



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Integrace autistického dítěte v různých typech mateřských škol

Vypracovala: Marie Hájková

Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudek školitele práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 10. července 2017

.....

Marie Hájková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce paní PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D., za cenné profesionální rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji své rodině a kolegyni ze zaměstnání za pochopení a psychickou podporu po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem integrace autistického dítěte v různých typech mateřských škol. Osobní zájem a zkušenost mě přivedly ke zpracování tohoto tématu. Teoretická část přináší vhled do problematiky autismu a integrace/inkluze. Zároveň zmiňuje obecné informace o systému vzdělávání v různých typech mateřských škol. Výzkumná část se zabývá zkušenostmi, názory na inkluzi z pohledu rodičů i pedagogických pracovníků mateřských škol běžného typu, waldorfské a montessori mateřské školy. Výzkumné šetření bylo zrealizováno pomocí kvalitativních metod, a to rozhovoru a pozorování. Jde o design vícečetné případové studie. Výsledky této práce nám umožňují nahlédnout hlouběji do jednotlivých případů a zjistit konkrétní potíže rodičů dětí s PAS. Přináší pohled pedagogů na průběh procesu integrace/inkluze i jejich názor na zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v obecné rovině.

Klíčová slova: integrace, autismus, mateřská škola

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the topic of integration of an autistic child in various types of kindergartens. Personal interest and experience have led me to work on this subject. The theoretical part brings an insight into the problematic of autism and integration/inclusion. It also mentions general information about the system of education in assorted types of kindergartens. The research part addresses the experience, opinions of inclusion from the point of view of both parents and pedagogical workers in kindergartens of the classical type, Waldorf and Montessori kindergarten. The research was carried out using quantitative methods, being an interview and observation. It is a design of multiple case study.

The results of this work let us to take a look at individual cases and find the specific troubles of parents of children suffering from PAS. They bring in the view of the teachers on the development of the process of integration/inclusion and their opinion on categorising children with special educational needs on general level.

Key words: integration, autism, kindergarten

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	9
1.1 Etiologie	9
1.2 Diagnostika.....	10
1.2.1 Diagnostika v předškolním věku	10
1.2.2 Diagnostické metody.....	11
1.3 Triáda problémových oblastí	12
1.3.1 Oblast komunikace.....	13
1.3.2 Problémy v sociálních vztazích.....	14
1.3.3 Problémy s představitostí.....	15
2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ POSTUPY	17
2.1 Strukturované učení.....	17
2.1.1 Strukturalizace	18
2.1.2 Individualizace.....	18
2.1.3 Vizualizace.....	19
3 KOMUNIKACE	20
3.1 Alternativní a augmentativní komunikace.....	20
3.1.1 Systém VOKS	20
3.1.2 Piktogramy	21
3.1.3 Makaton.....	22
4 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V MŠ	24
4.1 Motivace	24
4.2 Individuální vzdělávací plán.....	25
4.2.1 Vzor individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s PAS v MŠ.....	26
4.3 Metody a formy práce.....	26
5 INKLUZE A INTEGRACE.....	28
5.1 Integrace	29
5.1.1 Podmínky integrace.....	29
5.1.2 Integrace a legislativa.....	30

5.1.3	Integrace dítěte s PAS v MŠ	31
5.2	Typy mateřských škol	31
5.2.1	Mateřské školy běžného typu	32
5.2.2	Waldorfská mateřská škola	32
5.2.3	Montessori mateřská škola	33
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	35
6	INTEGRACE DĚTÍ S PAS DO TŘECH VYBRANÝCH TYPŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	35
6.1	Cíle a metody výzkumného šetření	35
6.1.1	Cíle výzkumu	35
6.1.2	Metody výzkumu.....	36
6.1.3	Počátek výzkumu.....	37
7	Analýza a interpretace výzkumného šetření.....	44
7.1	Rozhovory s rodiči.....	44
7.1.1	Zhodnocení cíle z pohledu rodičů	46
7.2	Rozhovory s pedagogy.....	46
7.2.1	Zhodnocení cíle z pohledu předškolních pedagogů	49
7.3	Rozhovory s asistenty pedagoga	50
7.3.1	Zhodnocení cíle z pohledu asistentů pedagoga	51
8	DISKUZE	52
	ZÁVĚR.....	54
	POUŽITÁ LITERATURA	55
	POUŽITÉ ZKRATKY	59
	TABULKY	60
	SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

Téma své bakalářské práce jsem zvolila díky svým praktickým zkušenostem s integrací autistického chlapce v roli asistentky pedagoga trvajících čtyři roky v mateřské škole. V současné době moje praktická zkušenost pokračuje integrací chlapce s nedokončenou diagnózou vývojové dysfázie v kombinaci s ADHD v roli učitelky a ve spolupráci s asistentkou pedagoga, která trvá již druhým školním rokem v témže zařízení a dokonce ve stejné třídě mateřské školy.

Po šesti zmíněných letech přímých zkušeností mohu konstatovat, že začleňování dětí s hendikepem do škol běžného typu je náročnou prací plnou stále nových situací, hledání různých postupů i přístupů, radování se z maličkých posunů a úspěchů těchto dětí. Tato práce nás ale zároveň odměňuje poznáváním nových situací, postřehů s drobnými nuancemi, které bychom bez těchto dětí nemohli zažít a prožít. Nejen ostatním dětem, ale především nám pedagogům, mění pohled na zažité pedagogické postupy, pohledy na řešení obvyklých situací, které nás všechny obohacují při pobytu v třídním kolektivu se začleněným dítětem. Obohacení je vzájemné – zdravé děti, hendikepované dítě i pedagogové. Z mého pohledu se nejvíce učí zainteresovaní pedagogové, neboť děti vše berou jako součást života, pro ně je nové naprosto vše.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Porucha autistického spektra (PAS) je postižení, které je vrozené. Thorová¹ uvádí, že se jedná o postižení funkcí mozku, které jsou zodpovědné za dysfunkce ve třech oblastech. Těmi je komunikace, sociální interakce a představitost. Triáda problémových oblastí se vztahuje ke každému jedinci s autismem a každá oblast je postižena zcela individuálně.

Pervazivní vývojová porucha je lékařským termínem, který je uveden v Mezinárodní klasifikaci nemocí – 10 (MKN) a je zařazena do poruch psychického vývoje s označením F84. Pátá² uvádí, že se „*dětský autismus jako diagnostická kategorie řadí do skupiny poruch, které jsou typické kvalitativním zhoršením vzájemných společenských vazeb a způsobů komunikace a omezeným, stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit.*“³

1.1 Etiologie

Původ vzniku PAS není v současnosti přesně definován. Podle Thorové⁴ je PAS neurovývojová porucha, která vzniká na základě neurobiologického podkladu. Vzhledem k množství projevů se autorka domnívá, že lze mluvit o multifaktoriálních příčinách vzniku PAS. Dále uvádí, že pravděpodobná příčina vzniku autismu je v poškození komunikačních a integračních funkcí mozku. Elementární původ vzniku poruch autistického spektra může být také nedokonalý vývoj funkce mozečku a mozkového kmene, které se podílejí na přirozeném učení a rozšifrování podávaných informací.

V roce 1960 uvedl Bruno Bettelheim, že příčinou vzniku PAS může být zakotveno ve špatné výchově dítěte, která se projevovala chladným a odtažitým přístupem rodičů. Vypracoval studii s názvem „Prázdná pevnost“.

¹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

² PÁTÁ, Perchta Kazi. *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2185-9., s. 31.

³ PÁTÁ, Perchta Kazi. *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2185-9., s. 31.

⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

Dle Richmanové⁵ lze předpokládat, že příčinou vzniku autismu je pravděpodobně v biologickém ovlivnění faktorů vývoje a genetickém kódu postiženého jedince. Thorová⁶ dále uvádí, že možné příčiny autismu mohou být zakotveny v prenatálním, perinatálním či postnatálním vývoji dítěte, kdy za původ autismu může být zodpovědná např. virová infekce.

1.2 Diagnostika

V současné době je diagnostikování autismu velice sporadické. Příčinou je neznalost problematiky PAS a s ní spjatá chybná diagnóza. Se špatně stanovenou diagnózou pak přicházejí komplikace, které jsou spjaté se speciálně pedagogickou činností. Děti se vlivem špatné péče jeví jako nevzdělavatelné a často jsou zařazeni do uzavřených psychiatrických oddělení.⁷ Aby jedinci byla poskytnuta adekvátní terapie, je nutné stanovit správnou diagnózu.

Na stanovení diagnózy autismu by se měli podílet odborníci z oblasti genetiky, neurologie, psychiatrie a psychologie.⁸

1.2.1 Diagnostika v předškolním věku

Diagnostika autismu v předškolním věku je vyhledávaná znepokojenými rodiči, kteří pozorují opožděný vývoj řeči svého dítěte a jeho odchylky v chování. Je velice důležité, kdy zákonní zástupci kontaktují odborná zařízení, která včas určí správnou diagnózu.⁹

Primární příznaky, které rodiče mohou pozorovat je odmítání tělesného kontaktu, nevyhledávání očního kontaktu a poruchy spánku. V období od 1 do 2 let věku dítěte chybí spontánní žvatlání a hra je monotónní, zaměřená pouze na jednu činnost či

⁵RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.

⁶THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

⁷THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

⁸Hort, Vladimír, Michal Hrdlička, Jana Kocourková a kolektiv. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.

⁹MASOPUSTOVÁ, Z. *Vývoj autistického dítěte*. Diplomová práce. BRNO: MU, 2005.

předmět. Rodina může pozorovat také odchylky v motorickém vývoji, kdy má dítě strach nebo nechutí samo chodit.¹⁰

Podle Thorové¹¹, jež ve své knize odkazuje na Volkmar a až 55 % rodičů pozoruje odchylky dříve, než dítě dovrší jeden rok. Rodiče často vyčkávají, kdy se dítě dostane do kolektivu mateřské školy, kde náhle pozorují rozdíly v chování a jednání. Toto je donutí kontaktovat psychologickou pomoc. Ke stanovení diagnózy autismu dochází mezi třetím až pátým rokem dítěte, když jsou příznaky autismu již patrné a o diagnóze PAS není pochyb.

Thorová¹² rovněž odkazuje na výzkum Baranekové, podle které lze autismus diagnostikovat na základě výzkumu, kdy porovnávala nahrávky dětí s autismem, dětí bez autismu a dětí s mentální retardací. Při jednotlivých analýzách nahrávek dětí tak vytvořila soubor projevů, které jsou typické pro autistické děti. Autismus tedy může být odhalen téměř přesně.

1.2.2 Diagnostické metody

Diagnostické metody dnešního lékařství dokážou na základě testů biologického charakteru určit mnoho nemocí. Mezi tyto nemoci autismus nepatří. PAS je typ postižení, které vyžaduje rozsáhlé šetření počínající rodinnou anamnézou a osobní anamnézou. Osobní anamnéza je velice náročný proces, kdy dítě pozoruje odborník a zaměřuje se na jeho chování a jednání, způsob hry atd. Její součástí je také rozhovor s rodiči. Vedle pozorování dítěte lze použít i vývojové škály, testy rozumových schopností a kresebné techniky. Vyhodnocení vývojových škál tak dokáže velice dobře odhalit vývojovou a intelektuální úroveň jedince.¹³

Mezi diagnostické metody autismu patří také specifické metody, mezi které patří Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R). Tato metoda je prováděna pomocí

¹⁰ NOVOTNÁ, Věra a Bente Gad JOHANSEN. *Pedagogika – Autismus a metody*. Praha: Parta, 1998. ISBN 80-85989-48-4.

¹¹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

¹² THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

¹³ HRDLIČKA, Michal. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

strukturovaného rozhovoru se zákonnými zástupci dítěte nebo přímo s jedincem, který je postižen PAS. ADI-R metodu lze aplikovat již od 18 měsíců věku dítěte až do dospělosti. Všechny aktivity této metody jsou zaměřené na anamnézu, raný a sociální vývoj dítěte, hru, zájmy, chování a speciální schopnosti.¹⁴

Thorová¹⁵, která se jedinci s PAS zabývá již řadu let, vytvořila screeningovou metodu DACH – Dětské autistické chování, která je zaměřena na dotazníkové šetření, které odhalí PAS. Tato metoda se používá pro rodiče dětí, které mají u svého dítěte na PAS podezření. Jednotlivé okruhy dotazníku jsou zaměřeny na fyziologické funkce, vnímání a sociální chování, neverbální komunikaci a řeč, zájmy a hru, přizpůsobivost dítěte, jeho emoce, motoriku a problémové chování.

Mezi nejpoužívanější metodu, při diagnostikování PAS, patří metoda Škála dětského autistického chování – CARS (Childhood Autism Rating Scale). Tato metoda byla vyvinuta díky programu TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Jedná se tedy o přesné určení autismu, který může mít lehký, střední nebo těžký charakter. Test CARS je založen na pozorování dítěte, jež umožňuje prožitkovou skutečnost pozorovatele.¹⁶

1.3 Triáda problémových oblastí

V 70. letech 20. století poprvé nazvala Wingová označení problémových oblastí autistů – tzv. triáda poškození. Do této oblasti jsou zahrnuty problémy komunikace, sociálních vztahů a představivosti.¹⁷

Jednotlivé projevy postižení triády jsou zcela individuální a u jedinců mají projevy problémových oblastí různou kvalitu i kvantitu. Některé projevy mohou více či méně absentovat a jiné naopak mohou být u jedince velice intenzivní. Všichni jedinci s PAS

¹⁴ KREJČÍŘOVÁ, D. *Autismus VII. Diagnostika poruch autistického spektra*. PRAHA: IPPP, 2003. ISBN 80-7367-475-5

¹⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

¹⁶ JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0.

