

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Vlasta Pazourová

Realizace aktivit pro děti s poruchou autistického spektra v Mateřské škole Olomouc, Blanická 16, podpořených z projektů Šablony II

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Ve Vikýřovicích dne 17. 6. 2022

.....

Podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat všem, díky kterým mohla tato práce vzniknout. Především však Mgr. Janě Malé, za její odborné vedení a cenné rady.

Obsah

Úvod.....	6
1 Poruchy autistického spektra.....	7
1.1 Charakteristika autismu.....	7
1.2 Diagnostika poruch autistického spektra.....	7
2 Klasifikace poruch autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí	8
2.1 Mezinárodní klasifikace nemoci MKN- 10.....	8
2.2 Mezinárodní klasifikace nemoci MKN- 11.....	9
3 Charakteristika jednotlivých diagnóz poruch autistického spektra	10
3.1 Dětský autismus	10
3.2 Atypický autismus.....	10
3.3 Rettův syndrom	11
3.4 Jiná dětská dezintegrační porucha.....	12
3.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby	12
3.6 Aspergerův syndrom	13
3.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy.....	13
3.8 Pervazivní vývojová porucha NS (nespecifikovaná)	14
4 Členění dětského autismu	15
5 Dítě s PAS v mateřské škole	16
6 Speciálně pedagogické přístupy k dětem s PAS	17
6.1 Logopedická péče.....	17
6.2 Strukturované učení.....	17
6.3 Herní terapie.....	18
6.4 Muzikoterapie.....	18
7 Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV).....	19
7.1 Výzva Šablony II pro mateřské školy	19
7.2 Metodika realizace projektů OP VVV Šablony II	20
8 Realizované aktivity (šablony) v Mateřské škole Olomouc, Blanická 16.....	21
8.1 Profesionální rozvoj předškolních pedagogů prostřednictvím supervize	21
8.2 Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv	23
8.3 Zapojení odborníka z praxe do vzdělávání	24
8.4 Projektový den ve škole	26
8.5 Projektový den mimo školu	28

8.6 Odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči dětí	29
8.7 Komunitně osvětová setkávání.....	32
Závěr.....	34
Seznam zkratk	35
Seznam použité literatury a internetových zdrojů.....	36

Úvod

V současné době profesně působím jako projektová konzultantka v oblasti podpory realizace a administrace projektů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (dále jen OP VVV) pro školy a školská zařízení.

Jedním ze subjektů, se kterým spolupracuji, je Mateřská škola Olomouc, Blanická 16, mateřská škola zřízená Olomouckým krajem pro děti s poruchami autistického spektra.

Paní ředitelka se rozhodla využít možnosti a realizovat aktivity podpořené MŠMT prostřednictvím projektu Šablony II a po konzultaci se svými pedagogy vybrala aktivity vhodné právě pro jejich školu právě s ohledem na specifika vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra.

Spolupráce s paní ředitelkou a pedagogy školy mě přivedla k hlubšímu zájmu o tuto problematiku a motivovala mě ke studiu teoretických poznatků a k získání praktických zkušeností v oblasti poruch autistického spektra.

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku poruch autistického spektra u dětí v předškolním věku a využití aktivit podporovaných projektem Šablony II v jejich vzdělávání.

První čtyři kapitoly se zabývají poruchami autistického spektra, jejich charakteristikou, diagnostikou, členěním a klasifikací. Umožňují čtenáři přehledný náhled do této oblasti.

Pátá a šestá kapitola se věnuje začleňování dětí s poruchami autistického spektra do kolektivu v mateřské škole a jsou zde objasněny vybrané speciálně pedagogické přístupy.

V sedmé kapitole je charakterizována výzva a metodika tematického programu z gesce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

V závěrečné osmé kapitole jsou podrobně popsány konkrétní zrealizované aktivity zaměřené na rozvoj dítěte, přispívající k osobnostně sociálnímu a profesnímu růstu pedagogů a komunikaci s rodiči a veřejností.

Cílem práce je přiblížit čtenářům aktivity uskutečněné v Mateřské škole Olomouc, Blanická 16 s finanční podporou projektu Šablony II, z Operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání.

1 Poruchy autistického spektra

1.1 Charakteristika autismu

Poruchám autistického spektra se v současné době věnuje velké spektrum odborníků, včetně speciálních pedagogů. V uplynulých 60 letech, kdy je problematika poruch známa, se názory na osoby s touto poruchou a především přístup k nim rapidně změnil. Etiologie i přes intenzivní snahu vědců, zejména z řad lékařů, není zcela objasněna. Porucha je považována za stav trvající celý život, a k ulehčení životní situace postižených jsou známy a ve značné míře využívány vhodné edukační postupy a intervence (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

Poruchy autistického spektra jsou považovány za nejzávažnější duševní vývojové poruchy. Neurovývojový původ způsobuje vrozené postižení mozkových funkcí, jehož následkem nedokáže postižený jedinec odpovídajícím způsobem komunikovat. Současně je narušena oblast sociální interakce a představitost. Míra a četnost příznaků se různí a mění se i vývojem člověka. Některé symptomy se mohou časem prohloubit, některé pominout (Čadilová, Žampachová, 2012).

1.2 Diagnostika poruch autistického spektra

Podstatou současného diagnostického procesu je mapování a zkoumání chování jedince. Vzhledem k neexistenci zkoušky založené na biologickém základě je nejvíce oceňována klinická zkušenost. Pouze pracoviště zabývající poruchami autistického spektra se adekvátním způsobem podílejí na diagnostice. Jejich zaměstnanci tak mohou uplatnit svoje zkušenosti a z nich plynoucí jistotu při vyšetření dětí. Zejména profese, jako jsou učitelé, psychologové, logopedi, pracovníci pedagogicko-psychologických poradn a speciálně pedagogických center, z lékařských oborů pediatri, psychiatri, neurologové nejvíce přispívají k vyšetření poruch autistického spektra (Thorová, 2016).

Při posuzování autismus je nezbytné vycházet z obsáhlé a důkladné diagnostiky jedince, obdobně jako u mentální retardace nebo epilepsie. Mozkové postižení různého původu může být obrazem velkého spektra vnějších projevů (Gillberg a Coleman in Gillberg, 2008).

2 Klasifikace poruch autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí

Kromě klasifikace používané v USA, **Diagnostický a statistický manuál (DSM-IV)**, vydaný Americkou psychiatrickou asociací, patří mezi všeobecně rozšířenou a z medicínského hlediska uznávanou klasifikaci vydávanou **Světovou zdravotnickou organizací (WHO)** používanou v Evropě **Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10**. Snaha o zvýšení spolehlivosti diagnostického procesu vedla ke změnám provedeným v nové **Mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-11** (in Thorová, 2016).

2.1 Mezinárodní klasifikace nemoci MKN- 10

Dle MKN-10 jsou za pervazivní vývojové poruchy považovány a souhrnně označovány diagnózou F 84:

- Dětský autismus, **F 84.0**
- Atypický autismus, **F 84.1**
- Rettův syndrom, **F 84.2**
- Jiná dětská dezintegrační porucha, **F 84.3**
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, **F 84.4**
- Aspergerův syndrom, **F 84.5**
- Jiné pervazivní vývojové poruchy, **F 84.8**
- Pervazivní vývojová porucha NS (nespecifikovaná), **F 84.9** (MKN-10, 2021).

2.2 Mezinárodní klasifikace nemoci MKN- 11

V České republice je v současné době platná desátá revize MKN. Od 1. ledna 2022 vstoupila v platnost jedenáctá revize (MKN- 11) a v rámci pětiletého přechodného období nyní na procesu zavádění do českého systému zdravotní péče pracuje Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky (ÚZIS ČR, 2022).

V MKN-11 je škála poruch autistického spektra rozdělena podle úrovně intelektuálního a jazykového vývoje. Skupina pervazivních vývojových poruch byla nahrazena kategorií neurovývojových, duševních a behaviorálních poruch, do níž patří vývojové poruchy intelektu.

Subtypy PAS uvedené v MKN-11:

- **6A02.0** Bez poruchy intelektu a s mírným či žádným poškozením funkčního jazyka.
- **6A02.1** S poruchou intelektu a s mírným či žádným narušením funkčního jazyka.
- **6A02.2** Bez poruchy intelektu a s narušením funkčního jazyka.
- **6.A02.3** S poruchou intelektu a s narušením funkčního jazyka.
- **6.A02.4** Bez poruchy intelektu a s absencí funkčního jazyka.
- **6.A02.5** S poruchou intelektu a s absencí funkčního jazyka.
- **6.A02.Y** Jiná specifická PAS.
- **6.A02.X** Nеспециfikovaná PAS (AutismPort, 2022).

