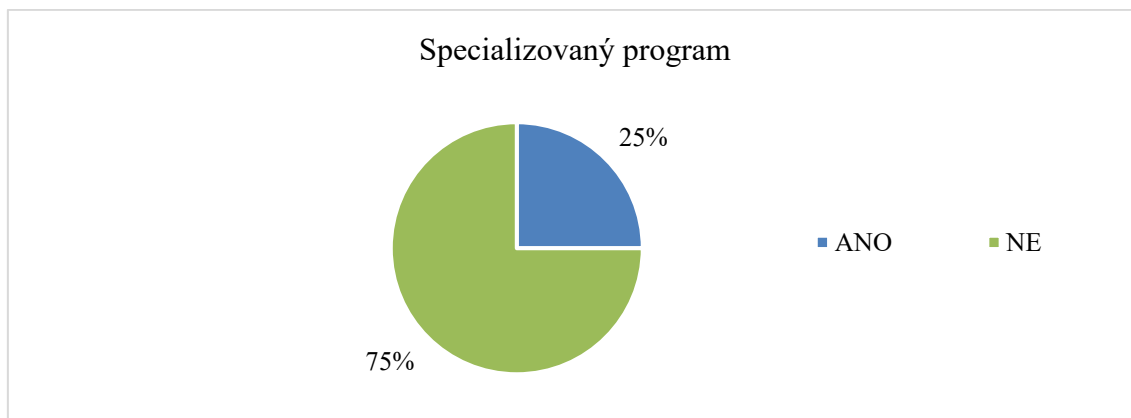
Otázka „Je pro dítě ve třídě zajištěn asistent pedagoga?“ mapuje skutečnost, zda byl pro dítě s Aspergerovým syndromem ve třídě zajištěn asistent pedagoga. Otázka má uzavřenou formu.



Graf 17 – Asistent pedagoga pro dítě s Aspergerovým syndromem

V 61 % případů se mateřské škole podařilo zajistit asistenta pedagoga jako posílení pedagogických sil ve třídě. V 39 % případů nebyla ve třídě zajištěna podpora dítěte ve formě asistent pedagoga.

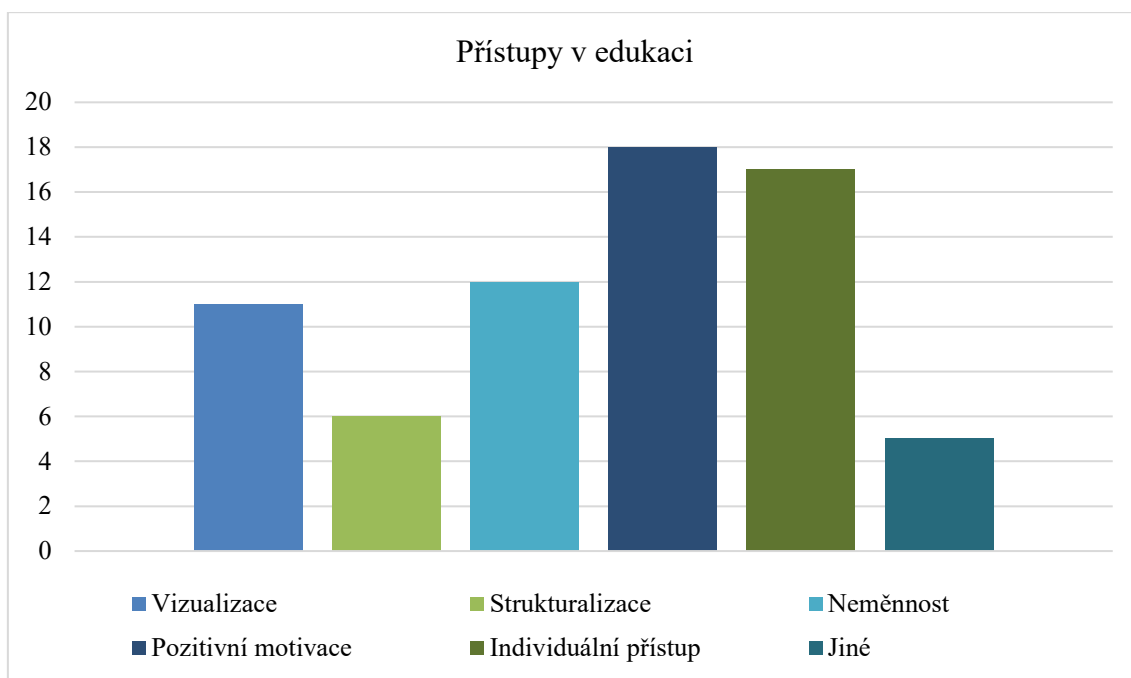
Otázka „Využíváte při edukaci dítěte nějaký specializovaný program? Jestli ano, jaký?“ má otevřenou formu, snaží se zjistit, jestli je během edukace využíván nějaký specializovaný program.



Graf 18 – Specializovaný program

Z výsledků vyplývá, že u většiny (75 %) dětí zařazených do běžných školek neprobíhá žádný specializovaný program. Ve 25 % respondenti uvádějí následující programy: „interaktivní program Barevné kamínky; želví strategii; metodu dobrého startu; stimulační program Maxík; neuro-vývojovou stimulaci“.

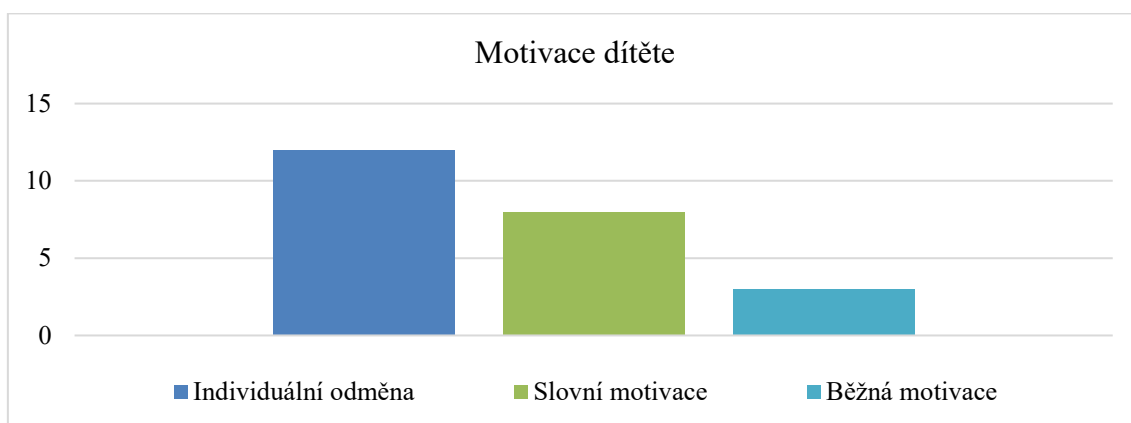
Otázka „Při edukaci využíváte“ zjišťuje, jaké základní přístupy využívají respondenti během edukace. Otázka je položena formou polouzavřené otázky s možným výběrem více odpovědí a doplněním dalších využívaných přístupů.