¹⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

mají, výše uvedené vlastnosti, narušené. Mezi jednotlivými autisty nenajdeme dva shodné jedince, kteří by se projevovali totožně. Každý jedinec s PAS je „originál“.¹⁸

1.3.1 Oblast komunikace

Komunikace je nejdůležitější formou sociální interakce, která probíhá pomocí řeči, užití mimiky, gest, písma. Komunikace je prostředek, jak sdílet svá přání a pocity a jak přijímat informace ze svého okolí. Díky komunikaci vznikají mezi lidmi vztahy, které je optimálně rozvíjejí. Lidé se tak učí v intelektuálním, osobním a sociálním smyslu.¹⁹

*„Děti s autismem potřebují při rozvoji komunikace specifický postup, je třeba postižené učit nejen jak komunikovat, ale také proč komunikovat, a to bez ohledu na jejich řečové schopnosti. Důvodem je, že dítě s autismem nechápe, k čemu komunikace slouží.“*²⁰

Jelínková a Netušil²¹ také tvrdí, že u jedinců s PAS absentuje schopnost pochopení významu komunikace, kterou lze ovlivňovat jejich okolí.

Podle Richmanové²² se hlavní problémy v komunikaci projevují opakováním slov a vět, tzv. echolálií, kdy v řeči chybí intonace a tak je verbální projev autistů monotónní. V komunikaci chybí napodobování, spontánnost a variace použití jazyka. Při verbální komunikaci je časté chybné používání zájmen a je také narušena receptivní a expresivní složka řeči.

V oblasti komunikace jedinců s PAS se mohou objevovat různé projevy, které lze pozorovat od úplného mutismu po neustálé mluvení dítěte, kdy ovšem jeho projev nemá racionální smysl. Děti s PAS často používají svůj jazyk a v jejich projevu chybí

¹⁸JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0.

¹⁹MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3612-9.

²⁰JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. ISBN 80-86-856-00-3., s. 4

²¹JELÍNKOVÁ, Miroslava a Radovan NETUŠIL. *Autismus I. Problém komunikace dětí s autismem*. PRAHA: IPPP ČR, 1999

²²RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.

používání gest, mimiky a postoje těla. Jejich slovní zásoba je omezená a často zaměřená na izolovaná a stále se opakující témata.²³

Dle statistik jsou dostupné informace, že 50 % jedinců s PAS se svým okolím komunikuje řečí – z těchto autistů však 75 % komunikuje echolalicky a u zbytku 25 % jedinců nelze jednoznačně řeč charakterizovat. U druhé části 50 % autistů lze komunikaci popsat jako komunikaci alternativní, kdy tito lidé komunikují díky vizuálním komunikačním prostředkům (fotogramy, piktogramy, písmo). Tyto kompenzační pomůcky tak autistům díky své jednoznačné symbolice pomáhají pochopit význam základních aktivit a potřeb v jejich životě.²⁴ V případě zvolení komunikace pomocí vizuálních pomůcek je velice důležitým krokem jejich přizpůsobení úrovni postiženého jedince. Piktogramy, fotogramy musí být konkrétní a bez detailů.²⁵

V nedávné minulosti se mezi odborníky šířila teorie, že v případě používání alternativní komunikace se u klienta s PAS hrozí nerozvinutí komunikace pomocí slov. V současnosti tato teorie potvrzena není, protože jsou v praxi zaznamenávány případy, kdy autista při používání alternativní komunikace své verbální dovednosti velice zlepšil.²⁶

1.3.2 Problémy v sociálních vztazích

Sociální interakcí rozumíme působení jedné osoby na druhou. Sociální chování je proces, kdy na sebe lidé vzájemně působí přímo, nepřímo, záměrně nebo nezáměrně. Sociální vztahy slouží k uspokojování potřeb člověka.²⁷

²³JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0.

²⁴PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-x.

²⁵JELÍNKOVÁ, Miroslava a Radovan NETUŠIL. *Autismus I. Problém komunikace dětí s autismem*. PRAHA: IPPP ČR, 1999.

²⁶SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem: [jak řešit problémy dětí v rodině i ve škole]*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-202-5.

²⁷KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3877-2.

Autističtí jedinci mají v sociálních vztazích značné problémy, které se projevují různými způsoby. Jejich projevy chování mohou být velice aktivní až úplně pasivní. Jejich sociální chování a porozumění sociálním situacím zdravých jedinců je velice omezené.²⁸

Kognitivní funkce autistů jsou velice omezené a sociální chování, které vyžaduje výraznou flexibilitu a abstraktní pohled na sociální situace, jsou u těchto jedinců nedostatečné. Sociální situace jsou velice různorodé a pro autistu tak těžko analyzovatelné. Jejich kognitivní funkce nejsou schopny reagovat vhodným způsobem, odráží se pak v jejich nepřirozeném chování a jednání.²⁹

Podle Richmanové³⁰ se problémy sociální interakce u jedinců s PAS projevují nedostatkem očního kontaktu s okolím, neporozuměním gestům a mimice, používáním ruky pro dosažení určitého předmětu, vyhledávání soukromí a pasivitou při vyhledávání kontaktu s okolím.

Nevhodná integrace sociálního a emočního chování v interpersonálních vztazích autistů se projevuje neschopností porozumět a reagovat na emoce druhých lidí.³¹

1.3.3 Problémy s představivostí

Problémy s představivostí se u jedinců s PAS odrážejí v jejich stereotypních vzorcích chování, kdy si vytvářejí repetitivní a stále se opakující manýry. Jejich projevy jsou často: třepetání rukama, grimasování, tleskání a plácání rukama, zaměření se na detail hračky, kdy např. stále otáčejí kolečkem auta apod. Tyto vzorce chování jsou zaměřeny na určitý smysl, kdy autista vnímá předměty kolem sebe čichem či chutí.

Při jednotlivých činnostech můžeme, u některých autistů, pozorovat zrakovou stimulaci, kdy si např. rovná předměty do řad. V případě smyslového vnímání sluchem

²⁸JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0.

²⁹PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-x.

³⁰RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.

³¹HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-041-0.

jsou u autistů vyzorované reakce, že na zvuky buď nereaguje vůbec, nebo naopak přehnaně, kdy se díky jemu nepříjemnému zvuku může dostat do afektivního stavu.³²

„V raném dětství se tyto zvláštnosti mohou projevit tím, že dítě odmítá jídlo určité barvy nebo konzistence. Dítě nemusí reagovat na lidské hlasy či okolní zvuky, nebo naopak může na běžný zvuk reagovat panicky. Může být citlivé na určité textilní materiály.“³³

Děti s PAS při své hře nenapodobují ostatní, nevnímají cíle hry, kterými může být výhra či prohra a tak jejich hra není spontánní. Všechny předměty a hračky používají stereotypně. Tyto děti bývají často vnímány jako děti, které si neumí hrát.³⁴

Podle Jelínkové³⁵ nejsou autisté schopni přijímat změny. Nedokážou na ně přirozeně reagovat a často vyvolávají u jedinců s PAS pocity úzkosti a stresu. Stresovou situaci může vyvolat změna v denním režimu, obnovení šatníku apod. Dítě s PAS potřebuje prožívat každodenní jistotu a není schopno předvídat změny, které mu narušují jeho stereotypní prožívání.

³²RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.

³³RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3. s. 9

³⁴BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-157-3

³⁵JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0.

2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ POSTUPY

Výchovně vzdělávací proces dětí s PAS vyžaduje speciální postupy, které mají pevně stanovená pravidla. TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) program je nejpoužívanějším programem při organizování vzdělávání autistů. Tento program vyvinuli Erich Schopler a Robert Reichler ve druhé polovině 20. století. Jejich teorie se ověřila v praxi a tak se tento model péče začal praktikovat u dětí, které mají problémy v komunikativní oblasti.³⁶ TEACCH program byl vytvořen v USA za spolupráce rodin autistických dětí a odborníků, kteří byli přesvědčeni, že jsou děti s PAS vzdělavatelné a že edukaci ovlivní speciálními postupy. Tyto postupy jsou pevně ohraničeny principy: strukturalizace, individualizace a vizualizace.³⁷ „*Výuka rozvíjí silné stránky a zájmy postiženého, méně se zaměřuje na deficity. Zdůrazňuje se strukturované prostředí, pevný denní program a vizuální pomůcky.*“³⁸

2.1 Strukturované učení

Strukturované učení patří mezi pedagogické postupy, které mají na vzdělávání dětí s PAS pozitivní vliv. Tento program vzdělávání je velice úspěšným vzdělávacím programem a jeho zavedení do pedagogické praxe s autismem usnadňuje práci se znevýhodněnými dětmi. Struktura ve školním prostředí má přesná a jednoznačná pravidla, která jsou podpořena přesnou organizací školního prostředí. Podpora přesného uspořádání činností a aktivit přináší autistickým dětem jistotu a předvídatelnost jednotlivých situací, které jsou pro ně přirozené a logické. Dítě je pak schopno přijímat změny, které přinášejí nové úkoly a jejich akceptování něčeho nového tak mohou zvládat bez afektového či stresového chování.³⁹

³⁶BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.

³⁷ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

³⁸RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3. s. 15.

³⁹THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

2.1.1 Strukturalizace

„Pokud bude dítě vědět, CO se bude dít, KDE a JAK DLOHO to bude trvat, bude se cítit bezpečně? Pomůže mu to eliminovat jeho vztek? Bude mít i nadále tak velkou potřebu vzdorovat?“⁴⁰

Znevýhodněné dítě s autismem potřebuje prostředí, které mu bude nápomocno při jeho adaptabilitě na jednotlivé aktivity. Součástí tohoto prostředí jsou jeho vrstevníci, pedagogové a rodinní příslušníci. Abychom podpořili pozitivní prostředí pro dítě s PAS, je nutné přesně stanovit pracovní místo, časové rozložení a sled jednotlivých aktivit. Dítě se pak adekvátně, ke svým možnostem a schopnostem, orientuje v časoprostorovém schématu činnosti a jeho reakce na změny při činnostech jsou pružnější. Dítě začíná pracovat logicky a při činnosti se cítí jistě. Strukturalizace přináší dítěti odpovědi na otázky, kdy a co se bude dít a jak dlouho. To, že je dítě informováno o průběhu jeho aktivit přináší do celého procesu činnosti klid, absenci negativismu a agresivního chování.

2.1.2 Individualizace

Diagnostikování úrovně žákových schopností s PAS je stěžejním krokem pro zvolení individuálního přístupu. Vzhledem k problémům s komunikací, které se dotýkají všech těchto dětí, je nutné zvolit nejvhodnější formu komunikace (vizualizace, fotogramy, piktogramy). Pedagogické postupy, které jsou u dítěte s PAS voleny, se mohou prolínat a při komunikaci může být použito forem komunikace kombinovaně. Základní složkou individualizace je vytvořený individuální vzdělávací plán (IVP), který je vytvořit dle doporučených informací psychologů, speciálních pedagogů a zákonných zástupců dítěte.⁴¹

Individuální přístup je tedy pilířem pro individualizaci dítěte s autismem. Tyto jedinci jsou svými vzorci chování natolik odlišní, že se jejich schopnosti nikdy nesrovnávají s vrstevníky a ani s jinak znevýhodněnými dětmi. Pedagog, který se věnuje dítěti s PAS,

⁴⁰STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0002-4. s. 16.

⁴¹PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.⁴¹

vždy volí formu komunikace, které dítě s PAS rozumí, používá pomůcky, které jsou pro dítě adekvátní a rozvíjejí jeho schopnost pracovat.⁴²

2.1.3 Vizualizace

„Srozumitelný způsob, jak dítěti předat složitější sdělení, představuje vizualizace neboli převedení slov do obrazových symbolů. Symboly činností seřazené podle časové posloupnosti tak, jak dítě čekají, mu poskytnou snadno čitelnou informaci a jistotu, kterou potřebuje, aby se s naší podporou mohlo pustit do toho, čeho se tolik obává.“⁴³

Pro rozvoj komunikativních dovedností, pozornosti a paměti hraje stěžejní roli vizualizace, která vyhovuje potřebám dítěte vše vidět. Dítě s PAS je pak samostatnější a lépe se orientuje v sociálních situacích. Vizuální opora spolu se strukturou jsou základem strukturovaného učení a jejich kombinace má pozitivní vliv na dítě s autismem. Tyto děti tak velice rychle využívají zrakové vnímání, díky kterému mohou komunikovat, předávat a sdílet potřebné informace.⁴⁴

Děti, které jsou postiženy autismem, nedokážou rozkódovat mluvenou řeč. Nácvik použití vizualizace je dlouhotrvající proces, který si musí osvojit a pochopit význam předkládaných symbolů. Pedagog nebo rodič tak musí dbát na správnou volbu symbolů, které řadí do struktury, jenž dítěti s PAS předává informace o požadovaném úkolu. Struktury jednotlivých symbolů pak slouží k základním činnostem v denním režimu, kterými je např. čištění zubů, stolování, oblékání apod.⁴⁵

⁴²ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-736-74-755.

⁴³STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0002-4, s. 14

⁴⁴ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7

⁴⁵PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

3 KOMUNIKACE

Velká část dětí, které jsou postiženy autismem, má problém naučit se a používat řeč. Velmi často ani mluvené řeči nerozumí a nedokážou ji funkčně používat. Přestože verbálně komunikují, nedokáží na otázky smysluplně odpovídat a sdělovat své potřeby, neorientuje se v mluvené řeči ostatních lidí.⁴⁶

3.1 Alternativní a augmentativní komunikace

„Ve snaze pomoci dětem se zavádějí alternativní a augmentativní formy komunikace. Jde o systémy, které zcela nahrazují nebo doplňují mluvenou řeč.“⁴⁷ Pod pojmy alternativní a augmentativní komunikace si můžeme představit snahu o přechodnou nebo trvalou kompenzaci projevů poruch i postižení u osob s vážnými poruchami řeči, jazyka a psaní. Augmentativní (z lat. *augmentare* - rozšiřovat) systémy komunikace mají podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Alternativní komunikační systémy se používají jako náhrada mluvené řeči.

