



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 speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Porovnání přístupů Montessori metody
s postupy strukturovaného učení u dětí
předškolního věku s Aspergerovým
syndromem

Vypracovala: Eliška Procházková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D

České Budějovice, 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci 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 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 posudky školitele a oponentů 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 dne 30. 4. 2021

Eliška Procházková

Poděkování

Děkuji zejména mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D za odborné vedení, její čas, trpělivost, vstřícnost a ochotu. Velice děkuji maminkám oběma chlapců s Aspergerovým syndromem za poskytnuté odpovědi v rozhovorech a poskytnuté materiály. Rovněž patří velké díky paní učitelce a asistentce pedagoga, které rovněž poskytly rozhovor a byly trpělivé a vstřícné při prováděném pozorování v mateřské škole A.

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na téma porovnání přístupů Montessori metody s postupy strukturovaného učení u dětí předškolního věku s Aspergerovým syndromem. Pro naplnění cílů kvalifikační práce byly vybrány dvě děti s Aspergerovým syndromem, které jsou vedeny dle daného výchovného a vzdělávacího systému. Na základě pozorování dětí v příslušném systému a zpracovaných rozhovorů, které poskytly matky dětí s Aspergerovým syndromem, pedagog a asistentka pedagoga jednoho z chlapců, byly Montessori metoda a postupy strukturovaného učení porovnány z hlediska vhodnosti pro dítě s Aspergerovým syndromem. Vše bylo učiněno v designu případové studie. Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje specifika Aspergerova syndromu, základní informace pro výběr výchovného a vzdělávacího systému, následnou práci s dítětem a nakonec popis jednotlivých přístupů Montessori metody a strukturovaného učení. Praktická část zpracovává výzkumná data rozhovorů a pozorování, které následně dává do širších souvislostí a porovnává v rámci vhodnosti pro tento typ postižení.

Klíčová slova:

Aspergerův syndrom; metoda Montessori; postupy strukturovaného učení; předškolní věk

Abstract

The bachelor thesis focuses on comparing approaches of the Montessori method with the procedures of structured learning in preschool children with Asperger's syndrome. Two children with Asperger's syndrome, who are guided according to the given educational system, were selected to fulfil the goals of the qualification work. The Montessori method and structured learning procedures were compared in terms of suitability for any child with Asperger's syndrome as it was based on the observation of children in the relevant system and on the interviews provided by children's mothers, pedagogue, and teaching assistant of one of the boys. Everything was done in the design of the case study. The work is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part contains the specifics and basic information of Asperger's syndrome for the selection of the educational system, subsequent work with the child, and finally a description of the various approaches to the Montessori method and structured learning. The practical part deals with research data from interviews and observations, which are given to a broader context and are compared in terms of suitability for this type of disability.

Keywords:

Asperger's syndrome; Montessori method; structured learning practices; preschool age

Obsah

ÚVOD	12
Teoretická část	14
1 ASPERGERŮV SYNDROM U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	14
1.1 Obecné informace	14
1.1.1 Historie Aspergerova syndromu	16
1.1.2 Autismus vs. Aspergerův syndrom	17
1.2 Nízko funkční a vysoce funkční Aspergerův syndrom	19
1.3 Symptomy a projevy	20
1.3.1 Sociální chování a interakce	20
1.3.2 Hra s vrstevníky	20
1.3.3 Emoce	21
1.3.4 Jazyk a řeč	21
1.3.5 Zájmy a rituály	22
1.3.6 Pohybová neobratnost	23
1.3.7 Kognice	23
1.3.8 Citlivost smyslů	24
1.4 Přidružené poruchy	24
1.5 Diagnostika Aspergerova syndromu	25
1.6 Léčba Aspergerova syndromu	27
1.7 Příčiny a dědičnost Aspergerova syndromu	27
2 JAK VYCHOVÁVAT A VZDĚLÁVAT DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	29
2.1 Obecné informace a faktory ovlivňující úspěšnost dětí ve výchovně vzdělávacím procesu MŠ	29

2.2	Osobnostní zvláštnosti dítěte s AS ve vztahu k výchovně vzdělávacímu procesu v MŠ	31
2.3	Edukačně-hodnotící profil (0-7 let)	31
2.3.1	Role motivace	32
3	METODY PRÁCE S DÍTĚTEM S PAS	33
3.1	Strukturované učení	33
3.1.1	Stručná historie strukturovaného učení	34
3.1.2	Jednotlivé principy	35
3.1.2.1	Vybrané pomůcky	37
3.1.3	Jak vypadá zařazení strukturovaného učení do běžného chodu MŠ?	39
3.2	Montessori systém	40
3.2.1	Stručná historie Montessori pedagogiky	41
3.2.2	Principy a jejich uvedení do praxe	42
	Praktická část	47
4	FORMULACE PROBLÉMU	47
4.1	Cíl práce	47
4.1.1	Dílčí cíle	47
4.2	Výzkumné otázky	47
5	METODIKA	49
5.1	Kvalitativní výzkumné šetření	49
5.1.1	Metodika sběru dat	49
5.1.2	Metodika zpracování dat	50
5.1.3	Etická stránka výzkumu	50
5.1.4	Proces sběru dat a charakteristika výzkumného vzorku	50
6	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	52

6.1 Případová studie	52
6.1.1 Případová studie č. 1 – Marek	52
6.1.2 Případová studie č. 2 – Tadeáš	54
6.2 Analýza dat s rodiči (matkami) dětí s AS na základě rozhovorů	56
6.3 Analýza dat s pedagogy na základě rozhovorů	62
6.4 Analýza dat na základě pozorování	67
7 VÝSLEDKY	74
7.1 Porovnání dat na základě rozhovorů	74
7.2 Porovnání dat na základě pozorování.....	75
8 DISKUZE	77
ZÁVĚR	82
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	84
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	87
SEZNAM OBRÁZKŮ	88
SEZNAM PŘÍLOH	89

