

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Kateřina Kábová, DiS.

Edukace dětí se středním a těžkým stupněm poruch  
autistického spektra v předškolním věku

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem Edukace dětí se středním a těžkým stupněm poruch autistického spektra v předškolním věku, vypracovala sama pod odborným vedením. Veškerá literatura i další zdroje, z nichž jsem při zpracování práce čerpala, jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci .....

.....

podpis

### **Poděkování**

Děkuji Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za její vedení, odborné a cenné rady, děkuji svým prarodičům, za jejich důvěru a trpělivost při studiu, kolegyním a přátelům děkuji za podporu a v neposlední řadě děkuji rodičům chlapce i chlapci na němž stojí výzkum této práce, za jejich spolupráci.

# OBSAH

Úvod .....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Autismus .....	8
1.1 Diagnostická kritéria .....	8
1.1.1 Sociální interakce .....	8
1.1.2 Komunikace .....	10
1.1.3 Aktivita a zájmy .....	11
1.2 Dělení PAS podle funkčnosti .....	12
1.2.1 Vysoce funkční typ .....	12
1.2.2 Středně funkční typ .....	12
1.2.3 Nízko funkční typ .....	13
2 Vnímání dětí s autismem .....	14
2.1.1 Smyslová hypersenzitivita a hyposenzitivita .....	16
2.1.2 Smyslová agnozie .....	17
2.1.3 Smyslové přetížení .....	17
2.2 Specifické projevy a poruchy chování dětí s autismem .....	18
2.2.1 Projev emocí dítěte s PAS .....	18
2.2.2 Vnímání bolesti .....	18
2.2.3 Sebestimulace .....	19
2.2.4 Poruchy spánku .....	19
3 Edukace dětí s autismem v MŠ .....	20
3.1 Vzdělávání dětí s autismem v běžné MŠ .....	20
3.1.1 Inkluzivní vzdělávání .....	21
3.1.2 Integrace .....	21
3.2 Vzdělávání dětí s autismem ve speciální MŠ .....	22

3.3	Asistent .....	22
3.4	Podpůrná opatření (PO) .....	23
3.4.1	Organizace výuky .....	24
3.4.2	Modifikace výukových metod a forem práce .....	24
3.4.3	Intervence .....	24
3.4.4	Pomůcky .....	25
3.4.5	Úprava obsahu výuky .....	25
3.4.6	Hodnocení .....	25
3.4.7	Podpora sociální a zdravotní .....	25
3.4.8	Práce s třídním kolektivem .....	26
3.4.9	Úprava prostředí .....	26
3.5	Intervence a přístupy k jedincům s PAS .....	26
3.5.1	Intervence behaviorální .....	26
3.5.2	Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) .....	27
3.5.3	Son-Rise program .....	27
3.5.4	Přístup Handle .....	27
3.6	Jak pracovat s dítětem s problémovým chováním .....	27
II.	PRAKTICKÁ ČÁST .....	29
4	Cíl práce .....	29
4.1	Dílčí cíle .....	29
4.2	Výzkumné otázky .....	29
5	Metodologie výzkumu .....	30
5.1	Metodologie Výzkumu .....	30
6	Popis chlapce .....	32
7	Jednopřípadová studie .....	33
7.1	Nástup do MŠ .....	33
7.2	Výčet projevů chlapce .....	33

7.2.1	Volná hra .....	34
7.2.2	Ranní kruh .....	34
7.2.3	Řízená činnost po svačině.....	36
7.2.4	Komunikace a kontakt .....	37
7.2.5	Sebeobsluha a hygiena.....	38
7.2.6	Venkovní aktivity .....	38
7.2.7	Stravování.....	39
8	Závěrečné shrnutí a diskuse.....	40
Závěr	.....	41
	Seznam bibliografických citací .....	42
	ANOTACE.....	46

# ÚVOD

Tato bakalářská práce je zaměřena na vzdělání a rozvoj dětí s PAS v předškolním věku. Práce by měla sloužit pedagogickým pracovníkům MŠ a rodinám s dětmi s PAS. Každý jedinec s PAS je jedinečný a proto je vhodné každému jedinci vytvořit vyhovující individuální edukační přístup.

V teoretické části se dočteme o obecných informacích o této problematice. Jedna z kapitol je zaměřená na vnímání světa jedinců s autismem a možná pochopíme některé, pro nás nepochopitelné reakce těchto jedinců s autismem. Kapitola o edukaci předškolních dětí s autismem nám nabízí možnosti typů předškolního vzdělání pro tyto děti a také výčet podpůrných opatření ve vzdělávacím procesu a metody práce s nimi.

V praktické části se dočteme o vývoji chlapce s autismem v předškolním vzdělávacím procesu. Popsané bude chování a vývoj chlapce v průběhu třech let v MŠ ve třídě pro děti s vedením ke komunikačnímu projevu a rozvoji všech oblastí vzdělávání.

Jelikož opožděný vývoj řeči může být spojen s různými postiženími, které nemusí být ještě přesně diagnostikovány při nástupu dítěte do MŠ, tak se může stát, že dítě nastoupí do logopedické třídy MŠ ještě s nediodagnostikovaným autismem.

Odhalení tajemné příčiny a souvislosti jedince s PAS se vzniklým nežádoucím chováním, může být pro pedagogy a pečující osoby velkým oříškem, ale po odhalení a zjištění spouštěče, se dá posléze pracovat a afekty u jedince s PAS odbourávat nebo se jim předčasně vyhýbat.

Rozvoj dětí s PAS v MŠ i v rodině bývá nelehkým úkolem, proto je posléze velkým úspěchem jakýkoliv pokrok dítěte. Občas se stává, že co se dítě naučí doma, nemusí umět aplikovat v MŠ a naopak. Spolupráce pedagogů a rodičů se u jedinců s PAS vyplatí.

Obdivuhodná je práce všech osob podporujících děti s PAS se snahou je posunout ve vývoji, odbourávat různé afekty, nežádoucí chování, překážky a jejich nespokojenost.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Autismus

Ve srovnání se zahraničím a s naší zemí je terminologie této problematiky nejednotná. Pojem PAS v České republice (ČR) není v jazykovém kontextu přesně vystihující, avšak je běžně používán. Pojem v doslovném překladu vystihuje existenci autistického spektra, z toho důvodu je tento pojem pro nás nepřesný. Tento termín vznikl v Anglii a tam je jazykově v pořádku (Bazalová, 2012). Dle T.Peeterse je na rozdíl od pojmu autismus výstižnější výraz pervazivní porucha (1998 in Bazalová 2012).

V ČR se konkrétní druh autismu diagnostikuje podle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (MKN - 10). Problematika autismu je v MKN – 10 od označení a čísla F84. Jedná se o tyto diagnózy - Dětský autismus, rettův syndrom, jiná dezintegrační porucha v dětství, Aspergerův syndrom, atypický autismus, jiné pervazivní vývojové poruchy, pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (zdroj MKN-10, 2023).

Světová zdravotnická organizace neboli WHO připravila 11. revizi MKN, tato revize byla schválena v roce 2019, následovně vstoupila v platnost od 1. ledna 2022. Porucha autistického spektra podle revize 11 zahrnuje dětský autismus, ale i Aspergerův syndrom z revize 10 v rámci jedné kategorie. Hlavní deficit je v sociální komunikaci. Dále omezenými, opakujícími se a nepružnými vzory chování, také zájmů nebo aktivit. Poskytuje se hlavně kvalifikace pro rozsah narušení intelektuálního fungování a funkčních jazykových schopností, aby bylo možno zachytit celou škálu projevů poruchy autistického spektra. Diagnostické nástroje zatím nebyly upraveny, takže k určení přesné diagnózy nám pomáhají tzv. diagnostická kritéria (Reed a kol., 2019).

### 1.1 Diagnostická kritéria

Díky projevům dítěte v oblasti navazování sociálních vztahů, komunikace a zájmů se dá určit u dítěte druh autismu. Z této tak zvané (tzv.) triády, jak uvádí Richman (2015) je dítě označováno za autistické, pokud splňuje minimálně 2 kritéria z první kategorie, 2 kritéria z druhé kategorie a 1 kritérium ze třetí kategorie (Richman, 2015).

#### 1.1.1 Sociální interakce

Již v prvních měsících je u intaktního dítěte možné pozorovat přirozený vývoj úsměvu, očního kontaktu a broukání, přirozeně tak dochází k interakci s jiným člověkem. U

některých jedinců s autismem je již v tomto období patrná odlišnost. U dětí s autismem je vždy patrný deficit v mentálních schopnostech vůči sociálnímu intelektu. V průběhu vývoje se s věkem dítěte sociální aktivita mění, není stálá. Podle Thorové bývají děti v raném věku samotářské, ignorují blízké lidi nebo se jim vyhýbají. To se mění po třetím až pátém roce, kdy začínají být děti s autismem více aktivní v kontaktu s jejich rodiči. Různorodé sociální chování může odpovídat i více autistickým typologiím (Thorová, 2016).

Jedinci s PAS se podle sociálního chování mohou dělit na osamělého jedince, pasivního, aktivního – zvláštního, formálního nebo smíšeného – zvláštního (Bazalová, 2012).

Děti s autismem o sociální kontakt často stojí, jsou nejistí a těžce navazují přiměřený kontakt. Často je viditelná odtažitost a netečnost těchto dětí, protože navázání kontaktu s druhou osobou je pro ně těžké z důvodu nepředvídatelnosti reakcí druhých osob a dalšího dění sociální situace. Pro jedince s autismem bývají sociální situace velmi stresující. Jedinci s autismem mají potíže s pochopením chování ostatních lidí. U těchto jedinců to vyvolává chaos, úzkost a sociální deficit se z tohoto důvodu často kupí. Jedinci s PAS těžko rozumí sociálním situacím a emocionálním reakcím druhých lidí, potíže se mohou projevat v nepřiměřeném chování k ostatním a neadekvátními reakcemi v konkrétních situacích. Tito jedinci mohou mít také potíže s navazováním očního kontaktu a nepříjemné jim mohou být i dotyky jiných lidí (Thorová, 2016). Richman uvádí, že občas tyto děti využívají ruku jiné osoby k podání nedosažitelné věci nebo k ukazování obrázků v knize. V tomto případě je využití ruky jiné osoby přirovnáno k použití ruky jako nástroje a ne jako sociálního kontaktu s osobou. Někteří jedinci také nemusí v dětství projevovat přirozený strach z neznámých lidí a jiní mohou ke konkrétní osobě nepřiměřeně až extrémně přilnout (Richman, 2015).

Podle Thorové děti s PAS jsou spokojenější s předvídatelnými stereotypními reakcemi druhých lidí, a tak pokusem a omylem činů či výroků si zajistí stejné reakce lidí. Jde o reakce, jako jsou zákazy, tresty, výčitky nebo komentáře. Jedná se o věty typu: to se nedělá, to se neříká, mám tě plné zuby, ty jsi ošklivý atd. Toto děti často slýchávají za nějaké nevhodné, sociálně nepřijatelné chování, které už rodiče nebo vychovatelé nemohou vydržet. Dítě může být vulgární nebo agresivní vůči okolí či sobě. Thorová uvádí, že důvodem tohoto chování je touha po získání pozornosti, navázání a udržení kontaktu se zachováním předvídatelnosti. Negativní reakce je pro dítě odměnou za nežádoucí chování, pokud bude však dospělý dítě ignorovat, dochází ke stupňování nevhodného chování a tím se dítě dožaduje očekávané reakce (Thorová, 2016).

## 1.1.2 Komunikace

Komunikace je nejdůležitější prostředek k dorozumívání se, proto je důležité naučit dítě s PAS komunikaci funkčně využívat. I když to u těchto dětí někdy stojí mnoho úsilí, jsou případy dětí, u kterých se tohoto cíle nedosáhne. Důležité je, aby jedinec s PAS dokázal sdělit vlastní potřeby jakoukoli komunikační metodou. Jak uvádí Richman (2015), mnohdy děti s PAS mají bohatou slovní zásobu, ale nedokáží ji smysluplně využít ke konverzaci (Richman, 2015).

Dle Thorové je pro tyto děti složité pochopit z postojů a mimických gest, co si jiní lidé myslí. Neverbální komunikace je pro ně nesrozumitelná, a proto často dochází k nedorozumění (Thorová, 2016). Potíže v komunikaci mohou mít děti s PAS především z důvodu, že nechápou používaný jazyk nebo mohou mít potíže s tvorbou řeči. Jsou jedinci, kteří komunikaci nevyužívají vůbec, jiní komunikují, ale mohou mít potíže se sdělením důležité informace např. při sdělení, že je něco bolí (Yau, 2016). U dětí s PAS jsou deficity v komunikaci velmi různorodé, poruchy komunikace jsou v porozumění a vyjadřování dítěte a také v neverbální komunikaci. Nápadné abnormality jsou zřejmé i u dětí, které si řeč osvojí (Thorová, 2016).

Často se objevuje u jedinců s PAS opakování slov či slyšených frází, mluví o sobě ve špatné osobě nebo v množném čísle, nerozumí vtipům z důvodu doslovného chápání jazyka. Jsou zmateni slovním projevem druhých lidí v používání rozdílného tónu v komunikaci, proto je typická monotónní řeč jedinců s PAS, špatně odhadují komunikační vzdálenost a hlasitost vlastní řeči k druhé osobě. V batolecím období mohou děti přestávat používat již naučená slova (Yau, 2016; Richman, 2015).

### 1.1.2.1 Echolálie

Dítě s echolálií opakuje slova, fráze nebo celé úseky příběhů, které někdy slyšelo. Všechny děti prochází přirozeně obdobím echolálie, toto období většinou skončí a děti používají jazyk funkčně. U dětí s PAS může být tento vývojový posun v komunikaci obtížný, navíc mívají dobrou paměť a zvládají např. opakovat celé úseky z oblíbeného filmu či pohádky (Richman, 2015; Sládečková, Sobotková, 2014).