Mezi často používané formy komunikace s dítětem s PAS jsou používány metody výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS), piktogramů a znaková řeč Makaton, jehož název vznikl z úvodních hlásek autorek (MARGaret Walker, KAHy Johnston, TONY Cornforth).

3.1.1 Systém VOKS

V současnosti se u dětí s PAS velice často používá metodika VOKS, která vychází z teoretického základu PECS (The Picture Exchange Communication System). Jedná se o výcvik, kdy s dítětem pracuje komunikační partner a fyzický asistent dítěte. Celá metodika je založena na výměně obrázku za fyzický předmět, kdy dítě zvolený symbol

⁴⁶KNAPCOVÁ, Margita, JAROLÍMOVÁ, Marcela. *Výměnný obrázkový komunikační systém- VOKS*. [2. vyd.]. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-14-3

⁴⁷KNAPCOVÁ, Margita, JAROLÍMOVÁ, Marcela. *Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS*. [2. vyd.]. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-14-3., s. 5.

vymění za požadovanou věc. VOKS je velice dobře přijímaný komunikační systém, kdy si mnoho dětí s PAS způsob komunikace VOKS velice rychle osvojí.⁴⁸

Knapcová s Jarolímovou⁴⁹ velice výstižně shrnují výhody VOKS:

„je velmi rychle osvojitelný (většina dětí zvládá výměnu už v prvních dnech tréninku),

vysoce motivuje děti učit se tomuto systému (děti dostávají přesně to, co chtějí),

děti samy jsou iniciátory komunikace (přestávají být závislé na dospělých),

redukuje nevhodné chování,

je dobře využitelný ve škole, doma i na veřejnosti.“

3.1.2 Piktogramy

Slovo piktogram je odvozeno od latinského „pictam“ (namalovaný) a řeckého „γράφειν“ (psát). Znaky piktogramu mají dlouhou historii a k jejich rozvoji došlo především na olympijských hrách v Tokiu (1964) a Mnichově (1972), kdy pořadatelé zvolili pro informace závodníků srozumitelné obrázky, která jim sloužila pro lepší orientaci v prostoru stadionu. Tak vznikl systém znaků, který je srozumitelný na mezinárodní úrovni. S nástupem počítačové doby se piktogramy zařadily svým užíváním do světového komunikačního prostředku.⁵⁰

„Piktogramy jsou zjednodušená zobrazení skutečnosti (předmětů, činnosti, vlastností). Jsou snadno srozumitelné všem. Jednoduchým řazením piktogramů je možno skládat věty nebo například rozvrh hodin, program dne apod.“⁵¹

⁴⁸KNAPCOVÁ, Margita a Marcela JAROLÍMOVÁ. *Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS*. [2. vyd.]. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-14-3.

⁴⁹KNAPCOVÁ, Margita, JAROLÍMOVÁ, Marcela. *Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS*. [2. vyd.]. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-14-3., s. 7

⁵⁰FROTSCHER, Sven. *5000 znaků a symbolů světa: podrobný výklad s barevnými ilustracemi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2230-6.

⁵¹KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9., s. 208.

Piktogramy jsou zobrazení předmětů, dějů, činností, vztahů, vlastností, pocitů, osob a představ, které jsou svým charakterem srozumitelné znevýhodněným jedincům v oblasti komunikačních schopností. Jejich podpůrná a substituční funkce je využívána v pedagogické praxi s jedinci s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. V současné době existuje mnoho počítačových programů, které se na piktogramy zaměřují. Jsou jimi např.:

- Picture Communication Symbols
- Picture Symbols
- Sign Symbols
- Oakland School Picture Dictionary⁵²

3.1.3 Makaton

„Makaton je jazykový program, který poskytuje základní prostředky komunikace, podněcuje rozvoj mluvené řeči i porozumění pojmům jedinců s poruchami komunikace.“⁵³

Systém Makaton vznikl v roce 1970 z komunikačního systému pro dospělé s vadami sluchu. Od jeho vzniku se velice vyvinul a v současnosti se používá pro děti a dospělé s různými komunikačními problémy. Je velmi přístupným způsobem komunikace a jeho používání má široké využití. Existují různá témata Makatonu, která mohou být použita na základní úrovni i pro děti, kdy jsou znaky Makatonu zjednodušené. Zahrnuje i složitější znaky používané u jedinců, kteří nemají vážné problémy v komunikaci. Pak lze zařazovat i složitější a rozvinutější znaky na vyšší úrovni. Používání těchto znaků velice dobře umožňuje znevýhodněným jedincům kvalitně komunikovat.⁵⁴

Makaton je vizuální systém komunikace, jenž používá znaky určené na podporu mluveného slova. Mluvenou řeč nenahrazuje. Děti s PAS se díky Makatonu naučí používat znaky, které doprovázejí slova a pomáhají jim k porozumění smyslu slov.

⁵²BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

⁵³KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9., s. 208.

⁵⁴ADAMS, Julie a Diana LESHONE. *Active social work with children with disabilities*. ISBN 1910391948.

Tento systém komunikace neovlivňuje psychické postižení dítěte, ale velmi aktivně napomáhá při potížích s předáváním získáváním informacím. Některé děti, které začnou používat Makaton, jsou schopny pak užívat také mluvenou řeč.⁵⁵

⁵⁵PENNY TASSONI.[ET AL.]. *Children's care, learning & development*. Oxford: Heinemann, 2005. ISBN 0435449168.

4 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V MŠ

Výchovně vzdělávací proces dětí s PAS v předškolním věku je organizován dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Autistické dítě je možno zařadit do mateřské školy běžného typu a poskytovat mu individuální integraci nebo je zde možnost, kdy se takové dítě zařadí do mateřské školy speciální.⁵⁶

4.1 Motivace

Při výchovně vzdělávacím procesu je jeho důležitou součástí motivace, která podporuje jeho větší soustředěnost. Mnoho činností je pro tyto děti nezáživné, a tak je nutné zařadit motivaci, kdy je seznámíme s časovou strukturou jednotlivých aktivit. Jejich nervozita ustupuje a ve výsledné fázi dítě dostává odměnu, která je pro něj motivací i pro plnění dalších činností.⁵⁷

Mezi formy odměňování řadíme:

- materiální odměna – odměnou je např. sladkost či oblíbený předmět
- činnostní odměna – odměnou je např. hra s oblíbenou hračkou, hra na počítači
- sociální odměna – odměnou je pochvala pedagogem či rodičem

Materiální a činnostní odměna u dětí s PAS fungují do jisté míry aktivně. Sociální odměna je pro autistické dítě nepochopitelná, proto se při motivaci používá především odměna materiální a činnostní. Odměna se poskytuje okamžitě po dokončení zadaného úkolu. O této odměně jedíť seznámeno již před zahájením aktivity a je zařazena na pracovním schématu, které je pro jedince čitelné a tedy motivující pro dokončení požadované činnosti.⁵⁸

⁵⁶SLAVÍKOVÁ, Jana. *Integrace dítěte s autismem v mateřské škole: Magisterská diplomová práce*. Brno, 2008.

⁵⁷VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676782.

⁵⁸ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-736-74-755.

4.2 Individuální vzdělávací plán

Podobu individuálního vzdělávacího plánu, jeho obsah i postup při sestavování určuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, § 18, 19, a vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Dle stanovených úrovní v jednotlivých oblastech se pro dítě s PAS vytváří individuální vzdělávací plán (IVP). Protože mají tyto děti vývoj nerovnoměrný, je vytvoření tohoto plánu pro pedagoga velice náročnou činností. IVP musí být sestaven s akceptací postižení PAS, aby díky jemu docházelo k účinné intervenci. Hendikep, kterým autismus je, vyžaduje zařazení speciálních metod a postupů, vhodných pomůcek, jež budou dítě úspěšně vzdělávat.⁵⁹

Dítě v mateřské škole se vzdělává dle IVP v případě, že se jde o jedince se závažným zdravotním postižením. IVP se vypracovává na základě zpráv odborníků (psycholog, neurolog, speciální pedagog) a slouží k integraci dítěte do školního prostředí. Stává se součástí školní dokumentace, tedy vzdělávacího programu dítěte a třídního vzdělávacího programu. Aby byla dětem poskytnuta rovná příležitost ke vzdělávání, je prevence, včasná diagnostika a reedukace nutnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Předškolní péče je klíčovým momentem pro rozvoj dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, které by měl pedagog akceptovat. Při svém působení na dítě tak volí vhodný obsah, formy a metody předškolního vzdělávání a tak pozitivním směrem dochází k rozvoji osobnosti dítěte.⁶⁰

IVP by měl obsahovat informace o způsobu úpravy prostředí, míře vizualizace rozvrhu hodin, individuálním uplatnění metod a postupů při vzdělávání, motivačním systému, naplňování klíčových kompetencí, o vytyčení kompetencí asistenta pedagoga (AP).⁶¹

⁵⁹ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

⁶⁰OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

⁶¹ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

4.2.1 Vzor individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s PAS v MŠ

Každá mateřská škola vypracovává IVP pro vzdělávání dítěte s PAS. Tento plán je součástí pedagogické dokumentace a vypracovává se na jeden školní rok nebo dle doporučených změn, které škola získává na základě odborných vyšetření autistického dítěte. Je to otevřený dokument, který může být v průběhu školního roku doplňován a pozměňován dle pokroku, vývoje a potřeb daného dítěte. Vzor IVP je přiložen níže, viz. Tabulka č.1

4.3 Metody a formy práce

„Pojem metoda je odvozený z řeckého slova „meta hodos“, což znamená cesta směřující k cíli.“⁶²

Maňák a Švec⁶³ definují výukové metody, jako vyučovací činnosti učitele a aktivity žáka, které jsou přesně uspořádány a směřují k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Klasifikaci výukových metod lze rozdělit na:

- klasické výukové metody
- aktivizující výukové metody
- komplexní výukové metody

Klasické výukové metody jsou zaměřeny na slovní (monolog, dialog), názorně demonstrační (pozorování předmětů a jevů a činnosti s nimi) a dovednostně praktické činnosti (pohybové a pracovní dovednosti). Aktivizující výukové metody jsou orientované na řešení problémových situací a úloh. U dětí rozvíjejí tvořivé myšlení a v mateřské škole jsou využívány především formou didaktických her. Komplexní výukové metody jsou zaměřeny na sjednocení základních prvků didaktického systému, kterými jsou organizační formy výuky, učební prostředky a životní situace. Mezi tyto

⁶²MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

⁶³MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

metody patří např. frontální vyučování, skupinová a kooperativní činnosti, individuální výuka, samostatná práce žáků nebo výuka podporovaná počítačem.⁶⁴

⁶⁴ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transitivity a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

5 INKLUZE A INTEGRACE

Inkluzi můžeme označit jako vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol, kdy se prostředí více přizpůsobuje dítěti. Umožňuje všem dětem plnit povinnou školní docházku, co nejlíže jejich bydlišti. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. V případě neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Naproti tomu integrací rozumíme přístupy a způsoby zapojení žáků se SVP do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Kapitola je především věnována integraci, jak vyplývá z hlavního tématu bakalářské práce. Pojem integrace má původ v latině a volně jej lze přeložit jako znovuvytvoření celku. Můžeme ho také definovat jako celistvost či sjednocenost.⁶⁵ Ve spojitosti se vzděláváním znevýhodněných dětí se jedná o začlenění dětí s postižením do výchovně vzdělávacího proudu běžného charakteru.⁶⁶

⁶⁵BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno, Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.

⁶⁶VÍTKOVÁ, Marie. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6

5.1 Integrace

Před rokem 1989 se v České republice postižené děti nevzdělávaly. V opačném případě byl jejich výchovně vzdělávací proces organizován v institucích internátního charakteru. Rodiče těchto dětí neměli jinou volbu oproti dnešní době, kdy se v případě adekvátní péče mohou integrovat do běžných typů školských zařízení. Děti s PAS jsou vzdělavatelné a není nutné, aby jejich vzdělávání probíhalo v psychiatrickém zařízení. Pokud zvolíme vhodné metody a formy výuky, je jejich integrace úspěšná.⁶⁷ Proces integrace vyžaduje spolupráci školy, rodiny i ostatních spolužáků. Velice nutná je pedagogická podpora, kdy musí učitel znát a do vyučovacího procesu zařazovat didaktické a metodologické postupy, díky kterým se dítě s PAS plnohodnotně vzdělává. Při integraci znevýhodněných dětí dochází ke kontaktu se zdravými vrstevníky, kdy se všichni navzájem poznávají, a tak dochází k růstu sounáležitosti.⁶⁸ Cíl integrace je naplňován:

- asimilací – postižený přijímá způsoby ostatních žáků
- akomodací – okolí se přizpůsobuje potřebám postiženého
- adaptací – přizpůsobování způsobů je oboustranné

V případě zařazení znevýhodněného dítěte mezi zdravé děti je vytvořena intaktní skupina, ve které se děti učí vzájemné empatii, toleranci a respektování odlišností. Integrace je proces, který vede k pochopení rovných příležitostí ke vzdělávání.⁶⁹

5.1.1 Podmínky integrace

Pro úspěšnost integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné vytvoření podmínek, které budou integraci podporovat. Mezi základní podmínky integrace patří:

- odborné vzdělání pedagogů
- přijetí dítěte ostatními dětmi

⁶⁷SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV, *Autistické chování*. Praha, Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.