ÚVOD

Podnětem pro výběr tématu „*Porovnání přístupů Montessori metody s postupy strukturovaného učení u dětí předškolního věku s Aspergerovým syndromem*“ byla má práce v mateřské škole s prvky Montessori metody, kde vedu s dětmi výtvarný kroužek. Chlapce s Aspergerovým syndromem, který do této mateřské školy dochází, jsem často potkávala. Byla jsem svědkem jeho projevů chování a o tuto problematiku jsem se začala blíže zajímat. Vzhledem k tomu, že kromě tohoto chlapce se mi nepodařilo najít další děti se stejným druhem postižení v Montessori systému, zvolila jsem porovnání tohoto systému s klasickým přístupem pro děti s PAS – strukturovaným učení. V rámci hledání dítěte s Aspergerovým syndromem, které by bylo vzděláváno podle strukturovaného učení, jsem si práci podle tohoto přístupu s dětmi s PAS vyzkoušela. Odlehčovací služby pro děti s tímto postižením mě velmi oslovily a rozhodla jsem se je vykonávat i v průběhu studia na vysoké škole. Později po dokončení studia bych se této cílové skupině ráda věnovala. Porucha autistického spektra a následná práce s těmito dětmi je pro mě velmi specifická, dobře uchopitelná, je mi blízká.

Znalost i jiných výchovných a vzdělávacích přístupů pro děti s Aspergerovým syndromem, než ty, které jsou pevně stanovené, je přínosná. Každé dítě s Aspergerovým syndromem je jiné, specifické. Každému vyhovuje trochu jiný přístup a je dobré mít povědomí i o alternativních systémech, jako je například metoda Montessori.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část přibližuje jednotlivá specifika postižení Aspergerova syndromu u dětí předškolního věku, obsahuje důležité informace pro výběr výchovného a vzdělávacího zařízení a následnou práci s dítětem. Dále popisuje postupy strukturovaného učení a metody Montessori. Praktická část je postavena na rozhovorech s matkami chlapců s Aspergerovým syndromem a v případě chlapce v MŠ s prvky Montessori metody i na rozhovorech s pedagogem a asistentem pedagoga. Matka chlapce vzdělávaného podle strukturovaného učení s ním podle těchto postupů pracuje jen doma. V mateřské škole běžného typu, kterou chlapec navštěvuje, je považován za zdravé dítě. Na strukturované učení odmítli pedagogové přistoupit. Rovněž neprojeví zájem se na výzkumu podílet. Ve výzkumné části jsou posouzena i data výpovědi matky chlapce o tom, jak vypadá přístup běžné mateřské

školy k jejímu synovi. Rozhovory jsou doplněny o pozorování, které bylo uskutečněno: v rámci běžného chodu dne v mateřské škole s prvky Montessori metody a v domácím prostředí, kde matka pracuje s chlapcem podle strukturovaného učení. Výsledná data výzkumu jsou porovnána z hlediska vhodnosti výchovného a vzdělávacího přístupu pro dítě s Aspergerovým syndromem.

Teoretická část

1 ASPERGERŮV SYNDROM U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 Obecné informace

Aspergerův syndrom (AS) je jednou z poruch autistického spektra. Ty jsou známé pod zkratkou PAS. Tento název je starší a značně zažitý. V posledních letech jsou však tyto poruchy označovány jako pervazivní vývojové poruchy (PDD, *Pervasive Developmental Disorders*) (Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017). Dle Thorové (2006) je termín poruchy autistického spektra vhodnější, jelikož je jako primární projev brána spíše různorodost (spektrálnost), než příznaky pronikající do všech oblastí (pervazivní) (in Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017).

Porucha autistického spektra, též označována jako autismus, je dle NAUTIS (Národního ústavu pro autismus) definována následovně: „Autismus je poruchou vývoje sociální interakce a komunikace. Jde o vrozenou odlišnost ve vývoji a fungování mozku, která způsobuje, že dítě se chová a myslí jinak než jeho vrstevníci. Má potíže v komunikaci, nedokáže adekvátně reagovat na běžné situace. Na druhou stranu v některých oblastech mohou lidé s autismem výrazně převyšovat ostatní, třeba v matematice, jazycích nebo umění“ (www.autismus.cz, 2021).

Z mnoha literárních zdrojů se rovněž dozvíme, že autismus se nikterak oddělit, či odstranit od osobnosti nedá. To tvrdí i Jim Sinclair (1992): „Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá“ (dle Adamus, 2016, s. 5).

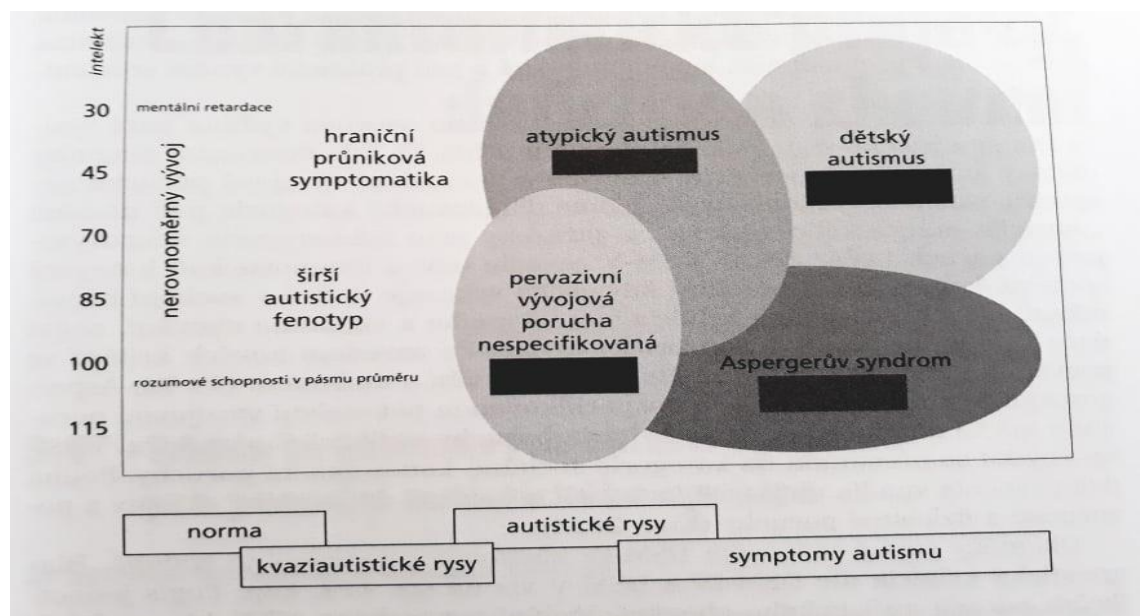
Tato skupina vývojových poruch se projevuje od raného věku. Jejich přítomnost ovlivní nejen fungování dítěte, ale později i dospělého člověka. Kvůli narušeným komunikačním a sociálním dovednostem se děti potýkají s řadou komplikací ve svém