Graf 19 – Přístupy v edukaci

Graf mapuje četnost využití základních přístupů v edukaci dítěte s Aspergerovým syndromem. Všichni respondenti vybrali přístup pozitivní motivace (100 %), téměř všichni zvolili individuální přístup k dítěti (94 %), 66 % pedagogů využívá ve své praxi neměnnost, 61 % používá vizualizaci a 33 % respondentů používá při edukaci přístup strukturalizace. Mezi ostatními (27 %) odpověďmi uváděli pedagogové například „práci s hlasem“ či zvukovou stimulaci jako „zpěv, zvukové hračky“.

Otázka „Jak motivujete dítě k práci?“ zjišťuje, jakým způsobem pedagogové motivují děti k práci. Pro zodpovězení otázky měli respondenti prostor pro vyjádření formou otevřeného typu otázky. Následně byly pro přehledné znázornění nejčastější odpovědi rozřazeny do kategorií individuální odměna, slovní motivace a běžná motivace.

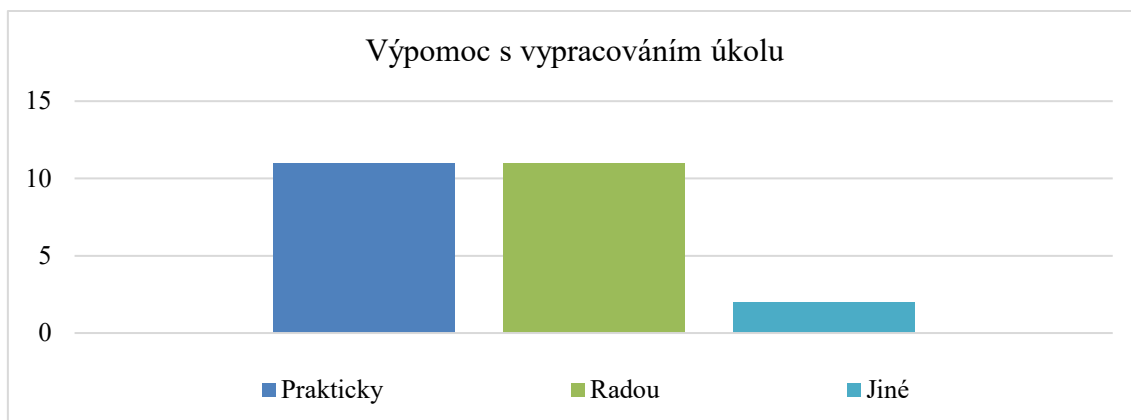


Graf 20 – Motivace dítěte

Individuální odměnu používá 67 % respondentů, odměna je slibována podle individuálních požadavků dítěte (př. „individuálním přístupem; odměna za vykonanou práci; oblíbené věci; časté střídání činností“), dále jsou dítěti slibovány odměny ve formě her, pamlsků (př. „odměnou/bonbón; po splnění práce – odměna hraní v herně; pomocí hraček“) nebo je motivace prováděna formou sbírání určitých věcí (př. „razítka do deníčku za splnění; obrázek do skládačky kočiček“). Slovním způsobem motivuje dítě 45 % respondentů (př. „pochvalou, že je šikula; pochvalou, povzbuzením; povzbuzením, že to dokáže; vlídné slovo“). Běžným způsobem motivuje dítě 17 % respondentů.

Otázka „Dopomáháte dítěti s vypracováním úkolu, pokud ho nezvládá?“ zjišťuje, jakým způsobem pomáhají pedagogičtí pracovníci dětem, při nezvládnutí zadaného úkolu.

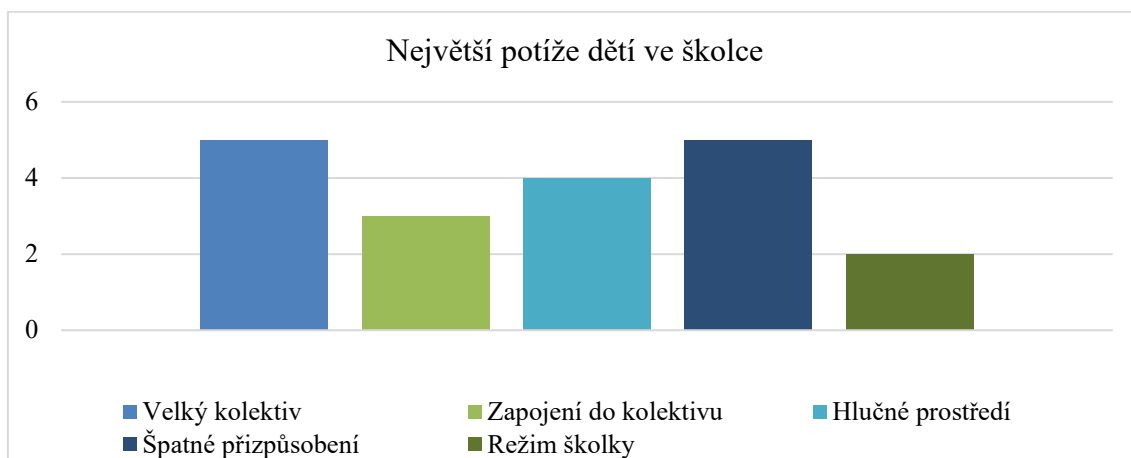
Otázka má polouzavřenou formu, přičemž respondenti mohli volit z více možností. U možnosti „jiné“ uváděli své poznámky.



Graf 21 – Výpomoc s vypracováním úkolu

Otázka mapuje míru využívání praktických výpomocí, zda respondenti dítěti ukazují, jak má úkol splnit, a využívání rad, kdy se dítě snaží navést slovně. Jak praktická výpomoc, tak výpomoc radou zastává ve výsledcích stejných hodnot (61 %). Jiné formy pomoci uvádí 11 % dotázaných (př. „vzorem se stává vypracovaný úkol jiného dítěte“)

Otázka „Jaké jsou podle Vás pro dítě největší obtíže při edukaci v MŠ?“ zjišťuje názory respondentů na největší obtíže dítěte, které má v běžném kolektivu. Otázka má otevřenou formulaci. Následně byly z odpovědí vybrány nadřazené kategorie odpovědí pro přehledné zpracování výsledků. Kategorie zahrnují možnosti jako velký kolektiv, zapojení do kolektivu, hlučné prostředí, špatné přizpůsobení, režim školky.