3 Charakteristika jednotlivých diagnóz poruch autistického spektra

3.1 Dětský autismus

Podle Hrdličky a Komárka (2004) patří dětský autismus mezi nejlépe prostudovanou a zároveň také mezi nejtěžší poruchu autistického spektra, zahrnuje velkou řadu příznaků a projevů. Symptomy bývají nejvýrazněji manifestovány v období mezi třetím a pátým rokem věku dítěte a jsou zaznamenány ve všech částech triády.

Z pohledu historického je dětský autismus jádrem poruch autistického spektra a mívá různé stupně závažnosti od mírných příznaků až po velké množství závažných příznaků. U dítěte se vyskytují problémy v komunikaci, sociální interakci a představivosti. Kromě problémů v každé části triády, se u dětí s autismem, může projevit i odlišné, zvláštní a napohled podivné chování (Thorová, 2016).

Verbální projev osob s diagnózou dětský autismus je hluboce narušený. Často opakují stejná slova stále dokola, v jejich slovním projevu se nachází velké množství abnormalit. Nezřídka se komunikaci vyhýbají úplně. V chování dítěte chybí hravost a bezprostřednost, často se vyskytují záchvaty vzteku. Při hře dává přednost mechanickým hračkám a předmětům před komunikací s vrstevníky (Ošlejšková, 2008).

Thorová (2016) tvrdí, že tuto poruchu lze diagnostikovat v každém věku a může se k ní přidružit jakákoliv jiná nemoc či postižení. Z přidružených nemocí se jedná zejména o epilepsii a onemocnění vyžadující psychiatrickou intervenci.

Podle mínění autorky Vágnerové (2002) nebývá integrace dětí s autismem do běžných typů škol dost efektivní. Problémy v komunikaci, citová chladnost a zvláštní chování představují překážku v úspěšné integraci. Také častý výskyt mentálního postižení představuje pro pedagogy v běžné škole významnou zátěž.

3.2 Atypický autismus

Dítě, u kterého je diagnostikován atypický autismus, splňuje diagnostická kritéria pouze částečně. U této kategorie nejsou symptomy přímo definovány a hranice přesně stanoveny. Diagnóza je tak postavena na osobním pohledu diagnostika a jeho nejlepším možném odhadu. U dítěte však spatřujeme shodné příznaky, jako mají jedinci s autismem, zahrnující sociální, emocionální i behaviorální složku. Pro diagnózu je stěžejní, že nejsou naplněna kritéria některé z ostatních pervazivních poruch. Charakteristická je nezvyklá

přecitlivělost na některé vnější podněty a problematické navazování vztahů s vrstevníky. Obecně lze uvést, že jen u části dětí s atypickým autismem spatřujeme oblasti vývoje narušeny méně než u dětí s autismem dětským. Z pohledu požadované péče a potřeby intervence se však atypický autismus od dětského nijak neliší (Thorová, 2016).

Pokud dítě nesplňuje všechna tři diagnostická kritéria týkající se triády či nástup psychopatologie, je zpožděn po třetím roce života dítěte použije se diagnózu atypického autismu (Hrdlička, Komárek, 2004).

3.3 Rettův syndrom

Tento syndrom byl poprvé popsán v roce 1966 rakouským dětským neurologem Andreasem Rettem, jako velmi závažná vývojová porucha mozku s všepronikajícím (pervazivním) nepříznivým vlivem na motorické, psychické a somatické funkce. Odborníci z Francie, Portugalska a Švédska společně v roce 1983 publikovali a za stěžejní symptomy označili ztrátu poznávacích schopností, poruchu koordinace pohybů (ataxií) a ztrátu schopnosti smysluplně pohybovat rukama (Thorová, 2016).

Syndromem jsou postiženy výhradně dívky a genetická příčina byla určena na základě lokalizace genu. V současné době je běžná možnost genetického testování (Hrdlička, Komárek, 2004).

Autorka Thorová (2016) dodává, že v klasické formě jsou syndromem postiženy pouze dívky, ale jsou známy i geneticky atypické případy Rettova syndromu u chlapců. Shodná mutace genů však u chlapců způsobí tak těžkou dysfunkci mozku s velmi malou šancí na dlouhé přežití.

Téměř u všech pacientů jsou z EEG znatelné patologické změny s výskytem epileptických příznaků a až u 75 % dětí s tímto syndromem dochází k rozvoji epilepsie (Hrdlička, Komárek, 2004).

Obvykle se začátek nemoci objevuje mezi šestým a osmnáctým měsícem věku. Příznačné je zpomalení motorického vývoje, dítě nesedí, nechodí a vyskytuje se hypotonie. Zhoršuje se schopnost soustředění a nedostatečný je i oční kontakt. V některých případech zpomaluje vývoj řeči a začínají se objevovat stereotypní pohyby rukou. K výrazné stagnaci dochází mezi prvním a čtvrtým rokem věku. Dítě postupně ztrácí nabyté dovednosti a přestává mluvit. Dosud kontrolovaná činnost rukou se mění v nefunkční pohyby v podobě tleskání, mačkání, klepání a tzv. mytí rukou. K téměř úplné ztrátě úchopových schopností

dochází kolem třetího roku věku dítěte. Děti často skřípají zuby a pohybují jazykem v ústech a vypadají, jakoby neustále něco žvýkaly. Typické je prudké střídání nálad bez jasné příčiny. Postupně se zhoršuje chůze a na intenzitě nabývá nedostatečné svalové napětí. Celkově zhoršená kvalita dechu je způsobena výpadky dechu. V období mezi třetím a čtvrtým rokem dochází k poměrné stabilizaci a pokračuje do věku přibližně šesti let. Do školního věku jsou příznaky stabilizovány. V některých případech dochází k rozvoji skoliózy a často se začínají objevovat epileptické záchvaty. Stereotypní pohyby způsobené obtížemi v oblasti motoriky mohou vést až k poškození kůže. Objevují se úchopové schopnosti a zlepšuje se soustředění. Dívky projevují větší zájem o okolí a komunikaci. Ke zhoršení motoriky a skoliózy může dojít po různě dlouhém stabilním období mezi 5. a 25. rokem života. Podle dostupných studií dívky v období dospívání a dospělosti psychicky vyzrávají, jejich psychika se stabilizuje a ubývá stereotypních pohybů rukou. Zřetelné je zlepšení sociálního porozumění a očního kontaktu. Věk, kterého se dívky s touto diagnózou dožívají, se obvykle pohybuje mezi 40-50 lety (Thorová, 2016).

3.4 Jiná dětská dezintegrační porucha

Rakouský speciální pedagog, Theodor Heller tuto poruchu poprvé popsal v roce 1908. Nemoc obvykle manifestuje mezi třetím a čtvrtým rokem věku. Počáteční období je charakteristické normálním a nenápadným vývojem. Období mezi šestým a devátým měsícem od začátku nemoci se vyznačuje ztrátou dříve získaných dovedností, a to zejména řeči (Hrdlička, Komárek, 2004).

3.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací v sobě sdružuje hyperaktivní syndrom, stereotypní pohyby a IQ nižší než 50, charakteristické je sebepoškozování či stereotypní pohyby. Sociální oslabení autistického typu není popisováno. Definice poruchy není jednoznačně dána a diagnózu můžeme najít pouze v MKN-10 (Hrdlička, Komárek, 2004).