životě: v kontaktu s rodinou, při vzdělávání, v kontaktu s vrstevníky. Aspergerův syndrom bývá označován jako „sociální dyslexie“¹ (Thorová, 2016).

Adamus, Vančová a Löfflerová (2017) a stejně tak i Thorová (2016) uvádějí, že dítě s Aspergerovým syndromem může být pasivní bez zjevných výrazných problémů v chování. S použitím různých nácviků a individuálním přístupem v empatickém duchu jsou schopny zcela normálního fungování v životě. Druhým případem jsou však děti, které se kvůli svému problémovému chování bez asistenta pedagoga v mateřské škole neobejdou. V této návaznosti je pak pro některé z dětí vhodnější docházka do speciální školy.

Dle Národního ústavu pro autismus (www.autismus.cz, 2021) vzorový model člověka s diagnostikovanou poruchou autistického spektra neexistuje. Stejnou diagnózu může mít jedinec nadprůměrně inteligentní a zároveň i jedinec s mentální retardací. Hort a kol. (2008) tvrdí, že se jedinci s Aspergerovým syndromem vyznačují průměrným, často až nadprůměrným intelektem. Při hodnotě IQ nižší než 70 bodů by tento syndrom neměl být diagnostikován (in Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017). Thorová (2016) udává následující grafické znázornění:

Obr. 1: Vztah intelektu k terminologii symptomatiky PAS



Zdroj: Thorová, 2016, s. 61

¹ Dyslexie = specifická vývojová porucha čtení, která způsobuje problémy s rozpoznáním a zapamatováním si písmen, zejména pak s rozlišováním písmen podobného tvaru (Slowík, 2016).

1.1.1 Historie Aspergerova syndromu

Ve čtyřicátých letech minulého století, téměř v tutéž dobu, dva vědci nezávisle na sobě popsali dětskou poruchu, kterou nazvali „autismus“ (Preißmann, 2010).

V roce 1943 americký psychiatr **Leo Kanner** publikoval článek s názvem *Autistická porucha afektivního kontaktu*. V tomto článku zveřejnil své výsledky pětiletého pozorování 11 dětí. Ty vykazovaly ve svém chování množství společných znaků, ale z hlediska diagnostiky nesplňovaly kritéria žádné dosud známé kategorie psychických onemocnění (Thorová, 2016). Dle srovnání publikací Adamus (2014); Nesnídalová (1973); Thorová (2012); Vermeulen (2006) autoři uvádějí, že „porucha se projevovala extrémním samotářstvím, stažením se do vlastního světa, neschopností navázat běžný afektivní vztah s lidmi, stereotypními pohyby, vyhýbání se očnímu kontaktu a nedívání se do obličeje, či výrazným ulpíváním na dodržování rituálů“ (in Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017, s. 18). Thorová (2016) doplňuje o informaci, že pozorované děti v psychomotorických testech dosahovaly slabých výsledků. Leo Kanner poruchu označil jako **časný dětský autismus** (EIA, *Early Infantile Autism*).

O rok později v roce 1944 zveřejnil vídeňský pediatr **Hans Asperger** článek *Autističtí psychopati v dětství* (*Autistische Psychopathen im Kindersalter*). Zde nezávisle na Kannerovi popsal syndrom s podobnými projevy. Vycházel z výsledků své práce, v níž se věnoval studiu chování čtyř chlapců (Thorová, 2016). Adamus, Vančová a Löfflerová (2017) uvádějí, že pacienti disponovali těžkou poruchou sociální interakce, neobratností v motorice, stereotypními zájmy, avšak měli dobře rozvinutou řeč a inteligence se pohybovala v pásmu průměru až nadprůměru (cit. podle srov. Burgoine in Thorová, 2012; Hrdlička, Komárek, 2004). Thorová (2016) doplňuje o zvláštnosti v komunikaci při bohatě rozvinuté řeči a odlišnosti v myšlení. Asperger považoval syndrom za poruchu osobnosti. Jak uvádí Radkovová a Hořejší (2018), poruchu nazval **autistická psychopatie**. Psychopatie bylo v tehdejší době označení pro dnešní poruchu osobnosti. Jelikož má však podle Preißmanna (2010) v dnešní době označení „psychopat“ negativní podtón a je i spojováno s disociálním chováním², užívá se pojem Aspergerův syndrom.

² Disociální = narušená sociální přizpůsobivost (Kraus, 2005).

Autorem pojmenování však samotný Asperger není. Poprvé tento pojem použila v roce 1981 Lorna Wing (Radková & Hořejší, 2018). Thorová (2016) zmiňuje, že později po tom, co se stala britskou lékařkou, její zájem o autismus podpořil fakt, že se jí v padesátých letech minulého století narodila dcera s autismem. Preißmann (2010) uvádí, že Kannerův „raný autismus“ se ve světě dočkal uznání. Aspergerova autistická psychopatie upadla však po publikaci na dlouhé roky v zapomnění. Zájmu se jí opět dostalo až po Aspergerově smrti publikací jeho poznatků, které zveřejnila Lorna Wing. Ta podle Radkové a Hořejšího (2018) článkem zpochybňovala dříve platný model autismu stanovený dr. Kannerem.