**Bezprostřední echolálie** - Jak uvádí Richman (2015), dítě opakuje frázi hned poté, co ji slyšelo. Např. když se dítěte zeptáme: „Chceš auto?“, dítě otázku zopakuje místo odpovědi. Je možné, že u některých dětí zopakovaná otázka znamená souhlas nebo jiné děti

odpoví až po zopakování otázky. O odbourání této formy echolálie se můžeme snažit u minimálně dvouslovných frází s prvním slovem stejným i u odpovědi. Např. u pozdravu, když máma zdraví „Ahoj Matouši“, je důležité, když Matouš chce zopakovat tuto frázi, mu po zopakování slova „ahoj“ skočit do řeči a doplnit „mami“. Posiluje se tak správná reakce dítěte a časem se od doplňování správného slova ustupuje (Richman, 2015).

**Opožděná (nefunkční) echolálie** - Dítě neopakuje slyšené slovo nebo věty hned, ale až po uplynutí určité doby. Na tuto echolálii může mít vliv sledování TV, PC, tabletu, mobilu nebo poslouchání rádia. Dítě může opakovat celé věty, které někde někdy slyšelo. Opakující projev bývá často intonačně velmi identický s originálem, které dítě slyšelo (Richman, 2015).

**Opožděná (funkční) echolálie** - Dítě používá slyšená slova a věty při podobných nebo stejných situacích, kdy je slyšelo. Opakuje doslovně a stává se, že v podobné situaci dítě říká nehodící se souvětí, proto je vhodné dítě opravovat, zopakovat mu část, která se hodí i k nastalé situaci a správně formulovat. Richman (2015) uvádí, že pokud dítě tuto formu echolálie používá funkčně, je na dobré cestě k používání funkční komunikace.

**Nesmyslná řeč** - Existuje nejméně jeden případ dítěte s PAS, které mluví jakoby svou vlastní řečí, vymýšlí si nesmyslná slova a pojmy a okolí dítěti z tohoto důvodu nerozumí.

Příčinou může být špatná sluchová diferenciací mateřského jazyka, jelikož dítě musí nejdříve jazyku rozumět, než začne samo mluvit, může to být jeden z důvodů takového chování dítěte. Dítě si může tvořit podobná slova, které vyhodnotilo jako už slyšené (Richman, 2015).

### **1.1.3 Aktivita a zájmy**

Třetí diagnostická kategorie je zaměřena na fantazii, hru, zájmy a záliby dětí. Jedinci s PAS těžce rozumí zmatenému světu kolem nich, proto si vytváří vlastní pravidla, rituály a stereotypy, ve kterých cítí svoji jistotu. U dítěte s PAS můžeme pozorovat stereotypní chování s vlastním tělem – dítě pozoruje třepetání rukama, tleská, otáčí se. Pokud nastane jakákoliv změna, může to u dítěte s PAS vyvolat úzkostnou reakci, protože nemá kontrolu nad situací a nerozumí jejímu důvodu (Yau, 2016; Richman, 2015).

Hra je pro dítě učení, je to základ celého vývoje představitosti. Pokud se nerozvíjí hra nebo je viditelně narušen její vývoj, souvisí to s narušením mentálního vývoje dítěte. Narušením vývoje hry je negativně ovlivněn také vývoj symbolického myšlení a problémová bývá i schopnost imitace. Podle vývoje hry a dalších faktorů ostatních kategorií triády se dá určit stupeň závažnosti autismu (Thorová, 2016).

Jedná se o symbolické myšlení, nápodobu a typické bývají stereotypní hry s hračkami. S těmito hračkami si děti s PAS hrají jiným způsobem, než k čemu hračky slouží, dítě může u autíčka nekonečně fascinovat točení koly, typické je řazení hraček do řad nebo třídění podle barev (Yau, 2016; Richman, 2015).

## **1.2 Dělení PAS podle funkčnosti**

Při zjišťování různých informací o PAS se můžeme setkat s členěním autismu podle úrovně. U PAS se mohou vyskytovat osoby se stejnou poruchou, ale v různém stupni funkčnosti. Toto členění není ukotveno v MNK – 10. Při určování funkčnosti dítěte s PAS je pozornost zaměřená na jeho IQ, dále se bere v potaz opoždění vývoje řeči, adaptabilita a potřebná každodenní podpora života jedince (Bazalová, 2012).

### **1.2.1 Vysoce funkční typ**

Podle Kohoutka (in Bazalová, 2012) řadíme do této skupiny jedince s normální i nadprůměrnou inteligencí, kteří jsou schopni se začlenit a fungovat samostatně ve společnosti. Oproti intaktnímu člověku je jedinec s PAS v této skupině více zaměřen na věci než na lidi, má potíže s narušenou sociální interakcí a komunikací, méně navozuje oční kontakt a má sklony k rituálům.

Často jsou zařazeni do této skupiny lidé s Aspergerovým syndromem, ale není pravidlo, že by všichni s touto diagnózou byli považováni za vysoce funkční. Jedinec s Aspergerovým syndromem a vysokým IQ může mít např. potíže se sebeobsluhou či jiné potíže, které se neslučují s vysoce funkční úrovní (Bazalová, 2012).

### **1.2.2 Středně funkční typ**

IQ jedinců s PAS v této skupině odpovídá hodnotě IQ lidem s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací. Stereotypy a narušení komunikace je u jedinců v této skupině viditelnější než u jedinců ve skupině předchozí (Hrdlička, Komárek, 2004).

Lidé s Aspergerovým syndromem v této skupině potřebují podle Thorové vyšší míru asistence (Thorová in Bazalová, 2012).

### **1.2.3 Nízko funkční typ**

V této skupině jsou jedinci s PAS na úrovni těžké a hluboké mentální retardace. Navazování kontaktu je minimální, řeč je nepoužitelná a převládají příznaky stereotypů (Hrdlička, Komárek, 2004).

Jedinci s Aspergerovým syndromem ve skupině nízko funkčních jedinců s PAS, mají horší adaptabilitu oproti jiným lidem s Aspergerovým syndromem v předchozích skupinách. Thorová, Bazalová (in Bazalová, 2012).

## 2 Vnímání dětí s autismem

Jedinci s autismem chápou věci, tak, jak je vnímají, nehledají jiné významy. Jedinci nejsou schopni z velkého množství nefiltrovaných informací rozlišit ty podstatné, následně může docházet k informačnímu přetížení. Toto vnímání je označeno jako celostní vnímání, zpracování celku informací je pro jedince velmi vyčerpávající. Celostní sluchové vnímání může způsobit, že jedinec stěží oddělí hlas osoby, která na něj mluví, od zvuků kolem něj (hlasy jiných lidí, ruch z ulice, bzucení zářivky). Veškeré zvuky mohou být pro jedince stejně hlasité (Bogdashina, 2003).

U každého jedince s autismem jsou smyslové prožitky v jiné míře. V následujícím textu se budeme věnovat: Hypersenzitivitě, hyposenzitivitě, nekonzistentnímu vnímání, roztržitěnému vnímání, zkreslenému vnímání, smyslové agnozii, opožděnému vnímání a smyslovému přetížení (Williamsová in Bogdashina, 2003).

Každé dítě s PAS vnímá svět úplně odlišně. Podle přehnaných reakcí na konkrétní podněty je možné se domnívat, že vnímání těchto situací může být i u dítěte velmi přehnané se zesíleným smyslovým vnímáním. Snížené smyslové vnímání mohou mít jedinci, kteří na své okolí téměř nereagují. Zesílené vnímání sluchových vjemů lze odvodit z reakce dítěte, které si zacpává uši při nějakém zvuku nebo písni. Některé děti s PAS mohou mít přehnaný zájem o doteky různých povrchů, fascinuje je např. tření dlaní po různém povrchu nebo jemné lechtání po kůži. Opačným problémem může být přehnaná citlivost, kdy se dítě konkrétním materiálům vyhýbá (Richman, 2015).

Častá citlivost na teplotu vody při koupeli a nastavování přesné teploty vody bývá někdy delší než samotná koupel. Pokud se u dítěte s PAS setkáme s chůzí po špičkách, je možné se domnívat, že tento jedinec se chce dotýkat země co nejméně. Stimulace zrakového vnímání jedinců s PAS je odhalitelná např. u dítěte s fascinací na různé světelné efekty nebo třídění předmětů podle barev (Richman, 2015).

Důvodem zvláštního chování dětí s PAS může být potřeba uspokojit smyslové vjemy. Lidé s autismem mohou mít smyslové vnímání nestabilní (Yau, 2016). Vnímání je podle Williamsové rozděleno na čtyři druhy. První je Nekonzistentní vnímání, dále roztržitěné vnímání, zkreslené vnímání a v poslední řadě opožděné vnímání.

**Nekonzistentní vnímání** - Jde o nestálost smyslového vnímání mezi hyper- a hyposenzitivitou. Vnímání se u téhož dítěte střídá z extrému do extrému. Jednou vůbec necítí

bolest, podruhé reaguje přehnaně na malé škrábnutí, to platí u všech smyslů a pohybových aktivit (Williamsová in Bogdashina, 2003).

**Roztříštěné vnímání** - může postihovat všechny smysly. Jedinec není schopný vyhodnotit situaci či obraz tak, aby mu to dávalo smysl. Jedincům trpícím roztříštěným vnímáním se říká, že trpí přehnanou selektivitou. Příkladem může být vnímání lidí s autismem obličejů jiných lidí, často nevidí obličej, ale jednotlivé části (oči, zuby, vlasy a tak dále). Pokud jedinci s autismem nevnímají izolované prvky dohromady jako celek, nemají šanci porozumět situaci (Williamsová in Bogdashina, 2003).

Jedincům s touto poruchou trvá déle, než se zadaptují na jiné prostředí. Vidí více objektů než je realita, jeden objekt mohou vidět i z jiného úhlu zároveň. Tento fakt může být důvodem, proč se brání jedinci s autismem před změnou nebo mají úzkost z neznámého (Bogdashina, 2003).

**Zkreslené vnímání** - časté zkreslení na základě zraku je nepřesné vnímání hloubky a prostoru, dvojrozměrné či dvojité vidění a zkreslenost tvaru, velikosti a pohybu. Prostor se může zdát větší či menší než je skutečnost. Jedinci, kteří se točí dokola a houpají se, mohou tímto chováním normalizovat své vnímání a vestibulární systém (Bogdashina, 2003).

**Opožděné vnímání** - někteří jedinci mohou mít opožděné i všechny smysly. Reakce na podněty bývají často u autistických dětí opožděné. Jedinci s autismem potřebují mnohem více času k pochopení podnětu a následné reakci oproti intaktním lidem. Podle Bogdashiny se stává, že jedinec s autismem dokáže zopakovat sdělenou informaci či dotaz, ale sdělení pochopí až později. Zpracování informace může ve vzácných případech trvat i několik let, jinak měsíce, týdny nebo dny. Slova, fráze, věty a někdy i celé situace se mohou uložit do paměti a mohou se kdykoli aktivovat (Bogdashina, 2003).

Jedinci s autismem nové zkušenosti těžko využívají v podobných situacích, neumí tyto zkušenosti přenést a použít v podobných případech. Jiná situace je pro ně vždy nová, a proto ji zdlouhavě vyhodnocují, občas roboticky odpoví, aniž by rozuměli dotazu (VanDalen in Bogdashina, 2003).



### **2.1.1 Smyslová hypersenzitivita a hyposenzitivita**

Smyslová hypersenzitivita je nadměrné pronikání informací do mozku. Na rozdíl od smyslové hyposenzitivity, kde je naopak nedostatečné pronikání informací do mozku, který trpí nedostatkem podnětů. Mozek je zahlcený tzv. bílým šumem – podněty jsou nesprávné. Informace zvenčí jsou přehlušeny vnitřním šumem (Carl Delacato in Olga Bogdashina 2003).

#### **Zrak**

Hypersenzitivita – Zrak člověka je nadměrně ostrý, může být i zvětšený, je známý případ, kdy dítě vidělo vlasy, tak silně, jako jiní lidé vidí špagety.

Hyposenzitivita – někteří jedinci vidí pouze obrysy předmětů, proto často přejíždí hrany rukama. Fascinuje je světlo, ostré světlo pro ně není dostatečně ostré.

#### **Sluch**

Hypersenzitivita – běžné zvuky slyší jedinci v přirovnání k reproduktoru s maximální hlasitostí. Může to být jeden z mnoha důvodů, proč se jedinec straní rozhovorům či prostorům s více lidmi. Pro jedince může být prostředí hlučné, nepříjemné až bolestivé.

Hyposenzitivita – je možné pozorovat děti, jak přikládají uši k předmětům se zvukovými efekty. V tomto případě mohou mít rádi hluk a sirény.

#### **Chuť a čich**

Chuťová a čichová hypersenzitivita – má vliv na stravování jedince a může být důvodem omezeného jídelníčku jedince. Tyto děti mývají velmi chudý jídelníček, sní jen pár vybraných jídel.

Hyposenzitivita těchto smyslů se u jedinců projevuje ochutnáváním a očicháváním všeho s čím přijdou do kontaktu. Mohou ochutnávat trávu, listy, hlínu, modelínu, pastelky. Při požívání věcí může dítě s PAS experimentovat s různými chutěmi. Očichávat mohou různé parfémy i méně vábné pachy jako např. popelnice a kanály.

Ne však všechny osoby s PAS mají potíže s jídlem, některým může být úplně jedno, co mají na talíři a mohou sníst vše. Jiní třeba naopak mohou mít poruchu stravování, které se říká pika. Sní i předměty, které nejsou stravitelné a to může být nebezpečné, je potřeba takového jedince stále hlídat (Bogdashina, 2003).