⁶⁸MÜHLPACHR, Pavel a Marie VÍTKOVÁ a kol. *Axiologická dimenze integrace*. VÍTKOVÁ, Marie (ed.) Integrativní školní (speciální) pedagogika. Brno, MSD, s.r.o. 2004. ISBN 80-86633-22-5.

⁶⁹BARTOŇOVÁ, Miroslava, a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno, Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.

- organizace prostoru třídy, herny
- materiální vybavení
- přizpůsobení počtu dětí ve třídě
- souhlas zákonných zástupců
- doporučení poradenského zařízení
- souhlas ředitele školy

Při integraci záleží na stupni postižení dítěte, a jak bude překonávat překážky, které mu sociální adaptabilita přinese. Integrovaní do běžného typu školy je tedy vhodnější pro jedince, jehož postižení je lehčího charakteru. Dítě s autismem vyžaduje při svém vzdělávání maximální přizpůsobení školních podmínek vzdělávání.⁷⁰

5.1.2 Integrace a legislativa

Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením upravuje § 3, 4 vyhlášky č. 27/2016.

1. Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno

- a) formou individuální integrace,
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“),
- d) kombinací forem uvedených pod body a) až c)

2. Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka

- a) v běžné škole,
- b) v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

3. Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

⁷⁰GILLBERG, Christopher A Theo PEETERS. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Portál, Praha 1998. ISBN 80-7178-201-7.

4. Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem apodmínkám a možnostem školy.⁷¹

5.1.3 Integrace dítěte s PAS v MŠ

Nástup dítěte do mateřské školy je spjato s jeho negativismem, kdy se nachází v cizím prostředí a neznámí lidé po něm požadují věci, na které nejsou zvyklé. Děti s autismem nemají vytvořené základní pracovní návyky a pedagog tak musí počítat s časovou rezervou pro zvládnutí intervence.⁷² „Předškolní vzdělávání slouží ke zlepšení adaptace, vytvoření pracovního chování, zvládnutí základních sociálních rutin, učí dítě s PAS uplatňovat přiměřené sociální kontakty s vrstevníky, dítě si osvojuje sebeobslužné dovednosti. Předškolní vzdělávání rovněž přispívá k přímé přípravě na vzdělávání se zaměřením na zvládnutí základů trivie (základy čtení, psaní a počítání). Rozvíjení těchto dovedností u dětí s PAS by mělo zpravidla probíhat individuálně a méně hravou formou, než je tomu u dětí zdravých.“⁷³

5.2 Typy mateřských škol

V současné době existuje mnoho typů mateřských škol s různými školními vzdělávacími programy. Jsou veřejnými nebo soukromými institucemi. Rok 1990 přinesl do systému školství možnost zřídit alternativy, a tak se po tomto roce vedle běžných typů mateřských škol zřizovaly mateřské školy waldorfské a Marie Montessori.⁷⁴

⁷¹Vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

⁷²ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

⁷³ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7, s. 81-82.

⁷⁴KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

5.2.1 Mateřské školy běžného typu

„Pro děti, které do 31. srpna 2017 dosáhnou věku pěti let, je od 1. září 2017 předškolní vzdělávání povinné.

Tato povinnost se vztahuje:

- na státní občany České republiky (ČR), kteří pobývají na území ČR déle než 90 dnů,*
- a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří pobývají v ČR déle než 90 dnů, - na jiné cizince oprávněné pobývat v ČR trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů,*
- na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.⁷⁵*

Klasický typ mateřské školy neexistuje, užívá se název mateřská škola běžného typu. V mateřské škole běžného typu se rozvíjí osobnost dítěte ve věku od tří do šesti let. Jednotlivé aktivity působí na citový, rozumový a tělesný vývoj dítěte, které jsou doprovázeny osvojováním základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. Mateřská škola běžného typu je podporována státem, proto je pro ni povinné dodržovat státem stanovená pravidla, normy a hodnoty. Zřizují je města nebo obce a mají svůj vzdělávací program, který tvoří dle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Organizace mateřské školy je charakteristická třídami, do kterých jsou zařazovány dívky i chlapci. Do výchovně vzdělávacího programu jsou zařazovány činnosti, které podléhají dennímu režimu a práce dětí je organizována převážně formou frontálních činností, skupinových činností a samostatné práce.⁷⁶

5.2.2 Waldorfská mateřská škola

Waldorfský typ mateřské školy je charakteristický svým působením na rozvoj dítěte v jeho celistvosti. Pedagogický proces se zaměřuje na utváření osobností, které je cílené na rozvoj prožitků a postojů. Celý proces výchovy vychází z vývojových potřeb dítěte, který je veden utvářením vztahů k širokému okolí jeho myšlením, cítěním a vůlí. Vzdělávání ve waldorfské mateřské škole je zaměřeno na učení pomocí smyslů, které

⁷⁵Informace o povinném předškolním vzdělávání - rodiče [online]. [cit. 2017-05-31]. Dostupné z: msmt.cz

⁷⁶ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008 ISBN 978-80-247-1568-1 10

dítěti přináší mnoho prožitků. Učí se jednotlivé činnosti napodobováním, a tak je prostředí waldorfské mateřské školy nutné vybavit maximálním množstvím podnětů. Do plnění jednotlivých aktivit a činností se zde dítě nikdy nenutí. Jeho pobyt je v tomto typu mateřské školy spontánní. Dítě si hraje, zpívá, kreslí, maluje, čímž rozvíjí svou fantazii, vyjadřovací schopnosti a realizuje své nápady.⁷⁷

Jednotlivé aktivity v tomto typu mateřské školy jsou zaměřeny na duševní rozvoj a individuální nadání. U dětí je rozvíjen jejich intelekt, city, estetické postoje a pracovní návyky. Základem prožitků spojených s tvořivostí dítěte je kvalita prostředí, jež dítě opakovaně podněcuje k vlastnímu jednání, které při pobytu ve waldorfské škole prožívá.⁷⁸

5.2.3 Montessori mateřská škola

Alternativní typ mateřské školy, kde se pracuje dle didaktických metod M. Montessori. Výchova a vzdělávání je charakteristické výraznou volností dětí a nabídkou aktivit, které si dítě volí dle svého rozhodnutí a potřeb. Pedagogové zde plně respektují zájmy a potřeby dítěte.⁷⁹ Montessori mateřská škola se od ostatních liší strukturou a vybavením třídy. Využívají se zde specifické didaktické pomůcky rozvíjející schopnosti dítěte. Učí se samoobjevováním nových poznatků, informací a řešením problémů, jež jim přinášejí různé sociální situace. Učitelé zaměřují svou činnost na tvoření takového školního prostředí umožňující dítěti jeho samostatnou práci. Pedagog v mateřské škole tedy s dětmi pracuje na základě získávání zkušeností po malých krocích, jež dítě postupně realizuje bez pomoci dospělé osoby a postupně samo dospěje k cíli. Celý prostor montessori třídy je rozdělen na oblasti: sensorický materiál, matematika, jazyk a kosmická výchova. Výuka zde probíhá formou projektů, jež jsou zaměřeny na jedno téma (např. zvířata na statku) a to se prolíná do všech aktivit v mateřské škole (básně,

⁷⁷BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

⁷⁸BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, *Současná MŠ a její řízení*, Praha: Portál, 2003, s. 152. ISBN 80-7178-537-7

⁷⁹KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

písň, výtvarné činnosti, tělovýchovné aktivity....).⁸⁰ „Každé dítě má vytvořený individuální plán výchovně vzdělávacích činností, v němž je sledován rozvoj dítěte, jeho schopnosti, vědomosti, návyky, nadání.“⁸¹

⁸⁰KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

⁸¹KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2., s. 107.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 INTEGRACE DĚTÍ S PAS DO TŘECH VYBRANÝCH TYPŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

6.1 Cíle a metody výzkumného šetření

6.1.1 Cíle výzkumu

Cílem bakalářské práce je provést analýzu procesu integrace dítěte s PAS v jednotlivých mateřských školách s danou pedagogikou a jejich porovnání z pohledu rodičů, pedagogů a asistentů pedagoga. Zjistit formou kvalitativního výzkumu motivaci rodičů, jejich spokojenost a zhodnocení integrace ve vztahu k pedagogickému zaměření jimi zvolené mateřské školy. Jako vzorky byly vybrány tyto mateřské školy:

- mateřská škola běžného typu
- waldorfská mateřská škola
- montessori mateřská škola

Výzkumný problém: Jaký je pohled rodičů, učitelek mateřských škol a asistentů pedagoga na inkluzi předškolních dětí, v kontextu typu mateřské školy?

Na základě stanoveného cíle a výzkumného problému byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- 1. Jaká je motivace rodičů dítěte s PAS k výběru konkrétní mateřské školy?**
- 2. Jaké mají zkušenosti a názory učitelky mateřských škol na proces integrace v dané mateřské škole?**
- 3. Jaké jsou zkušenosti a názory asistentů pedagoga na proces integrace v dané mateřské škole?**

6.1.2 Metody výzkumu

Výzkumné šetření je realizováno kvalitativními metodami. V odborné rovině, „neexistuje jediný obecně uznávaný způsob,“ jak přesně provádět kvalitativní výzkum.⁸² Ke sběru dat byl využit strukturovaný rozhovor, který je typický pro kvalitativní výzkum, „výzkumník tak vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé texty jiných odborníků, *informuje o názorech účastníků výzkumu a výzkum provádí v přirozeném prostředí*“. Rozhovory byly vedeny vždy s jedním z rodičů dítěte, pedagogem a asistentem pedagoga. Na počátku byli osloveni rodiče integrovaných dětí s PAS, poté ředitelky/vedoucí učitelky vybraných mateřských škol. Dále bylo prováděno nestrukturované pozorování během vzdělávacího procesu s Informovaným souhlasem rodičů, bez kterého by výzkum a všechny jeho metody nemohly být provedeny. Jako poslední se uskutečnily rozhovory s rodiči jednotlivých dětí, poté s pedagogy a asistenty. Sběr dat je „mravenčí“ prací a činností kvalitativního výzkumníka, jak uvádí Hendl,⁸³ můžeme přirovnat k práci detektiva. Dále byla analyzována data o dětech. Jde o případové studie tří dětí s PAS.

Výzkum, tedy rozhovory probíhaly, jak v domácím prostředí dětí, tak v prostředí mateřských škol. Rodiče dostali na výběr a místo rozhovoru si volili dle svého uvážení. Při vedení rozhovoru (interview) výzkumník nesmí zapomenout na etickou stránku. Je podstatné volit citlivý přístup k dotazovaným (především k rodičům) a souhlasím s vyjádřením Hendla⁸⁴, že vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou. Rozhovor jsem použila strukturovaný.

Ve dvou případech dítě s PAS už opustilo mateřskou školu a dále navštěvuje základní školu běžného typu. V době výzkumu již navštěvuje druhou třídu základní školy. Šetření se mohlo i přes tyto okolnosti uskutečnit, neboť v jednom případě jsem byla já osobně v době vzdělávání dítěte asistentem pedagoga po celé čtyři roky docházky dítěte s PAS do mateřské školy. Ostatní zainteresovaní pedagogové v dané mateřské škole nadále pracují, ve druhém případě obě průvodkyně/učitelky dítěte stále pracují v dané

⁸²Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

⁸³Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4. s.48.

⁸⁴Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4. s.166.

mateřské škole. V těchto případech nebylo uskutečněno nestrukturované pozorování, ale vycházela jsem přímo z osobních zkušeností a záznamů z deníků dítěte, v době docházky do mateřské školy. Jedna z rodin souhlasila s účastí výzkumu pouze za předpokladu, že nebude proveden osobní rozhovor s rodinou, ale bude probíhat pouze emailová korespondence formou zaslání daných otázek a zpětným zasláním odpovědí – šlo tedy o dotazník s otevřenými otázkami, které lze považovat v tomto případě za kvalitativní metodu.

Mateřské školy byly zvoleny v co nejkratší vzdálenosti od mého bydliště, aby mohlo být věnováno výzkumu a šetření co nejvíce časového prostoru. Byla nalezena zařízení s různě zaměřenou pedagogikou a zároveň s integrovaným dítětem s diagnózou PAS. Nalézt alternativní mateřské školy s integrovaným dítětem nebylo zcela jednoduché, přesto se to v rámci Jihočeského kraje povedlo. K uskutečnění výzkumu byly vyzvány celkem tři mateřské školy, dvě z okresu Písek, jedna z okresu Strakonice. Všechny sledované děti byly integrovány s podporou asistenta pedagoga, který je velmi důležitou oporou pedagogovi v integrované třídě. Dvě ze zmíněných mateřských škol jsou státního charakteru a jedna z alternativních mateřských škol je součástí zapsaného spolku.

6.1.3 Počátek výzkumu

Výzkum byl započat v lednu roku 2017. Ještě před samotným výzkumem, proběhlo kontaktování mateřských škol, respektive jejich ředitelky s dotazem, zda by byly ochotny zúčastnit se výzkumu. Naštěstí byly všechny odpovědi kladné, samozřejmě v případě Informovaného souhlasu rodičů. S matkou dítěte, jemuž jsem asistovala po celé čtyři roky, jsme plánovaly podobný výzkum už od počátku mého studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích od roku 2014. Celkem byly zrealizovány pět rozhovorů se dvěma matkami, dvěma učitelkami a jedním asistentem. Ve dvou případech byly otázky zodpovězeny písemně. Jak bylo již zmíněno, rozhovory s oběma rodiči (matkami, otcové jsou plně vytíženi pracovním, právě z důvodů zabezpečení rodiny se znevýhodněným dítětem, jak se shodly dotazované matky) proběhly v domácím prostředí. V jednom případě byly

zaslány otázky a nazpět vráceny odpovědi elektronickou poštou a to rodině i mateřské škole na jejich výslovné přání. Po rozhovorech s rodiči probíhalo nestrukturované pozorování v mateřských školách a posléze rozhovory s pedagogy a s asistentem.