Rozdíl mezi výzkumy Kanner a Aspergera byl však v tom, že Kanner se věnoval dětem spíše s těžší formou autismu, zatímco Asperger dětem s mírnějšími formami poruchy (Thorová, 2016).

Protože Hans Asperger zemřel dříve než se jeho práci dostalo všeobecnému uznání, byl den jeho narození (18. února) vyhlášen řadou zemí jako Mezinárodní den Aspergerova syndromu (Radková & Hořejší, 2018).

Světová zdravotnická organizace roku 1992 přijala Aspergerův syndrom do svého klasifikačního systému (ICD-10) pod značením F84.5 (Preißmann, 2010). Stejně tak Radková a Hořejší (2018) uvádějí, že se AS v tomto záznamu řadí mezi nejzávažnější vývojové poruchy, které jsou spojeny s omezením ve všech oblastech života. Dále Radková a Hořejší (2018) uvádějí záznam do Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch, dále jen DSM, Americké psychiatrické asociace až roku 2000.

1.1.2 Autismus vs. Aspergerův syndrom

Cigánková (2015) a Radková a Hořejší (2018) udávají, že slovo autismus pochází z řeckého *autos*, znamenající *sám*. Z původu slova dle Radkové a Hořejšího (2018) vyplývá, že autistou je tedy člověk, který bývá nejrady sám.

Triáda postižených oblastí vývoje u poruch autistického spektra je dle Thorové (2016) definována takto: **sociální interakce** (sociálně-emoční dovednosti uplatňované ve vztazích s rodiči, blízkými osobami, ostatními lidmi a vrstevníky), **představitost** (hra, volný čas a narušená schopnost pružně reagovat) a **komunikace** (potíže v oblasti řeči, omezená gesta a mimika). Na triádu navazuje Radková a Hořejší (2018) s doplněním

o narušené vnímání reality a minimální porozumění pro vlastní chování. Tyto zmíněné aspekty omezují jedince „normálně“ fungovat v běžném životě. Je tedy logické, že se nejlépe cítí doma – ve svém světě, ve své vnitřní ulitě. Tam je totiž může překvapit co nejméně nového.

Aspergerův syndrom bývá mnohdy, zejména laickou veřejností, považován za jednu z nejmírnějších poruch autistického spektra (srov. Bazalová, 2011; Říhová a kol., 2011; Strunecká, 2009; in Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017). Dle Thorové (2016) je toto tvrzení značně zjednodušené. Diagnóza Aspergerova syndromu má svá specifika i problémy, které mohou být rovněž tak závažné, i když odlišné kvalitativně od ostatních poruch autistického spektra.

Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, dále jen MKN-10, uvádí, že se Aspergerův syndrom od autismu odlišuje hlavně tím, že není přítomno opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech³ (www.mkn10.uzis.cz, 2021). Zvoníková, Čeledová a Čevala (2010) tvrzení rozšiřují o chybění pohybových stereotypií (in Adamus, Vančová a Löfflerová, 2017) a Preißmann (2010) uvádí, že dítě s AS je ze zmiňované triády nejvíce postiženo problémy v oblasti sociálního chování a interakce. Thorová (2016) vyzdvihuje u dětí s Aspergerovým syndromem značný egocentrismus v oblastech, které dítě zajímají.

Širší vymezení Aspergerova syndromu navrhla Lorna Wing. Přimělo ji k tomu zjištění, že poměrná část dětí, které mají klasické příznaky autismu, se najednou v období zpravidla před dovršením pátého roku věku zlepší v oblasti: komunikačních dovedností a dalších schopností, nestrání se druhých dětí a aktivně navazují kontakt. Z nashromážděných materiálů Hanse Aspergera usoudila, že jejich chování a schopnosti odpovídají diagnóze Aspergerova syndromu (Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991; in Attwood, 2005). Thorová (2016) připouští možný opožděný vývoj řeči, ale rovněž Adamus, Vančová a Löfflerová (2017) potvrzují, že pokud by k němu došlo, dítě ve věku pěti let již mluví plynule, má dobrou slovní zásobu a většinou čistou výslovnost. V návaznosti těchto změn je dle Attwooda (2005) nutno v raném dětství opakovaně

³ Kognitivní = poznávací (Thorová, 2016). Zahrnují vnímání, pozornost, představy – fantazii, paměť, myšlení, nabyté vědomosti, analýzu a syntézu atd. (Bazalová, 2012).

diagnózu ověřovat. Takto se zjistí, zda se dítě neposunulo od diagnózy autismu směrem k Aspergerovu syndromu.

1.2 Nízko funkční a vysoce funkční Aspergerův syndrom

Jak již bylo zmíněno, některé děti s AS na tom z hlediska prognózy mohou být lépe, jiné hůře. Vše se odvíjí od faktu, zda diagnostikovaný Aspergerův syndrom je nízko funkčního, či vysoko funkčního charakteru (Radková & Hořejší, 2018). Podle Thorové (2016) tyto dva pojmy představují úroveň adaptability dítěte.

Dále je podle ní (Thorová, 2016) obtížné v raném dětství stanovit, k jakému typu bude mít dítě ve starším věku blíže. Stejně tak Adamus (2016) hovoří o tom, že vývojem se dítě mění a jeho schopnost fungování (adaptability) v běžném prostředí také. Je zejména ovlivněno správným pedagogickým a výchovným přístupem.

Oba výše zmínění autoři se shodují, že **nízko funkční Aspergerův syndrom** se vyznačuje výrazným problémovým chováním. Toto chování se projevuje negativismem, ulpíváním na určitých rituálech a vyžadováním daných rituálů od ostatních lidí, nepřiměřenou emoční reaktivitou – nízká frustrační tolerance a agresivním chování. V oblasti sociálního a komunikačního chování tento typ charakterizují nutkavou bezohlednou potřebou navazování kontaktu/vztahu s druhými lidmi, ignorací spolupráce, sociální izolovaností, neustálou potřebou testovat hranice a emočním chladem. Přidružené jsou k tomuto typu podprůměrné intelektové schopnosti, poruchy pozornosti, hyperaktivita a těžká dyspraxie⁴.