3.6 Aspergerův syndrom

Pro Aspergerův syndrom jsou charakteristické projevy sociální dyslexie. Z hlediska diagnostiky není snadné určit, zda se jedná skutečně o Aspergerův syndrom či pouze o sociální neobratnost spojenou např. s výraznějšími osobnostními znaky a specifickými zájmy. Projevy poruchy, mohou být stejně závažné, ale kvalitativně odlišné od ostatních poruch autistického spektra. Schopnost myšlení osob s Aspergerovým syndromem bývá v pásu normy. Jedinci, kteří jsou spíše pasivní a nemají výrazné problémy s chováním, jsou schopni zejména s pomocí asistenta pedagoga zvládnout běžnou školní docházku. V případě, že se jim podaří zvolit vhodné zaměstnání a životního partnera, mohou vést plnohodnotný život. Setkáváme se však i s dětmi, které se z důvodu problémového chování neobejdou bez asistenta pedagoga ani v mateřské škole. Východiskem pro ně bývá výuka ve speciální škole. Po absolvování vzdělání mívají zpravidla potíže s nalezením vhodné práce. Také navázání partnerského vztahu je pro ně problematické, nebo o něj nejeví zájem. Vývoj řeči u dětí s Aspergerovým syndromem může, ale nemusí být opožděn. Plynulost řeči se objevuje ve věku pěti let a řeč se vyznačuje čistou výslovností a dostatečnou slovní zásobou. Příznačné je kopírování řeči dospělých a nezvykle mechanická, šroubovitá a formální řeč. Pro děti je velmi obtížné navázat kontakt s vrstevníky, upřednostňují hry o samotě, působí egocentricky a nejsou schopny empatie. Pochopení neverbálních signálů a ironicky řečené výroků je pro ně prakticky nemožné. Typické pro Aspergerův syndrom jsou encyklopedické zájmy např. mapy, dopravní značky, počítače, značky aut (Thorová, 2016).

3.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Diagnostická kritéria u této poruchy jsou nejasná a přesná definice chybí. Specifické oblasti triády nejsou narušeny v takové míře, aby klasifikace odpovídala klasickému nebo atypickému autismu. Konkrétní projevy mohou být shodné s chováním s autismem, ale nikdy se nevyskytují v dané kategorii ve zvýšeném množství. Často se s poruchou setkáváme u dětí, které mají mentální retardaci, vývojovou dysfázii, těžší formu poruchy aktivity a pozornosti, nerovnoměrně rozvinuté poznávací schopnosti a méně projevů typických pro autismus. Další skupinou jsou děti s narušenou oblastí představivosti, které mají problémy s odlišením reality od fantazie. Z pohledu intervence potřebují děti s pervazivní poruchou stejnou

míru účinné a speciální pomoci, jako děti s diagnostikovanými ostatními typy poruch autistického spektra (Thorová, 2016).

3.8 Pervazivní vývojová porucha NS (nespecifikovaná)

Diagnózu pervazivní vývojové poruchy nespecifikované využíváme v raném a předškolním věku, kdy klinický obraz nemoci není zcela vyhraněn. Mělo by se jednat o kategorii dočasnou, do doby, než se projeví plně rozvinutá symptomatika PAS. Poruchu je nutné dále sledovat a upřesňovat diagnostiku. V některých případech byl plný rozvoj symptomů PAS diagnostikován až v období pěti let věku (Thorová, 2016).

4 Členění dětského autismu

Podle Hrdličky a Komárka (2004) je zejména z praktického hlediska velmi důležité **rozdělení dětského autismu podle funkčnosti na tři stupně:**

- 1. Jedincem s nízkofunkčním autismem** lze označit dítě s těžkou a hlubokou mentální retardací. Osoby v této kategorii nemají rozvinutou komunikativní řeč a pouze zřídka navazují kontakt s ostatními lidmi. Jejich chování je převážně stereotypní, opakující se a neprojevují zájem o ostatní lidi.
- 2. Mezi jedince se středně funkčním autismem** zahrnujeme děti s lehkou či středně těžkou mentální retardací. V těchto případech je řeč znatelně narušená a narůstá stereotypní a repetitivní chování.
- 3. Vysoce funkční autismus** patří k nejvíce využívaným termínům a jsou tak označovány děti s lehčí formou postižení. Jejich IQ dosahuje hodnoty minimálně 70, není u nich přítomná mentální retardace. Příznačná je existence komunikativní řeči.

5 Dítě s PAS v mateřské škole

Autorky Čadilová a Žampachová (2008, 2017) kladou důraz na důležitost **zařazení dítěte s PAS do předškolního zařízení**, jehož péče navazuje na včasnou intervenci. Pro rodinu je velmi zásadní mít možnost na část dne poskytnout dítěti pobyt v předškolním zařízení a podělit se tak o část péče.

Děti s PAS mohou být přijaty k předškolnímu vzdělávání do mateřské školy či třídy samostatně zřízené pro děti s poruchami autistického spektra nebo do mateřské školy běžného typu. Ve všech typech zařízení je **práce s dítětem s PAS velmi náročná a vyžaduje kvalifikované vzdělání pedagogů**. Prostředí MŠ poskytuje dítěti první zkušenosti s pobytem ve skupině. Výchova ve strukturovaném prostředí umožňuje dítěti zapojit se do smysluplných aktivit a odpoutat tak pozornost od stereotypně se opakujících a specifických zájmů. Cílem není vzít dítěti jeho oblíbené, často však nefunkční činnosti zcela, můžeme je použít jako motivaci k jiným, náročnějším a pro dítě méně oblíbeným činnostem. Základními sociálními dovednostmi, které se dítě ve skupině naučí, jsou zvládání komunikačních dovedností, jako jsou pozdrav, poděkování, vyjádření prosby, rozvíjení pozornosti. Prostřednictvím her a komunikačních aktivit se přirozeně přiblíží k ostatním dětem. **Pro většinu dětí s PAS bývá problematické počáteční začlenění do kolektivu**. Příčinou může být extrémní úzkost z odloučení od blízkých osob, ale také přijetí pravidel a požadavků. Oporou pro úspěšné začleňování v počátku může být rozlišení části prostor, do kterého nebudou mít přístup ostatní děti. Dítě tak přítomnost ostatních dětí lépe zvládne a nebude se cítit ohrožené. Existence jednoduchého vizuálního časového plánu je důležitým prvkem usnadňujícím pobyt v kolektivu. Obsahuje sled předmětů, obrázků a fotografií, které představují časové úseky dne. Tím se také předejde komplikacím v porozumění řeči a opomíjení slovních informací. **Významnou složku vedoucí k rozvoji dítěte tvoří motivace**. Aby se dítě podařilo získat pro spolupráci při nácviu nové dovednosti, je potřeba zvýšit četnost odměňování. Nezanedbatelná je zásada ukončit nácviu odměnou ještě v době, kdy dítě spolupracuje a má dobré výsledky. S tím souvisí zásada vhodného načasování nácviu na dobu, kdy je dítě schopné udržet pozornost a na výkon se soustředit. Tempo nácviu dovedností je velmi individuální. U většiny dětí s PAS probíhá proces učení se novým dovednostem delší dobu. Déle jim trvá, než si je zafixují a následně úspěšně uplatní při běžných činnostech. Při nácviu sociálních dovedností se zpravidla využívá motivace a metody uplatňující pozorování a přehrávání, modelování chování a přirozené učení (Čadilová, Žampachová, 2008, 2017).

6 Speciálně pedagogické přístupy k dětem s PAS

Pro zmírnění nepatřičných projevů u dětí s PAS byla navržena spousta léčebných postupů, z nichž některé dokonce slibují zázračné výsledky. V praxi se však ukazuje, že žádná z terapií není stoprocentně úspěšná. Podstatou pro zajištění efektivní pomoci dítěti s PAS a jeho rodině je individuální a empatický přístup odborníků a fungující spolupráce s rodinou. Významný vliv má raná diagnostika vedoucí k zahájení včasné intervence (Thorová, 2016).

Uvádíme zde některé z přístupů využívaných při výuce v mateřských školách:

6.1 Logopedická péče

U všech dětí s poruchou autistického spektra se setkáváme s různou mírou narušené komunikační schopnosti. Cílovou skupinou logopedů, kteří se specializují na osoby s PAS, jsou děti s mírnou poruchou artikulace, ale i se závažnými poruchami řeči. Náplní práce logopeda je kromě rozvíjení dovedností v oblasti řeči také naučit dítě a jeho rodinu využívat alternativní možnosti komunikace, například obrázky a piktogramy. Nezbytná je spolupráce rodičů a jejich každodenní logopedické procvičování s dítětem na základě doporučení logopeda. Mezi techniky, které se zabývají intenzivní nápravou řeči, patří Verbální chování-aplikovaná behaviorální analýza, která však u nás prozatím není v hojně míře užívaná z důvodu nutnosti pořízení zahraniční licence (Thorová, 2016).

6.2 Strukturované učení

Z hlediska vlivu na rozvoj schopností a dovedností a omezení problematického chování je strukturovaná výuka zásadním přístupem. Strukturování času, prostoru a činností je nezbytným předpokladem k socializaci osob s autismem, pro něž jsou příznačné problémy s porozuměním, organizací a sebeovládáním. Strukturalizace je podstatou i TEACCH programu, jež je k výuce dětí s PAS využíván od poloviny šedesátých let minulého století. Je vhodný pro osoby s autismem bez rozdílu věku a konkrétní diagnózy (Schopler, Mesibov, 1997).