6.1.3.1 Případová studie

Získáním informací od rodičů mohla být zařazena do výzkumu jedna z typických metod kvalitativního výzkumu - případová studie, která se zaměřuje, dle Hendla, „na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů“⁸⁵. Při použití této metody musíme provést velmi podrobný průzkum daného případu a jednotlivé případy v rámci výzkumu zasadit do širších souvislostí a můžeme je po té mezi sebou porovnávat či analyzovat. Všechny zkoumané případy autistických dětí jsou chlapci, což není překvapující, protože z výzkumů vyplývá, že je větší procento autistů v mužské populaci než v populaci ženské.

Jednotlivé mateřské školy byly označeny písmeny z počátku abecedy od A až po C, stejně byly označeny děti s PAS, rodiče, pedagogové i asistenti, pro celkem jednoduchý přehled. Jména dětí byla záměrně vynechána, aby byla zachována anonymita.

1) Mateřská škola - běžný typ, dítě A

Mateřská škola se nachází v menším městě s názvem Protivín v okrese Písek, je jednou ze dvou mateřských škol ve městě. Město obývá cca 5000 obyvatel. Mateřská škola má svoji právní subjektivitu, je čtyřtřídní a třídy jsou homogenní dvě jsou určeny pro nejmenší předškolní děti (3- 4 roky), jedna je určena pro střední předškolní věk (4-5 let) a poslední je určena pro předškolní věk (6let). Mateřská škola pracuje na principech Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, platným od 1.1. 2016. Zaměřuje se na příjemné prožití pobytu dětí v mateřské škole, doplnění rodinné péče a výchovy, vzdělávání dětí přiměřeně jejich věku. V jedné ze tříd pracuje logopedický

⁸⁵Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4. s.101.

asistent. Mateřská škola spolupracuje se speciálním zařízením SPC Strakonice zaměřující se na děti s PAS.

Zkoumané dítě A navštěvuje třídu 1.A - Žabičky, pod vedením třídní učitelky a asistentky pedagoga, která se v průběhu procesu vzdělávání změnila.

2) Mateřská škola – waldorfský typ, dítě B

Mateřská waldorfská škola se nachází v okresním městě Písek, je jednou ze třinácti městských mateřských škol, všechny MŠ v Písku jsou součástí subjektů několika základních škol ve městě. Mateřská waldorfská škola se spojila se Základní Svobodnou školou, která je rovněž waldorfského typu, kde rodiče mají možnost pokračovat v započatém stylu vzdělávání svých dětí. V letošním roce si připomíná 25. výročí svého vzniku, byla jednou z prvních mateřských škol v České republice tohoto typu a rovněž získala mezinárodní statut -Waldorfská mateřská škola. Je státní mateřskou školou, pracuje tedy v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, její Školní vzdělávací program je však pojat v souladu s waldorfskými principy což znamená řád, rytmus dne, týdne a roku, kdy se činnosti stále opakují a dítě se cítí jistě mimo rodinné prostředí. Je podporována velká spoluúčast rodičů na chodu mateřské školy i vzdělávání. Třídy jsou v této mateřské škole heterogenní a jsou celkem čtyři, tři z nich jsou po 28 dětech, poslední čtvrté oddělení má kapacitu pouze 20 dětí. Právě tuto nejmenší třídu navštěvoval náš zkoumaný chlapec B. Na vzdělávání chlapce B se podílely dvě paní učitelky společně s asistentkou již od počátku docházky chlapce do mateřské školy. Mateřská škola spolupracovala s SPC České Budějovice.

Chlapec navštěvoval 4. třídu waldorfské mateřské školy, pod vedením třídní učitelky, druhé učitelky a asistentky pedagoga. V průběhu vzdělávání se měnila jak třídní učitelka, tak druhá učitelka, asistentka pracovala s chlapcem po celou dobu docházky.

3) Mateřská škola – montessori typ, dítě C

Montessori mateřská škola sídlí v okresním městě Prachatice. Město má zhruba 11 500 obyvatel. Mateřská škola neboli Miniškolička je součástí Zapsaného spolku, není tedy standardní státní mateřskou školou. Provoz je omezen na čtyři dny v týdnu PO – ČT, pobyt si hradí rodiče z vlastních prostředků, není přispíváno ze státního rozpočtu. Miniškolička má jednu heterogenní třídu s 21 dětmi. Nejsou zde paní učitelky, ale dvě tzv. průvodkyně, které provází děti při pobytu v mateřské škole. Montessori školy se vyznačují tzv. připraveným prostředím, kdy se ve třídě nacházejí vzdělávací koutky, zaměřené na různá vzdělávací témata a samotné dítě si volí pořadí, který koutek navštíví, pracují zde jednotlivě či ve skupinkách. Je zde patrný propracovaný, fungující systém. Není zde podporována soutěživost a chyba je součástí učení se.

Na výchově a vzdělání pracovaly obě průvodkyně společně, bez podpory asistenta pedagoga. Dítě získalo podporu až v základní škole.

Osobní anamnéza dítěte A

Chlapec je v době výzkumu pětiletý. Do mateřské školy dochází od dva a půl roku svého života. Žije v úplné rodině, rodiče žijí v nesezdaném soužití, bydlí v doměna vesnici. Chlapec A je prvním dítětem obou rodičů. Těhotenství probíhalo bez komplikací, později se objevila u matky těhotenská cukrovka, medikace neprobíhala, matka pouze sledována, regulace hladiny cukru pomocí dietního opatření. Porod proběhl císařským řezem.

Poporodní vývoj zcela v normě, dítě nejevilo známky odlišností od běžného standardu dětí stejného věku. Nemocnost v tomto období zcela podprůměrná. Dítě v roce a půl zvládalo asi 10 slov. Po očkování látkou MMR cca asi po třech dnech nastal celkový útlum dítěte. Z počátku matka změnám nevěnovala větší pozornost, ale dítě přestalo zcela používat první slova. Matku upozorňovalo blízké okolí na změnu v projevech chlapce, na tomto základě ho matka začala více sledovat. Po čtrnácti dnech dítě již neslyšelo, ani na své jméno. Jak se sama matka vyjádřila, byl to šok, naprosto zdravé dítě ve vývoji udělalo krok zpět a tuto skutečnost je velmi těžké přijmout. Rodiče byli

velice aktivní, dítě se často vyskytovalo v širší rodině či ve společnosti přátel a všichni změnu znamenali.

Do mateřské školy chlapec nastoupil, jak jsem se zmínila již výše ve dvou a půl letech. Mateřská škola chlapce přijala bez asistence, babička zde pracovala na pozici učitelky. Největší potíže byli v oblasti komunikace, řeč úplně vymizela. Matka byla sama aktivní. Na základě různých projevů dítěte si vyhledávala informace, rodina začala spolupracovat se zařízením APLA Tábor - primární pomoc rodinám. Ředitelka mateřské školy doporučila dítě k psychologickému vyšetření, dále bylo provedeno EEG vyšetření a na základě těchto nezbytných vyšetření byla rodičům chlapce doporučena návštěva SPC Strakonice. SPC rozhodlo o sdruženém asistentovi pedagoga s pětihodinovou podporou denně pro mateřské školy.

Byl diagnostikován autismus, bez dalšího přidružení jiných poruch či nemocí.

Osobní anamnéza dítěte B

V době výzkumu je chlapec již osmiletý a navštěvuje druhou třídu základní školy, i zde je integrován s asistentem pedagoga. Do mateřské školy nastoupil ve třech a půl letech, zároveň mu byl od počátku docházky přidělen asistent pedagoga. Před nástupem do MŠ byla chlapci stanovena diagnóza autismu s opožděným vývojem řeči. Žije v úplné rodině v okresním městě v rodinném domě. Je druhým dítětem svých rodičů. První dcera je zdravá. Pouze v rodině otce se vyskytuje dítě s diagnózou autismus – syn sestry otce. Těhotenství probíhalo bez komplikací, porod byl vyvolávaný před termínem. První rok vývoje zcela v normě, ve třinácti měsících používal chlapec první dětská slova (baba, tata, ham apod.) až do dvacátého prvního měsíce se slovní zásoba zvětšovala. První kroky v šestnácti měsících. Očkování proběhlo dle očkovacího kalendáře. Kolem dvacátého druhého měsíce chlapec prožil sepsi organismu, nastala regrese a poté došlo ke ztrátě užívané řeči, změnilo se chování (vtáhnutí do sebe), přestal vnímat lidi okolo sebe.

Objevili se rituální a stereotypní vzorce chování vyžadující po okolí, nezáměr o děti i dospělé osoby, všechny sledované složky (komunikace, sociální interakce i opožděný vývoj řeči), omezená hra apod. jevily známky odlišností.

Rodině byla doporučena spolupráce rané péče APLA Tábor stejně jako v předchozím případě. Mateřská škola spolupracovala společně s rodinou se SPC v Českých Budějovicích změřeným na děti s PAS. Chlapec byl postupně začleňován do 20-tičlenné třídy pomocí piktogramů, nedokázal se jinak orientovat v prostoru a čase, získával tím tolik potřebnou jistotu, používal pleny, které byly po roce docházky odstraněny. Vyskytovalo se afektivní jednání a agresivní chování- řešilo se klidovou místností. Chlapec během vzdělávání jevil známky nadání na matematiku, čtení (uměl postupně všechna písmena). Sociální oblast byla velmi slabou stránkou.

Osobní anamnéza dítěte C

Chlapec je v době výzkumu osmiletý, navštěvuje druhou třídu základní školy a je zde integrován s asistentem pedagoga. Do mateřské školy nastoupil ve třech letech. Těhotenství probíhalo naprosto přirozeným způsobem a bez obtíží, porod byl spontánní, pouze v závěru děloha vykazovala zhoršenou vypuzovací schopnost, ale nakonec vše dopadlo bez komplikací. Poporodní vývoj a novorozenecké období probíhalo bez sebemenších potíží. Odlišností oproti standardu si rodina začala všimnout mezi druhým až třetím rokem života dítěte. Vývoj se nejevil rovnoměrný, ale probíhal tzv. ve skocích. Skoro nelezl a nechodil kolem nábytku. V roce a třech měsících najednou začal chodit, jakoby si nejprve musel být dostatečně jist, zda to zvládne. Stejně tak s vývojem řeči, mluvil minimálně, skoro nežvatlal a pak začal rovnou mluvit v delších spojeních.

Ohledně chování a jeho reakcí na okolní situace byl vždy trochu jiný. Vždy měl a má rád systém, nikdy ho nebavily hračky, raději se zabavil věcmi denní potřeby, jako jsou kolíčky, hrnce, vařečky nebo různé stavebnice. Vše pokaždé zkoumal dopodrobna, měl a i nadále má hezký vztah k přírodě a detailně dodnes zkoumá život kolem sebe. Ohledně vztahů byl a stále je přátelský, hlavně k dětem. Oproti tomu se velice ostýchá

před dospělými a to i před těmi, které velmi dobře zná. Nedokáže jim často říci, co by potřeboval a pokud si neví rady, tak bývá emocionálně rozrušený (agrese či plačtivost). Fungovalo ujišťování, že vše bude v pořádku a nic se neděje, i když situaci nerozumí. Potíže se zmírnily se strukturováním činností dne. Výrazně vynikal v matematice a logickém myšlení a zájem jevil především o matematické rébusy.

Zpočátku nastoupil do mateřské školy běžného typu, ale z pohledu matky, která sama studovala montessori pedagogiku, se jí jevila jako vhodná alternativa pro svého syna. Rodiče přeložili chlapce do soukromé montessori Miniškoličky. V tamější pedagogice a vzdělávacím systému se chlapci dařilo podstatně lépe. Přesto jednou týdně docházel do mateřské školy běžného typu. Nastala spolupráce se SPC České Budějovice, byl diagnostikován vysoce funkční Aspergerův syndrom. Po jednoročním odkladu povinné školní docházky, převážně z důvodů stydlivosti a ostychu před dospělými a určité sociální nezralosti, nastoupil do základní školy montessori s podporou asistenta pedagoga. V kolektivu je oblíbený a sám již velmi dobře kolektiv přijímá.

7 Analýza a interpretace výzkumného šetření

V této kapitole najdeme detailní rozbor jednotlivých cílů, které byly stanoveny na počátku výzkumného šetření. V rámci výzkumu bylo zjištěno mnoho informací, byla provedena jejich analýza a poté vyvozeny závěry. Ukázky rozhovorů jsou k dispozici níže, viz. Seznam příloh.

7.1 Rozhovory s rodiči

Pro rozhovory s rodiči jsem zvolila celkem pět otázek, zaměřených na integraci dětí s PAS v mateřských školách z jejich osobního pohledu a zkušeností. Rodiče byli sdílní různě. Téma bylo velice citlivé a při formulování otázek jsem kladla důraz na to, že není bezpodmínečně nutné se k jakékoli otázce vyjadřovat, pokud z osobních důvodů nechtějí. Rodiče byli označeni stejně jako mateřské školy a osobní anamnézy písmeny A – C.

1) Uvažovali jste o zařazení Vašeho dítěte do speciální mateřské školy?

Odpovědi rodičů se ve všech případech shodovali, všichni zdůrazňovali, že běžný dětský kolektiv, jejich dítě posunul směrem vzhůru a děti s PAS měly tudíž lepší motivaci, kterou tolik potřebují. Jako další důvod byla zmíněna v jednom případě ještě nedostupnost speciálních mateřských škol v okresních a menších městech či obcích, kdy dojíždění do vzdálených míst není možné.