## **Hmat**

Hypersenzitivita na hmatové podněty – děti mohou mít potíže s některými materiály oblečení a proto je mohou odmítat obléci. Drobné škrábnutí může být pro tyto jedince velmi bolestivé. Citlivost dítěte na doteky brání často rodičům v péči o vlasy dítěte. Mytí a stříhání vlasů bývá náročné pro všechny zúčastněné (Bogdashina, 2003).

Naopak lidé s taktilní hyposenzitivitou bolest téměř necítí, nemusí si uvědomovat, co je horké a co studené. V některých případech jedinec necítí ani zlomeninu kosti.

S vestibulární hypersenzitivitou se jedinci vyhýbají pohybovým aktivitám. Při rychlých změnách polohy těla, jedinci ztrácí orientaci. Skákání a odpoutání se od země v jedinci vyvolává strach a úzkost.

Jedinci s vestibulární hyposenzitivitou mají velmi rádi rychlé pohyby. Často je viditelné u dětí s autismem houpání, točení se dokola nebo kombinace chůze dokola s kývavými pohyby a to bez závratí i několik hodin. Bogdashina (2003, s ) uvádí, že *„i když nás toto chování dráždí a zdá se nám nesmyslné, neměli bychom je potlačovat, nevíme-li, jakému účelu slouží, a nejsme-li schopni tyto aktivity nahradit jinými – funkčnějšími“* (Bogdashina, 2003).

### **2.1.2 Smyslová agnozie**

Informace se na jedince hrnou tak rychle, že je nedokáže vstřebávat. Jedinec může vnímat, že na něj někdo mluví, ale není schopen analyzovat význam, proto se může jevit, jakoby neslyšel. Jiný člověk s autismem může mít stejnou agnozii zraku, ačkoli vidí, nedokáže zrak používat a chápat význam viděného. Stává se, že takový člověk se chová podobně jako člověk nevidomý (Williamssová in Bogdashina, 2003).

### **2.1.3 Smyslové přetížení**

Ke smyslovému přetížení u jedince s autismem může docházet v případě smyslové hypersenzitivity, kdy na něj působí intenzivně podněty nepříjemně dlouhou dobu. Jedinec zpracovává informace i přes překážky smyslové hypersenzitivity - vnímání sytých barev, příliš ostrého světla, nesnesitelných zvuků, bodavých či lechtivých hmatových vjemů. Po tak vyčerpávajícím a přehlcným zpracování informací muže u jedince dojít k dočasné smyslové agnozii (Williamssová in Bogdashina, 2003).

Dalšími příčinami smyslového přetížení bývá neschopnost filtrace nepodstatných a nadbytečných informací nebo opožděné či roztržité zpracování informací (Bogdashina, 2003).

Každý jedinec s autismem má jinak vysoký práh únosnosti zpracování smyslových podnětů. Tento práh se může u každého jedince měnit na základě aktuálního prostředí nebo s věkem. S nezvladatelnými podněty se každý vyrovnává odlišně, někdo se chová odtahitě, jiný se zklidňuje stereotypem (Bogdashina, 2003).

## **2.2 Specifické projevy a poruchy chování dětí s autismem**

### **2.2.1 Projev emocí dítěte s PAS**

S představou, že má člověk zesílené všechny smysly, se dá snadněji pochopit, když děti s PAS nezvládají různé situace a bývají jimi velmi stresované. Často ani neumí stres ventilovat, a proto následně může docházet k výbuchům vzteku nebo opačně i k úzkostem a extrémní uzavřenosti. Bazalová (2012, s. 27) uvádí, že *„Děti s PAS nevykazují odchýlné chování úmyslně. Je to téměř vždy reakce na určitou situaci, která je pro něj nepřehledná, nesrozumitelná, a tedy zatěžující. Může se jednat i o způsob komunikace, jak sdělit, že se děje něco, co postiženého rozrušuje, bolí apod.“*

### **2.2.2 Vnímání bolesti**

Práh bolesti je hranice, od které člověk cítí bolest, čím je nižší tato hranice neboli práh bolesti, tím je osoba citlivější na bolest a naopak osoba s vysokým prahem bolesti více bolesti snese (Zdravě.cz, 2011).

Vnímání bolesti dětí s PAS je u každého velmi odlišné, mohou být na jakoukoliv bolest až velmi přecitlivělé a může je velmi bolet např. zlomený nehet nebo česání vlasů. A naopak jsou děti, které jakoby žádný práh bolesti ani neměly, mohou si okusovat nehty až do krve nebo provádět jiné sebepoškozující chování. Tyto extrémy se mohou u jedince i prolínat, např. jedinec ošklivě upadne z prolézačky na dětském hřišti, vstane a jde dál, ale tento stejný jedinec může být přehnaně přecitlivělý na jakoukoliv manipulaci s vlasy a není snadné jej česat, stříhat nebo vlasy umýt. U dětí je vysoký práh bolesti velmi nebezpečný v situacích, kdy jedinec ve vzteku bouchá hlavou o zem nebo dochází k sebeubližování. Jelikož bolest téměř necítí a neuvědomuje si riziko svého činu, v nejzávažnějších případech může pomoci až zavolání zdravotníků (Zdravě.cz, 2011).

### **2.2.3 Sebestimulace**

Děti s PAS trpí silnou frustrací z nemožnosti vyjádřit se nebo z nepochopení situací denního života. Dítě nerozumí světu a svět nerozumí dítěti, proto si dítě s PAS vytváří stereotypní hry, kterým rozumí. Různé stereotypní chování těchto dětí ventiluje vnitřní tlak a frustraci. Mezi projevy sebestimulace můžeme řadit třepetání rukama, houpání těla, kymácení ze strany na stranu, dále také opakování nesmyslných slov nebo opakující se hry (Richman, 2015).

### **2.2.4 Poruchy spánku**

Mnoho dětí s PAS trpí poruchami spánku a spí mnohem méně než by měly. Děti v předškolním věku by měly spát 8 - 14 hodin denně (svetspánku.cz, 2021).

Děti s PAS, které spí mnohem méně než by měly, mohou mít vzhledem k únavě přes den závažnější potíže s adaptabilitou a s pravidly chování. Někteří jedinci spí přes noc pouze pár hodin a rodiče takovým dětem musí zajistit 24hodinovou péči. Stává se, že se rodiče střídají v nočních službách a tráví noční čas se svým nespícím dítětem s PAS (Třešňák, Třešňáková, 2020).

Není pochyb o tom, že péče o tak náročné dítě s PAS je velmi těžká. Pokud se rodiče starají o dítě ve dne i v noci, dlouhodobě se nevyspí, nemají následně energii zvládat své dítě. Tato situace je dlouhodobě neúnosná, řešením by mohly být odlehčovací sociální služby, kterých je v ČR nedostatek (Třešňák, Třešňáková, 2020).

### **3 Edukace dětí s autismem v MŠ**

Před nástupem dítěte do MŠ by měly být správně zhodnoceny jeho potřeby a schopnosti v rámci vyšetření ve speciálně pedagogickém centru (SPC). Toto vyšetření provádí psycholog a speciální pedagog pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo SPC. Tito odborníci doporučí rodičům dítěte vhodný typ předškolního zařízení. Do jakého zařízení bude dítě docházet, o tom rozhodují vždy jeho rodiče (Mazánková, 2018).

Přímá diagnostická činnost pedagoga umožňuje správně upravit výuku a vzdělání tak, aby se dítě posouvalo dopředu a dělalo pokroky. Pedagogové se snaží o rozvoj dítěte ve všech oblastech, které ovlivňují kvalitu jeho života (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). V MŠ speciálních i běžných se můžeme setkat s dětmi s autismem v různých stupních závažnosti postižení. Rozvoj těchto dětí je vždy individuální podle stupně závažnosti autismu. Ať už dítě dochází do MŠ speciální nebo běžné, mělo by být rozvíjeno v oblastech sebeobsluhy, v používání správné komunikace, ve schopnosti správného řešení problému, v porozumění sociálních situací, v rozvoji hry a ve zmírnění či odbourání nežádoucího chování (Straussová, Knotková, 2011). Mazánková uvádí, že všeobecnými zásadami ke vzdělání dětí s PAS je především pravidelnost a důslednost. Vizuální podoba činností dne, přináší těmto dětem řád, pravidelnost a díky tomu pocit bezpečí a jistoty. Je důležité, aby děti s PAS znaly smysl a význam činnosti, kterou jim pedagogové nabízejí. Odměna musí být vždy jasná a konkrétní. Při edukaci dětí s autismem je bezpochyby důležitá důslednost v dodržování nastavených pravidlech. Pravidla jsou pro děti velmi důležitá, dávají smysl a řád. Pro děti s PAS jsou dobře zpracovatelné a pochopitelné zrakové podněty, proto je vhodné u osvojování veškerých nových informací dítěti s PAS předkládat informace na základě zrakového vnímání. Některým dětem s PAS vyhovují podněty taktilní, v tom případě je dobré vymyslet vzdělání na základě manipulace s předměty. Edukace s každým jedincem s PAS je velmi individuální, vymyšlení postupů vzdělání je velmi různorodé podle zájmů každého jedince. K práci s dětmi s PAS je potřebná velká trpělivost a empatie pedagogů. Výhodou jsou dobré vztahy s rodiči a úzká spolupráce (Mazánková, 2018).

#### **3.1 Vzdělávání dětí s autismem v běžné MŠ**

V rámci integrace či inkluze může dítě s autismem docházet do běžných MŠ s možností využití asistenta pedagoga nebo osobního asistenta (Bazalová, 2012). Mazánková uvádí, že na asistenta pedagoga stanovuje školské poradenské zařízení (ŠPZ) časovou dotaci a následně probíhá vzdělání s jeho přítomností a využíváním dalších

podpůrných opatření (PO). Základem zvolení vhodných podpůrných opatření je dobrá spolupráce s rodiči i s pracovníky ŠPZ.

Potíž bývá se zařazením dětí s autismem do běžných MŠ z důvodů, že je na základě PO nutné u dětí s PAS snížit počet dětí ve třídě. Vzhledem k vysokému počtu intaktních, předškolních dětí je tato situace obtížná z nedostatku volných míst ve školách (Bazalová, 2012).

### **3.1.1 Inkluzivní vzdělávání**

Osobnost dítěte je respektovaná se všemi odlišnostmi a zvláštnostmi. Myšlenka inkluzivního vzdělávání je v tom, že školy budou vzdělávat jednotně všechny jedince bez rozdílů. Škola přizpůsobí vzdělání potřebám všech dětí s cílem společně se vzdělávat a společně umět žít a respektovat jeden druhého. Díky vzájemné spolupráci a komunikaci mezi dětmi, rodiči, speciálními pedagogy, školními psychology, výchovnými poradci a třídními učiteli dochází k ucelenému inkluzivnímu vzdělávání (Pálová, 2017).

Inkluzivní vzdělání dětí s PAS je možné mnohými způsoby, záleží na celkové úrovni a projevech každého dítěte. Podle Lechty (2010) je z praxe vzdělávání jedinců s PAS zřejmé, že tyto jedince nelze vzdělávat jako intaktní vrstevníky, ani jako jedince s mentálním či jiným nebo vícenásobným postižením. Dětem s PAS vyhovuje individuální vzdělávání bez ohledu na to, do jakého typu školy dochází (Lechta, 2010).

### **3.1.2 Integrace**

Integrací je myšleno individuální začlenění jedince do vzdělávacího systému mezi intaktní vrstevníky. Pro vzdělání jedince s PAS je vyhovující stabilní prostředí s jasnými pravidly, jakoukoliv změnu je dobré dítěti sdělit i vizualizovat pomocí obrázků, např. může třídu navštívit neznámá osoba. Jedinci s PAS mají potíže s převáděním naučených znalostí a dovedností do jiných situací, je možné, že co se naučí v MŠ, nedokáže dítě využít v domácím prostředí a naopak. Může se stát, že naučené dovednosti v MŠ dítě nedokáže využít v životě ani v navazující ZŠ (Lechta, 2010).

Lechta (2010) ve své knize uvádí, že edukace nemůže být pro jedince s PAS ani pro intaktní spolužáky efektivní v případě, že má dítě s PAS výrazně odlišné chování, které je velmi nezralé a zvláštní. K rozhodnutí o integraci jedince s PAS je potřebné zhodnotit úroveň rozumové, řečové a sociální oblasti. Riziko problémového chování dítěte s PAS může vznikat v situacích, kdy jsou kladené požadavky na třídu pro jedince s PAS přehnané.

V případě, že je možné jedince s PAS integrovat, je důležité připravit intaktní kolektiv vrstevníků na příchod jedince s PAS a vysvětlit konkrétní zvláštnosti přicházejícího dítěte, že jeho netypické chování má nějaké důvody a i když nebude mít zájem o kontakt, určitě vnímá, jak se k němu ostatní chovají. Vysvětlením zvláštností jedince s PAS třídě se předchází posměchu i šikaně integrovaného dítěte s PAS (Lechta, 2010).

### **3.2 Vzdělávání dětí s autismem ve speciální MŠ**

Speciální MŠ zahrnuje navíc oproti MŠ běžné, diagnostickou funkci – odkáže rodinu a doporučí rodičům potřebné odborníky. Dalším bonusem je reedukační funkce zaměřená na rozvoj postižených funkcí, kompenzační funkce v rozvoji nepostižených funkcí a může nabídnout i rehabilitační a léčebně výchovnou funkci (Valenta, Müller, 2013).

Ve třídách speciálních MŠ je snížen počet dětí se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP) a často s dětmi pracuje ve třídě i asistent pedagoga. Učitelé mají speciálně pedagogické vzdělání oproti učitelům v běžných MŠ, kde je dostačujícím nárokem na profesi studium pedagogiky předškolního věku.