Autorky Čadilová a Žampachová (2008) uvádí, že efektivita využití metody strukturovaného učení je závislá nejen na různorodosti příznaků a intelektuální úrovni daného dítěte, ale také na kvalifikovanosti a zkušenostech odborníka. Důležitým aspektem je rodinné

zázemi dítěte a míra informovanosti rodičů. Vnější faktory spolupůsobící na úspěšnost této metody jsou vzdálenost odborníků od místa bydliště, a také ochota a vstřícnost zaměstnanců organizací, zajišťujících odbornou péči dítěti a rodině.

6.3 Herní terapie

V prostředí mateřské školy jsou významnou součástí výchovné práce **herní techniky**. Hru je možné využít ve formě strukturované či spontánní, při které je kladen důraz na iniciativu dítěte a jeho spontánní chování. Aktivity jsou zaměřené na zlepšení komunikace prostřednictvím slov, znaků a gest, podporu myšlení a uvažování, vrstevnickou interakci a rozvoj emocí. Za vhodnou doplňující metodu je považován videotrénink interakcí, kdy videozáznam poskytuje terapeutům a pedagogům zpětnou vazbu. Následná analýza záznamu může pomoci s rozborem problematických situací a lze z ní vyvodit, jak dále rozvíjet komunikaci, a které strategie jsou účinné (Thorová, 2016).

6.4 Muzikoterapie

Autorka Thorová (2016) zmiňuje, že **hudba v aktivní i pasivní podobě** pozitivně působí na vývoj dítěte. Existují však výjimky, kdy některým dětem s poruchou autistického spektra není hudba příjemná a v těchto případech je potom využívána zejména k desenzibilizaci dítěte. Podle mínění mnoha terapeutů muzikoterapie napomáhá rozvoji sociální interakce a přispívá k emocionální komunikaci.

Využití hudby při edukaci rozvíjí pozornost, podporuje kognitivní procesy a napomáhá osvojování vědomostí a dovedností. Rytmus a melodie, které jsou nedílnou součástí hudební produkce, mají pozitivní vliv na velké množství mozkových struktur. Dalšími cíli muzikoterapie u osob s PAS jsou nácvik dovedností potřebných k zapojení do každodenních činností, porozumění a osvojování řeči, výuka sociálních dovedností a také rozvíjení pohybových a poznávacích procesů a vnímání. Vzhledem k tomu, že pro velké množství dětí s PAS je obtížné efektivně působit ve skupině je doporučeno pro začátek pracovat formou individuální terapie či ve dvojici. V počátečních fázích terapie je z důvodu obtíží dětí s PAS s přizpůsobením se podmínkám doporučena přítomnost rodičů (Müller, 2014).

7 Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV)

Prostřednictvím víceletého Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV), jehož realizaci má ve svém působení Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, bylo v letech 2014 - 2020 umožněno žadatelům čerpat finanční prostředky z Evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF). Hlavním cílem programu je **podpořit rozvoj české ekonomiky** pomocí prostředků založených na vzdělané, tvořivé a motivované pracovní síle, a s tím související **zvýšení konkurenceschopnosti České republiky**. Aktivita podpořené programem jsou zaměřeny na podporu kvality a efektivity vzdělávání, zlepšení podmínek pro kvalitní výzkum a jeho propojování se vzděláváním a následně s trhem práce. Na všech stupních vzdělávání a odborné přípravy přispívají ke zlepšení spravedlivosti, pospolitosti, soudržnosti a aktivního občanství. Nezastupitelným záměrem je uplatňování **zásad rovného přístupu ke vzdělávání** (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání, 2022).

7.1 Výzva Šablony II pro mateřské školy

V rámci operačního programu v gesci MŠMT mohou jednotlivé školy a školská zařízení **čerpat finanční prostředky** z Evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF). Výzva s oficiálním názvem č. 02_18_063, Šablony II - mimo hlavní město Praha byla určena mimo jiné i pro mateřské školy. Záměrem bylo oprávněné žadatele podpořit formou projektů zjednodušeného vykazování. Spolufinancování z vlastních zdrojů není vyžadováno a dotace je poskytována v plné výši. Pro méně rozvinuté regiony mimo město Prahu bylo alokováno 5 645 mil. Kč. Podmínkou účastnit se programu je, aby mateřská škola v době žádosti o dotaci byla zapsána ve školském rejstříku a bylo v ní zapsáno alespoň jedno dítě. Mateřská škola, jako samostatný subjekt mohla požadovat 300 000 Kč plus 2 500 Kč na každé dítě. Školám, které jsou zřizované samostatně, podle § 16 odst. 9 školského zákona, není dovoleno zvolit v žádosti o dotaci aktivity zaměřené na personální podporu školy (školní asistent, školní speciální pedagog, školní psycholog, sociální pedagog). Volba ostatních aktivit tematicky zaměřených na osobnostně sociální a profesní rozvoj pedagogů, podporu rozvoje dětí a usnadňování přechodu dětí z MŠ do ZŠ včetně spolupráce s rodiči dětí a veřejností je plně v kompetenci ředitelů škol (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání, 2022).

7.2 Metodika realizace projektů OP VVV Šablony II

Školskému subjektu, který splňuje podmínky výzvy, je umožněno podat pouze jednu žádost o poskytnutí dotace. Dostatečná výše finančních prostředků alokovaná pro výše uvedenou výzvu zaručuje všem žadatelům, kteří jsou oprávněni o podporu žádat, že budou se svou žádostí úspěšní. Podání žádosti není složité, jelikož žadatelé připravují svůj projekt pomocí výběru tzv. šablon aktivit, předem daných poskytovatelem dotace. *Vybrané šablony neboli aktivity, jsou pro splnění podmínek realizace projektu závazné, nad rámec umožňují i dostatečný prostor k uskutečnění dalších aktivit včetně nákupu pomůcek a administrativních a režijních nákladů ve vazbě na zvolené šablony.* Předpokladem k čerpání finančních prostředků je vyplnění dotazníkového šetření, které se provádí elektronickou formou. Výstup ze šetření je k dispozici obratem a je povinnou přílohou žádosti. Organizace si musí povinně zvolit minimálně jednu šablonu z oblasti, která je dotazníkem vyhodnocena jako nejslabší. Výběr ostatních šablon je v kompetenci ředitele školy s ohledem na konkrétní potřeby, časové a kapacitní možnosti a do výše maximální finanční částky určené pro projekt. Kontrola plnění podmínek realizace probíhá průběžně, a to podáním zprávy o realizaci číslo jedna, po ukončení prvního šestiměsíčního období. Součástí zprávy je seznam šablon včetně vyplněných povinných výstupů ve formě zpráv, zápisů a záznamů z absolvovaných aktivit. Druhé a zároveň poslední sledované období, běží do konce realizace. Škola zpracuje závěrečnou zprávu, dodá zbývající dokumenty a opět vyplní a doloží výstup z dotazníkového šetření. Tento výstup poskytuje údaje o posunu v hodnocených oblastech oproti stavu před zapojením organizace do projektu (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2022)

8 Realizované aktivity (šablony) v Mateřské škole Olomouc, Blanická 16

V mateřské škole, určené ke vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra, byly v období od 1. září 2019 do 28. února 2022 realizovány aktivity podpořené projektem z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, Šablony II pro MŠ a ZŠ.

Původně měly být aktivity uskutečněny do 31. srpna 2021, ale vzhledem k uzavření mateřských škol z důvodu vládních opatření pandemie COVID- 19, a s tím související nemožnosti nastavené aktivity realizovat, škola realizaci projektu prodloužila o šest měsíců.

Mateřská škola zvolila následující aktivity:

- Profesní rozvoj předškolních pedagogů prostřednictvím supervize.
- Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv.
- Zapojení odborníka z praxe do vzdělávání.
- Projektový den ve škole.
- Projektový den mimo školu.
- Odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči dětí.
- Komunitně osvětová setkávání.

8.1 Profesní rozvoj předškolních pedagogů prostřednictvím supervize

Profesní rozvoj předškolních pedagogů prostřednictvím supervize je aktivita zaměřená na osobnostně sociální a profesní rozvoj pedagogů mateřských škol. Mateřská škola si ji v žádosti o dotaci nastavila dvakrát a rozvrhla její uskutečnění do dvou školních let. *Cílem je zvýšení kvality každodenní práce pedagogů při výchově a vzdělávání dětí.* V každém školním roce pedagogové využili službu supervizora formou skupinové supervize v rozsahu dvacet hodin a individuální supervize rozsahu deset hodin.