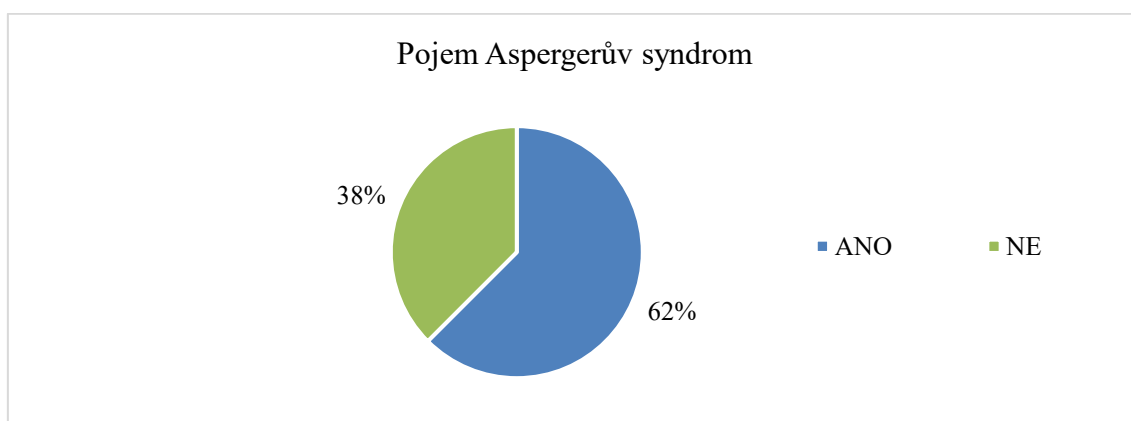
Graf 22 – Největší potíže dětí ve školce

Výsledky sjednocují názory pedagogických pracovníků, v čem spatřují největší obtíže dětí při edukaci v běžné školce. Velký kolektiv (27 %) zahrnuje velký počet dětí ve třídě, kde se dítě špatně soustředí, učitelé na něj nemají příliš času. Velký kolektiv na dítě vytváří příliš podnětů, které má problém zpracovat. Dále mají děti problém se zapojením do kolektivu (17 %). Hlučné prostředí (22 %) souvisí s velkým kolektivem, děti mají problém se silnými zvukovými podněty. Špatné přizpůsobení dítěte (27 %) zahrnuje i problémy s chováním, neposlušnost, nízkou míru spolupráce dítěte ve chvílích, kdy je to vyžadováno. S návykem na režim školky mělo problém 11 % dětí. Příklady výpovědí respondentů: „velký kolektiv, přemíra podnětů, které neumí zpracovat, problémy zapojit se do kolektivu, rušné prostředí; poslechnout a přizpůsobit se; chtít spolupracovat v té chvíli, kdy je to vyžadováno; režim školky nemusí vždy dítěti vyhovovat“.

6.4 Čtvrtá část – povědomí o edukaci dítěte s Aspergerovým syndromem

Tuto část vyplňovali pouze ti respondenti, kteří nemají zkušenost s edukací dítěte s Aspergerovým syndromem. Po první otázce, která zjišťovala, zda respondenti vědí, co je pojem Aspergerův syndrom, se po jejím negativním zodpovězení ukázala krátká definice Aspergerova syndromu. Čtvrtá část dotazníku má zjistit, zda by pedagogové věděli, jak mají k takovému dítěti přistupovat. Tuto část dotazníku zodpovídalo osm respondentů.

Otázka „Setkali jste se již s pojmem Aspergerův syndrom? Víte, jak se projevuje?“ zjišťuje povědomí o diagnóze Aspergerova syndromu. Je položena uzavřenou formou.



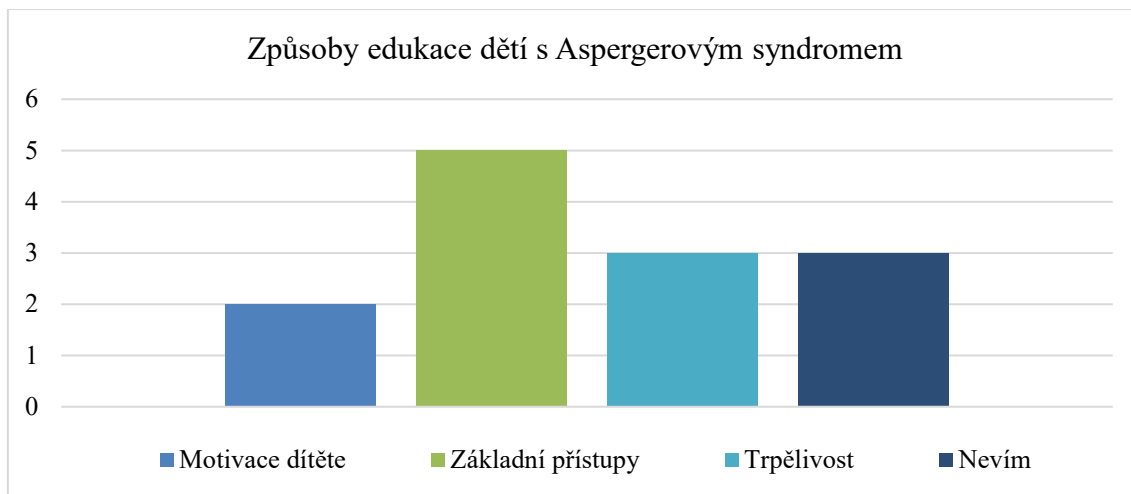
Graf 23 – Pojem Aspergerův syndrom

Z výsledků vidíme, že 62 % respondentů se již s pojmem Aspergerův syndrom setkali. Tito respondenti byli dále vyzváni, aby krátce popsali, jak se projevuje dítě s Aspergerovým syndromem. Všichni z nich vystihli klíčové potíže dětí s Aspergerovým syndromem. Respondentům, kteří se s tímto pojmem zatím nesetkali (38 %), byla nabídnuta krátká definice Aspergerova syndromu, aby byli uvedeni do problematiky.

Otázka „Myslíte si, že by se dětem s Aspergerovým syndromem mělo věnovat více pozornosti než ostatním dětem?“ má uzavřenou formu a ptá se na názor respondentů, jestli by měli tyto děti mít více pozornosti.

Z dotazovaných se všichni domnívají (100 %), že by se dítěti s Aspergerovým syndromem mělo věnovat více individuální pozornosti než ostatním dětem v kolektivu.

Otázka „Víte, jakým způsobem byste pracoval/a s dítětem s Aspergerovým syndromem?“ mapuje znalosti v problematice edukace dětí s Aspergerovým syndromem. Je položena otevřenou otázkou. Odpovědi jsou následně rozděleny do nadřazených kategorií, které sjednocují nejčtenější odpovědi z dotazníku. Kategorie, které sjednocují znalosti o povědomí o edukaci, jsou motivace dítěte, základní přístupy a trpělivost.



Graf 24 – Způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem

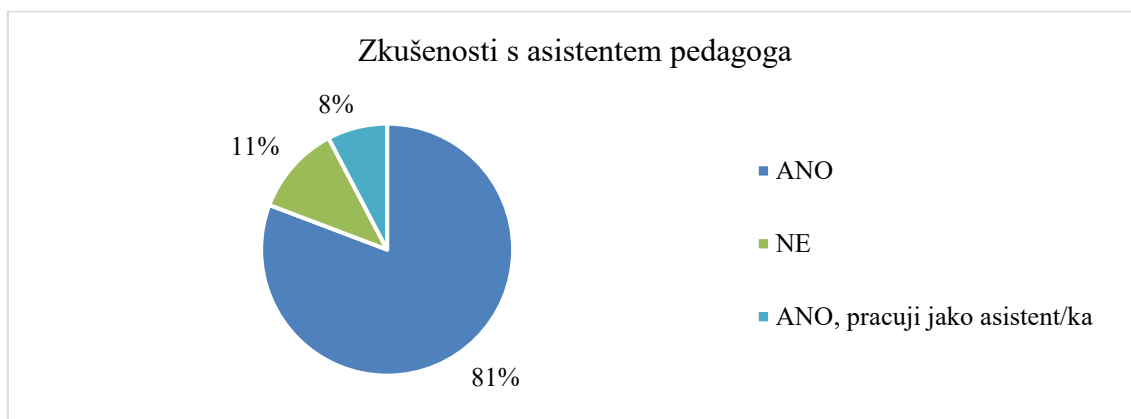
Nejčastějšími odpověďmi byly především základní přístupy k edukaci dětí s Aspergerovým syndromem jako je individuální přístup, neměnnost či názornost. Tyto přístupy by použilo 62 % respondentů. Správnou pozitivní motivaci zdůrazňovalo 25 %