Děti s autismem často dochází do tříd pro děti s kombinovanými vadami, ale mohou také docházet do speciálních MŠ pro konkrétní druh postižení. Například dítě s autismem a přidruženým postižením zraku, může docházet do MŠ pro děti s vadami zraku. S dětmi s autismem se můžeme setkat i v logopedických třídách, protože většina těchto dětí má komunikační potíže a je třeba je rozvíjet v oblasti komunikace a dalších oblastech celkového rozvoje osobnosti. Cílem je naučit tyto děti správně, účelně, funkčně komunikovat a rozvíjet je ve všech oblastech. Existují speciální třídy přímo pro děti s diagnózou autismu, avšak kapacita takových tříd bývá rychle naplněná nebo jsou i pořadníky na následující školní roky. Takových tříd je v ČR nedostatek (Bazalová, 2012).

### **3.3 Asistent**

Teplá, Felcmanová a Němec (2018, s. 42) ve své knize píše, že „*funkce asistenta pedagoga vyžaduje téměř dokonalého člověka.*“ Lidé pracující s dětmi s PAS i s jakýmkoliv jiným postižením, musí mít především velkou empatii k odlišnosti a jinakosti svěřených dětí. K nezanedbatelným vlastnostem také patří pozitivní a zodpovědný přístup ke své práci, důsledná a vyrovnaná osobnost s trpělivostí, laskavostí a uměním řešit problémy. Dobrý zdravotní stav, psychická odolnost a fyzická zdatnost jsou základem pro kvalitní vedení a rozvíjení dětí s PAS. Asistent pedagoga svým pedagogickým a speciálně pedagogickým

podílem pracuje na edukaci dítěte vždy podle pokynů pedagoga (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018).

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník zaměstnaný ředitelem školy. Musí mít dostatečnou kvalifikaci dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Dále osobnostní předpoklady pro tuto profesi. Asistent pedagoga pracuje dle metodického vedení učitele. Hlavní náplní práce asistenta pedagoga je pomoc pedagogům při edukaci dětí se SVP, a také komunikace s dětmi i zákonnými zástupci. Asistent pedagoga podporuje děti v přizpůsobení se prostředí, a pomáhá dětem s těžkým zdravotním postižením v sebeobsluze a pohybu (Kendíková, 2016).

Osobní asistent je člověk, který není zaměstnaný školou. Práce osobního asistenta podle Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, pomáhá klientům se sníženou soběstačností nebo jedincům se zdravotním postižením. Klientův stav je tak vážný, že vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Jako osobní asistent může pracovat jakákoli fyzická osoba zdravotně způsobilá, s čistým trestním rejstříkem a minimálně základním vzděláním s ochotou dále se učit. Pro tuto práci na pozici osobního asistenta jsou důležité fyzické a psychické předpoklady. Osobní asistent pomáhá jedinci se sebeobsluhou, péčí o vlastní tělo, s hygienou, se stravováním, pomáhá s výchovnou, vzdělávací a aktivizační činností, pomáhá jedinci s kontaktem se společenským prostředím (Kendíková, 2016).

### **3.4 Podpůrná opatření (PO)**

Dítě s jakýmkoli postižením může získat PO stupně 1 – 5 podle vážnosti projevů postižení. 1. stupeň získá dítě ve škole bez doporučení ŠPZ, to navrhuje 2. – 5. stupeň PO. (MŠMT, 2021).

PO poskytují školy žákům se SVP. Je to soubor opatření, díky kterým je možné se žákem dosáhnout vzdělávacích cílů s pomocí speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Využívání kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, předmětů speciálněpedagogické práce, didaktické a metodické materiály, služby asistenta pedagoga (Regec).

PO jsou rozdělená do deseti oblastí a každé opatření je členěno do pěti stupňů podle stupňů PO. V následujících podkapitolách se dočteme o obecných charakteristikách jednotlivých PO využitelných pro děti s PAS v MŠ (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).



### **3.4.1 Organizace výuky**

PO zahrnuje úpravu režimu výuky, relaxační přestávky během výuky, důraz na individuální práci, využití dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě i mimo třídu, úpravu zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě – aplikuje se od 4. stupně PO, vzdělávání v jiném než školním prostředí – domácí či jiné prostředí, mimoškolní pobyty a výcviky, domácí vzdělávání (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

Toto PO je vhodné pro žáka, který má potíže s pozorností, s poruchou aktivity, deficit v oblasti smyslového vnímání, pokud žák trpí úzkostnými projevy, má nutkavé chování a projevují se u žáka atypické nebo zvýšené emoční reakce (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

Jak Žampachová a Čadilová uvádějí, cílem tohoto opatření je vyvarování se u dítěte stresu a únavě. Pomáhá zpřehlednit organizaci výuky, strukturalizovat činnosti a informace o prostorových a časových změnách, se kterými se žák v průběhu vzdělávacího procesu setkává.

### **3.4.2 Modifikace výukových metod a forem práce**

Pro MŠ se uplatňuje v podobě pravidelné kontroly osvojeného učiva. Pedagog se díky kontrole může lépe zaměřit na nedostatky v dané oblasti nebo efektivně pokračovat v návaznosti v učivu. Pro žáky je tento způsob efektivní a pedagogům přináší informaci o zaměření pedagogického působení na rozvíjené oblasti jedince (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

### **3.4.3 Intervence**

Intervence zahrnuje spolupráci školy a rodiny, dále rozvoj jazykových kompetencí žáka, rozvoj komunikačních schopností v pragmatické rovině, posilování zrakové a sluchové percepce, specifika smyslové integrace (rozvoj smyslového vnímání, propriocepci a vestibulárního systému), rozvoj exekutivních funkcí, nácvik sebeobslužných dovedností, nácvik sociálního chování, podporu rozvoje emocí, zvládání náročného chování, metodickou intervencí směřem k pedagogům ze strany ŠPZ a školních poradenských pracovišť, výuku prostřednictvím podporující alternativní komunikací – uplatňuje se od 3. stupně PO žáka (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

Cílem PO intervence je podpora rozvoje deficitních oblastí žáků. Opatření odpovídají specifickým potřebám žáků a jsou klíčové pro naplňování jejich SVP (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

#### **3.4.4 Pomůcky**

Dle Žampachové a Čadilové dělíme pomůcky do kategorií → didaktické, speciální didaktické – využívané od 3. stupně PO, kompenzační, reedukační a pomůcky ke zvládnutí organizace vzdělávání.

Vhodně zvolená a přizpůsobená pomůcka zlepšuje kvalitu vzdělání a zvyšuje u žáka pravděpodobnost osvojení a zapamatování si učiva. Speciálně upravené pomůcky často kreativně vytváří pedagogové přímo na míru konkrétním žákům. Pomůcky s přiblížením reálných situací a usnadňující pochopení učiva, by mělo být ve vzdělávacím procesu samozřejmostí (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

#### **3.4.5 Úprava obsahu výuky**

Toto PO pro předškolní vzdělávání se týká pouze opatření v respektování specifík dítěte např. v komunikaci i ve specifickém sociálním chování. Pedagogům umožní přijmout dítě s danou diagnózou a podle toho postupovat v náročnosti vzdělání (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

#### **3.4.6 Hodnocení**

Zahrnuje individualizaci hodnocení, podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků (s edukačním plánem) – do 2. stupně PO se uplatňuje v plánu pedagogické podpory a od 3. stupně PO je součástí individuálního vzdělávacího plánu. U dětí se hodnotí kontrola znalostí v jednotlivých oblastech vzdělání a také efektivita vzdělávání. Ve vzdělávacím procesu je hodnocení velmi důležitou součástí (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

#### **3.4.7 Podpora sociální a zdravotní**

Specifická skupina PO nepřímou souvisí se vzděláním, ale výrazně ho ovlivňuje. Patří sem PO v odlišném stravování, podávání medikace a spolupráce s externími poskytovateli služeb (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

### **3.4.8 Práce s třídním kolektivem**

Prvním PO z této oblasti je zaměřené na klima třídy a dalším PO je příprava na příchod a následná adaptační fáze po příchodu žáka se SVP do třídy. Tato opatření jsou klíčová v navazování sociálních kontaktů a formuje sociální chování jedince se SVP. Práce pedagoga s třídním kolektivem ovlivňuje atmosféru skupiny, podporuje toleranci a vzájemné pochopení mezi dětmi (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

### **3.4.9 Úprava prostředí**

Úprava pracovního prostředí – může znamenat jasně strukturalizované školní prostředí, které pomáhá dítěti se snazší orientací v prostoru i orientací očekávaných aktivit. Úprava prostředí souvisí s individuálními potřebami konkrétního dítěte (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

## **3.5 Intervence a přístupy k jedincům s PAS**

Ke zvolení vhodné intervence a přístupu k jedinci s PAS, je vhodné přihlídnout k jeho individuálním zvláštostem a specifikům projevů, podle toho zvolíme vyhovující přístup. Nejvhodnější se jeví přístup spojující více intervencí, které jsou účinná, vyžadují edukaci a další vzdělání pečujících osob o dítě (rodičů, učitelů...), nutností je přizpůsobené prostředí ve škole i doma (Bazalová, 2012).

### **3.5.1 Intervence behaviorální**

Často bývá tento přístup aplikovaný společně se strukturovaným učením. Jůn (in Bazalová) uvádí, že behaviorální terapie je vhodnou volbou pro jedince, kteří nekomunikují a nechtějí spolupracovat, jsou spokojeni se svým chováním a je u nich zřejmá neschopnost vyjádření svých emocí. Behaviorální terapie je zaměřená na změnu vnějšího chování (Bazalová, 2012).

Kognitivně behaviorální terapie je vhodná pro jedince, kteří komunikují, neodmítají spolupráci, jsou schopní vyjádřit emoce, mohou být nespokojeni se svým chováním a potíže si uvědomují. Kognitivně behaviorální terapie je zaměřená na změnu vnějšího chování a myšlení (Bazalová, 2012).

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je ucelená metodika, která slouží k rozboru chování (Thorová in Bazalová). Pomocí této metody hodnotíme, pozorujeme chování a učíme nové chování. Žádané chování tato metoda posiluje.

### **3.5.2 Alternativní a augmentativní komunikace (AAK)**

Mnoho dětí s PAS neumí funkčně komunikovat nebo nekomunikují vůbec. Pomocí AAK a vhodně zvoleným komunikačním systémem se může dítě komunikaci naučit. Komunikační systém musí dítěti vyhovovat ve školním i v domácím prostředí. K rozvoji a podpoře komunikace můžeme využívat fotografie, obrázky, piktogramy nebo komunikační deníky (Bazalová, 2012).

### **3.5.3 Son-Rise program**

Tento program založili rodiče Kaufmanovi, kteří začaly se svým autistickým synem pracovat vlastním, neobvyklým způsobem. Podle programu se s dítětem pracuje ve speciálně upravené herně ve třech fázích. Nejdůležitější fází je navázání kontaktu s dítětem, tato fáze se nazývá joining. Dochází k propojení osoby s dítětem, kdy osoba v herně opakuje stejné chování dítěte. Osoba kopíruje stereotypní pohyby jedince nebo manipuluje s hračkami stejným způsobem jako dítě s PAS. Po proniknutí do světa dítěte a navázáním kontaktu s dítětem následuje druhá fáze programu. Cílem je dítěti ukázat náš svět a vítat ho v něm. Ve třetí fázi se činnosti a události dělí na menší části. Tento program nelze v ČR aplikovat ve školství. Program připouští vymezení příznaků PAS, což je neslučitelné s vědeckými poznatky (Bazalová, 2012).

### **3.5.4 Přístup Handle**

Posiluje oslabené funkce nervového systému, může zlepšit proces učení. Každý klient má vypracovaný individuální program jednoduchých pohybových aktivit s několika jednoduchými pomůckami. Tento program je doporučený kombinovat se speciální dietní stravou, užíváním doplňků stravy a dostatečným pitím vody. Cílem programu je dosažení zdravého vývoje a nezaměřovat se pouze na vnější symptomy a projevy. Podstatou je připojení se ke hře o jakou jeví dítě zájem s následným povzbuzováním k sociálním, emocionálním a intelektuálním schopnostem (Bazalová, 2012).

## **3.6 Jak pracovat s dítětem s problémovým chováním**

Podle Puše (2020) může nežádoucí chování u dítěte s PAS nastávat v situacích, které mu mohou přinést nějaký zisk, stává se tak například v obchodě. Důležité je dítěti pokud možno neustoupit a nevyhovět jeho požadavku, protože pokud by dítě po vymáhání afektivním stavem získalo to, po čem touží, spojí si tento vzorec, že pokud něco chce, získá

to vždy po takové scéně. Je těžké vydržet, ale stává se, že některé dítě s PAS vyhraje a dospělý mu raději ustoupí, aby scéna v obchodě skončila (Puš, 2020).

Jednou z možností překonání afektu je odvedení pozornosti dítěte na jinou jeho oblíbenou činnost. Další možností je, pokud je to možné a situace to dovolí, dítě úplně ignorovat. Dítě naší ignorací zjistí, že vztekem nedosáhne toho, čeho se domáhá. V závislosti na situaci je také možné tzv. zrcadlení, což je kopírování nežádoucího chování dítěte např. když dítě křičí, křičí i dospělý. Dítě to může překvapeně zaskočit a křičení ustane. Zrcadlení či ignorace nepomůže, pokud je důvodem afektu bolavý zub nebo jakákoliv jiná bolest, kterou nám dítě není schopno sdělit (Puš, 2020).