Skupinová supervizní setkávání v prvním školním roce realizace projektu probíhala od 16. září 2020 do 16. prosince 2020, na ně navázala individuální supervize, které se zúčastnilo v lednu 2021 pět pedagogů.

První setkání bylo koncipováno se zaměřením na *řešení mimořádných situací v rodině*, které ovlivňují psychiku dítěte. Přenos těchto situací do týmu byl předmětem nastavení emočního komfortu pedagogů, který je oporou rodině a následně i dítěti. Pedagogové velmi ocenili solution focus (SF) přístup zaměřený na řešení, který jim otevřel možnosti, ve kterých neviděli problém, ale pouze situaci k řešení. Dojmy pedagogů byly naplněny zdravým optimismem a uvědoměním si sebe v příběhu celé rodiny, bez osobní zátěže. Při supervizi si každý z pedagogů otevřel své silné stránky, které tímto uvědoměním aplikuje ve výchovně vzdělávacím procesu.

Převažujícím tématem v supervizi bylo *otevření komunikačních kanálů* bez obav a vnitřních pochyb. Supervizor byl citlivým průvodcem při otevírání tohoto tématu i v kontextu a respektem k osobnostní výbavě každého z pedagogů. Tento respekt vycházel z uvědomění si svých silných stránek, a to vše v konkrétních příkladech a aplikaci v každodenním profesním životě. Téma komunikace supervizor opřel z velké části o kazuistiku, které bylo umožněno účastníkům prožít formou dramatizace. Tento přenos do supervizní „hry“ uvolnil u každého z účastníků tu část, která v propojení s cílem byla pro něho osobním cílem.

Reflexe pedagogů byla velmi příznivá a pozitivní. Vnímali celý průběh jako příležitost nejen profesního, ale zejména osobního rozvoje, jenž je při práci s dětmi s diagnózou autismu nezbytný. Došlo k uvědomění si silných i slabých stránek, jak v rámci modelu celého zařízení, tak i individuálně. Silnou stránkou je od nástupu dítěte přijetí celé rodiny a pojetí spolupráce na velmi otevřené a důvěryhodné úrovni. Ke slabým stránkám patří v rámci organizace menší časová kapacita na častější konzultace. Tyto slabé stránky se řeší jinými komunikačními nástroji, komunikačním deníkem, případně videozáznamy. Do budoucna je záměr na organizaci společných aktivit rodičů s dětmi a pedagogickým týmem. Tato setkání by byla zdrojem zdravé reflexe a sdílení zkušeností.

V následujícím školním roce 2021/2021 se prolínala skupinová a individuální setkání se supervizorem v období od září 2021 do ledna 2022. Aktivit se účastnilo pět pedagogů mateřské školy. V supervizním setkání s pedagogy se naplnilo očekávání v rámci tématu propojení externistů a stážistů v kontextu s provozem mateřské školy. Téma se vygenerovalo díky výraznému zájmu o návštěvy a stáže v zařízení a cílem bylo nastavení pravidel, které korespondují se spokojeností týmu. Pedagogové si uvědomili pozitivní stránku externích stážistů, který se projevil v jejich metodickém růstu. Umění předávat zkušenost je motivuje k hlubšímu vhledu do své práce a uvědomění si širšího spektra možností.

Očekávání v rámci supervize bylo zaměřeno zejména na schopnost změn v rámci pravidelně fungujícího modelu.

Supervizor využil modelu ideální vize ve *fungování dalšího externího člena týmu*. Pedagogové si stanovili a uvědomili priority, které pro ně mají hlavní význam pro spokojené prožití dne. Supervizor představil model, ve kterém ukázal možnosti využití pozitivního vlivu stážistů a obohacení nejen programu dětí ale rozšíření možností pedagogů. Jako nástroj slouží úvodní rozhovor s ředitelkou zařízení a následně společně i s vedoucím pedagogem stáže. Téma přijali pedagogové velmi příznivě a jejich chuť pro nové zkušenosti se supervizní aktivitou zdravě posílila a byla motivujícím způsobem nastavena.

Skupinové i individuální supervize byly vedeny k otevření možností přijmout výjimku a změnu. Záměrem, který se naplnil, byl *vstup nových inspirací námětů*. Silnou stránkou se vyhodnotilo umění přijetí i větších skupin spolupracovníků, které jsou plně zapojeny do programu celé třídy. Každá stáž je ukončena krátkou reflexí pedagoga a stážistů. Toto vnáší ucelenost a oboustranné obohacení. Jako slabou stránku vnímáme omezené prostorové možnosti. Dojmy pedagogů a reflexe na toto téma byly přijaty se zájmem obohatit i dětem možnosti nových kontaktů a u dětí s autismem silné propojení s okolním světem. *Do budoucna je cíl přijímat širší spektrum stážistů* nejen v rámci oboru speciální pedagogiky ale i psychologie, medicíny, dramaterapie.

8.2 Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv

Do kategorie aktivit přispívající k *osobnostně sociálnímu a profesnímu rozvoji pedagogů* patří sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv. Záměrem je pomocí návštěv vyměnit si zkušenosti a podpořit tak zvýšení kvality každodenní práce pedagogů při výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole. Spolupráce spočívá v uskutečnění minimálně dvou návštěv v rozsahu osmi hodin a zbývajících osm hodin si pedagogové z hostitelské a vysílající školy rozdělí mezi přípravu a vyhodnocení návštěvy a doporučení pro další práci. Podstatné je následné předání příkladů dobré praxe ostatním kolegům v organizaci formou interního sdílení. Při svých návštěvách učitelé využili možnost absolvovat a nahlédnout komplexně do výuky svých kolegů z motivujících mateřských škol. Pedagogové školy postupně navštívili dvě mateřské školy, kde absolvovali pět bloků sdílení zkušeností.

Zvolená témata, kterými se paní učitelky nechaly inspirovat, a z nichž čerpaly doporučení pro svoji další pedagogickou práci, byla:

- *Podpora samostatnosti a samoobsluhy.*
- *Budování zdravého životního stylu.*
- *Rozvoj výtvarných dovedností a manipulace s materiálem.*
- *Spolupráce s rodinou a její zapojení do chodu školy.*
- *Procvičování jemné a hrubé motoriky.*
- *Práce s předškolními dětmi.*
- *Seznámení s kurikulárními dokumenty.*
- *Využití inovativních metod práce a didaktických pomůcek.*

8.3 Zapojení odborníka z praxe do vzdělávání

Další aktivitou, která podporuje osobnostně sociální rozvoj pedagogů je *zapojení odborníka z praxe do vzdělávání*. Cílem je rozvíjet a prohloubit spolupráci mezi externími odborníky a pedagogy při předškolním vzdělávání. Nutným předpokladem odborníka je, aby ve svém oboru působil mimo rezort školství. Pedagog společně s odborníkem z praxe v rámci každé šablony naplánovali a uskutečnili deset vyučovacích hodin. Na každou vyučovací hodinu připadla jedna hodina přípravy a třicet minut vyhodnocení. Každý pedagog byl vzděláním podpořen v celkovém rozsahu 25 hodin. Mateřská škola si k realizaci všech čtyř zvolených šablon vybrala *muzikoterapeutku s dlouholetou praxí a bohatými zkušenostmi*. Postupně s ní během projektu spolupracovali čtyři různí pedagogové a díky této spolupráci měli možnost vyzkoušet si různorodou podobu spolupráce s uplatněním zásad společného plánování, společné výuky a na závěr společného zhodnocení každé výukové hodiny.

Jelikož je škola specializovaná pro výuku *děti s poruchami autistického spektra* a pro děti s kombinovanými vadami, jsou prvky muzikoterapie ve výuce běžně používané. Intenzivní spoluprací s odborníci došlo k významnému rozšíření a doplnění výuky o praktické prvky muzikoterapie. V rámci každé přípravy byly všechny paní učitelky a speciální pedagožky seznámeny s jednotlivými hudebními nástroji a naučily se, jak s nimi zacházet a hrát na ně. Z hudebních nástrojů se při hodinách využívala *kalimba, sluneční buben, dešťová hůl, didgeridoo, Orffovy instrumenty* a další široké spektrum hudebních náčiní. Nástroje vždy

společně rozmístily tak, aby je děti dobře viděly a aby měly ke všem dostatečný přístup.