Vysoce funkční Aspergerův syndrom, opět ve srovnání těchto autorů, se naopak vyznačuje sociální naivitou, schopností spolupráce, pasivitou, bezproblémovým chováním, schopností odstoupit od vyhraněných zájmů, schopností tolerovat druhé a ochotou věnovat se i jiným činnostem. S tímto typem se pojí průměrné až nadprůměrné intelektové schopnosti.

⁴ Dyspraxie = specifická vývojová porucha obratnosti, která je nejvíce zřetelná při pohybových činnostech obtížných na koordinaci a rychlost pohybu (Slowík, 2016).

1.3 Symptomy a projevy

Britská lékařka Lorna Wing stanovila tři základní kritéria pro diagnostické posouzení symptomů Aspergerova syndromu: porucha sociální interakce, porucha v oblasti verbální a nonverbální komunikace a omezené, stereotypní zájmy (Preißmann, 2010).

1.3.1 Sociální chování a interakce

Největší problém mají jedinci s AS v oblasti sociálního chování a interakce. Tato oblast postižení se týká schopnosti navazovat nenucené a bližší vztahy s druhými (Preißmann, 2010), dle Radkové a Hořejšího (2018) je výrazně ovlivněno vnímání reality, jedinci s postižením mají minimální pochopení pro své chování a Preißmann (2010) sem zahrnuje i případné vyhýbání se tělesnému kontaktu a nonverbální komunikaci. Radkovová a Hořejší (2018) definují postižení v oblasti nonverbální komunikace jako neschopnost správně rozlišit signály, které vysílá okolí, či jedincovo tělo. Thorová (2016) tvrzení o nonverbální komunikaci z jedincova okolí upřesňuje. Tato neschopnost se týká především orientace ve výrazech tváře, či reakce na kontext dané situace. Podle doplnění Čadilové a kol. (2012a) do poruchy nonverbální komunikace spadá orientace podle postoje těla, gest, mimiky, očního kontaktu. Preißmann (2010) hovoří o špatném čtení mezi řádky, které je zapříčiněno doslovným chápáním. Thorová (2016) doplňuje o obtíže v chápání pravidel společenského chování, která jsou pro ostatní automatická.

1.3.2 Hra s vrstevníky

Děti většinou nemají potřebu navazovat vztahy s vrstevníky, raději vyhledávají společnost dospělých (Preißmann, 2010). Thorová (2016) se zmiňuje o faktu, že pravá přátelství tyto děti navazují jen velmi obtížně. Někdy o bližší kontakt ani nestojí a upřednostňují hru **o samotě**. Čadilová a kol. (2012a) udává, že někteří jedinci naopak mohou projevovat **extrémní až přehnanou sociální aktivitu**.

Pravidla her, soutěživost, či smysl pro fair-play podle Thorové (2016) zůstávají pro mnohé z dětí nepochopitelné. Stejně tak Attwood (2005) popisuje tyto děti při hře jako sebestředné, tedy orientované na sebe. Pokud se dítě zapojí do činnosti skupiny, zpravidla se u něho objevují tendence vše řídit. Kontakt s vrstevníky je pro něj únosný do té doby, dokud jsou ostatní schopni respektovat jeho pravidla. To je i důvodem,

proč se tyto děti do hry raději nezapojují. Nejde o jejich neschopnost hrát si, ale o potřebu mít naprostou kontrolu nad děním. Nicméně v návaznosti na tyto skutečnosti se podle Čadilové a kol. (2012a) dítě neprojevuje jen pasivně. Dochází i k agresi, sebepoškozování, šaškování nebo jiným nevhodným druhům chování jako reakce na výše zmíněné.

1.3.3 Emoce

Thorová (2016) uvádí, že dítěti s diagnostikovaným AS chybí empatie. Na to ale reaguje Attwood (2005), který tvrdí, že by tento symptom neměl být chápán tak, že se dítě vůbec nezajímá o druhé. Znamená to spíše to, že ho projevy emocí ostatních lidí matou nebo nedokáže přiměřeným způsobem vyjádřit své vlastní emoce. Dle Scarp, Wellse a Attwooda (2019) jedním z důvodů, proč má dítě problémy v těchto oblastech, může být příčinou opoždění v oblasti exekutivního fungování. To zahrnuje plánování, organizaci, regulaci emočního rozrušení a inhibiční chování⁵. V konečném důsledku se děti jeví jako těžko zvladatelné. Problémy ale souvisejí s narušenou schopností autoregulace, která je součástí exekutivního chování. Jak uvádí Thorová (2016), schopnost ovládnutí chování dítěte je snižena. Jedinci tak často podléhají nekontrolovatelným záchvatům vzteku, stresu, z pohledu ostatních jsou náladoví.

Podle jejího výzkumu bývají děti s Aspergerovým syndromem náchylné k sebepodceňování, odsuzování a hledání chyb na vlastní osobě.

Attwood (2005) říká, že díky narušené schopnosti projevení emocí má dítě takřka vždy kamennou tvář.

1.3.4 Jazyk a řeč

Dle Attwooda (2005) výzkumy prokazují, že téměř u 50% dětí s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem dochází k pozdějšímu rozvoji řeči, ale stejně tak Thorová (2016) tvrdí, že ve věku pěti let takřka všechny hovoří zcela plynně.

Tyto děti nemívají problémy se slovní zásobou ani vyjadřovacími schopnostmi na rozdíl od „klasických autistů“ (Radkovová & Hořejší, 2018). Adamus (2016) naopak udává, že děti s touto diagnózou mohou mít až abnormální řečový vývoj, oproti intaktním

⁵ Inhibiční = tlumící (Kraus, 2005).

vrstevníkům. Jako problém Radkovová a Hořejší (2018) definují obtíže v použití řeči v odpovídajícím sociálním kontextu. Thorová (2016) uvádí jako příklad vykřikování nesouvislých vět a ulpívání na určitých tématech bez zájmu o reakci a samotný zájem posluchače. Mimo jiné hovoří i o lpění na přesném vyjadřování či dodržování určitých verbálních rituálů od okolí.