Práce s dítětem pomocí kompromisu nazývá Puš (2020) jako techniku win-win. Jde o to, že je dítěti v rámci možností dovoleno to, co mu bylo neustále zakazováno a vyvolávalo to konflikt a záchvat. Puš techniku win-win popisuje na příkladu dítěte, jehož zálibou je vybírání popelnic a nejradši by si vzalo všechny odpadky. Dítěti je jeho činnost zakázána, ale než dojde k afektu, blízká osoba mu dovolí odnést si s sebou jeden kus odpadku. Dítě je překvapeno a má radost z jednoho kusu odpadku, zabránilo se afektu a všichni jsou spokojeni. Někdy stačí jen velmi málo, jak dítě z afektu vyvést, dát jasný a klidný pokyn toho, co má dítě dělat. Např. „Stoupni si, dej mi ruku a půjdeme“. (Puš, 2020).

Afekt je popisován jako snížené krátkodobé sebeovládání prudkými emočními reakcemi nepřiměřeného vzteku i nepřiměřené radosti. Emocionální výbuchy u dětí s PAS mohou být nepředvídatelné, a pokud se ví, co afekty u konkrétního dítěte vyvolávají, je dobré se těmito situacím vyhýbat. Jak ve svém článku uvádí Puš, zvládání afektu bývá složitou a dlouhou cestou a pro dítě je nejvhodnější, když má vedle sebe osoby, kterým může důvěřovat a které zvládnou s klidem vyřešit situace, co by dítě nezvládlo (Puš, 2020)

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Cíl práce

Cílem práce je zjištění změn v chování chlapce s autismem v průběhu třech let v MŠ ve třídě pro děti s podporou komunikace. Jaké změny u chlapce nastaly při řízených činnostech i volné hře v MŠ, jak se chlapec změnil v sebeobsluze a komunikaci.

Zjištěné poznatky mohou být inspirací pedagogům pracujícím s dětmi s PAS a také rodičům při volbě vzdělávacího zařízení.

Každý jedinec s autismem je jedinečný, a proto musíme hledat i jedinečný způsob výchovy a vzdělání. Důležitá je každá reakce, jak s dítětem mluvíme a vedeme jej při každodenních činnostech.

#### 4.1 Dílčí cíle

Porovnání a popis chování chlapce v MŠ v prvním roce docházky, v průběhu edukace a v posledním roce před nástupem do základní školy, a to při činnostech:

- Volná hra
- Ranní kruh
- Řízená činnost po svačině
- Komunikace a kontakt
- Sebeobsluha a hygiena
- Venkovní aktivity
- Stravování

#### 4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou této práce je jaké chování se u chlapce změnilo v průběhu docházky do MŠ. Jakým způsobem se s chlapcem během období třech let pracovalo a co chlapci pomáhá k lepšímu porozumění.

Nalezení vhodného a fungujícího vzdělávacího přístupu k dítěti je při nástupu dítěte s PAS pro pedagogy těžkým úkolem, zaměříme se na způsob vzdělávání, který chlapci vyhovuje a je vhodný pro vzdělávání chlapce s autismem.

Pozorováním chlapce s autismem se můžeme zamyslet nad jeho vnímání světa, jaké jsou jeho autistické citlivosti vůči každodenním situacím a běžným nehodám.

## 5 Metodologie výzkumu

Výzkum této bakalářské práce je kvalitativní. Kvalitativní výzkum můžeme chápat jako jedinečný a neopakovatelný. V různých kvalitách a rovinách mohou lidé tento výzkum vnímat odlišně (Miovský, 2006).

Kvalitativně se budeme věnovat jednopřípadové studii jedince s autismem v MŠ v konkrétním časovém rozmezí. Dle Miovského je jednopřípadová studie nejjednodušším příkladem případové studie. Strategií studie je v kontextu případu představení výchozího místa, kde dochází k hledání, popisu a vysvětlování cílů a výzkumných otázek práce (Miovský, 2006). Jednopřípadová studie se zabývá událostmi v čase, v kontextu jedinečného případu (Widdowson, 2011; Siggelkow, 2007 in Chrastina, 2019).

### 5.1 Metodologie Výzkumu

#### Jednopřípadová studie

Výzkum praktické části bude zaměřen na vytvoření jednopřípadové studie popisující vývoj chlapce s autismem v předškolním vzdělávacím procesu. Pozornost bude věnována změnám v chování chlapce v průběhu třech let v MŠ. Dosáhneme toho pozorováním chlapce při různých činnostech v průběhu třech let a následně v textu budou změny popsány.

#### Metoda pozorování

Metoda případové studie zpracovává analýzu a syntézu dlouhodobého sledování a pozorování konkrétního jedince během určitého časového období (Chráska, 2016). Dlouhodobé pozorování probíhající na stejném subjektu například po řadu let, se označuje jako pozorování longitudinální. Pokud se pozorovatel setkává přímo s předmětem pozorování, jde o pozorování vlastní nebo přímé (Chráska, 2016). Při zúčastněném pozorování je pozorovatel v interakci s pozorovaným, pohybuje se ve stejném prostředí a stává se součástí pozorovaných jevů (Miovský, 2006).

Pedagogické pozorování se dle Chrásky řídí čtyřmi otázkami:

1. Co se má pozorovat - specifikace objektu pozorování
2. Co je třeba zjistit – Pozorování zaměřeno na cíl
3. Jak toho dosáhnout – organizovanost pozorování
4. Jak to zachytit – přesný záznam pozorování

Pozorování využité jako metoda získávání dat pro tento výzkum bylo zaměřeno na chování chlapce v prostorách MŠ i při venkovních aktivitách, jeho samostatnost, komunikaci a práci při činnostech chlapce v MŠ. Pozorování probíhalo v průběhu třech let jeho docházky do MŠ.

### **Analýza dokumentů**

Informace ke kvalitativnímu výzkumu může přinést studium všech dokumentů a písemných materiálů o předmětu výzkumu. Mezi tyto dokumenty patří např. zápisky terapeutů, deníky, formální dokumenty, zprávy a další dokumentů například o jedinci samotném, který je sledován ve výchovně vzdělávacím procesu, přičemž jedinec je definován jako případ. Důležité jsou osobní dokumenty a jakékoli písemné záznamy vytvořené jedincem v případové studii, které se týkají specifík studovaného jedince (Bazeley & Richards, 2000 in Chrastina, 2019). V rámci analýzy dat v příloženém výzkumu byly pro obsahovou analýzu využity tyto dokumenty: psychologické vyšetření, vyšetření z SPC, pracovní listy a kresby chlapce.

### **Psané popisy**

Jde o zdokumentované záznamy, popisy obsahu a poznámky výzkumníka získané z pozorování osob, prostředí a situací. Rizikem může být soustředěnost výzkumníka na jedno zajímavé či důležité téma výzkumníka a může dojít k nezáměrnému uniknutí jevu v kontextu a souvislosti Chrastina 2019)

### **Metoda prostého výčtu**

Tato metoda se může týkat četnosti a intenzity výskytu, stojí na pomezí mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem. Kvantita případů je významná pro interpretaci kvalitativních údajů (Miovský, 2006). Sumarizací informací získaných z analýz dokumentů a popisů pozorovaných jevů byla vytvořena jednopřípadová studie.



## 6 Popis chlapce

Chlapec nastoupil do MŠ ve 4 letech, je prostřední ze tří sourozenců a z úplné rodiny. Závěrem vyšetření Matouše před nástupem do MŠ ze ŠPZ byl opožděný vývoj řeči se smíšenou vývojovou dysfázií, dále opožděnou grafomotorikou, motorickými potížemi, obtížemi v sociální oblasti a atypii v chování. Chlapci byl přiznán 3. stupeň PO.

Do MŠ chlapec dochází pravidelně s nízkou absencí. V prvním roce, když chlapec nastoupil do MŠ, trvalo delší dobu odhalit jeho skutečnou rozumovou úroveň. Práci pedagogům stěžovaly afekty a nechuť spolupracovat, pracovní tempo chlapce bylo velmi pomalé. Těžce se smířoval s neúspěchem a proto činnosti, které mu nešly, odmítal. Pedagogové pracovali s chybami, kterých se chlapec nejspíš obával, a velmi pomalu se dařilo odbourávat jeho obavy.

Z vyšetření školského poradenského zařízení chlapce, jakožto řádného předškoláka byla změna oproti prvotnímu vyšetření pouze ve stupni PO z 3. na 4. stupeň PO. Chlapec ve stejném roce, v necelých šesti letech dostal diagnózu od klinického psychologa - infantilní autismus, symptomatický opožděný vývoj řeči, lehkou mentální retardaci, poruchu aktivity a pozornosti.

Po zjištění této poslední diagnózy rodina velmi aktivně vyhledala možnosti aktivit pro děti s autismem a věnovali se s Matoušem individuálním nácvikům mimo zařízení MŠ. V posledním školním roce chlapce před nástupem do ZŠ, rodina s Matoušem pravidelně 1x v týdnu dochází do Národního ústavu pro autismus, z.ú. na individuální práci zaměřenou na rozvoj předškolních dovedností. V MŠ byl u Matouše viditelný posun např. ve snaze obkreslit načrtnuté čáry na grafomotorických listech.

## **7 Jednopřípadová studie**

Případová studie bude zaměřena na vývoj chlapce s autismem v předškolním vzdělávacím procesu. Pozornost bude věnována změnám v chování chlapce v průběhu třech let v MŠ. Pozorováním chlapce při různých činnostech v průběhu třech let a sumarizací zjištěných informací budou popsány významné změny v chování a vývoji chlapce.

### **7.1 Nástup do MŠ**

Matouš nastoupil do MŠ v jeho 4 letech, do třídy pro děti s podporou řečových jazykových schopností. V této třídě je snížený počet dětí, aktuálně do třídy pravidelně dochází 7 dětí a ke vzdělávání dochází s pomocí asistenta pedagoga.

Adaptace Matouše probíhala bez větších potíží, Matouš objevoval hračky a stavěl je do řad nebo si s nimi netradičně hrál. K orientaci dne v MŠ Matoušovi pomáhala obrázková struktura dne.

### **7.2 Výčet projevů chlapce**

Matouš byl citlivý na změny denního režimu a na přesuny ve škole (herna, práce u stolu, jídelna, šatna, apod.). Projevoval nesouhlas častým křikem a leháním si na zem. Projevoval zvýšenou citlivost na zvukové hračky a hudební nástroje, občas se stávalo, že se zvukovými hračkami experimentoval – ucpával si uši a zapínal zvuk. Citlivost se neprojevovala pouze na zvuk, ale také na doteky, neměl rád pohlázení. Momentálně se občas nechá škádlit doteky a chápe, že je to legrace, ale musí mít dobrou náladu. Učitelka tímto škádlením utužuje vztah s Matoušem a zároveň uvolňuje napětí, které se v Matoušovi může kupit.

Matouš byl v prvním roce docházky citlivý na pokyn k sezení na židli u stolu při práci ve třídě i v jídelně. Na pokyn „sedni si“ odmítal poslechnout a míval z toho afekty vzdoru a křiku. Často reagoval křikem i na pokyny, které nebyly směřované k němu, ale k jinému dítěti. V následujících letech se toto nežádoucí chování u chlapce zmírnilo a v některých situacích vymizelo.

Pokud si chlapec namočil oblečení, svlékl si jej bez ohledu na prostředí, ve kterém se nacházel. Toto chování přetrvává do dnešní doby.

## 7.2.1 Volná hra

### Minulost

Jednou z prvních hraček Matouše v období nástupu do MŠ byly dřevěné dopravní značky, které skládal do řady. Dále ho zajímala dřevěná dráha s autíčky a kuličková dráha. Dlouho si vydržel hrát s kinetickým pískem, který si s radostí sypal před očima a také s modelínou, ze které uždiboval kousky a lepil je na podložku.

Při volné hře velmi rád otevíral a zavíral zašupovací dveře ve třídě, nebo otevíral dvířka u skříněk s hračkami. Pedagogové začali v MŠ lepit otevřené zašupovací dveře izolepou a tímto se podařilo tento nešvar minimalizovat a odbourat.

S jednou hračkou nebo hrou si chlapec hrál delší období např. měsíc, po čase začal oblíbené hračky střídat. Matoušova hra byla vždy bez viditelného zájmu o ostatní děti. Vzal si vždy hračku, se kterou si nikdo nehrál. Loňský rok do třídy k Matoušovi docházel pozitivně laděný chlapec s hyperaktivitou, který byl velmi empatický k dětem i k Matoušovi. Několikrát se stalo, že Matouše vtáhl do své hry s velkými molitanovými kostkami. Tento chlapec vzal Matouše za ruku a přivedl ho ke své hře, Matouš byl součástí hry v domečku a vypadalo, že ho tento kontakt těšil.

### Současnost

Občas Matouše napadne hra s dvířky od skřínky, ale už to není tak intenzivní jako dříve, spíše si hraje s dvířky dětské myčky na nádobí v dětské kuchyňce. Líbí se mu dětská váha a pokladna v obchodu, na které se dokáže jen dívat a musí být přesně na stejném místě. Potíž nastává, pokud si jiné dítě s touto hračkou chce zrovna hrát, to se Matouš trochu rozčiluje a vyjadřuje nelibost pokřikováním. V tuto chvíli může jiné dítě strčit nebo mu pevně stisknout ruku. Zásah pedagoga je nutný.

Hračky Matouš různě střídá podle naladění, někdy si sedne k malému legu a prohlíží si kostičky, ale z lega nic nestaví. Hraje si samostatně, nezapojuje se do kolektivních nahodilých her.