respondentů a trpělivost uvedlo 38 % dotazovaných. Příklady výpovědí: „individuálně, v přesných, až rituálních, časových úsecích, vysvětlovat vše stále a polopaticky, bez potřeby tlačit na výkon, stanovit si společný cíl, motivovat a povzbuzovat, naslouchat.“ Respondenti, kteří nevědí, jak k těmto dětem přistupovat (38 %), by se poradili s odborníkem nebo nahlédli do odborné literatury (př. „Upřímně, nevím. Pokud bych měla takové dítě ve školce, nahlédla bych do odborné literatury.“).

6.5 Pátá část – role asistenta pedagoga ve třídě

Tato část dotazníku se zabývá přínosem práce asistenta pedagoga v mateřské škole. Na otázky odpovídali všichni zapojení respondenti. Snaží se sjednotit názory na zapojení této profese do výchovně-vzdělávacího procesu.

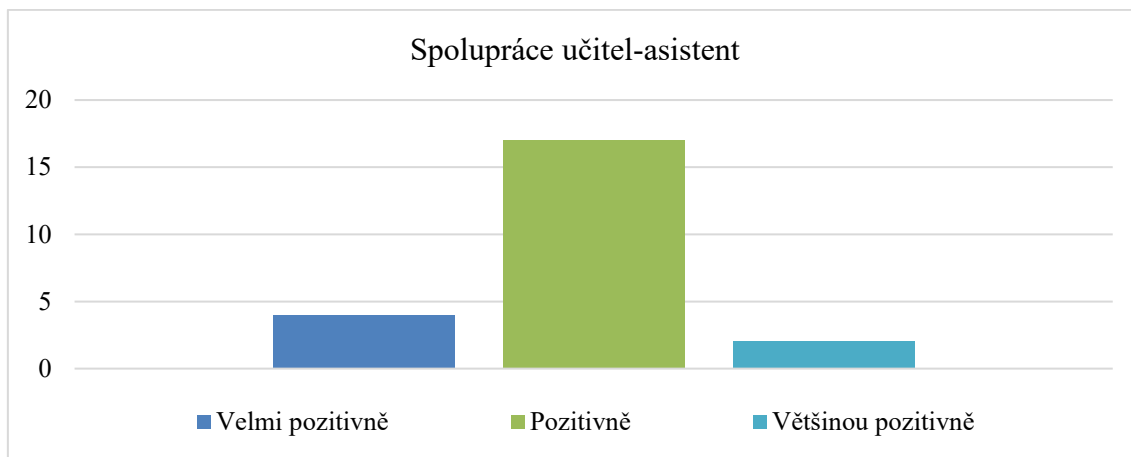
Otázka „Máte zkušenosti s asistentem pedagoga?“ mapuje skutečnost, zda mají dotazovaní zkušenosti ze své praxe s prací asistenta pedagoga. Otázka byla formulována uzavřeným typem.



Graf 25 – Zkušenosti s asistentem pedagoga

Z výsledků vidíme, že většina pedagogů (81 %) se za svou kariéru setkala se spoluprací s asistentem pedagoga a 8 % respondentů tuto práci přímo vykonává. Zbýlých 11 % zatím tuto zkušenost nemá. Respondenti bez zkušenosti se spoluprací s asistentem pedagoga touto otázkou ukončovali dotazník.

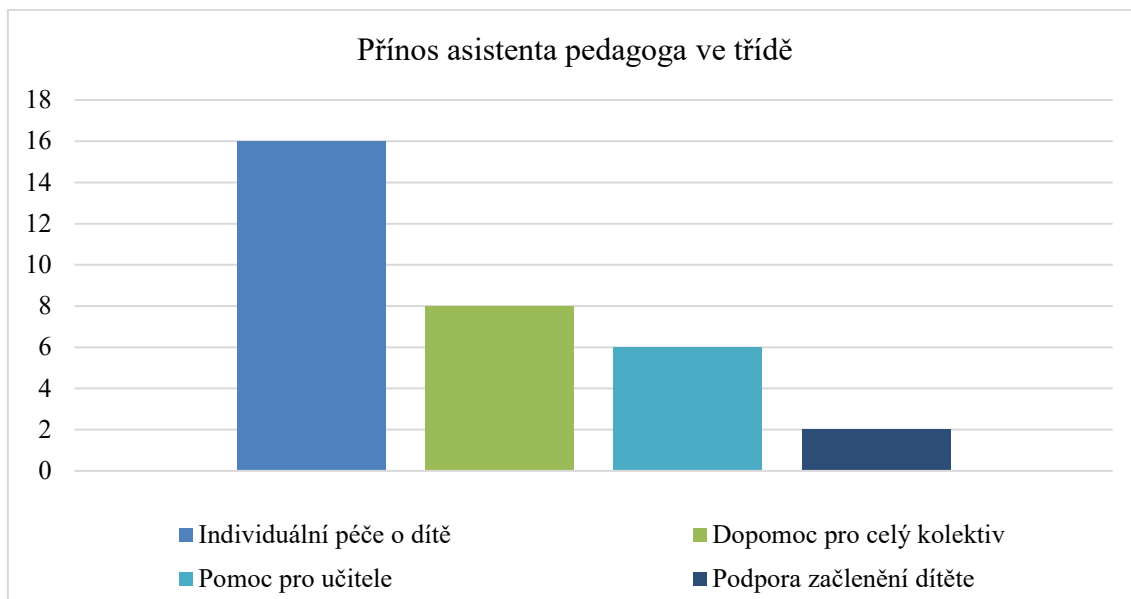
Otázka „Jak hodnotíte spolupráci učitel-asistent?“ se snaží zjistit názory o vzájemné spolupráci asistenta pedagoga s učitelem a naopak. Otázka byla otevřená. Následně byly vybrány nadřazené pojmy pro kategorizaci odpovědí.



Graf 26 – Spolupráce učitel-asistent

Většina respondentů hodnotí spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga pozitivně (72 %) a velmi pozitivně hodnotí spolupráci 17 % respondentů. Spolupráci uvádí jako bezproblémovou např. „výborná spolupráce; velmi dobře; je to super... asistent je dobrá pomocná ruka při práci v MŠ.“ V ostatních případech (10 %) hodnotí respondenti spolupráci, že je většinou dobrá, ale někdy se objevují problémy ve vymezení pracovních povinností asistentů pedagoga (př. „někdy jsem spokojená – asistent pracuje dle mých představ – pomáhá, usměrňuje dítě, pracuje s ním, pomáhá s ostatními dětmi, ale často mi vadí, že mi do práce zasahuje a hraje si na učitelku, mluví mi do práce, zpochybňuje moje rozhodnutí či je naopak pasivní, a pokud si o pomoc neřeknu, sám se nenabídne, neudělá, co je potřeba“).