Před samotným zahájením muzikoterapie proběhlo představení skupiny dětí, která se celého bloku výuky účastní. Muzikoterapeutka se seznámila se stěžejními prvky chování a jednání dětí, tak aby v rámci muzikoterapie mohl být maximálně rozvíjen jejich potenciál. Začátek hodiny probíhal pomocí loutkového králíka písničkou a hrou na zvonkohru. Společná práce s dětmi spočívala v tom, že se dětem ukazovaly jednotlivé hudební nástroje a seznamovaly se s jejich zvuky a tóny. Klidnější děti bylo potřeba při činnostech a společné hře na hudební nástroje aktivizovat. Odbornice se snažila maximálně přizpůsobit dětem a jejich potřebám. Při společné hře na bubínky bylo nezbytné projevy některých dětí usměrňovat, aby dostaly možnost zahrát také ostatní a učily se vnímat střídání rolí a vedení skupiny při společném hraní. Ke konci každé hodiny proběhla krátká relaxační část, kdy se děti zaposlouchávaly do zvuků měsíčního bubnu, na který muzikoterapeutka hrála a ke kterému zazpívala. Na závěr proběhlo s dětmi rozloučení novou písní, opět za přispění loutkového králíka.

Další výukové hodiny byly zaměřeny primárně na *rozvoj komunikačních dovedností*, upevňování a posilování již získaných dovedností. Rytmizace se ukázala jako vhodný nástroj k posilování řečových schopností, proto bude dále využívána v běžné výuce ve třídě. Prvotní a závěrečná píseň dětem jasně ukazuje vymezené hranice a pomáhá tak dětem určit, kde aktivita začíná a končí. Na základě pochvaly a povzbuzení, které dítě dostává jako zpětnou vazbu, se zapojuje do aktivit s chutí a radostí.

Po každé muzikoterapeutické lekci proběhla společná reflexe, kdy pedagog s odborníci zpětně shrnuli průběh a strukturu hodiny, shodli se na významu *úvodu, závěru a relaxační části*. V některých případech bylo střídání rolí v průběhu hodiny mírně rozpačité, proto se vyučující domluvily, že je nutné si předem ujasnit strategii rolí.

8.4 Projektový den ve škole

K rozvoji vedení projektového vzdělávání je určena šablona projektový den ve škole. Projektová výuka vedla k rozvíjení zejména *kličovými kompetencí dětí* a byl při ní kladen důraz na *aktivizační metody, vedení k samostatnosti a využití poznatků v každodenním životě*. V mateřské škole proběhlo osm projektových dnů, každý v rozsahu čtyř vyučovacích hodin. Pro propojení s praxí byla při každém projektovém dni nezbytná *participace odborníka z praxe* a jeho intenzivní spolupráce s pedagogem. Spolupráce probíhala ve všech fázích přípravy, konkrétní projektové výuky i reflexe. Do aktivit bylo zapojeno šest pedagogických pracovníků a pět odborníků. Jako příklad jsou zde uvedeny dva typy zrealizovaných projektových dnů.

Za účasti trenéra, aktivního sportovce a animátora sportovních aktivit, byly uskutečněny dva projektové dny a projektovou výuku si s ním vyzkoušely tři paní učitelky. Projektové dny, skládající se zejména ze sportovních aktivit, byly uskutečněny na školní zahradě. Dětem asistovaly hráčky olomouckého ragbyového týmu. Při přípravě programu byl brán v potaz zdravotní stav dětí a jejich fyzické možnosti vzhledem k druhům postižení. Program byl přizpůsoben tak, aby byl dostatečně pružný, a mohl se tak nárazově pozměnit v rámci rozpoložení dětí, jejich aktivity a soustředění na určité úkoly. Při aktivitách byly využity sportovní pomůcky hráčů ragby a vše bylo inspirováno touto hrou a tréninky sportovců. Před začátkem her a aktivit byly děti seznámeny s hráčkami ragby, každé dítě dostalo sportovní týmové tričko.

Na zahradě byla vytvořena následující stanoviště s pomůckami:

	Stanoviště	Pomůcky	Cíl
1.	Slalom s ragbyovým míčem	kužely, míč	proběhnout danou trasu, oběhnout překážky v daném směru, udržet míč
2.	Hod na cíl	kužely, ragbyový míč	pomocí míče shodit kužely poskládané na vyvýšené místo
3.	Přeskoky přes překážky	provazový žebřík, vyvýšené překážky	skoky snožmo přeskakovat lanový žebřík, přeskočit překážky stavěné za sebou
4.	Běh s ragbyovým míčem	značky, míče	během trasy udržet míč a dotknout se značek rozmístěných v dané vzdálenosti
5.	Dvoufázový běh	značky, míče	proběhnout co nejrychleji trasu tam a zpět, a na daných místech označených modrou značkou položit míče

Děti si během procházení stanovišť vyzkoušely a poznávaly části a fáze tréninku ragbistů. Cílem projektové výuky byl rozvoj sportovních dovedností dětí. Činnosti pedagoga a externího odborníka s dětmi se při jednotlivých aktivitách střídaly, prolínaly a některé činnosti prováděli společně. U dětí byla rozvíjena především koordinace celého těla, prvky hrubé motoriky (skok snožmo, manipulace s míčem atp.), orientace v prostoru. Veškeré aktivity byly přizpůsobovány schopnostem dětí a momentálnímu psychickému rozpoložení. Děti byly vhodnými aktivitami vedeny ke společné hře a spolupráci v týmu. Vzhledem k tomu, že každý z projektových dnů probíhal s různou skupinou dětí a časovým odstupem detailní průběh i reflexe vyučujících se lišily.

Jeden z *praktických projektových dnů* byl uskutečněn na téma vaření. Kuchařka z povolání společně s paní učitelkou připravily pro děti projektový den tematicky zaměřený na vaření, v tomto případě pečení jablečného štrúdlu. Na začátku připravily obrázkový postup pečení štrúdlu a nachystaly všechny potřebné ingredience. Společně také připravily místnost, ve které budou děti vařit. Jablka potřebná pro přípravu štrúdlu sbíraly děti den předem v rámci společné venkovní aktivity na školní zahradě. Celý program vaření byl přizpůsoben tak, aby odpovídal schopnostem a možnostem dětí. Každý dostal obrazový recept, podle kterého pak společně postupovaly.

Seznámily se se všemi ingrediencemi, a pokud chtěly, mohly je také ochutnat. Potom všichni společně připravovali štrúdl podle vytištěného postupu. Za pomoci a podpory pedagoga a externího odborníka si děti vyzkoušely krájení a strouhání jablek. Z nastrouhaných jablek děti vymačkaly přebytečnou šťávu, kterou měly možnost ochutnat a seznámit se tím s jablečným moštem. Následně si děti připravily plechy s pečícím papírem. Společně se vybalila přichystaná listová těsta, na něž děti kladly nastrouhaná jablka. Náplň poté doplnily skořicí a dalšími připravenými ingrediencemi podle chuti (ořechy, čokoláda). U všech částí přípravy štrúdlu se děti postupně prostřídaly, vše si vyzkoušely a u některých si v rámci nácviku spolupráce navzájem vypomáhaly. Po vložení plechů do trouby byla natočena minutka a starší děti měly za úkol hlídat čas, aby se štrúdl nespálily. Po vychladnutí si děti v rámci společné svačiny na štrúdlu pochutnaly a podělily se také s ostatními pracovníky v mateřské škole. V rámci reflexe pedagog spolu s externím odborníkem zhodnotili, že *u dětí byla rozvíjena spolupráce a jemná motorika*. Děti byly vhodnými metodami vedeny k maximální míře samostatnosti a způsoby přizpůsobenými jejich požadavkům.

8.5 Projektový den mimo školu

Charakteristika projektového dne mimo školu je shodná s projektovým dnem ve škole, jen s tím rozdílem, že výuka proběhla *mimo školní prostředí* a v minimální vzdálenosti deset kilometrů od školy. V rámci nastavené žádosti o dotaci škola uskutečnila pět výjezdů s realizací projektové výuky na různá témata. Pro doplnění témat z projektových dnů ve škole zde uvádíme projektovou výuku se zaměřením na podporu *polytechnického a environmentálního vzdělávání*.