Adamus, Vančová a Löfflerová (2017) uvádějí, že řečový projev mívá nápadné charakteristiky. Děti se učí mluvit jakoby z paměti – recitují dlouhé úryvky z knih, básničky, úryvky pohádek. Jejich řeč je nápadně mechanická a šroubovitá (cit. podle Thorové, 2006). Radkovová a Hořejší (2018) se shodují, že mnozí mývají zvláštní, monotónní způsob hlasu nebo užívají formální „knižní“ styl. Typické bývá vydávání různých zvuků, mluvení pro sebe, broukání, mručení. Boyd (2016) se opírá o fakt, kdy kromě zvláštností v řeči mívají děti s AS problémy s udržením konverzace s druhými (dialogu) a udržením dějové linie při rozhovoru. Dále sem řadí problémy v neverbální komunikaci (viz sociální chování a interakce, s. 20).

1.3.5 Zájmy a rituály

Dle Thorové (2016) v zájmech mívají děti úzký a ulpívavý charakter. „Rozděluje je na primární (neodklonitelné, rigidní) a sekundární (s potenciálem tvořivého rozvíjení)“ (s. 191). Attwood (2005) uvádí, že nejdůležitějším rysem v zájmech dítěte s AS je hromadění předmětů nebo informací. Radkovová a Hořejší (2018) do intenzivního oblíbeného okruhu zájmů řadí zejména zájmy technického charakteru - dopravní prostředky, různé stroje. Děti jsou v oblasti svého zájmu velmi vytrvalé. Thorová (2016) oblíbené zájmy doplňuje o dopravní značky, značky aut, vlajky, vodovodní potrubí, čísla, kreslení, encyklopedické zájmy. V podstatě se sem řadí vše, co vykazuje nějaký řád nebo prvky opakování.

U některých jedinců s postižením se může objevovat opakující se „motorické manýrování“ – třepání rukama, kroutivé pohyby rukama a prsty, či specifické pohyby celým tělem (Čadilová et. al., 2012a). Jak uvádí Attwood (2005), vytvoření a dodržování pravidelných rituálů s dětmi slouží jako prostředek ke zmírňování úzkosti (např. z neznámého/nového) nebo zaručuje jedinci, že se alespoň při některých činnostech nemusí obávat změn.

Podle Mgr. Přemysla Mikoláše některé děti s PAS u sebe neustále nosí určitý předmět a odmítají se ho vzdát. Předmět může dítěti pomoci překonat nastalou „krizovou situaci“, ale může být rovněž příčinou odstartování této situace, pokud dítě nemá předmět při sobě (in Cigánková, 2015).

1.3.6 Pohybová neobratnost

Attwood (2005) poukazuje na provedené výzkumy, ve kterých je závěrem, že 50 – 90% dětí mající Aspergerův syndrom trpí pohybovou neobratností až apraxií⁶.

Dle Boyd (2016) se neobratnost týká jemné i hrubé motoriky. V dětském věku se projevuje při činnostech jako jsou míčové hry, zavazování tkaniček, tleskání do rytmu, používání vidličky a nože. Attwood (2005) doplňuje přehled o narušené pohyby v prostoru, kdy dítě při chůzi či běhu působí těžkopádně, někdy vypadá jako loutka. Dále hovoří o problému s udržení rovnováhy, manuální zručností, napodobováním pohybů a nadměrně rychlým tempem při vykonávání zadané činnosti. V rámci diagnostiky bývá u dětí s AS zjišťováno, že mají volné klouby. V demonstrujícím příkladu jeden z chlapců uvádí, že díky uvolněným kloubům prstů může ohýbat prsty vpřed i vzad. Tento problém je možným důvodem, proč děti mají problémy s rukopisem. Podle Adamuse (2016) a Cigánkové (2015) dalším záznamem narušené motorické koordinace jsou obtíže při učení se ježdění na kole, plavání, bruslení, lyžování.

Při všech těchto apraxiích je důležitý nácvik a podpora dítěte, aby se již po několika neúspěších nevzdalo (Attwood, 2005).

1.3.7 Kognice

Kognice zahrnuje proces myšlení, učení, paměť a představivost (Attwood, 2005).

Radkovová a Hořejší (2018) uvádějí, že podle výzkumů v sobě zhruba 10% autistů nese zárodek geniality. Ta se však týká jen specifické oblasti zájmu. Jak vysvětluje Attwood (2005), při měření celkového inteligenčního kvocientu děti postrádají využití získané

⁶ Ztráta naučených a zažitých pohybů v důsledku funkčních poškození dané části mozkové kůry (Kraus, 2005).

sociální inteligence a schopnosti řešení problémů. Celkový profil schopností v inteligenčních testech bývá tedy u zmiňovaných dětí velmi nevyvážený.

Dále dle Attwooda (2005) mají jedinci problémy s pružností myšlení. Vyznačují se myšlením rigidním. To znamená, že ve chvíli, kdy nastane problém, zpravidla užívají stále jeden způsob řešení. Z toho vyplývá velmi malá schopnost učení se z chyb.

Radkovová a Hořejší (2018) hovoří o výborné dlouhodobé paměti. Attwood (2005) ji charakterizuje jako fotografickou paměť.

Adamus (2016) sem rovněž zahrnuje nedostatečnou představivost. Dítě jako kompenzaci vyhledává předvídatelnost v činnostech. Podle Attwooda (2005) je dítě schopno hry, ve které užívá představivosti, ale od intaktních vrstevníků se tato hra liší. V představách se opírá o to, co zná, či kopíruje již známé představy.

1.3.8 Citlivost smyslů

Radkovová a Hořejší (2018) hovoří o dětech s AS jako o **hypersenzitivních**. To znamená, že mají zvýšené smyslové vnímání. Snaží se posbírat co nejvíce signálů, ale ne vždy jsou schopny rozlišit podstatné od méně důležitých.