Otázka „V čem vidíte největší přínos asistenta pedagoga ve třídě?“ mapuje názory, v čem spatřují respondenti největší přínos, když je ve třídě přítomen asistent pedagoga. Otázka měla otevřenou formulaci a následně byly stanoveny nadřazené kategorie pro přehledné zpracování výsledků.



Graf 27 – Přínos asistenta pedagoga ve třídě

Největší přínos v práci asistenta pedagoga vidí respondenti v individuální péči o dítě, které je zařazeno do běžného vzdělávacího procesu (69 %). Může mu věnovat více času, pomáhat při plnění úkolů, při obstarávání individuálních potřeb apod. Často se vyskytovala odpověď, že asistent ve třídě může pomáhat celému kolektivu (34% četnost), umožňuje učiteli individuální práci s dítětem se speciálně vzdělávacími potřebami, posiluje bezpečnost prostředí. Další přínos uvádějí respondenti jako pomoc učiteli (26% četnost), kdy asistenti pedagoga pomáhají při organizaci činností, 9 % respondentů shledávají velmi přínosnou podporu asistenta při začlenění dítěte do kolektivu. Příklady výpovědí: „větší časový prostor pro individuální práci s integrovaným dítětem; podpora začlenění dítěte se SVP do kolektivu, utužování přátelských vztahů; věnování se dětem při volné hře, pomoc s oblékáním, pomoc s hygienou, se stolováním; pomoc při organizaci, individuální práce s dítětem i pomoc při skupinových prací, se všemi dětmi“.

7 Zhodnocení naplnění stanovených cílů

Hlavním cílem bakalářské práce v praktické části bylo zjištění specifických projevů chování dětí s Aspergerovým syndromem zařazených do běžného předškolního zařízení v okolí Hradce Králové a zjištění strategií pedagogických pracovníků při edukaci těchto dětí. Pro naplnění hlavního cíle byly stanoveny čtyři dílčí cíle, které blíže specifikovaly jednotlivé oblasti zkoumané problematiky.

Dílčí cíle:

DC1 – Na základě zkušeností pedagogických pracovníků definovat problémové oblasti chování dětí s Aspergerovým syndromem, které jsou zařazovány do běžných mateřských škol v okolí Hradce Králové.

Data z dotazníku poukazují na **problémy komunikace dítěte s vrstevníky**, kdy více než polovina dětí (61,10 %) s Aspergerovým syndromem má problémy právě s komunikací s dětmi ve svém věku. Obtíže v sociálních vztazích dítěte spatřujeme především v nepoměru schopností zapojit se do kolektivu s vrstevníky a skutečným včleněním do hry s ostatními, kdy má zájem téměř 95 % dětí, ale pouze 27,80 % se jich dokáže bez výrazných problémů zapojit.

Během sociální interakce má většina dětí **problémy s vyrušováním během práce** v kolektivu, kdy celkem vyrušuje 94,50 % dětí, z toho 27,80 % jen občas. Častým negativním jevem při komunikaci je také skákání ostatním lidem do řeči. Tyto problémy v různé míře zaznamenává téměř 90 % respondentů. U 77,80 % dětí se můžeme setkávat s křičením během komunikace, přičemž občasný výskyt křičení je u 38,90 % z nich.

Z výsledků vidíme i **problémy v chování projevované agresí či vzdorem**. V emočně nezvládnutých situacích reaguje 44 % těchto dětí agresivně buď vůči okolí, nebo vůči sobě samému. Asi 83 % dětí se ve školce ve vyhrocených situacích projevuje také vzdorovitě.

Hodně dětí má **problémy s udržením pozornosti** v kolektivní práci. Většina z nich (83 %) se dokáže soustředit během řízené činnosti jen chvíli a zbylých 17 % neudrží pozornost vůbec. Na tuto skutečnost se váže i zvýšená pohybová aktivita u dětí, kdy 78 % dětí neustále vytváří nějaký pohyb. Soustředěnost během individuální práce oproti

kolektivním činnostem je lepší, avšak také ne zcela ideální. Děti během individuální práce v 61 % případů udrží pozornost jen chvíli.

Z výsledků vidíme i **problémy v rigidním chování** dítěte. Děti vyžadují dodržování organizační struktury, na co poukazují výsledky z dotazníku, kdy téměř všechny děti ve školce mají své rituály, a z toho právě 50 % těchto rituálů se přímo týká organizace jak časové, tak prostorové. Rigidita chování dítěte může vést často ke konfliktním situacím.

DC2 – Zjistit způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem, které při edukaci používají pedagogičtí pracovníci v běžných mateřských školách v okolí Hradce Králové.

Ze získaných dat vidíme, že 61 % respondentů uvádí, že je výchovně-vzdělávací proces posílený **zajištěním asistenta pedagoga**, který je ve třídě jako podpora dítěte s Aspergerovým syndromem.

Jako specializované programy používají ve školkách především **rozvíjející edukativní programy**, které podporují kognitivní vývoj dětí, dále pak strategie pro nácvik sebekontroly či metody pro rozvoj psychomotorického vývoje.

Jako nejčastěji využívanou strategii respondenti uvádí **pozitivní přístup**, který zvolilo 100 % respondentů. O něco méně respondentů využívá během výchovy **individuální přístup** (94 %), **neměnnost** (66 %) a **vizuální podporu** (61 %). Mezi méně využívané pak patří **strukturalizace** a ostatní **individuálně volené strategie**.

Motivaci pedagogičtí pracovníci zajišťují především **formou individuálních odměn**, které nejvíce motivují dítě k práci, a dále slovním povzbuzením dítěte.

DC3 – Zjistit informovanost pedagogických pracovníků, v mateřských školách v okolí Hradce Králové, o edukaci dětí s Aspergerovým syndromem.

Výsledky dotazníku ukazují, že osm respondentů se s edukací dětí s Aspergerovým syndromem během své praxe prozatím nesetkalo. Všichni tito respondenti se domnívají, že by se dětem s Aspergerovým syndromem mělo věnovat **více pozornosti v edukativním procesu**.

Většina z těchto pedagogických pracovníků (62 %) by při edukaci dítěte s Aspergerovým syndromem používala **základní principy edukace** těchto dětí jako individuální přístup, názornost, neměnnost, dále pak **pozitivní motivaci** dítěte a **trpělivost**.

Zbylých 38 % respondentů uvádí, že kdyby bylo takové dítě zařazeno do jejich předškolní péče, **nevěděli** by, jak s ním mají pracovat. Podívali by se proto do odborné literatury, nebo by se poradili s odborníkem.

DC4 – Zjistit roli uplatnění asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu z pohledu pedagogických pracovníků mateřských škol v okolí Hradce Králové.