## 7.2.2 Ranní kruh

Od otevření MŠ se děti schází a hrají si v jedné třídě. Po rozdělení do vlastních tříd následuje ranní program. Pedagog upoutá skupinu dětí pozdravem, může následovat básnička k aktuálnímu tématu, rozevíčka, pohybová hra nebo překážková dráha. Následně se skupina přesune k tabuli, kde se děti zorientují v čase, řeknou si jaký je den v týdnu a

strukturu dne. Učitelka se snaží děti namotivovat a připravit je na činnosti dne. Dále si u tabule děti sdělí jména kamarádů, kteří jsou v MŠ a kteří jsou doma, poté mohou spočítat kolik jich kde je. Následně učitelka rozvíjí děti v aktuálním tématu, pozornost je zaměřená na rozvoj slovní zásoby, může být spojeno s pohybovou hrou, výběrem či tříděním obrázků. Závěrem ranního programu bývá pracovní, grafomotorický list nebo omalovánka u stolu. Dle aktuální situace bývá mezi kruhem u tabule a prací u stolu vložena pohybová hra a činnosti jsou různě měněny dle aktuální pozornosti dětí.

### **Minulost**

Práce s Matoušem byla první rok velmi náročná, vůbec nerozuměl pokynům, a proto se hlasitě projevoval a vzdoroval. U pokynů pro všechny děti nenapodoboval to, co dělali ostatní. Velmi narušoval skupinu při ranním kruhu, proto pedagogové Matouše vzdělávali individuálně. Měl u stolu jasný počet úkolů s následnou motivací po splnění všech úkolů. U Matouše bylo obtížné najít vhodnou motivaci, ale osvědčilo se chlapce motivovat bublifukem. Následně pedagogové našli motivaci s foukacím větrníkem a stavbou kuličkové dráhy.

Chlapec měl velký odpor k malování a jakékoli práci s tužkou nebo pastelkami. Omalovánku vybarvoval s pomocí pedagoga, který mu vedl ruku, když se pomoc odbourávala a nechávalo se, aby maloval sám, působilo to na učitelku jako by se bál přetahovat, a proto raději pastelky s křikem zahazoval a malovat odmítal.

Loňský školní rok bylo možné Matouše zapojit do ranního kruhu. Jeho porozumění se zlepšilo, již znal fungování v MŠ a lépe rozuměl pravidlům. Zvládal sedět u činností u stolu a práce s pracovními listy byla lepší. Pedagogové odbourali u Matouše obavu z přetahování u omalovánek, takže při vybarvování občas opakoval: „To nevádí.“

### **Současnost**

Koncem loňského školního roku začal Matouš docházet na individuální nácviky pro děti s autismem. Aktuálně chodí na kroužek předškolních dětí s autismem, kde se mu individuálně věnuje jeden speciální pedagog. Učitelka zpozorovala u Matouše velký posun při práci s grafomotorickými listy, hodně se chlapci zlepšila nápodoba, zvládá bez problému sedět u stolu a pracovat. Občas si řekne o pomoc, např. když má napsat své jméno, vyžaduje občas alespoň lehké vedení ruky, i když své jméno zvládne napsat sám. Chlapcova aktivita je ovlivněná momentální náladou, občas odmítá pracovat a bývá těžké najít vhodný způsob ke vzájemné spolupráci.

### 7.2.3 Řízená činnost po svačině

Po svačině děti často malují temperami, voskovkami, suchými pastely, prstovými barvami. Také se učí pracovat s nůžkami a lepidlem, používají řízeně modelínu, kinetický písek, písek v prosvítající pískovniče, hrají si s hudebními nástroji nebo provozují jiné činnosti dle kreativity pedagogů. Občas skupina využívá práci v keramické dílně školy.

#### **Minulost**

Práce s temperou Matouše bavila, rád pozoroval kapající barvu ze štětce, k malování se musel pobízet. Velké potíže měl s navlečením gumové zástěry, která soužila jako ochrana před umazáním. Matouš maloval bez této zástěry. Manipulace s nůžkami a lepidlem byla horší. Chlapec stříhat neuměl, a proto odmítal držet nůžky, postupem času byl schopný stříhat s pomocí a následně bez pomoci, ale se slovní koordinací. Pokud stříhal samostatně, rozstříhal papír na kostičky bez ohledu na to, že má stříhat vyznačený vzor. Při lepení papíru byl velmi citlivý na ušpinění a neuměl otočit papír správně natřenou plochou.

Práce s hudebními nástroji byla pro Matouše nepříjemná, ucpával si uši, ale postupem času si zvykal, a i když si uši ucpával, s nástroji experimentoval a zkoušel jejich zvuky. Zájem u chlapce vyvolávaly činnosti s pískem, modelínou i tvoření v keramické dílně.

#### **Současnost**

Výtvarnou výchovu má Matouš rád, občas se pobídne k malování, když se zadívá na kapky barvy na štětcí. Nedávno pedagogové zkusili chlapci při malování dát gumovou zástěru a došlo k významnému úspěchu. Chlapec si zástěru bez problémů nechal obléknout a malování v ní vydržel.

S nůžkami chlapec pracovat umí, pracuje se na správném držení nůžek. Vystříhne tvar po čáře. Pokud se lepidlem zamaže, otírá si ruce do oblečení, už nespokojeně nekřičí a po práci si jde ruce umýt, stejně jako všechny děti.

V lednu Matouš pracoval na téma zimy s modelínou a vytvářel během řízené činnosti sněhuláka. K velkému překvapení chlapec pracoval dle dokonalé nápodoby a vzoru pedagoga, který tvořil Matoušovi předlohu dle jeho individuálního tempa. Sněhuláka zvládl s menší pomocí.

Při práci vyžadující držení tužky, pastelky nebo štětce, je kladen důraz na správný úchop, který děla Matoušovi stále potíže a někdy je těžké chlapce ke správnému úchopu přimět.

## **7.2.4 Komunikace a kontakt**

### **Minulost**

Rok nástupu chlapce do MŠ byl náročný, Matouš potřeboval delší čas na pochopení režimu dne. Pedagogové pracovali na důvěře, jasných pravidlech a pevných hranicích. Matouš si neřekl o pomoc, ani pokud něco potřeboval. Po čase občas jednoslovně zopakoval, co se od něj chtělo při činnostech nebo v nácviku funkční komunikace.

V dalším školním roce pedagogové po konzultaci s rodiči zjistili, že má chlapec bohatou slovní zásobu. Pojmenoval mnoho obrázků, ale funkčně komunikovat stále neuměl. Společně s rodinou pedagogové vytvořili Matoušovi komunikační knihu, se kterou se chlapec v MŠ učil pracovat. V knize měl chlapec nafocené hračky, se kterými si v MŠ hrál. Chlapec byl veden k tomu, aby pochopil význam této knihy. Knihu měl na stejném místě ve třídě a měl možnost ji kdykoli použít. Nácvik byl těžký. Matouš se naučil říkat si pomocí knihy o hru s kinetickým písekem. Vzal fotku, přišel s ní k pedagogovi a slovně poprosil o písek slovy: „prosím písek“. Několikrát se stalo, že si Matouš řekl o pití a to bez použití komunikační knihy. Nejspíš měl velkou žízeň, která ho motivovala k navázání výborného očního kontaktu a řekl slovo „pití“. Koncem školního roku si Matouš povídal různé fráze z pohádek i ze života, nejspíš šlo o nefunkční echolálii.

### **Současnost**

Matouš komunikační knihu používal pouze pro získání kinetického písku a jiné použití této knihy se u něj nerozvinulo. Došlo ke zlepšení porozumění. Chlapec si nyní dokáže slovně požádat o hračku i o pomoc, ale při oblékání si o pomoc řekne až po dotázání, zda ji potřebuje (např. zapnout zip u oblečení). Dokáže si sám říct o pití, když má žízeň.

Pedagogové po konzultaci s rodiči přestali rozvíjet u chlapce komunikaci pomocí komunikační knihy a zaměřili se na rozvoj funkční a slovní komunikace. Za pokrok v komunikaci pedagogové považují projevy funkční echolálie.

## **7.2.5 Sebeobsluha a hygiena**

### **Minulost**

Jelikož se v MŠ chodí pravidelně ven, je potřeba se každý den převlékat do oděvu vhodného k venkovním činnostem. Oblékání Matouš zvládal pouze s pomocí pedagoga, neuměl si říct o pomoc při oblékání, občas táhl ruku pedagoga, když chtěl zapnout zip. Bylo těžké Matoušovi udržet u oblékání pozornost. Potřeboval mnoho času, oblékal se s častými delšími prodlevami a nesouhlasným zvukovým projevem při podněcování k převlékání.

Samostatnost v potřebě toalety Matouš nijak neoznamoval a vždy si došel sám, často mu stačily pravidelné, časté hromadné návštěvy toalety všech dětí. Při mytí rukou se muselo chlapci připomínat použití mýdla. Později Matouš používal mýdlo tak, že si napumpoval hrst mýdla a poté mýdlo spláchl bez namydlení a smytí špíny.

### **Současnost**

Matouš se v současnosti před venkovní činností obléká sám s minimální pomocí. O pomoc si umí říct, často až po dotázání, zda něco potřebuje. Potíže má občas se zapnutím zipu u bundy. Občas mívá nespolupracující veselou náladu, směje se sám pro sebe a nedělá, to, co se požaduje. Toto chování mívá Matouš i při práci u stolu, často se pedagogům podaří Matouše k práci namotivovat a přesvědčit, ve výjimečných případech je to v takovou chvíli nemožné. Pokud je to možné, je vhodné se k této práci vrátit později ve více přítomném naladění Matouše.

V hygieně u Matouše nenastala výrazná změna jen je chlapec vnímavější a schopnější v nápodobě, proto se při nácviku správně naučil používat mýdlo. Aktuálně stačí chlapci slovní připomenutí, aby si namydil ruce, jinak mýdlo na dlani hned oplachuje.

## **7.2.6 Venkovní aktivity**

### **Minulost**

V prvním roce Matouše v MŠ byly procházky náročné, často si lehal na zem a bylo těžké chlapce přesvědčit k návratu do MŠ. Nejdříve pedagogové používali různé slovní motivace. Jelikož bylo i ve vzdělávacím procesu těžké najít silnou motivaci, kterou by chlapec měl velmi rád a vyžadoval by ji, bylo těžké jej motivovat i venku. Žádné konkrétní hračky pro něj nebyly dost silné na to, aby je bylo možné použít v náročných situacích. Po pár měsících v MŠ si pedagogové všimli, že Matouše zajímá bublifuk, větrník a stavba kličkové dráhy. Po tomto zjištění s sebou na procházky pedagogové brali bublifuk a větrník a návraty do MŠ byly od té doby trochu snazší. Matoušovi se venku líbilo, a to bylo důvodem odmítání návratu zpět do školy.

### **Současnost**

S venkovním pobytem už nebývá žádný problém, Matouš si na zem nelehá, a proto už není potřeba s sebou brát bublifuk ani jinou motivaci. Občas se Matoušovi nechce odcházet ze hřiště, tak nereaguje na zavolání. Po delší době přijde nebo pro chlapce jde pedagog, dá mu ruku a Matouš jde, někdy se směje a někdy mrzutě povídá fráze nevystihující situaci, někdy se před pedagogem snaží utéct.

Matouš nerad jezdil domů autem, raději má MHD a často o ní mluví v situacích, kdy ví, že něco dělá špatně. Častou frází, kterou v takové situaci opakuje dokola je: „Nepojedeme autem, ne, to nebude autobus“. Tento stav můžeme přirovnat k funkční echolálii, kdy si dítě spojí podobnou situaci se slyšenými frázemi.

## **7.2.7 Stravování**

### **Minulost**

Po domluvě s rodiči se pedagogové snažili Matouše naučit na školní stravu. Pedagogy to stalo mnoho úsilí s téměř žádným pokrokem. Matouš v MŠ téměř nejedl, proto po pár měsících, kdy se velmi snažili Matouše přesvědčovat ke školní stravě, pedagogové navrhli rodičům, že by byla možnost Matoušovi nosit do MŠ jeho vlastní jídlo. Vzhledem k tomu, že Matouš hladověl, se pedagogové domnívali, že to může přispívat k Matoušově nespokojenosti a tím i nespolupráci při činnostech v MŠ. Rodiče na tento návrh přistoupili, ale chtěli Matouše trénovat i ve školní stravě u obědů, které Matouš doma jí (např. brambory, kuřecí maso a jiné.). Vlastní jídlo Matouš jedl bez problémů, nosil si ho v dny, kdy bylo ve škole jídlo, které neměl rad. Vlastním jídelm byla luštěnina, často si nosil cizrnu, hrášek, fazole, dále pečené brambory, kuřecí maso a jiné. V den, kdy měl mít školní oběd, byl problém, jídlo intenzivně odmítal, možná byl zmatený z toho, že občas měl jídlo své a občas školní. Rodiče se v MŠ domluvili, že budou nosit vlastní jídlo stále.

### **Současnost**

V současnosti si Matouš nosí svačiny i obědy vlastní. Občas se stane, že se vzteká a odmítá některé svačiny, rozčiluje se a povídá různé fráze. Chvíli jídlo odmítá a po chvíli, bez přemlouvání pedagogů se sám do jídla pustí. Obědy sní bez potíží.



## 8 Závěrečné shrnutí a diskuse

Ne vždy se u jedinců s autismem setkáváme s progresí vývoje, ale v našem případě u Matouše docházelo během třech let k pokrokům ve všech oblastech, především v porozumění, nápodobě, komunikaci i v motorice. Pokroky u chlapce přichází pomalu, možná hraje roli chlapcovo pomalé pracovní tempo a pomalé zapamatování nových poznatků. Za pokroky tohoto chlapce stojí nejen vedení a edukace pedagogů, ale i trpělivost, výchova a vedení jeho rodičů. Vliv na pokroky může mít také biologicky vývojové hledisko dítěte.

Chod v MŠ je stejný a po pochopení pravidel u chlapce začalo pomalu docházet ke zmírňování četnosti a intenzity nežádoucího chování. K tomu pomohla struktura dne, jasnost požadavků, pravidelnost činností a snaha o odbourání Matoušových obav.