2) Podle jakých kritérií jste zvolili danou mateřskou školu?

Zde se odpovědi značně lišili ve všech případech. V případě B bylo uvedeno, že většina mateřských škol integraci odmítla, v případě A zpočátku o diagnóze nevěděli a zvolili danou mateřskou školu z důvodu babičky dítěte v roli učitelky mateřské školy a v případě C byl zvolen přestup na základě studia matky a získání podrobnějších informací.

3) Daná pedagogika mateřské školy Vás oslovila již dříve, nebo jste ji v počátku neznali?

I v této oblasti byli odpovědi různé. V případě rodiče A nad pedagogikou neuvažovali, protože důvodem pro zvolení mateřské školy byla babička v roli pedagoga. V případě B ji znali, ale daná pedagogika je příliš neoslovila, ale mateřská škola byla ochotna přijmout dítě s PAS a integrovat jej. Ve třetím případě rodiče oslovila daná pedagogika a jevila se vhodnou pro jejich dítě s PAS.

4) Jak probíhala komunikace mezi Vámi a pedagogy v mateřské škole? A s kým jste převážně komunikovali?

Všichni rodiče se shodli v jediném, že komunikace probíhá každý den o situaci jak doma tak v mateřské škole, pouze osoby, které spolu komunikují, se mohou odlišovat. Matka B uváděla, že převážně komunikovala s asistentkou pedagoga, kdy probíraly každý den situaci doma v rodině a zpětně v mateřské škole, od pedagogů měla z počátku pocit nátlaku do zvyklostí dané alternativy, ale v rámci dobrých vztahů. Vše se časem upravilo. Matka A komunikovala vždy jak s pedagogem tak asistentkou zároveň, měla mírné potíže s první asistentkou, která by ráda řídila chod v rodině, s novou asistentkou je velice spokojena a komunikují všichni denně dohromady situaci jak doma, tak v mateřské škole. Ve třetím případě matka C je s komunikací velmi spokojena a komunikace probíhala s oběma průvodkyněmi dítěte současně, každý den o situaci jak doma tak v mateřské škole.

5) Jste spokojeni/ byli jste spokojeni s Vaším výběrem dané mateřské školy?

Na tuto otázku byli jednoznačné odpovědi. Všichni dotazovaní rodiče byli nadmíru spokojeni s výběrem jimi zvolených mateřských škol zapojených do výzkumu. Mateřské školy jim pomáhaly a vycházely vstříc, vždy se na všem domluvili ke spokojenosti obou stran. Přístup k dětem byl dle hodnocení rodičů ve všech případech velmi pěkný a individuální k jejich potřebám a možnostem. Nikdo z rodičů nelitoval svého rozhodnutí o integraci v daných mateřských školách.

7.1.1 Zhodnocení cíle z pohledu rodičů

Rodiče jsou a byli spokojeni s průběhem integrace v jimi vybraných mateřských školách. Bylo velice zajímavé se dozvědět, jakou cestou se dostali samotní rodiče k daným pedagogikám a proč si dané mateřské školy vybrali. Z rozhovorů vyplynulo, že po náročném vyrovnání se s diagnózou PAS svých dětí, řešili náročnou otázku, co bude dál a jak zapojit dítě do systému vzdělávání a kladli si otázky, zda to vůbec půjde. Předškolní vzdělávání jim ukázalo možnosti, že to jde a za jakých okolností. Rodiče jsou přesvědčeni, že na své dítě s PAS nejsou sami, i když se skrytě bojí budoucnosti.

7.2 Rozhovory s pedagogy

Rozhovory s předškolními pedagogy probíhaly v mateřských školách, pouze v jednom případě přes emailovou korespondenci na jejich žádost. Označení pedagogů proběhlo stejným způsobem, jako označení mateřských škol, osobních anamnéz a rodičů písmeny A – C. Odpovědi pedagogů byli v některých případech velice široké, v jiných se pedagogové drželi striktně položených otázek. Ukázka rozhovoru pedagoga je uvedena níže, viz Příloha č. 2.

1) Jak Vaše mateřská škola napomáhá integraci dítěte s PAS?

U alternativních mateřských škol pedagogové zmiňovali především přednosti jejich systémů vzdělávání, které se jim jevili v procesu integrace jako stěžejní. Pedagog waldorfské mateřské školy stavěl do popředí především rytmus a řád, pedagog montessori mateřské školy uváděl zejména vzdělávací koutky zaměřené na různá vzdělávací témata (kosmický, matematicko – logický), ve kterých se dítě s PAS snadno orientuje a tím získává potřebnou jistotu. Svobodně si sám témata vybírá a volí dle předem daného systému. V mateřské škole běžného typu nebylo otázce z počátku příliš porozuměno. Posléze byla otázka dovysvětlena a odpověď se nasměřovala spíše ke školnímu vzdělávacímu programu a jeho naplňování. Slovy pedagoga se zaměřením na téma: „*Budeme si hrát – budeme se učit.*“ Preferují zde, „*učení se hrou*“ a „*učíme se při všem.*“ Všichni komunikační partneři se shodli, že nepodstatnější je klidné a jisté

prostředí pro děti s PAS, tato skutečnost však nesouvisí s jednotlivými vzdělávacími systémy, ale spíše s osobami, které o děti s PAS pečují.

2) Kdo převážně pracuje s dítětem s PAS ve třídě?

V obou případech se pedagogové shodli, že je to přirozená a obvykle spontánní spolupráce mezi pedagogem a asistentem. V případě individuální práce a zapojování do řízených činností převládá práce s asistentem, zvládnutí těžších výkyvů nálad u dětí s PAS zajišťuje asistent, v nutných případech též i oba najednou. Při začleňování dítěte s PAS do kolektivních činností (výtvarných, rukodělných apod.) je ponechán větší prostor asistentovi v mateřské škole běžného typu, naproti tomu ve waldorfské mateřské škole se snaží pedagog pracovat stejně, jak s dětmi intaktními, tak s dítětem s PAS, pouze v případě nezdaru a při realizaci individuálních a specifických činností dítě s PAS vede asistent. Ve třetím případě nemohl být vzorek odebrán ani posouzen.

3) Jaké metody využíváte při vzdělávání dítěte s PAS?

Ve všech zmiňovaných mateřských školách pracovali s piktogramy pro snadnější komunikaci s dítětem, v alternativních mateřských školách používali strukturované učení, které dětem s PAS velice vyhovuje. V mateřské škole běžného typu pedagog zmiňoval i komunikační systém VOKS, který používají, neboť z rozhovorů vyplynulo, že integrované dítě má zde nejnižší řečovou úroveň.

4) Máte ve třídě či mateřské škole klidové koutky, či asistenční místnosti?

Klidové koutky ve třídách mateřských škol se obvykle vyskytují, ale dětem s PAS nestačí z pohledu pedagogů, potřebují asistenční místnosti, které se vyskytly pouze v jednom ze zkoumaných případů. Absence asistenčních místností pedagogové vnímají jako palčivý problém, zvláště s ohledem na ostatní děti a práci pedagoga.

5) Vidíte přínos v integraci/inkluzi ve Vašem zařízení?

Všichni dotázaní se shodli, že integrace je přínosná, zvláště pro intaktní děti, kteří vnímají odlišnosti jako naprosto samozřejmou záležitost a přijímají je a umí posléze přistupovat k lidem s postižením. Zdánlivě se dítě s PAS se jeví, jakoby vyčleněné z kolektivu, ale ostatní děti je vnímají a akceptují.

6) Využíváte speciální pomůcky pro práci s dítětem?

Primárně všichni pedagogové vzdělávají děti s PAS s pomůckami, které se běžně v jejich mateřských školách vyskytují. V alternativních mateřských školách přikládají velký význam specifickým pomůckám daným jejich pedagogikou, ale všechna zařízení mají nejméně jednu speciální pomůcku pro děti s PAS. Waldorfská mateřská škola uváděla dřevěnou duhu a stavebnici Kapla. Montessori mateřská škola zmiňovala, spíše pomůcky než hračky, ohledně vzdělávání v oblasti matematiky a konkrétně z hraček Abecedu, klasické hračky chlapce nezajímali.

7) Máte nějakým způsobem upravenou organizaci dne ve svojí třídě?

Většina pedagogů organizaci dne, jako takovou, neupravovala, ale všichni dotazovaní zmiňovali, že den plyne dle plánu, pokud se nevyskytuje žádný problém či zádrhel a dítě se přizpůsobuje programu dne. V případě problému nastává chvíle pro improvizaci a přizpůsobí se plán momentálním potřebám. Přizpůsobení organizace dne, ale nastává nejen díky dětem s PAS, ale zároveň i díky dětem intaktním.

8) Vnímáte pozici asistenta pedagoga jako důležitou a v čem?

Všichni pedagogové se shodli, že bez asistenta pedagoga, všude tam kde se vyskytuje, by integrace byla nemožná a nemohla se tudíž uskutečnit. Jeden z pedagogů zmiňoval, že by nebyl zajištěn individuální až specifický přístup k dětem s poruchami nebo postižením. Zvláště ve všech nepředvídatelných případech, kdy asistent musí zvládat afektové stavy, které jsou náročné psychicky a především fyzicky a je žádoucí se odpojit od kolektivu. Samozřejmě v případě, kdy asistent nebyl přidělen po celou docházku do mateřské školy, lze z rozhovoru usuzovat, že porucha dítěte byla lehčího rázu.

9) Věnuje se asistent pedagoga ve Vaší mateřské škole pouze dítěti s PAS, nebo i ostatním dětem?

Pedagogové se shodli, že asistent se věnuje naplno i intaktním dětem. Práce pedagoga a asistenta je vzájemně doplňující se, samozřejmě je velice důležitý soulad mezi oběma osobami. Soulad se naplňuje až po určité době, je velkým přínosem pro práci s dětmi. Je nutné vždy společně a v klidu provést sebereflexi u obou zúčastněných. Úzká

spolupráce obou výše zmiňovaných je dobrým základem pro integraci/inkluzi. Pedagogové ve všech případech intaktním dětem nevysvětlovali, kdo je asistent a kdo pedagog, ale děti oba dva současně vnímají jako pečující osoby na stejné úrovni.

10) Vzděláváte se v oblasti speciální pedagogiky/ dětí s PAS dále?

U této otázky se všechny odpovědi značně rozcházel. V některých případech se vzdělával především asistent v problematice dětí s PAS. V dalším zařízení oba dva stejným dílem, někde informace získávali studiem literatury a ve všech mateřských školách, především čerpáním z internetových zdrojů. Závěrem můžeme konstatovat, že všichni dotazovaní, ale zdroje informací vyhledávali.

7.2.1 Zhodnocení cíle z pohledu předškolních pedagogů

Pedagogové se shodovali, že integrace/inkluzie je určitě velice přínosná, především intaktním dětem, dále samozřejmě dětem s PAS, které se mohou naučit žít s kolektivem a naučit se řešit konflikty a zvládat běžné situace, které soužití v kolektivu přináší. Na pedagogy klade však integrace nemalé nároky, zvláště když se integrace neodehrává vždy právě za technicky dobře zajištěných podmínek. Práce pedagoga je pedagogem samotným vnímána jako psychicky náročná a někdy i vysilující, zvláště ve více početných třídách. Snížení počtu dětí ve třídách, kde se začleňuje dítě se speciálně vzdělávacími potřebami a pomoc asistenta je pro pedagoga motivující cesta, na kterou už pamatuje i školský zákon. Nicméně, alternativní mateřské školy se zabývají problémem, dle mého názoru, více ze široka i do hloubky. Pedagogové přemýšlejí, jak jejich systém v dané pedagogice dítěti samovolně pomáhá, v kterých oblastech nemusejí zařazovat žádné specifické činnosti. V alternativních směrech dnešního školského systému se vyskytuje obrovská spolupráce rodiny a mateřské školy a to nejen v rovině pracovního charakteru, ale prolíná se zde i rovina osobní, a to z pohledu pedagogů přispívá k snadnějším či propracovanějším přístupům k integraci.

7.3 Rozhovory s asistenty pedagoga

Rozhovor s asistentem pedagoga proběhl v mateřské škole. Asistenti byli také označeni písmeny, ale pouze A – B. V případě B se jedná o mne, proto otázky nebyly nahrávány, ale zodpovězeny pouze v prepisech rozhovorů. V případě C integrace probíhala bez přidělení asistenta pedagoga a dítě integrovaly pouze dvě průvodkyně, tudíž se rozhovor nemohl uskutečnit. Ukázka rozhovoru s asistentem pedagoga je uvedena níže, viz. Příloha č.3.

1) Kdo převážně pracuje s dítětem ve Vaší třídě?

Z rozhovoru vyplynulo, že při řešení problémů se učitelky, versus asistentky spontánně střídají, záleží, kdo je blíže či ho dítě s PAS nebo ostatní děti žádají o pomoc. Co se týká individuální práce, tu zajišťují výhradně ve všech typech mateřských škol asistentky. Také zvládnutí afektivního jednání a zklidňování zajišťují výhradně asistentky, zatímco učitelka se věnuje celému kolektivu ve třídě. V tomto případě se přístup neliší a rozdíly mezi jednotlivými typy mateřských škol nejsou.

2) Účastní se dítě s PAS všech aktivit spolu s ostatními dětmi?

Z rozhovorů je patrné, že každé dítě s PAS má své specifické požadavky/aktivitu/, kterou vyloženě nesnáší a neúčastní se jí. Asistentky v této době zajišťují náhradní program, obvykle individuální práci v souladu s IVP, nebo zklidňující činnosti. Situace je stejná ve všech zkoumaných zařízeních.