S působením s asistentem pedagoga ve třídě má zkušenosti 81 % pedagogů. Z výsledků dotazníku a rozhovoru můžeme konstatovat, že **zajištění asistenta pedagoga** v běžných mateřských školách je ve výchovně-vzdělávacím procesu **velmi přínosné**. Většina pedagogů v dotazníku **hodnotí** spolupráci **pozitivně**. Během rozhovoru byly zmíněny pozitivní zkušenosti, kdy například asistentka vhodně rozvíjí poznatky dětí, aktivně se zapojuje do edukačních činností či je k ruce učitelům. Zajištění asistenta pedagoga tak pro kolektiv dětí znamená větší bezpečnost, pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami možnost individuální péče a pro pedagogy cennou pomoc při organizaci činností.

Spolupráce mezi kolegy nemusí být však pouze pozitivní. Některé **negativní** vzniklé **situace** představuje dotázaná během interview, když uvádí zanedbání bezpečnosti na pracovišti, nedostatečnou aktivitu během individuální péče o dítě s postižením či odmítání plnění všech pracovních povinností. I u jedné respondentky z dotazníku si můžeme všimnout, že spolupráce není vždy nejlepší. Respondentka uvádí problémy s autoritou na pracovišti.

8 Doporučení

Na základě zjištěných problémových oblastí, které se vyskytují u dětí s Aspergerovým syndromem v běžném výchovně-vzdělávacím procesu budou následně uvedeny doporučení, jakým směrem mohou pedagogičtí pracovníci tyto děti dále rozvíjet. K dítěti přistupujeme vždy individuálně, co nejvíce informací mu podáváme posílené vizuální formou a volíme správnou pozitivní motivaci.

Během péče o děti je velkou výhodou, když je edukační proces podpořen přítomností asistenta pedagoga. Asistent má možnost se dítěti s Aspergerovým syndromem stále věnovat a pomáhat mu ve zvládnání vzniklých situací.

Problém komunikace s vrstevníky

Z výsledků vyplynulo, že velké procento dětí s Aspergerovým syndromem se špatně zapojuje do školního kolektivu. Je proto vhodné pomoci dítěti a nacvičovat s ním různé sociální situace a diskutovat o nich.

Měli bychom dítě učit, jak správně navázat kontakt s druhými dětmi a také, jak ho správným způsobem ukončit. Během komunikace dítěte s kamarádem, radíme dítěti s Aspergerovým syndromem, co má odpovědět. Učíme dítě, aby kamarádům říkalo vhodné a pozitivní věci.

Přednostně volíme hry, které jsou zaměřené na spolupráci. Vytváříme příležitosti, kdy se může mezi ostatní zapojit.

Při potížích během sociální interakce by se dítěti mělo sdělit, kde a proč nastala chyba, a vysvětlit mu, jak se v dané situaci mělo zachovat.

Problém s vyrušováním během práce/komunikace

Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že děti mají často problémy s vyrušováním při kolektivní práci a během komunikace s druhými. Učíme dítě, že v kolektivních činnostech musí dát prostor pro vyjádření i ostatním dětem. Při skupinových aktivitách můžeme posílit prostor mluvního projevu daného dítěte předáváním nějakého předmětu, který bude znázorňovat, kdo je na řadě v hovoru.

Abychom snížili míru nechtěných specifických projevů či komunikace, nacvičujeme s dítětem situace, jak a kdy se správně zapojit do rozhovoru. Návinky mohou probíhat například formou řečových a dramatických her.

Problémy v chování

Během šetření bylo zjištěno, že při velkém emočním náporu se děti projevují agresivně a vzdorovitě. Těmto problémům bychom měli co nejvíce předcházet, abychom u dítěte neposilovali nežádoucí chování.

Dítěti je vhodné vysvětlit, že je v pořádku se cítit daným způsobem, a ukázat mu, jak může svůj vztek vyjádřit, aby tím neohrožoval ostatní (může například čmárat po papíře, říct své emoce učitelce, bouchat do plyšáka).

Negativnímu prožívání dítěte se snažíme předcházet například vhodnou motivací či hrou.

Problémy s udržením pozornosti

Respondenti v odpovědích uvádějí špatnou pozornost dětí v kolektivních činnostech i během individuální práce s dítětem. Pro podporu lepší soustředěnosti dítěte je vhodné využít strukturu činností. Aktivitu během dne je dobré často střídat, dělat je kratší. Pro dítě je přínosné, když mu jasně vymezíme danou činnost, určíme cíl a po jejím skončení bude následovat odměna (např. až skončíme, tak můžeš...).

Problémy v rigidním chování

Z dotazníku vidíme výraznou nepřizpůsobivost dětí vůči změnám. Rigiditu chování si děti pojišťují svým rituálním chováním.

Rituály dítěti přinášejí pocity bezpečí, nesnažíme se je proto odstranit úplně, ale snažíme se vést dítě k nějakému kompromisu. Abychom předešli výraznému posilování těchto rituálních činností, dbáme na to, aby bylo dítě v emoční pohodě.

Předvídatelnost činností během dne posilujeme strukturalizací. Při větší změně v činnostech předcházíme krizovým situacím včasným informováním. Změnu můžeme také vizuálně posílit například obrázkem či trojrozměrným objektem (Attwood, 2012; Griffin a Sandler 2012; Boyd, 2016; Scarpa a kol., 2019).

Závěr

Bakalářská práce se zabývala tematikou edukace dětí s Aspergerovým syndromem v běžném předškolním zařízení. Cílem bakalářské práce bylo popsat základní informace o dětech s Aspergerovým syndromem, nahlédnout do problematiky edukace těchto dětí v běžné mateřské škole a zjistit roli uplatnění asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu.

V teoretické části byl charakterizován Aspergerův syndrom, vymezena terminologie této diagnózy, definovány a popsány jednotlivé projevy chování dětí s Aspergerovým syndromem. Byla zde představena diagnostika Aspergerova syndromu včetně využívaných prostředků a uvedeno psychologického vyšetření dítěte. Další část vymezovala inkluzivní možnost předškolního vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem a věnovala se popisu práce asistenta pedagoga v mateřské škole. Naposled byly definovány základní zásady práce s těmito dětmi.

Praktická část bakalářské práce reflektovala zkušenosti pedagogických pracovníků s problematikou edukace dětí s Aspergerovým syndromem v běžných mateřských školách v okolí Hradce Králové. Z metodologického hlediska bylo využito dotazníkového šetření, které se zaměřovalo na poznatky a zkušenosti pedagogických pracovníků ve školkách, a rozhovoru s učitelkou z mateřské školy.

Pomocí dotazníkového šetření byly zjištěny nejčastější problémové oblasti chování dětí s Aspergerovým syndromem. Děti mají problém se sociální interakcí s vrstevníky, vyrušují během kolektivních činností, přerušují řečový projev druhých. V jejich chování se často objevuje vzdor nebo agrese. Výsledky také ukázaly, že děti mají obtíže se soustředěním jak v kolektivních aktivitách, tak během individuální práce. Je u nich častá rigidita v chování, obtížně nesou narušení denních činností.

Dále bylo zjištěno, jak ve školce probíhá edukace těchto dětí. Respondenti v dotazníku často uváděli posílení edukace asistentem pedagoga, který zajišťoval individuální péči o dítě s Aspergerovým syndromem. Pedagogové ve školkách využívají edukativní programy, které posilují psychomotorický vývoj dětí a rozvíjejí sebekontrolu. Jako nejčastější způsoby edukace uváděli respondenti individuální přístup, neměnnost a vizuální podporu. Motivují děti především formou individuálních odměn.