Před samotným uskutečněním projektové výuky se paní učitelka setkala s lektorkou na environmentální vzdělávání a společně naplánovaly program, stanovily konkrétní cíl a zvolily vhodné metody a zásady práce. Domluvily se na konkrétním harmonogramu dne a na úkolech, které budou děti plnit v průběhu celého projektového dne. Cílem bylo dětem připravit nevšední program mimo město, při kterém by měly možnost vnímat život v přírodě, poznávat neprobádané prostředí a plnit v něm aktivity zábavnou formou. Dalším záměrem intenzivního pobytu v přírodě byl rozvoj kognitivních dovedností, hrubé a jemné motoriky, rozvoj zdravého životního stylu. Projektový den začal v ranních hodinách, kdy se děti společně s pedagogy setkali na vlakovém nádraží a vlakem společně přijeli do stanice Hrubá Voda, ze které se pak pěšky vydali do zaniklé vesnice Smilov.

Již při cestě přírodou si pro děti externistka připravila jednu z aktivit, a to třídění přírodnin dle kritérií kámen, dřevo a listy, které měly děti za úkol v lese najít. V případě potřeby, pomohl dětem pedagog.

Ve Smilově, nedaleko hájenky, kde se nachází i potok, byly pro děti připraveny další aktivity:

	Aktivita	Pomůcky	Cíl
1.	Stavění hráze na potoce	kamení, klacky	postavit co nejpevnější hráz
2.	Hod kamínkem do vody	kamínky	odhodit kamínek co nejdál do vody
3.	Pouštění „loděk“ po potoce	listy, klacky a jiné přírodniny	vytvořit jednoduchou loďku a poté ji vypustit do vody
4.	Stavění věží z kamení	kameny	postavit nejvyšší věž
5.	Frotáž ze stromů a listů	papír, voskovky, kůra stromů a listy	pomocí materiálu vytvořit texturu stromů a listů

Po splnění úkolů si všichni společně zahráli na lesní muzikanty. Děti si našly svůj hudební nástroj v podobě přírodniny (kameny, klacky) a společně s hudebním doprovodem si zazpívali píseň „Já do lesa nepojedu“. Kromě výuky byla v průběhu dne rozvíjena celková koordinace těla a orientace v prostoru. Děti byly průběžně motivovány ke spolupráci při všech aktivitách a způsobem odpovídajícím jejich potřebám.

8.6 Odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči dětí

Fungující spolupráce mateřské školy s rodiči dětí významně přispívá k výchově a vzdělávání dětí nejen s poruchami autistického spektra. Cílem aktivity odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči dětí je umožnit rodičům v dostačující a srozumitelné míře prostor a informace potřebné k bezproblémovému přechodu jejich dětí na základní školu. Mateřská škola si vybrala pro setkávání logopeda a psychologa, kteří

připravili a zrealizovali dohromady čtyři ucelené bloky setkání po dvanácti hodinách. Celkem bylo uskutečněno 48 hodin setkání rodičů s kompetentními odborníky v průběhu třiceti měsíců.

Setkávání s logopedkou byla zaměřena na vytvoření opory v kontextu s nástupem dětí do škol. Cílem bylo informovat rodiče o intenzivní spolupráci logopedů s pedagogy školy. Návaznost vyplynula z modelu, který rodiče mají nastaven v mateřské škole a logopedka předala zkušenosti a nástroje z pohledu odborníka. Setkání bylo vedeno interaktivně s přímou účastí a zapojením rodičů do konkrétních situací, následovala krátká supervize a rozbor. Efektivnost setkání se projevila ve velkém množství dotazů, které vyplývaly z cíle rodičů nalézt zázemí, které by korespondovalo s jejich zkušenostmi ve vedení mateřské školy.

Dalším z témat byla problematika týkající se *komunikace dětí s těžkou řečovou vadou v rámci inkluze*. Rodiče byli seznámeni s nástroji, které umožňují i dětem s těžkou řečovou vadou komunikovat s vrstevníky a s pedagogem tak, aby nedocházelo k situacím, které by narušily vývoj dítěte po psychické stránce, díky nesouladu a pocitu nedostatečnosti. Rodiče zajímala komunikace formou obrázkového systému, vedení komunikačního deníku s pedagogem a nutnosti propojení s výstupy z logopedických návštěv. Rodiče, kteří zvolí inkluzi do běžné základní školy, byli seznámeni s riziky, které mohou nastat při přiřazení asistenta pedagoga, který často supluje komunikaci s pedagogem i dětským kolektivem. Bylo zdůrazněno, že v rámci inkluze se jedná o *plnohodnotné včlenění dítěte do kolektivu nejen po organizační stránce, ale zejména po stránce psychické*. Výstup z tohoto setkání byl pro rodiče velmi inspirativní, zejména s ohledem na obavy, zda bude dítěti nasloucháno a budou respektovány a pochopeny jeho potřeby i přes limity, které ve vývoji řeči u dítěte jsou. Z pohledu logopeda byli rodiče obeznámeni se strukturovaným systémem pro děti s autismem, který plynule navazuje na systém v mateřské škole a současně je propojený s informacemi od rodičů pro vytvoření maximálně podnětného zázemí pro výuku dětí s PAS ve vazbě na režim třídy. Rodiče si v rámci tohoto setkání uvědomili i formou otevřené diskuze důležitost detailní informovanosti pedagoga o návycích dítěte v domácím prostředí s cílem zajistit maximální spektrum motivačních prvků, vedoucích k pokrokům dítěte.

Paní psychologka při svém prvním setkání zvolila pro rodiče aktuální téma, jak může *rodič přispět k co nejplynulejší adaptaci dítěte na změnu*. Změnou v tomto kontextu je považována docházka do mateřské školy, odpoutání se od domácího režimu a navyklých vzorců chování, které primárně vnímá prostřednictvím klimatu domova. Odbornice zde zdůraznila jeden z nejsilnějších psychologických aspektů, a to jsou spojovací prvky s režimem

mateřské školy a zachování pevných bodů, které u dítěte vzbuzují pocit bezpečí. Nazvala tento krok tzv. vše nepřekopat, ale zachovat funkční kroky a propojit je v kontextu celého dne. Popsala psychologické nástroje, které mají velký vliv na psychiku dítěte v budování jeho sebevědomí, ocenění úspěchů a při předávání i vyzvedávání dítěte z mateřské školy, *oceňovat jeho dovednosti a toto hodnocení stavět na detailu a i formě odměny*. Dále zdůraznila *nepředávat negativní informace* a hodnocení před dítětem a nestavět pedagoga do autority, která má potvrdit například trestající moment rodičů. Rodiče při tomto setkání velmi přesně pojmenovali a ocenili, že předávání informací a kontakt s pedagogem je postaven na silných stránkách dětí a současně jsou oceněni i rodiče. Setkání naplnilo cíl a otevřelo prostor pro vzájemné propojení rodiny a mateřské školy.

Poslední setkání bylo zaměřeno na tzv. *stereotypii u dětí a její vliv na duševní vývoj*. Velmi zajímavým prvkem bylo pro rodiče ukázání kontextu mezi stereotypem a myšlením dítěte. Tento kontext vycházel z pocitu bezpečí, potřeby poznání a podvědomého tlaku, který vede dítě k opakování některých činností. Psycholožka ukázala rodičům jiný pohled na tento diagnostický aspekt a objasnila důležitý krok k porozumění dětem, u kterých byla diagnostikována PAS. Rodiče si uvědomili, že *projev dítěte není vždy nekázeň, ale často silná informace, kterým směrem zaměřit motivační pozornost pro jejich další rozvoj*. V neposlední řadě důležitým námětem jednoho ze setkání byla účast rodičů na společných akcích s mateřskou školou v kontextu s psychologickým obrazem vnímání dětí. *Účast rodičů na společných akcích* otevírá několik momentů, které jsou ukazatelem, nakolik je rodič vyrovnaný s výjimkou, kterou dítě má. Touto výjimkou je myšleno postižení či porucha u dítěte. Na společných akcích dochází k propojení rolí, kdy dítě vnímá režimová opatření spojená s mateřskou školou a současně režim s rodiči. Odbornice doporučila velmi zajímavé nástroje, ve kterých dochází k propojení i výměně rolí a následnému přijetí zcela nových vzorců myšlení dětí, ale i rodičů. Každý se vzájemně tímto vnímá v jiných emočních prvcích. Paní doktorka doporučila u společných akcí nástroj, který byl pro rodiče velmi zajímavý, a to věnovat se jinému z dětí. Strategii lze využít i při projektové výuce či společných akcích školy s rodiči. Pestrost emočních zážitků paní doktorka pojmenovala jako významný.