Signály, či informace potřebují přijímat postupně. Zpracování většího obsahu dat bývá problém. Tento proces narušují zejména další podněty, které intaktní jedinec automaticky eliminuje. Dítě s Aspergerovým syndromem se však zaměřuje na vše. A tak pokud je mozek přijímanými podněty přehlcen, může stres vyvolaný neschopností je třídit, vyvolat nepřiměřenou reakci (křik, vztek, agrese). V některých případech mozek příjem informací zcela vypne (Radkovová & Hořejší, 2018).

Stejně jako Radkovová a Hořejší (2018), přisuzuje i Boyd (2016) vyvolání problémů s hypersenzitivitou místům, která jsou přeplněná lidmi, zvuky a dalším množstvím vjemů. Attwood (2005) do nejčastějších abnormalit smyslů řadí přecitlivělost na doteky a zvuky, někdy chuť, barvy, vůně a intenzitu světla. Naopak podle Boyd (2016) se ve **snížené míře citlivosti** objevuje reakce na bolest a změnu teploty.

1.4 Přidružené poruchy

Čadilová a kol. (2012a) uvádějí, že Světová zdravotnická organizace hovoří o existenci přibližně 70 podskupin diagnóz, které se mohou vyskytovat společně s PAS.

U diagnózy Aspergerova syndromu bývají mezi nejčastější přidružené poruchy řazeny úzkosti a deprese (Radková & Hořejší, 2018). Stejně tak o dalších projevech hovoří Boyd (2016), která sem řadí poruchy spánku a Attwood (2005), který dále přisuzuje přidruženým projevům poruchu aktivity (ADD) a poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

Rovněž se AS může pojít s poruchami jako je například: obsedantně-kompulzivní porucha⁷ či Tourettův syndrom⁸ a další. Častěji se však stává, že diagnostika AS je s těmito poruchami zaměňována (Thorová, 2016).

1.5 Diagnostika Aspergerova syndromu

Děti s AS se s obtížemi zapojují mezi své vrstevníky do kolektivu, a tak mateřská škola bývá prvním místem, kde jsou problémy dítěte zjevné. Poměr diagnostikovaných chlapců k dívkám je 8 : 1 (Thorová, 2016).

Komplexní diagnostika je prvním krokem k intervenci dítěte s postižením. Cílem je **vhodně** a **včasně** stanovit výchovné, vzdělávací a intervenční postupy vedoucí k všestrannému rozvoji jedince na základě zkoumání průběhu vývoje dítěte (Bazalová, 2012).

Je zde důležitá i **diferenciální diagnostika**, která se zaměřuje na odlišení daného syndromu od ostatních poruch (Bazalová, 2012). Preißmann (2010) udává, že Aspergerův syndrom je nejčastěji zaměňován se schizoidní poruchou osobnosti v dětství⁹, dále také se schizofrenií¹⁰, Tourettovým syndromem nebo obsedantně-

⁷ Je definována jako porucha s vtíravými myšlenkami a nutkavými aktivitami. Řadí se mezi úzkostné poruchy. S PAS se shoduje v projevech: dodržování přesných pravidel, nadměrné zabývání se detaily, pravidly, seznamy apod., nepřízpůsobilost, perfekcionismus a sociální neobratnost (Thorová, 2016).

⁸ Je charakterizován jako podléhání náhlým impulzům. Doprovází ho ve značné míře motorické a vokální tiky. Tiky se od stereotypií u AS liší krátkostí v projevu a trhavými záškuby s tendencí se opakovat. Velmi charakteristická je nutkavá touha vše prozkoumávat – očichávání, olizování apod. Často se pojí s obsedantně-kompulzivní poruchou (Thorová, 2016).

⁹ Překrývá se svými symptomy do značné míry s AS. Lze říci, že se jedná o mírnější formu Aspergerova syndromu (vysoce funkční AS). Pro děti jsou typické méně zřetelné projevy této poruchy: osamělost, zvýšená přecitlivělost, nedostatek empatie. Komunikace je chudá, ale nepůsobí zvláště, opakující se chování není tak nápadné a osobité pro dítě (Thorová, 2016).

¹⁰ Těžké duševní onemocnění osobnosti. Projevuje se postupnou ztrátou schopnosti uvažovat a mít reálný vztah ke skutečnostem, se kterými se osoba potýká. Vede k rozpadu osobnosti (Kraus, 2005).

kompulzivní poruchou. Jak uvádí Adamus (2016) ze srovnání poznatků (Bazalové, 2012; Čadilové a kol., 2007; Vermeulena, 2006), diagnózu Aspergerova syndromu je velmi náročné stanovit. Příznaky jsou velmi různorodé, mohou se lišit v síle projevu, či některé zcela chybět. Hraje zde roli i chování dítěte a jeho projevy, které mohou být v určitém období pozorovatelné a v jiném zas zjevně ustupující.

Dále ve srovnání těchto autorů Adamus (2016) informuje, že komplexní diagnostika může probíhat i několik měsíců. Na jejím stanovení by se měla podílet řada odborníků: pediatr, neurolog, psycholog, psychiatr, speciální pedagog, rodiče, učitel, sociální pracovník a případně další odborní pracovníci.

Thorová (2006) podává ideální model diagnostiky, který je složen ze 3 částí (in Adamus, 2016):

1. **Fáze podezření** – Rodiče si všimnou u dítěte vývojových odchylek a obracejí se na pediatra. Ten, pokud má podezření na PAS, pošle dítě na vyšetření na specializované pracoviště.
2. **Fáze diagnostická** – Zde probíhá diferenciální diagnostika.
3. **Fáze postdiagnostická** – Rodiče získávají informace a možnosti péče o dítě.