3) Kterou aktivitu dítě preferuje a naopak, kterou aktivitu odmítá a není se jí schopen zúčastnit?

U této otázky jsou předpokládány rozdíly v odpovědích. Jak vyplývá z odborné literatury, každé dítě s PAS je originál a co platí pro jednoho, určitě neplatí pro druhého i přes podobné potíže. Ve waldorfské mateřské škole měl chlapec v oblibě typickou waldorfskou hračku (dřevěnou duhu) zaměřenou na kreativitu a zároveň systematickou didaktickou pomůcku (Logico piccolo). Stavebnice jej nepřitahovali. Naopak v mateřské škole běžného typu se chlapec rád zabývá stavbou kolejí a uchyluje

sek hračkám oblíbeným, již od útlého dětství (mašinky a auta), kde hledá jistotu v pohybu točení se kola a tráví čas pozorováním této skutečnosti. Zároveň velice rád kreslí. V posledním případě, chlapec s PAS měl zálibu spíše v různě zaměřených vzdělávacích činnostech, zaměřených zejména na matematiku a rébusy, které nabízí pedagogika montessori (vzdělávací koutky dle vlastního výběru). Závěrem můžeme konstatovat, že děti s PAS si vybírají sami určité hračky či činnosti a každý pedagogický směr, jim má co nabídnout. Ve výzkumu se potvrdilo, jak uvádí odborná literatura, že děti s PAS se neustále repetitivně vracejí, jak k hračkám, tak k činnostem.

4) Jak vnímáte Vy osobně proces integrace/inkluze, je to přínos?

Otázka byla zařazena do výzkumu záměrně, abychom získali názory na integraci/inkluzi od lidí z přímé praxe a z různých typů předškolních zřízení. Všichni komunikační partneři se shodli, že integrace/inkluze je určitě přínosem, ale zároveň velkou zátěží pro pedagogy, kteří ji provozují. Zvláště pokud většina dnešních mateřských škol není technicky vybavena, přizpůsobena požadavkům na integraci/inkluzi především asistenčními místnostmi a stavebně není možné úpravy provést. Z uvedeného vyplývá, že dnešní rodiče mají zákonný nárok na vzdělávání těchto dětí ve všech zařízeních, na pomůcky mají již mateřské školy také zákonný nárok, ale po stavební stránce to vždy není možné zrealizovat. Vystává tedy, otázka pro ředitele jednotlivých subjektů, jak tyto problémy zvládnout?

7.3.1 Zhodnocení cíle z pohledu asistentů pedagoga

Z výpovědí všech komunikačních partnerů vyplynulo, že pracovní pozice asistentů pedagoga je velice náročnou prací po psychické i fyzické stránce člověka. Neustálá improvizace, časté afektové stavy, nepředvídatelné reakce dětí s PAS na vzniklé situace jsou zátěžové a kladou na všechny zúčastněné nemalé nároky. Předpokladem pro tuto práci je velká míra trpělivosti, lásky k dětem a přijímání odlišností, bez výjimky. Současně je nezbytná velká důslednost při práci s dětmi, jak intaktními, tak především s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

8 DISKUZE

1) Jaká je motivace rodičů dítěte s PAS k výběru konkrétní mateřské školy?

Z odpovědí komunikačních partnerů vyplynulo, že motivaci rodičů k výběru mateřské školy nelze jednoznačně vyjádřit. Důvody jsou různé, ale dle Thorové⁸⁶ jsou zkušenosti rodičů se zařazováním dětí s PAS do mateřských škol běžného spíše negativní. Pak tedy nastává příležitost pro alternativní vzdělávací systémy, které jsou více zaměřeny na osobnost jedince, jeho individualitu a lidé pracující v těchto zařízeních se snadněji vypořádávají s odlišnostmi, pozorují v odlišnostech hlubší příčiny a práce s těmito dětmi je pro ně obohacující v určitém směru, ale přesto náročná a namáhavá. Řada rodičů dětí s PAS hledá pro své dítě spíše láskyplné prostředí, kde se dítě bude cítit dobře a bude v rámci možností spokojené, než nutně prostředí, které bude provozovat hlavně vzdělávání. Z výzkumného šetření vyplývá, že rodiče jsou přesvědčeni, že takového prostředí se jejich dětem dostává, což je pozitivní zjištění. Současně komunikační partneři spatřují úspěch v jednotlivých osobnostech pedagogů, protože „vše je o lidech“ jak se vyjádřila jedna z matek dítěte s PAS, v témže spatřuje úspěch integrace i Mertin a Gillernová.⁸⁷

2) Jaké mají zkušenosti a názory učitelky mateřských škol na proces integrace v dané mateřské škole?

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že pedagogové ve všech zařízeních, dle jejich zkušeností, považují integraci/inkluzi za náročný dlouhodobý proces, který by se nemohl uskutečňovat bez navýšování pedagogických pracovníků (asistenta pedagoga) v mateřských školách. Palčivý problém spatřují v technickém vybavení dnes již zastaralých budov, které jsou sice většinou již zmodernizovány, ale bohužel nejsou možné stavebně zvětšovat a chybí další místnosti ke vzdělávání či odpočinku. Materiální vybavení se částečně zlepšuje a ministerstvem školství jsou přislíbeny další prostředky určené k čerpání. Pedagogové uvádějí dále integraci jako práci navíc k

⁸⁶ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra* – Vyd. 1. – Praha: Portál, 2006. – 456 s. ISBN 80–7367–091–7

⁸⁷MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-627-8

dalším již náročným povinností, zvláště po psychické stránce. Pokud se týká vztahu k samotným dětem s PAS, většina pedagogů zastává názor, že je integrace přínosná, obzvláště pro intaktní děti a je obrovskou pomocí pro rodiny s dětmi s PAS, které jsou touto poruchou u svých dětí zasaženy po celý život. Z pedagogů jsem vycítila velmi empatický přístup k těmto rodinám.

3) Jaké jsou zkušenosti a názory asistentů pedagoga na proces integrace v dané mateřské škole?

Komunikační partneři byli vcelku překvapeni, že někoho zajímá jejich názor na integraci/inkluzi. Někteří měli pocit, že jsou až ti druzí v pořadí, což nekorresponduje s výpovědí samotných pedagogických pracovníků, kteří jim dávají podstatnou důvěru při výkonu své práce a považují je za obrovský přínos v mateřských školách, bez kterých by se integrace neobešla. Samotný proces komunikační partneři vnímají spíše pozitivně. V běžné mateřské škole je asistent více pod vedením pedagoga, kdežto v alternativní mateřské škole byla po mojí osobě v roli asistenta vyžadována větší samostatnost, a to jak ve vyhledávání tak zařazování specifických vzdělávacích aktivit. Ve vztahu k dítěti je napojení se, asistent versus dítě s PAS, velice podstatné a komunikační partneři jej dosahovali prostřednictvím detailního pozorování dítěte, jeho reakcí a hlavně neustálou komunikací s rodinou dítěte s PAS. Za důležitý považoval participantosobní vztah s dítětem, který já osobně mohu potvrdit (jako výzkumník v roli asistenta), pro mě samotnou bylo dítě s PAS „skoro jako vlastní“.

“Aby autisté v tomto světě uspěli, musí najít své silné stránky a lidi, kteří jim pomohou se dostat ke svým snům a cílům. Aby se tak stalo, je nutné mít a udržet si kamarády. Mezi kamarády musí být mentoři. Prostředí, které vás podporuje, a ve kterém se mohou učit ze svých chyb, to pro autisty musí společnost vytvořit.”

Bill Wong

ZÁVĚR

Integrace/inkluze je v současném roce hodně diskutovaným tématem. Po několika letech zavádění integrace do praxe a lehoučkým seznamováním se s jejím fungováním nám ministerstvo předložilo nový termín inkluze. Pedagogická veřejnost byla v obavách, co tyto změny přinesou, ale pokud se hlouběji ponoříme do problematiky v primárním vzdělávání dětí nic nového na obzoru, pouze můžeme zařazovat děti, dříve nezařaditelné do systému školství, za pomoci pedagogických posil. Bakalářská práce měla alespoň z malé části zhodnotit, jak se to různým mateřským školám daří a zvládají tento nelehký úkol naplňovat. Pro hloubkový výzkum by bylo zapotřebí oslovit více participantů a zařadit větší počet předškolních zařízení, což by bylo možné v případě pokračování výzkumu.

Tématem této bakalářské práce byla Integrace autistického dítěte do různých mateřských škol. Práce byla rozdělena na dvě hlavní části teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje vymezení pojmů autismus a integrace a dále navazuje výzkumná část, která měla za úkol analyzovat názory z řad rodičů, dále samotných pedagogů i asistentů pedagoga na proces integrace v jejich konkrétním zařízení ve vztahu k jejich dané pedagogice.

Byly uskutečněny strukturované rozhovory z výše zmíněnými participanty, proběhla návštěva jednotlivých mateřských škol a v některém případě bylo zařazeno citlivé nestrukturované pozorování přímo v mateřské škole.

Po provedené analýze jsem dospěla k závěru, že nelze z výzkumného šetření vyvozovat jednoznačné závěry, neboť se nedají výsledky zobecňovat. Bakalářskou prací jsem zamýšlela nahlédnout do mateřských škol s běžnou pedagogikou, waldorfskou pedagogikou a montessori pedagogikou. Sama se účastním podstatnou částí své pedagogické dráhy integrace a zajímalo mě, jak integrace probíhala i v jiných zařízeních, kterou tímto zprostředkuji i ostatním.

POUŽITÁ LITERATURA

- 1) ADAMS, Julie a Diana LESHONE. *Active social work with children with disabilities*. ISBN 1910391948.
- 2) BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a PIPEKOVÁ, Jarmila. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.
- 3) BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno, Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.
- 4) BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, *Současná MŠ a její řízení*. Praha: Portál, 2003, s. 152. ISBN 80-7178-537-7.
- 5) BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- 6) BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-157-3.
- 7) BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- 8) 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.
- 9) ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-736-74-755.
- 10) *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.
- 11) FROTSCHER, Sven. *5000 znaků a symbolů světa: podrobný výklad s barevnými ilustracemi*. Ilustroval Birgit FROTSCHER. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2230-6.
- 12) GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Portál, Praha. 1998. ISBN 80-7178-201-7.

- 13) KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- 14) KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- 15) KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1 10.
- 16) THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- 17) HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-041-0.
- 18) HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9.
- 19) JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. ISBN 80-86-856-00-3.
- 20) JELÍNKOVÁ, Miroslava a Radovan NETUŠIL. *Autismus I. Problém komunikace dětí s autismem*. PRAHA: IPPP ČR, 1999.
- 21) JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0.
- 22) KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
- 23) KNAPCOVÁ, Margita a Marcela JAROLÍMOVÁ. *Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS*. [2. vyd.]. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-14-3.
- 24) KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011-. ISBN 978-80-247-3877-2.
- 25) KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Autismus VII. Diagnostika poruch autistického spektra*. PRAHA: IPPP, 2003. ISBN 80-7367-475-5.
- 26) MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

- 27) MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- 28) MASOPUSTOVÁ, Zuzana. *Vývoj autistického dítěte*. Diplomová práce. BRNO: MU, 2005
- 29) MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-627-8
- 30) MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3612-9.
- 31) MÜHLPACHR, Pavel a Marie VÍTKOVÁ, a kol. *Axiologická dimenze integrace*. VÍTKOVÁ, Marie. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno, MSD, s.r.o., 2004. ISBN 80-86633-22-5
- 32) NOVOTNÁ, Věra a Bente Gad JOHANSEN. *Pedagogika – Autismus a metody*. Praha: Parta, 1998. ISBN 80-85989-48-4.
- 33) OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- 34) PÁTÁ, Perchta Kazi. *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2185-9.
- 35) PENNY TASSONI .. [ET AL.]. *Children's care, learning & development*. Oxford: Heinemann, 2005. ISBN 0435449168.
- 36) PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-x.
- 37) PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- 38) RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.
- 39) SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem: [jak řešit problémy dětí v rodině i ve škole]*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-202-5.
- 40) SCHOPLER, Eric a Gary B.MESIBOV. *Autistické chování*. Praha, Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.