Změny u chlapce nastaly v porozumění situacím i porozumění slovnímu projevu. Komunikuje méně, ale v porovnání s prvním rokem v MŠ mluví Matouš více. Pokud si potřebuje o něco říct, tak to dokáže. Má naučené věty, které v danou situaci použije nebo opakuje (často u oblékání). Přetrvává a rozvíjí se u chlapce echolálie, povídá slyšené fráze v různých situacích nebo úryvky z pohádek.

Při práci s dítětem s PAS bychom měli mít na paměti, že vnímání těchto dětí může být odlišné a současně může být i důvodem jejich nepochopitelného chování. S jasným, stručným a každý den stejným přístupem k dítěti je pro dítě pochopení snazší. Pedagogové musí být velmi obrnění vůči afektivnímu, vzdorovému chování dětí, umět si poradit v každé situaci a profesionálně s dítětem pracovat a vykomunikovat činnost či chování, které je v danou situaci adekvátní. Nalezení souvislosti, či spouštěče vzniklé nespokojenosti dítěte projevující se afektem nám může pomoci se vyhnout konkrétní situaci, nebo s ní pracovat a toto chování odbourávat.

Zjištěné poznatky mohou být inspirací pedagogům pracujícím s dětmi s PAS a také rodičům při práci s dítětem v domácím prostředí a také při volbě vzdělávacího zařízení. Každý jedinec s autismem je jedinečný, a proto musíme hledat i jedinečný způsob výchovy a vzdělání. Důležitá je každá reakce, jak s dítětem mluvíme a jak jej vedeme při každodenních činnostech.

## ZÁVĚR

I když je speciálních tříd pro děti s PAS v ČR nedostatek, není pravidlem, že speciální třída pro děti s PAS je to nejvhodnější, co konkrétní dítě potřebuje. Vždy záleží na přístupu pedagogů v daném zařízení, kam dítě dochází a na možnostech přizpůsobit prostředí a způsob vzdělávání podle individuálních potřeb daného dítěte. Pedagog by měl umět odhalit přednosti každého dítěte, dále je rozvíjet a ukázat mu nové možnosti, jak obstát v kolektivu a zvládnout výchovně vzdělávací proces. To je při práci s dítětem s PAS velmi obtížné i časově náročné a velmi individuální. K problematice vzdělání dětí s PAS existuje mnoho literatury i příruček, avšak praxe a osobní setkání s dětmi a osobami s PAS je vždy obohacující a inspirativní.

Práce učitele je v porovnání s prací asistenta pedagoga náročnější. Navázat pouto a být dítěti s PAS oporou je obtížné a trvá déle z důvodu, že učitel musí svoji pozornost dělit ke všem dětem. Navázání určitého pouta mezi dítětem s PAS a pedagogem trvat mnohem delší dobu než navázání pouta mezi asistentem pedagoga a dítětem s PAS, který s dítětem často pracuje delší denní úseky. Často se mluví o tom, že asistent pedagoga je most mezi dítětem a pedagogem nebo vrstevníky.

Nástup dítěte s PAS do MŠ je pro něj velkým chaosem, kterému nerozumí. Pomůže mu pravidelnost, rituály a struktura, o kterou se může dítě s PAS opírat v nejistotě denního programu. Po čase, kdy dítě s PAS zvládne pravidelnost denního režimu, je ho možné po malých krocích podporovat v adaptaci na změny, např. přidáním krátké činnosti mezi činnostmi, na které je již zvyklé. U člověka s PAS, který má několik let zafixované nežádoucí chování v konkrétních situacích, je následně těžké toto chování odbourávat a spíše se okolí tohoto jedince snaží takovýmito situacím vyhýbat. Ukažme dětem s PAS, že pokud udělají něco jinak než obvykle, že se nic nestane a svět se nezboří, odbourávejme jejich utrpení z maličkostí, které jsou pro tyto jedince zdrcujícím důvodem hroucení a výbuchů vzteku.

Problematiku vzdělání dětí s PAS v ČR máme celkem zmapovanou, slabou stránkou této cílové skupiny je budoucnost, dospělost a sociální služby pro jedince s PAS a jejich rodiny. Doporučila bych zabývat se v následujících závěrečných pracích právě těmito oblastem a zmapováním situace v ČR.

# SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

## Knižní zdroje

1. BAZALOVÁ, B. 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedii*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita ISBN 978-80-210-5930-6.
2. BOGDASHINA, O. 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Vyd. 1. Praha: Pasparta ISBN 978-80-88163-06-0.
3. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. 2004. *Dětský autismus*. Vyd. 1. Praha: Portál ISBN 80-7178-813-9.
4. CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd. 2. Praha: Grada ISBN 978-80-247-5326-3.
5. CHRASTINA, J. 2019. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci ISBN 978-80-244-5373-6.
6. LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál ISBN 978-80-7367-679-7.
7. MAZÁNKOVÁ, M. 2018. *Inkluze v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál ISBN 978-80-262-1365-9.
8. MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada ISBN 80-247-1362-5.
9. PÁLOVÁ, H. 2017. *Praxe Inkluze dítěte v mateřské škole – děti s autismem*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice ISBN 978-80-7560-051-6.
10. RICHMAN, S. 2015. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 3. Praha: Portál ISBN 978-80-262-0984-3.
11. SLÁDEČKOVÁ, S., SOBOTKOVÁ, I. 2014. *Dětský autismus v kontextu rodinné resilience*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci ISBN 978-80-244-4219-8.
12. STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M. 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. Vyd. 1. Praha: Portál ISBN 978-80-262-0002-4.
13. SYSLOVÁ, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., FIKAROVÁ, T. 2018. *Pedagogická diagnostika v MŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál ISBN 978-80-262-1324-6.
14. TEPLÁ, T., L. FELCMANOVÁ, Z. NĚMEC. 2018. *Asistent pedagoga*. Praha: Dashöfer ISBN 978-80-87963-77-7.

15. TŘEŠŇÁK, P., TŘEŠŇÁKOVÁ, P. 2020. *Zvuky probouzení*. Brno: Druhé město ISBN 978-80-7227-435-2.
16. VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. 2018. *Mentální postižení*. Vyd. 2. Praha: Grada ISBN 978-80-271-0378-2.
17. YAU, A. 2016. *Autismus*. Vyd. 1. Zlín: Tigris ISBN 978-80-906078-1-1.
18. ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Vyd. 1. Univerzita Palackého v Olomouci ISBN 978-80-244-4689-9

## Internetové odkazy

19. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ. 2021 *Katalog podpůrných opatření*. [online][cit. 2021-4-21] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/organizace-vyuky/4-1-5-snizeni-poctu-zaku-ve-tride-4/>
20. METODICKÝ PORTÁL RVP. 2016. *Specifika práce s dětmi s autismem – metodické postupy*. [online][cit. 2020-08-19] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12500>
21. UZIS ČR. F80-f89 – *Poruchy psychického vývoje*. [online] [cit. 2021-5-15] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>
22. MŠMT. *Podpůrná opatření*. [online][cit. 2021-5-23] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>
23. PUŠ, J. 2020. Předcházení a řešení afektů u dětí s poruchou autistického spektra. In *Šance dětem*. [online][cit. 2020-8-19] Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/predchazeni-a-reseni-afektu-u-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra.shtml>
24. REED, G.M., FIRST, M.B., KOGAN, C.S., HYMAN, S.E., GUREJE, O., GAEBEL, W., MAJ, M., STEIN, D.J., MAERCKER, A., TYRER, P. A CLAUDINO, A. 2019. Inovace a změny v klasifikaci MKN-11 duševních, behaviorálních a neurologických vývinů. In: *Světová psychiatrie*, [online]. 18 (1), pp.3-19 [cit. 27.3.2023]. Dostupné z: <https://www.yourbrainonporn.com/cs/miscellaneous-resources/world-health-organizations-icd-11-compulsive-sexual-behavior-disorder/innovations-and-changes-in-the-icd%E2%80%909011-classification-of-mental-behavioural-and-neurodevelopmental-disorders-2019/>
25. SALVOVÁ, D. 2019. *Jak se vyrovnat s narozením dítěte se zdravotním postižením*. In *Dobrá kondice*. [online][cit. 2021-2-14] Dostupné z: <https://www.dobrakondice.cz/clanek/rodina/jak-se-vyrovnat-s-narozenim-ditete-se-zdravotnim-postizenim>
26. SVĚT SPÁNKU. *Jaká je optimální délka spánku?* [online][cit. 2021-5-16] Dostupné z: <https://www.svetspanku.cz/blog/jaka-je-optimalni-delka-spanku/>
27. ZDRAVĚ.CZ. 2011. *Práh bolesti*. [online][cit. 2021-3-30] Dostupné z: <https://bolest-a-dalsi-priznaky.zdrave.cz/prah-bolesti/>

## Seznam zkratk

MŠ	mateřská škola
PAS	poruchy autistického spektra
ČR	Česká republika
MKN – 10	Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize
Tzv.	tak zvané
SPC	speciálně pedagogické centrum
PPP	pedagogicko psychologická poradna
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
PO	Podpůrné opatření
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
AAK	alternativní a augmentativní komunikace
Např.	například
OVŘ	Opožděný vývoj řeči
Apod.	a podobně
MHD	městská hromadná doprava
ASD	Autism spectrum disorder

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kateřina Kábová, DiS.
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Edukace dětí se středním a těžkým stupněm poruch autistického spektra v předškolním věku
<b>Název práce v angličtině:</b>	Education of children with moderate and severe autism spectrum disorders in preschool
<b>Anotace práce:</b>	V práci jsou popsány obecné informace o autismu. Jedna z důležitých kapitol je o vnímání jedinců s PAS. Je možné dojít k pochopení vysvětlení nežádoucích projevů dětí s PAS. Zamyslet se budeme moci také nad vhodným typem zařízení mateřské školy pro děti s PAS. Cílem práce je pochopení jedinců s PAS s přehledem možných předškolních zařízení pro tyto jedince. Zjistíme přehled změn ve vývoji chlapce z pozorování třech let v mateřské škole.
<b>Klíčová slova:</b>	Autismus, vnímání dětí s autismem, edukace dětí s autismem v MŠ, jednopřípadová studie chlapce s autismem v MŠ během 3 let docházky.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The paper describes general information about autism. One of the important chapters is about the perception of individuals with ASD. It is possible to come to an understanding of the explanation of the undesirable manifestations of children with PAS. We will also be able to think about the appropriate type of kindergarten facilities for children with PAS. The aim of the paper is to understand individuals with PAS with an overview of possible pre-school facilities for these individuals. We will provide an overview of the changes in the

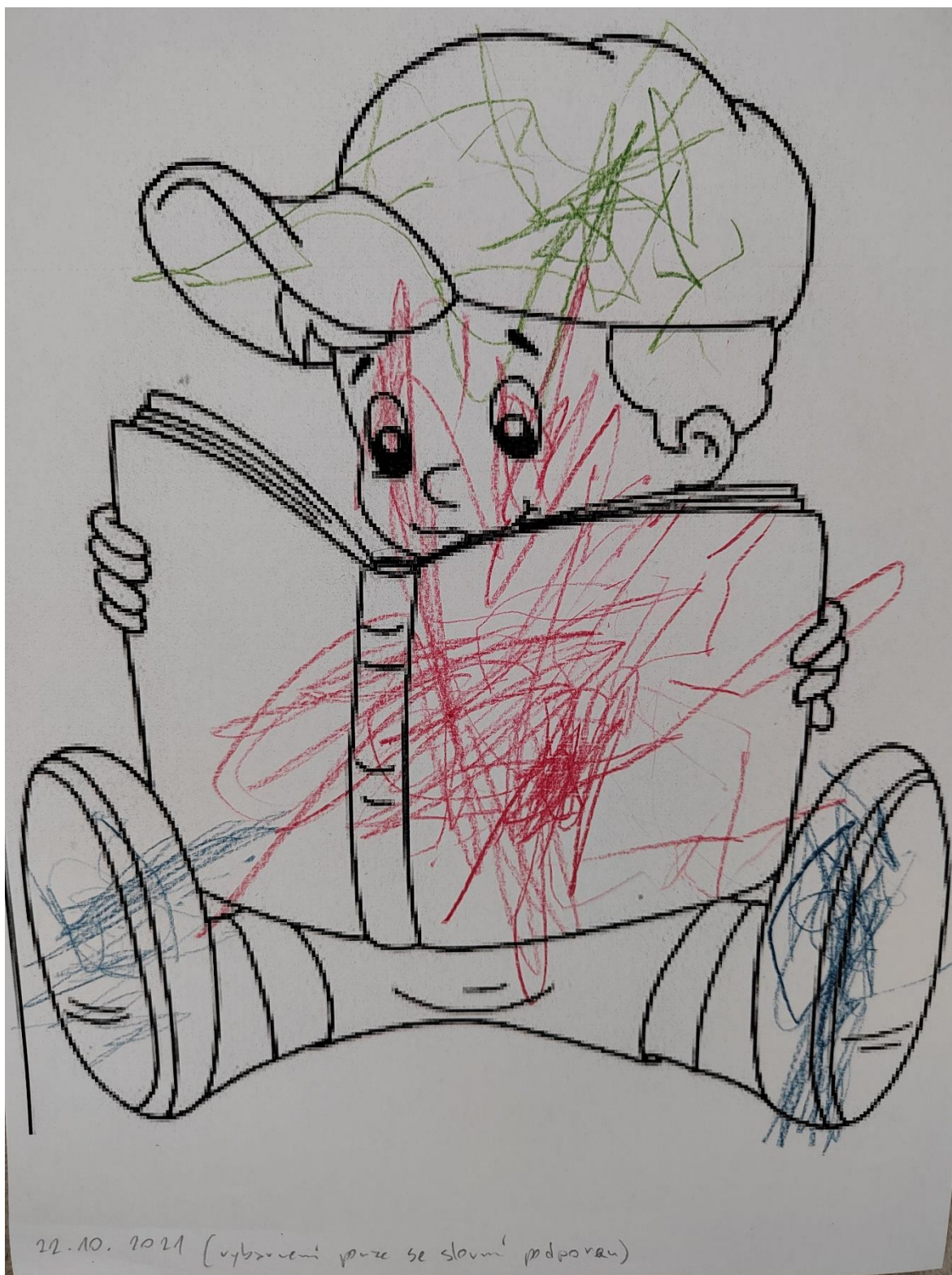
	development of a boy from observations of three years in pre-school.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Autism, perception of children with autism, education of children with autism in kindergarten, single case study of a boy with autism in kindergarten during 3 years of attendance.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	8
<b>Rozsah práce:</b>	48 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk



## Seznam příloh

- Příloha č. 1 → 1. samostatná omalovánka se slovní podporou pedagoga, ke střídání barev, je z data 22. 10. 2021, viz příloha 1.
- Příloha č. 2 → kometa 13. 12. 2021 Názorná ukázka vybarvené hvězdy (vzor), ostatní Matouš vybarvil se slovní pobízením.
- Příloha č. 3 → Postava z 23. 2. 2022 Předkreslená byla pouza hlava s cílem aktivovat chlapce k nakreslení postavy.
- Příloha č. 4 → samostatná práce 4. 10. 2022 grafomotorika
- Příloha č. 5 → samostatná práce 7. 10. 2022 střídání barev
- Příloha č. 6 → kresba postavy se slovní podporou 2. 2. 2023, důležité je pro Matouše namalovat pupík.
- Příloha č. 7 → omalovánka 12.4. 2023 – slovní podpora k výměně barvy pastelky
- Příloha č. 8 → samostatná kresba auta, zadání bylo: „namaluj postavu, tátu nebo mámu“ Je pravda, že Matoušův táta jezdí autem, ale to chlapec takto myslel, není možné určit.