Následně se dotazníkové šetření zaměřovalo na povědomí pedagogických pracovníků o edukaci dětí s Aspergerovým syndromem u respondentů, kteří nemají přímou zkušenost s těmito dětmi. Tito pedagogové by volili při edukaci individuální přístup, názornost, neměnnost situací, trpělivost a pozitivní motivaci. V případě, kdyby nevěděli, nahlédli by do odborné literatury nebo by se poradili s odborníkem.

Nakonec bylo pomocí dotazníkového šetření a rozhovoru zjišťováno uplatnění asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu. Asistent pedagoga se může individuálně věnovat dítěti, pomáhá učitelům při skupinových aktivitách i organizačních činnostech.

Na základě stanovených problémových oblastí dětí z dotazníkového šetření bylo sestaveno krátké doporučení pro pedagogické pracovníky, jakým směrem mohou rozvíjet kompetence dětí s Aspergerovým syndromem ve svých třídách, aby předcházeli konfliktním situacím a rozvíjeli potenciál dítěte.

Seznam použitých zdrojů

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

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vydání 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0193-9.

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

BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Vydání 2. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1148-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2017. ISBN 978-80-86856-36-0.

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

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČESKO. § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 15. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p16>

GRIFFIN, Simone a Dianne SANDLER. *300 her pro děti s autismem: rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0177-9.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vydání 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Vydání 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 2. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.

Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize. MNK-10 (2022): Pervazivní vývojové poruchy. Praha: ÚZIS ČR. 21. 01. 2021 [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. Vydání 2. Praha: Paspata, 2017. ISBN 978-80-88163-65-7.

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Prah]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.

SCARPA, Angela, Anthony WELLS a Tony ATTWOOD. *Dítě s autismem a emoce: program pro práci s dětmi*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1435-9.

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

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus?* Petrovice: ProfiSales, [2016]. ISBN 978-80-87494-23-3.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina a Veronika ŽUPOVÁ. Základní diagnostické testy. *AutismPort* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., 21. 01. 2021 [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/zakladni-diagnosticke-testy>.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

Základní informace ke společnému vzdělávání. *MŠMT* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016 [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/39369_1_1/

ŽUPOVÁ, Veronika. Dítě. *AutismPort* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., 2021a [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: <https://autismport.cz/autismus-podle-veku/dite>.

ŽUPOVÁ, Veronika. Předškolák. *AutismPort* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., 2021b [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: <https://autismport.cz/autismus-podle-veku/predskolak>.

ŽUPOVÁ, Veronika. Screeningové metody. *AutismPort* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., 2021c [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/screeningove-metody>.

Seznam obrázků

Graf 1 – Dítě s Aspergerovým syndromem v mateřské škole.....	34
Graf 2 – Zkušenosti z dřívější doby	35
Graf 3 – Komunikace dítěte s okolím.....	36
Graf 4 – Spontánní komunikace dítěte	36
Graf 5 – Ulpívání na oblíbených tématech během komunikace.....	37
Graf 6 – Specifické projevy v komunikaci.....	38
Graf 7 – Sociální vztahy dítěte	39
Graf 8 – Agrese vůči okolí	40
Graf 9 – Vzdor u dítěte	40
Graf 10 – Oslabená motorika.....	41
Graf 11 – Pohybový neklid.....	42
Graf 12 – Pozornost během řízené činnosti.....	42
Graf 13 – Pozornost během individuální práce	43
Graf 14 – Pozornost dítěte během dne.....	44
Graf 15 – Pravidla denního režimu	44
Graf 16 – Rituály dítěte	45
Graf 17 – Asistent pedagoga pro dítě s Aspergerovým syndromem.....	46
Graf 18 – Specializovaný program.....	47
Graf 19 – Přístupy v edukaci	47
Graf 20 – Motivace dítěte.....	48
Graf 21 – Výpomoc s vypracováním úkolu	49

Graf 22 – Největší potíže dětí ve školce.....	49
Graf 23 – Pojem Aspergerův syndrom.....	50
Graf 24 – Způsoby edukace dětí s Aspergerovým syndromem.....	51
Graf 25 – Zkušenosti s asistentem pedagoga.....	52
Graf 26 – Spolupráce učitel-asistent.....	53
Graf 27 – Přínos asistenta pedagoga ve třídě	54

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Pohlaví respondentů:	31
Tabulka 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání.....	31
Tabulka 3 – Pracovní pozice v mateřské škole.....	32
Tabulka 4 – Počet let v praxi	32

Seznam příloh

Příloha A – Dotazníkové šetření

Příloha B – Výsledky rozhovoru

Přílohy

Příloha A – Dotazníkové šetření

Dobrý den,

jmenuji se Eliška Bludská a studuji 3. ročník oboru speciální pedagogika na Univerzitě Hradec Králové. Dotazník se zabývá edukací dětí s Aspergerovým syndromem v předškolním zařízení. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce. Zodpovězení otázek Vám zabere méně než 10 minut. Dotazník je anonymní.

Děkuji za Váš čas a za Vaši spolupráci.

Část první – základní informace

Jsem:

- Žena
- Muž

Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání?

- Vysokoškolské vzdělání
- Vyšší odborné vzdělání
- Střední vzdělání s maturitou
- Střední vzdělání s výučním listem
- Základní vzdělání

Název vzdělávacího oboru/programu (zapište):

Na jaké pozici v Mateřské škole pracujete?

- Ředitel/ka
- Učitel/ka
- Asistent/ka pedagoga
- Jiné:

Počet let v praxi:

- Méně než 1 rok
- 1-2 roky
- 3-5 let
- 6-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let

Nachází se nyní v Mateřské škole dítě s Aspergerovým syndromem nebo dítě, u kterého je vysloveno podezření právě na Aspergerův syndrom?

- ANO (*pokračujte na druhou část – projevy dítěte*)
- NE

Máte zkušenosti s dítětem s Aspergerovým syndromem z dřívější doby (případně s dítětem, u kterého bylo vysloveno podezření na Aspergerův syndrom)?

- ANO
- NE (*pokračujete na pátou část dotazníku*)

Část druhá – projevy dítěte

Následující část dotazníku se zabývá projevy dítěte s Aspergerovým syndromem nebo dítěte, u kterého je vysloveno podezření na Aspergerův syndrom. Pokud se ve vaší MŠ nyní nevyskytuje takovéto dítě, vyplňte informace o některém dítěti z dřívějších zkušeností.

Jak komunikuje dítě s okolím?

	Komunikuje bez problémů	Komunikuje	Příliš nekomunikuje	Nekomunikuje
S dospělými (učitelka...)				
V kolektivu s vrstevníky				
S rodiči				

Je komunikace spontánní?

- ANO
- NE

Ulpívá dítě během rozhovoru na stále stejném tématu? Pokud ano, o jaké téma se jedná? (zapište)

Specifické projevy v komunikaci:

	Velmi často	Často	Občas	Nikdy
Používá nezvyklá slova či věty (vzhledem ke svému věku)				
Opakuje slova nebo věty po ostatních?				
Vyrušuje během práce v kolektivu?				
Používá vulgární projevy?				
Křičí během komunikace?				
Skáče ostatním do řeči?				