- 41) SLAVÍKOVÁ, Jana. *Integrace dítěte s autismem v mateřské škole: Magisterská diplomová práce*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce: Jarmila Pipeková.
- 42) STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-262-0002-4.
- 43) VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.
- 44) ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.
- 45) Dostupné z: <http://www.skola-spc.cz/>
- 46) Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

POUŽITÉ ZKRATKY

ADI –R	Autism Diagnostic Interview – Revised
DACH	Dětské autistické chování
CARS	Childhood Autism Rating Scale
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠ	Mateřská škola
PAS	Porucha autistického spektra
PECS	The Picture Exchange Communication System
Sb.	Sbírka
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children
USA	Spojené státy americké
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém

TABULKY

Tabulka č. 1 Vzor IVP pro MŠ dítě s autismem: Dostupné z: <http://www.skola-spc.cz/>

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník		Školní rok	2016/2017
Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník		Školní rok	2016/2017
ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP			
Kontaktní pracovník ŠPZ			
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka			
Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:			

Zdůvodnění:	
Jedná se o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (autismus). Doporučení ŠPZ - dále pokračovat v integraci dítěte v MŠ se stávajícími podpůrnými opatřeními (IVP, asistent pedagoga).	
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	<p>Individuální přístup;</p> <p>včas informovat o změnách v režimu dne MŠ;</p> <p>přiměřeně odměňovat při zvládnutí úkolů a aktivitě dítěte;</p> <p>zaměřit se na předškolní přípravu;</p> <p>zapojovat do standardních činností dle možností dítěte;</p> <p>nastavit jednoduchá a jednoznačná pravidla;</p> <p>pozitivně motivovat ke správnému sociálnímu chování;</p> <p>trénovat sebeobsluhu;</p> <p>navazovat sociální vztahy s dětmi;</p> <p>tvořit hry;</p> <p>pokračovat ve vedení „zážitkového deníku“;</p> <p>aktivně spolupracovat s rodiči a ŠPZ.</p>
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	IVP se prolíná celým procesem výchovně vzdělávací práce ve všech oblastech vzdělávání.
Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	<p>- strukturované učení: strukturalizace, vizualizace, motivace, individuální přístup;</p> <p>- názornost – prožitkové a situační učení;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - kooperace při hře; - hraní rolí; - pracovat s chybou (pokus x omyl); - manipulační dovednosti.
Úpravy obsahu vzdělávání	<p>Obsah a tempo vzdělávání vždy přizpůsobovat chápání dítěte. Dávat dostatečný prostor pro dokončení hry i činností.</p> <p>Nabízet možnost relaxace během dne.</p>
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Nabízet možnosti k dosažení co nejvíce očekávaných výstupů dle možností a schopností dítěte, které povedou k získávání klíčových kompetencí dle RVP PV.
Organizace výuky	<p>samostatný koutek pro individuální práci s dítětem;</p> <p>co nejvíce zapojovat dítě do všech nabízených činností společně se skupinou dětí;</p> <p>pro podporu dalšího rozvoje dítěte – práce s asistentem pedagoga;</p> <p>zařazovat předškolní přípravu i do odpoledních činností.</p>
Způsob zadávání a plnění úkolů	<p>Jasně nastavená pravidla!</p> <p>Zadávat úkoly stručně a srozumitelně.</p> <p>Využít asistenta pedagoga při zadávání a plnění úkolů.</p>
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<p>Komunikační deník.</p> <p>Průběžné hodnocení výsledků výchovně vzdělávací práce za pomoci piktogramů.</p> <p>Fotodokumentace.</p> <p>Vytváření portfolia – pracovní listy, grafomotorika, atd.</p>

	<p>Komunitní kruh.</p> <p>Prezentace výsledků práce v prostorách MŠ.</p>
Hodnocení žáka	<p>Na základě rozhovorů vést dítě k sebehodnocení.</p> <p>Hodnocení za pomoci „smajlíků“.</p> <p>Pochvala, povzbuzení.</p>
Pomůcky a učební materiály	<p>Didaktické pomůcky a upravené společenské hry pro děti s autismem.</p> <p>Logopedické zrcadlo.</p> <p>Pracovní listy a výukové materiály.</p> <p>Literatura pro děti, encyklopedie, atlasy, atd.</p>
Podpůrná opatření jiného druhu	<p>Zajištění soukromí pro dítě v prostoru třídy, herny i šatny.</p> <p>Možnost relaxace na odpočinkovém vaku.</p> <p>Pravidelná docházka dítěte do MŠ.</p>
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	<p>Od 1. 9. 2016 asistent pedagoga na úvazek 1.</p>
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	
Spolupráce se zákonnými zástupci	<p>Tvorba komunikačního, zážitkového deníku ve spolupráci s rodiči.</p> <p>Minimálně 1x měsíčně konzultace s rodiči, s třídní učitelkou,</p>

žáka	asistentkou pedagoga, ředitelkou školy.	
Dohoda mezi žákem a vyučujícím		
Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka	Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		
Školní poradenský pracovník		
Ředitelka mateřské školy		
Pracovník školského poradenského zařízení		
Zákonný zástupce žáka		
Žák		

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Ukázka rozhovoru s rodičem

Příloha č.2 : Ukázka rozhovoru s pedagogem

Příloha č. 3 : Ukázka rozhovoru s asistentem pedagoga

Příloha č. 1: Ukázka rozhovoru s rodičem

Osobní anamnéza dítěte s PAS

Syn má vysoce funkční Aspergerův syndrom. Těhotenství bylo bez komplikací, porod ten byl lehce komplikovaný, hrozil porod kleštěmi, protože děloha měla horší vypuzovací schopnost, ale naštěstí nebyly kleště použity, porod byl přirozený.těsně po narození, se jevil v pořádku, ale pak jsme pozorovali, že je trochu jiný i jeho vývoj probíhal ve skocích. Moc nelezl a nechodil kolem nábytku, pak najednou začal chodit v roce a 3 měsících, jako by si nejprve musel být dostatečně jist, zda to zvládne. Stejně tak s řečí, mluvil minimálně, skoro nežvatlal a pak rovnou začal mluvit v delších spojeních. Ohledně chování a jeho reakcí na okolní situace byl vždy trochu jiný, měl a má rád systém, nikdy ho nebavily hračky, raději se zabavil věcmi denní potřeby, kolíčky, hrnce, vařečky nebo různé stavebnice, vše vždy zkoumal dopodrobna, měl a i nadále má hezký vztah k přírodě a detailně zkoumá život kolem sebe. Ohledně vztahů, je velmi přátelský, hlavně k dětem, hodně se však ostýchá před dospělými a to i před těmi, které již dobře zná. Nedokáže jim často říci, co by potřeboval a když si neví rady, tak bývá emocionálně rozrušený, až někdy vzteklý, jindy pro změnu plačtivý. Uklidňuje ho ujišťování, že vše bude v pořádku a nic se neděje, i když si neumí s danou věcí poradit. Je rád, když o všem co se bude, dít ví dostatečně dopředu s veškerými podrobnostmi. Výrazně vyniká v matematice a logickém myšlení a také ho matematické rébusy hodně baví, nejde mu a nebaví ho psaní, jemná motorika je podstatně horší. Do mateřinky nastoupil ve 3 letech a byla to, klasická mateřinka, v 6 letech nastoupil do mateřinky montessori, protože měl odklad školní docházky, z důvodů: stydlivost a ostych před dospělými, určitá sociální nezralost, ale zároveň docházel i 1x v týdnu i do klasické mateřské školy. Po odkladu, tedy v 7 letech nastoupil do 1. třídy základní školy Montessori, nyní ukončuje 2. třídu Montessori, od 1. třídy má asistentku a spolupracujeme se speciálně pedagogickým centrem v Českých Budějovicích v ulice Štítného, s poradnou ne.

1) Uvažovali jste o zařazení Vašeho dítěte do speciální MŠ? Proč ano, proč ne?

Ne o speciální MŠ jsem nikdy neuvažovala, synovo chování a vztahy byly dostatečně v normě, aby mohl navštěvovat klasickou MŠ, pouze jsem hledala alternativu, která by mu více vyhovovala, což jsem našla v prachatické Montessori školce, kam jako předškolák chodil. Vyhovoval mu přístup a systém pomůcek, neboť hračky, kromě stavebnic mu vůbec nic neříkaly.

2) Dle jakých kritérií jste vybírali MŠ pro své autistické dítě?

Podle dostupnosti našeho bydliště a poté jsem využila montessori školku, sama jsem tuto pedagogiku studovala a pochopila jsem, že je díky systematickosti a celkovému přístupu k dětem pro mého syna ideální.

3) Daná pedagogika MŠ Vás oslovila již dříve, či jste ji na počátku ani neznali?

Montessori pedagogiku jsem trochu znala již dříve, ale více jsem se o ní začala zajímat až po narození syna a jak už jsem říkala předtím.

4) Jak probíhala komunikace mezi Vámi a pedagogy v MŠ? S kým jste převážně komunikovali?

V obou školkách jsem komunikovala převážně s učitelkou nebo průvodkyní. Komunikace byla vcelku bezproblémová.

5) Byli jste spokojeni s výběrem dané MŠ?

Nesrovnatelně více jsem byla spokojena s montessori školkou, i syn sám raději chodil do montessori školky a velmi se tam těšil. Dodnes máme přátelské vztahy.

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru s pedagogem

1) Jak pedagogika vaší mateřské školy napomáhá integraci autistického dítěte?

Tak, ve waldorfském vzdělávacím systému nejvíce napomáhá rytmus a řád, dále opakující se aktivita, jistota pro chlapcovo stereotypní jednání a klidné prostředí a stálí pedagogové.

Máte pocit, že to je asi, to nejdůležitější?

Ano, jistota a řád.

2) Kdo převážně pracuje ve třídě s dítětem s PAS?

Při společné práci pracoval chlapec pod vedením učitelky a při individuální práci či afektivním chováním chlapce, byl pod vedením asistenta nebo obou. Pedagog i asistent zasáhl nebo pomohl, byla to spolupráce.

3) Jaké metody při začleňování dítěte používáte?

Používali jsme piktogramy, dále vizualizaci činností, potom vlastně probíhala individuální specifická práce s dítětem, hlavně teda za pomoci asistenta. Dále strukturované učení.

4) Máte ve třídě či v mateřské škole klidové koutky a využíváte je, a jak často?

Měli jsme asistenční místnost, která byla využívána, když měl chlapec afekty, afektivní jednání nebo nějaké záchvatovité stavy. A byla, no využívána v případě potřeby, zrovna když měl ten afekt.

Nedá se říci, že by to bylo třeba denně?

Ne, ne ne ..

5) Vidíte přínos v integraci či inkluzi ve vašem zařízení a v čem?

Určitě, byl přínosem pro ostatní děti, vlastně byla přínosem přímá konfrontace dětí s lidmi s postižením a dále také přijímání odlišností chlapcových, že děti vnímali jeho odlišnosti, které plynou s chlapcova postižením.

6) Využíváte speciální pomůcky při práci s dítětem?

Využívali jsme především typické waldorfské hračky, které byly k dispozici všem dětem například dřevěná duha, kterou měl chlapec velmi oblíbenou, dále

systematické hračky a...., dále hračky, které vyhovovali chlapci s autismem, například specifická hračka, která byla přímo pro něho Logico piccolo.

7) Máte upravenou organizaci ve svojí třídě vzhledem k dítěti s PAS?

Ne, neměl. Autistický chlapec, se vlastně, přizpůsoboval pod vedením pedagoga a asistenta, dennímu třídnímu programu.

8) Vnímáte práci asistenta pedagoga jako důležitou a v čem?

Určitě, díky asistentovi bylo možné pracovat s chlapcem individuálně a v případě afektu mu zajistit klidné, jisté prostředí. A dále si myslím, že práce asistenta je přínosná, též pro pedagoga, který by sám obtížně začleňoval dítě s autismem do kolektivu, bylo by to nemožné.

9) Věnuje se asistent ve vaší mateřské škole pouze dítěti s PAS nebo i ostatním dětem?

Věnoval se i ostatním dětem, byl součástí celé třídy a společně s pedagogem, spolupracoval zrovna na tom, co bylo potřeba. Takže se věnoval i ostatním dětem.

10) Vzděláváte se v oblasti speciální pedagogiky i nadále?

Nejvíce se vzdělával asistent, navštěvoval semináře zaměřené na problematiku dětí s autismem a no, takže asistent se vzdělával.

Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru s asistentem pedagoga

1) Kdo převážně pracuje ve třídě s dítětem s PAS?

Střídáme se s paní učitelkou, je to taková spontánní. Jednou já, podruhé paní učitelka. Když něco... třeba přijde za mnou, tak jdu s ním, když zase přijde za druhou paní učitelkou tak s ním jde paní učitelka pak se zase vystřídáme.

Kdo převážně dělá s ním individuální, speciální práci?

Převážně já, jako asistentka.

2) Účastní se dítě s PAS všech aktivit společně s ostatními dětmi?

Všech aktivit se neúčastníme, například když tu máme divadlo nebo jakékoliv představení, tak s ním zůstáváme ve třídě a máme nějaký individuální plán, něco se třeba učíme, nebo poslední si dobou pouštíme písničky z rádia, posloucháme pohádky, hrajeme si kreslíme, ale na to divadlo nechodíme! Jinak se ho snažíme zapojovat, aby si hrál s dětmi, ale i když někdy to nejde, protože jim všechno bourá.

A co se týká výtvarných technik?

Vyrábíme. Snažíme se taky vyrábět, co řekne paní učitelka, ale nedoděláme to třeba během dne, ale během celého tejdne.

3) Kterou aktivitu dítě vyhledává (preferuje)? Kterou naopak nemá rád, či ji není schopen vykonat?

Nejradši má mašinky, nosí si z domova, ty jako vedou. Staví taky dráhy potom jsou to autíčka, taky kreslení, ale vedou mašinky. Stavby.

Převážně stavby? Máte dojem, že má rád co se točí?

Stavby, určitě. On hodně sleduje. Kolo, lehne si k tomu a sleduje, jak se točí.

A co vyloženě nemá rád, nebo není schopen udělat v mateřské škole?

Hygienu teda, tu nemá rád.

Je asi nutná vaše velká pomoc?

Je vlastně na plenách, takže přebalování je nutné, mytí rukou.

4) Jak vnímáte proces integrace/ inkluze vy osobně?

No...nevím, jestli je to přínos...ale jo, tak jako, něco na tom je. Tak si myslím, že z pohledu tý školky je to velice těžký, teda jako. Ale dá se to, musí se slevit z různých věcí. Chyba je, že tu nejsou speciální místnosti pro autisty. My teda

chodíme, když vidím, že je unavenej, tak deme vedle, chvílku si odpočine, ale jen chvílku, jako půl hodiny ne, mám tu ještě tu.... (poz. dívka na sdruženou asistenci).

Máte pocit, že sdružená asistence je náročnější?

Ano

A z hlediska okolních dětí, kolektivu ve třídě?

Oni jsou tady děti ještě malí, myslím, že to moc nevnímají, spíš si myslím od září v tý velký třídě, co budou od září starší děti. On má úlevy, dostává odměny, bonbon, tady už děti ví, když si přinese kartičku.