Příloha č.1

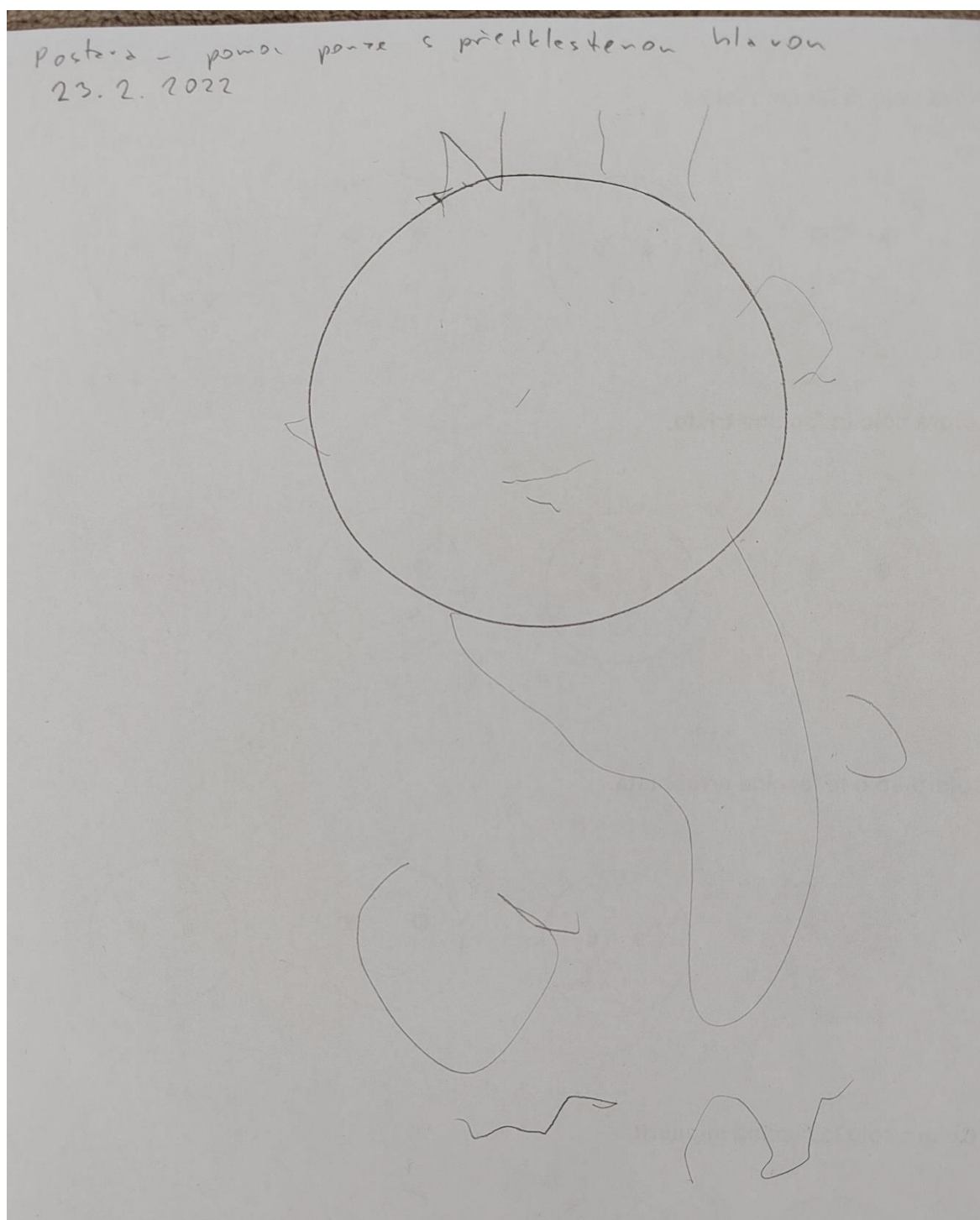


22.10. 2021 (vytváření pouze se slovní podporou)

Příloha č. 2



Příloha č. 3



Příloha č. 4

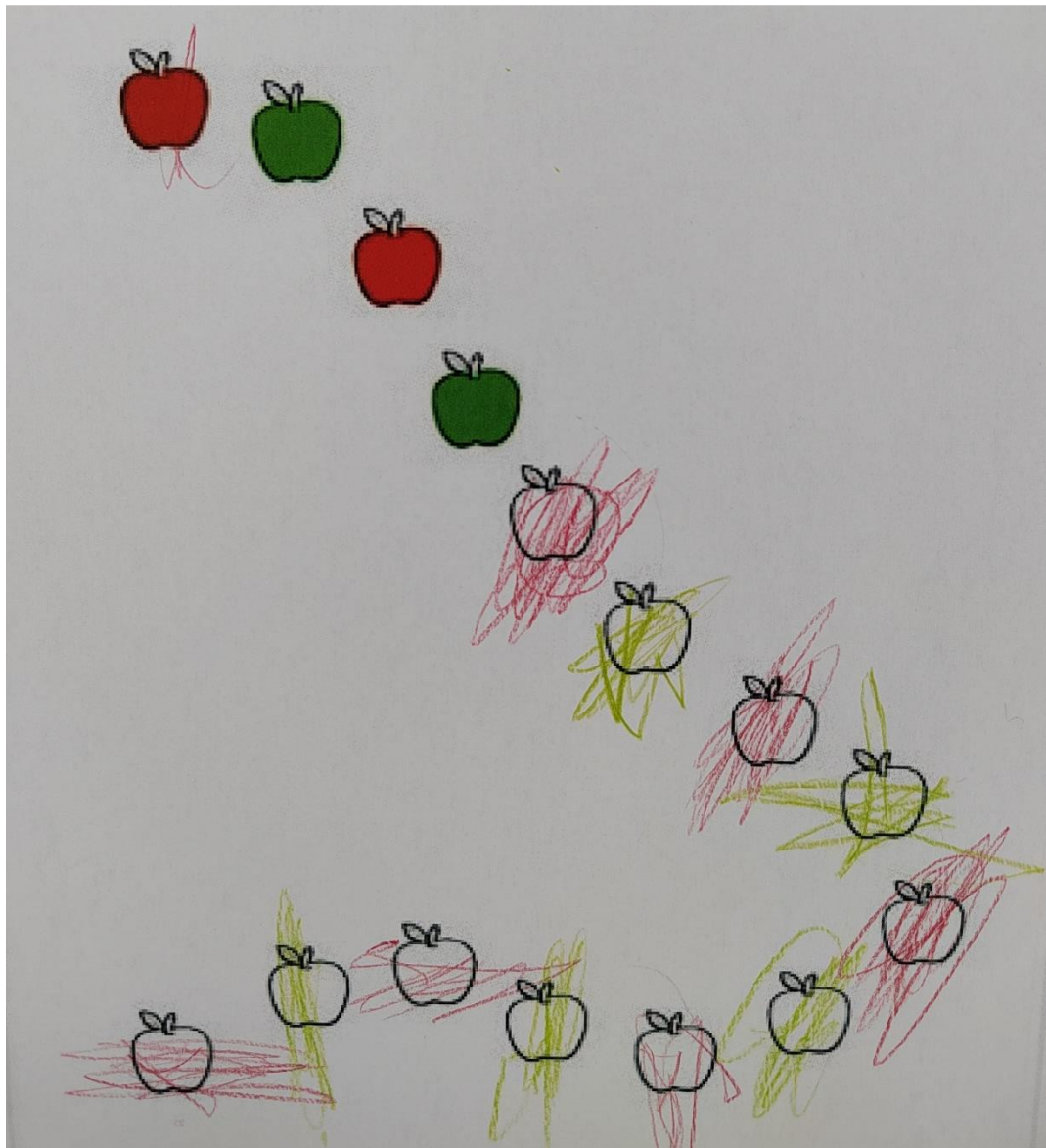
Obtáhni tužkou dráhy, po kterých padaly listy.

Spočítej, kolik kterých listů už spadlo, a čísla zapiš do rámečků.

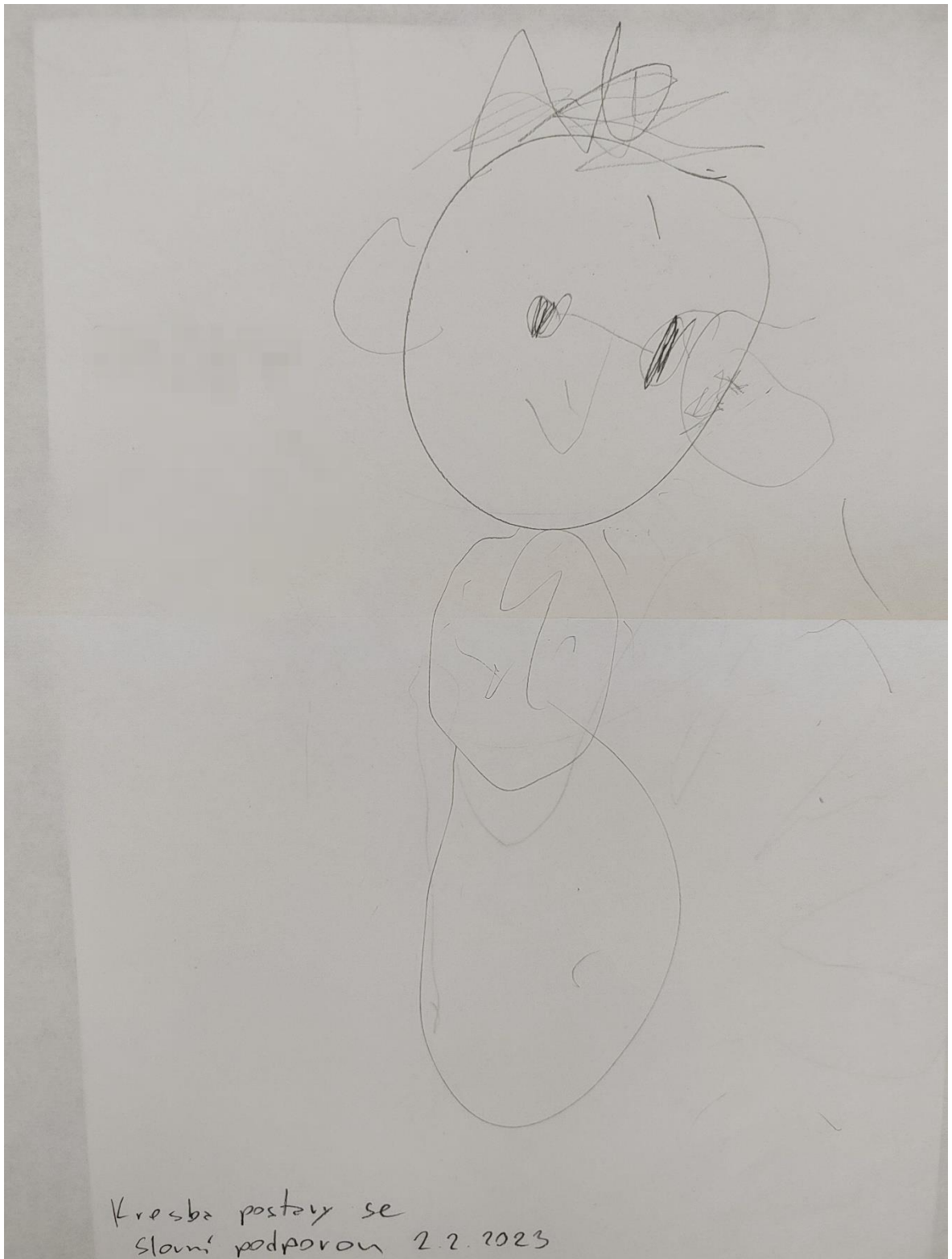
4. 10. 2022

29

Příloha č. 5



Příloha č. 6



Kresba postavy se  
slovní podporou 2.2.2023

Příloha č. 7





Příloha č. 8