8.7 Komunitně osvětová setkávání

K posílení spolupráce s rodiči dětí a veřejností byly školou zvoleny aktivity komunitně osvětových setkávání. Organizace spolu s externími subjekty naplánovala a uskutečnila čtyři dvouhodinová setkání, kterých se v hojné míře zúčastnila veřejnost, zaměstnanci školy a rodiče. Děti z mateřské školy se zapojily jako diváci a také jako samotní aktéři dění. Do přípravy, realizace i zhodnocení akce se zapojili zástupci všech účastníků. Cílem je podpořit komunitní charakter školy a odpovědnost za dění v komunitě, vzájemné porozumění a otevřený přístup k rozdílnosti.

Blok aktivit započal hned na začátku realizace projektu Šablony II, v říjnu roku 2019, kdy se uskutečnilo první setkání ve spolupráci s uměleckou malířkou. Prostřednictvím výstavy obrazů byla možnost se potkat se širokou veřejností v prostorách krásného Domu u parku na ulici Palackého v Olomouci. Před setkáním se sešla výtvarnice s vedením školy, aby společně připravily program výstavy, pozvánky a plakáty k oslovení veřejnosti. Návštěvníci z řad široké veřejnosti, rodičů, pedagogů a přátel školy se během setkání seznámili s činností speciální školy zaměřené na vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra a dětí s kombinovanými vadami. Celé odpoledne moderoval pedagog školy. Malířka se v kontextu s dlouhodobou spoluprací a poznáním filozofie a metody, se kterou škola přistupuje k diagnóze autismu, inspirovala v obrazech, které nejsou jen obrazem výtvarného umění, ale současně otiskem mentální metody a vnímání výjimky. Tyto obrazy jsou součástí interiéru „Blanické vily“ a svojí kompozicí vnáší otisk a doplnění dětské duše, která hledá oporu v běžném světě. Na závěr byla provedena přirozená reflexe nejen ze strany vystavující a ředitelky školy, ale i účastníků této akce, kteří se dokázali podělit o nové postoje, které díky této akci získali na pohled diagnózy autismu.

Letní setkání s veřejností se konalo v červenci roku 2020. Ve spolupráci s lektorkou volnočasových aktivit a organizátorkou tvořivých akcí pro veřejnost proběhla v prostorách zahrad mateřské školy Zahradní slavnost. Před slavností se lektorka setkala s asistentkou pedagoga a společně se domluvily na programu a průběhu akce, aby byla co nejvíce přizpůsobena specifickým potřebám dětí s PAS a filozofií celé akce. Asistentka pedagoga společně s dětmi vytvořila pozvánky a plakáty na setkání a vyzdobila zahradu. Společně také vyrobili drobné dárky pro návštěvníky akce (odznáčky a magnetky s logem mateřské školy). Odbornice z praxe zinscenovala pro přítomné bublinové a balónkové vystoupení. Děti i návštěvníci si tak společně mohli vyzkoušet vytvořit bubliny různých velikostí.

Pro velký úspěch spojený se zájmem veřejnosti byla v následujícím školním roce, v červnu 2021, oslovena stejná lektorka k uspořádání Zahradní slavnosti č. 2. Tentokrát bylo připraveno balónkové vystoupení. Děti i návštěvníci si tak mohli společně užít neformální setkání se zábavným programem. Na tvorbě pozvánek a drobných dárků pro návštěvníky akce pracovaly děti s pedagogy, přípravy prostor a výzdoby zahrady se ujali nepedagogičtí pracovníci školy spolu s dobrovolníky a rodiči dětí.

Poslední setkání se uskutečnilo v prosinci roku 2021. Vedení školy se domluvilo s výtvarnicí a uspořádali komunitně osvětové setkání s tématem Vánoční tvoření pro děti i dospělé. Tato akce se uskutečnila v prostorách mateřské školy. Pedagogové společně s dětmi vytvořili vánoční výzdobu, aby podtrhla vánoční atmosféru celé akce. Lektorka přichystala několik výtvarných a pracovních aktivit, děti i dospělí si tak společně mohli užít zábavný program plný vánoční atmosféry. Účastníci se osobně seznámili s dětmi, které docházejí do mateřské školy. Společně s dětmi pak vytvářeli různé výrobky, například sádrové ozdoby, vánoční odznaky a magnety a zapojili se i do pečení vánočního cukroví.

Při všech setkáních byli pedagogičtí a ostatní pracovníci školy všem účastníkům k dispozici a odpovídali na případné dotazy ohledně specifických činností s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. *Veřejnost měla tímto způsobem možnost seznámit se s filozofií mateřské školy a díky setkáním získat pohled na diagnózu autismu a přirozený, autentický život.*

Závěr

Povědomí veřejnosti o poruchách autistického spektra se v posledních letech zvyšuje a to zejména díky působení specializovaných škol, nestátních neziskových organizací, ale i za přispění médií.

Obsah závěrečné práce je zaměřen na problematiku poruch autistického spektra, zabývali jsme se jejich charakteristikou, diagnostikou, popsali klasifikace podle Mezinárodní klasifikace nemocí. Odpověděli jsme si na otázku, proč je důležité začleňovat dítě do kolektivu vrstevníků od raného věku, na co se zaměřit při jeho zařazování a popsali některé metody speciálně pedagogických přístupů v předškolním vzdělávání.

Věnovali jsme se konkrétně jednotlivým aktivitám, které je možné prostřednictvím projektů finančně podpořených MŠMT uskutečnit. Některé z postupů jsou při edukaci v různých podobách využívány, jiné jsou v souvislosti s výukou v mateřské škole značně inovativní. Přestože se jedná o projekt, jehož realizace je formou zjednodušeného vykazování, není pro splnění všech podmínek a ukazatelů, zejména pro menší subjekty, úplně snadné jej účelně nastavit a po formální stránce správně administrovat.

Cílem závěrečné práce bylo objasnit praktické možnosti, které nabízí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy k podpoře edukace v mateřských školách určených pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s poruchami autistického spektra.

Dílčím cílem bylo poskytnout užitečné a inspirativní informace, které mohou pedagogové a vedení škol využít při své každodenní práci, posílit svůj osobnostně sociální a profesní rozvoj, potažmo předcházet syndromu vyhoření, jehož riziko je u pomáhajících profesí významné.

Chtěli jsme zdůraznit důležitost podpory při zvyšování kvality vzdělávání dětí, rozvoje pedagogů a komunikace s rodiči a veřejností ve stěžejních tématech. Tyto cíle závěrečné práce se podařilo naplnit.

Seznam zkratk

DSM-IV	Diagnostický a statistický manuál, čtvrtá revize
ESIF	Evropské strukturální a investiční fondy
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí, desátá revize
MKN-11	Mezinárodní klasifikace nemocí, jedenáctá revize
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OP VVV	Operační program výzkum, vývoj a vzdělávání
PAS	Poruchy autistického spektra
SF	Přístup zaměřený na řešení
ÚZIS ČR	Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	Základní škola

Seznam použité literatury a internetových zdrojů

1. ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-957-8.
2. AutismPort. *AutismPort* [online]. Národní ústav pro autismus z.ú. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>
3. ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.
4. ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2017. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-49-7.
5. ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
6. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. 2008. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-498-4.
7. HRDLIČKA, Michal, Vladimír KOMÁREK ed. 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
8. SCHOPLER, Eric, Gary B. MESIBOV. 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-133-9.
9. MKN-10: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. 2018 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.
10. Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) - ÚZIS ČR: *Úvod - ÚZIS ČR* [online]. 2022 [cit. 2022-05-05] Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

11. MÜLLER, Oldřich. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přepracované vydání. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-8991-0.
12. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání. *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://opvzv.msmt.cz/o-programu>
13. OŠLEJŠKOVÁ, Hana. 2008. *Vybrané kapitoly z dětské neurologie*. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů v Brně. ISBN 978-80-7013-479-5.
14. Přehled šablon a jejich věcný výklad. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://opvzv.msmt.cz/download/file1859.pdf>
15. THOROVÁ, Kateřina. 2016. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
16. VÁGNEROVÁ, Marie. 2002. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-678-0.
17. Výzva Šablony II. *Operační program Výzkum, vývoj, vzdělávání / MŠMT* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://opvzv.msmt.cz/vyzva/vyzva-c-02-18-063-sablony-ii-mimo-hlavni-mesto-praha-verze-1/dokumenty.htm>