Sociální vztahy:

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Zapojuje se do hry s ostatními dětmi?				
Projevuje zájem o zapojení do kolektivu?				
Preferuje komunikaci s dospělou osobou?				
Vyžaduje neustále pozornost dospělé osoby?				
Pozoruje děti při hře, aniž by se zapojil do hry?				

Projevuje vůči okolí agresi? Pokud ano, jakým způsobem? (zapište)

Je dítě výrazně vzdorovité? Pokud ano, za jakých podmínek, kdy se vzdorovitost projevuje? (zapište)

Má dítě oslabenou hrubou a jemnou motoriku?

- Ano, obě jsou oslabené
- Horší je pouze hrubá motorika
- Horší je pouze jemná motorika
- Ne

Projevuje se u dítěte pohybový neklid? Pokud ano, jakým způsobem? (zapište)

Zvládne udržet pozornost během řízené činnosti?

- Ano, bez problémů.
- Ano, ale jen chvíli.
- Ne

Dokáže udržet pozornost během individuální práce?

- Ano, bez problémů.
- Ano, ale jen chvíli.
- Ne

Liší se pozornost dítěte během dne? Jak (zapište)? (Např. ráno lepší, během dne upadá.)

Chápe a dodržuje pravidla denního režimu?

- Ano
- Ne

Vyžaduje některé činnosti nezávisle na situaci – má své rituály? Pokud ano, jaké? (zapište)

Část třetí – edukace dítěte

Následující část dotazníku se zabývá edukací dítěte s Aspergerovým syndromem.

Je pro dítě ve třídě zajištěn asistent pedagoga?

- ANO
- NE

Využíváte při edukaci dítěte nějaký specializovaný program? Jestli ano, jaký? (zapište)

Při edukaci využíváte (lze zvolit více možností):

- vizualizaci (kartičky, obrázky, fotografie...)
- strukturalizaci (uspořádané prostředí)
- neměnnost (opakování činností, striktní dodržování režimu dne)
- pozitivní motivaci
- individuální přístup
- Jiné (zapište):

Jak motivujete dítě k práci? (zapište)

Dopomáháte dítěti s vypracováním úkolu, pokud ho nezvládá? (lze zvolit více možností)

- Prakticky (ukážu, jak má úkol dělat)
- Radou (snažím se ho navést)
- Jiné

Jaké jsou podle Vás pro dítě největší obtíže při edukaci v MŠ? (zapište)

Část čtvrtá – povědomí o edukaci dítěte s Aspergerovým syndromem

Pokud jste se nesetkal/a s dítětem s Aspergerovým syndromem, uveďte prosím odpověď na následující otázky.

Setkali jste se již s pojmem Aspergerův syndrom? Víte, jak se projevuje?

- ANO
- NE (*zobrazení definice*)

Krátce popište, jak se projevuje dítě s Aspergerovým syndromem. (zapište)

Myslíte si, že by se dětem s Aspergerovým syndromem mělo věnovat více pozornosti než ostatním dětem?

- ANO
- NE

Víte, jakým způsobem byste pracoval/a s dítětem s Aspergerovým syndromem? (zapište)

Část pátá – role asistenta pedagoga ve třídě

Tato část dotazníku se zabývá přínosem práce asistenta pedagoga v mateřské škole.

Máte zkušenosti s asistentem pedagoga?

- ANO
- NE (*konec dotazníku*)
- ANO, pracuji jako asistent/ka pedagoga

Jak hodnotíte spolupráci učitel-asistent? (zapište)

V čem vidíte největší přínos asistenta pedagoga ve třídě? (zapište)

Příloha B – Výsledky rozhovoru

Máte zkušenosti se spoluprací s asistentem pedagoga?

„Ano, během mého působení v mateřské škole jsem spolupracovala již s několika asistentkami pedagoga.“

Jak byste popsala spolupráci s asistentkami pedagoga?

„Moje zkušenosti s asistentkami jsou rozdílné. Některé asistentky dobře spolupracují s učitelkami, jak se mnou, tak s kolegyněmi. Dokážou se vhodně zapojovat do edukačních i volnočasových činností, a jsou tak významnou podporou výchovně-vzdělávacího procesu. Ale v některých případech jsem se sekala i s nepříliš funkční spoluprací ze strany asistentky.“

V čem tedy shledáváte největší problém při spolupráci?

„Jako zásadní problém shledávám asi v neochotě asistentky plnit pokyny učitelek, také malé povědomí o pracovních povinnostech, které mají.“

Můžete uvést nějaký příklad, kdy spolupráce s asistentkou nebyla nejlepší?

„Při pobytu učitelka hrála na louce hry s dětmi. Asistentka dostala za úkol dohlížet na dítě s mentálním postižením. Asistentka na něj ale nedávala pozor a dítě uteklo od skupiny. Učitelka pak musela zasáhnout. Bohužel tato situace nebyla pouze jednou a asistentka zanedbala tuto svou povinnost několikrát.“

„U tohoto dítěte bylo téměř nemožné zapojovat ho do skupinových aktivit, proto měla asistentka na starost individuální práci s dítětem. Dítě ale vždy jen sledovala, jak si hraje, bez pokynu učitelky aktivně s dítětem nepracovala, neposkytovala mu podněty pro jeho vývoj. Například by si s ním mohla prohlédnout leporelo, pojmenovávat hračky a rozšiřovat slovní zásobu, zkoušet ho zapojovat do hry s ostatními dětmi. Pracovala s ním pouze, když učitelka definovala přesnou aktivitu, kterou s ním měla dělat.“

„Dítě, které měla asistentka na starosti mělo problémy s osobní hygienou a pravidelně se pokakávalo. Asistentka odmítala dítě umýt, přenechávala tento problém na učitelkách.“

U vedoucí učitelky se oháněla s informacemi z internetu, že hygienické potřeby dítěte nejsou v její kompetenci.“

Můžete nyní uvést nějaké pozitivní zkušenosti s asistentkami?

„Když dítě s Aspergerovým syndromem nemohlo vydržet při kolektivní práci, asistentka nabídla dítěti didaktické hračky a procvičovala s ním matematické představy, slovní zásobu apod. U tohoto chlapečka vycházela asistentka vstříc při jeho opakujících se činnostech, které se mu nesnažila narušovat. Dítěti to přinášelo pocit bezpečí a klidu.“

„Při vypracovávání pracovních listů seděla asistentka vedle dítěte s Aspergerovým syndromem, dovysvětlovala mu pokyny, které učitelka dávala celé skupině, radila mu při práci a vhodně ho motivovala.“

„Když jsme se učili s dětmi o včelách, asistentka přinesla z domova včelařské pomůcky a zasvětila děti do péče o včelstvo. Pomohla tím učitelce rozvíjet vědomosti všech dětí.“

Jak obecně nahlížíte na zařazování asistenta pedagoga do výchovně-vzdělávacího procesu v mateřských školách?

„Myslím si, že je pro učitele v mateřských školách asistent pedagoga velkým přínosem. Usnadňuje mu práci s kolektivem dětí, a především má prostor se věnovat dítěti se specifickými potřebami. Důležitá je správná spolupráce.“