Attwood (2005) však poukazuje na odborníky, kterým se dodnes nepodařilo stanovit přesná kritéria pro stanovení diagnózy. V jeho přesvědčení ho podpořila i Thorová (2016), která tvrdí, že je takřka nemožné u určité hraniční skupiny určit, zda se jedná o dítě s AS, nebo jen o sociální neobratnost spojenou s více vyhraněnými zájmy a osobností. Dále Attwood (2005) pokračuje v tvrzení, že kliničtí psychologové mohou vycházet ze **čtyř postupů posouzení**. Volba je však ponechána na nich, který z postupů vyberou. Nejprísnější kritéria stanovuje Světová zdravotnická organizace v MKN-10 a Americká psychiatrická asociace v DSM 5. revize. Další diagnostická kritéria navrhli Petr Szatmari s kolegy v Kanadě a manželé Gillbergovi ze Švédska.

Dle Attwooda (2005) je z výše uvedeného zřejmé, že cesta k diagnóze Aspergerova syndromu je mnohdy velmi zdlouhavá. Nejsou pevně stanoveny symptomy, ani postup posouzení syndromu. Thorová (2016) uvádí, že konečná diagnóza by měla být stanovena mezi 4. - 5. rokem věku dítěte, kdy jsou projevy nejzřetelnější.

1.6 Léčba Aspergerova syndromu

„Aspergerův syndrom není nemoc – je to odlišný způsob bytí vycházející z odlišné neurologické konfigurace. Postiženého proto **nelze vyléčit**“ (Radková & Hořejší).

Thorová (2016) informuje, že vhodně zvolená intervence a specifické postupy mohou postižení výrazně zmírnit a poskytnout tak dítěti lepší vyhlídky do budoucna. Záměrem a cílem pedagogické a terapeutické pomoci je umožnit dítěti využít jeho schopnosti a osvojit si dovednosti v maximální možné míře.

Attwood (2005) a stejně tak Preißmann (2010) vysvětlují, že Aspergerův syndrom je vývojová porucha, takže se jedinec s postupem času naučí komunikovat s lidmi, vnímat a reagovat na jejich pocity a myšlenky a vcelku se mezi nimi pohybovat. Dokáže si i nacvičit projevy svých emocí a myšlenek. Z praxe však Attwood (2005) uvádí, že tento proces nastává až kolem 30. roku věku. Thorová (2016) navazuje na tato tvrzení a prosazuje, že ke zlepšení může dojít až do té míry, kdy již dítě nesplňuje kritéria diagnózy PAS. Některé děti se zlepšují spontánně. Reakce dětí na specifické postupy je však individuální a žádná z aplikovaných terapií zatím neprokázala stoprocentní účinnost vzhledem k variabilitě poruchy.

1.7 Příčiny a dědičnost Aspergerova syndromu

Aspergerův syndrom je vrozené postižení, které vzniká v časně fázi vývoje mozku. Příčina vzniku ani po mnoha letech výzkumů není jasná. V mozku zasaženého dítěte se zatím nepodařilo odhalit konkrétní porušené místo, ani konkrétní gen (Radková & Hořejší, 2018). Thorová (2016) přichází tvrzením, že v budoucnu by mělo být rozpoznáno až 1000 genů souvisejících s PAS. Radková a Hořejší (2018, s. 10) dále hovoří o existenci různých teorií pro vznik AS: „S největší pravděpodobností jde o určitou chybu ve vývoji centrální nervové soustavy, jejímž důsledkem je poškození některých mozkových funkcí.“ Attwood (2005) toto poškození směřuje do oblasti čelního a spánkového laloku.

Etiologická variabilita je podle Thorové (2016) značná. Roli hrají **genetické vlivy, faktory prostředí a imunitní systém matky**.

Thorová (2016) uvádí, že z hlediska výzkumu dědičnosti byla diagnóza AS nejvíce četná v oblasti *de novo*. To znamená, že dítě nedědí postižení po rodičích, ale vzniká teprve

až ve spermii nebo vajíčku ještě před početím (cit. podle Farley, 2014; Iossifov, 2014). Další možností je přítomnost autistického chování u jednoho/obou rodičů dítěte a/nebo v jejich širším příbuzenstvu. Dále je u rodičů rizikem diagnostika psychických onemocnění a poruch – schizofrenie, porucha aktivity a pozornosti, bipolární a depresivní porucha. Tyto diagnózy mají se syndromem společné genetické kořeny, a tak pro dítě představují další riziko (Daniels, 2008; Musser, 2014; in Thorová, 2016).

Z hlediska ovlivnění vnějšími faktory může být rizikem prodělaný stres v průběhu těhotenství, špatná výživa matky, prodělané infekční onemocnění, užívání medikace matkou či předčasný porod (Thorová, 2016). Adamus, Vančová a Löfflerová (2017) sem ještě řadí vysoký věk matky a otce dítěte, nízkou porodní váhu dítěte, či krvácení v průběhu těhotenství.

Dle Mead (2015) z hlediska ovlivnění imunitními procesy studie dokládají, že imunitní systém se významně podílí na vývoji nervové soustavy. Nesprávná funkčnost na straně matky nebo dítěte může být rizikem pro vznik PAS (in Thorová, 2016). Stejně tak Adamus, Vančová a Löfflerová (2017) sem jako další riziko řadí autoimunitní a alergická onemocnění matky v těhotenství – lupénka, astma, alergie (cit. podle Croen, 2005).

2 JAK VYCHOVÁVAT A VZDĚLÁVAT DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

2.1 Obecné informace a faktory ovlivňující úspěšnost dětí ve výchovně vzdělávacím procesu MŠ

Attwood (2005), Bazalová (2012) a Thorová (2016) se shodují, že u dětí s AS se obvykle zvažuje **individuální integrace do běžného typu mateřské školy**. To je způsob začlenění jednotlivého dítěte s postižením do kolektivu intaktních vrstevníků. Cigánková (2015) celkovou integraci definuje jako přístupy a způsoby pro zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu (běžné MŠ). Dnešním trendem se však stává inkluzivní přístup, který popisuje Brandl (2006). Snaží se oproti integraci využívat méně speciálních prostředků a postupů a spočívá zejména v přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni v právech i důstojnosti. Slovo integrace je však stále využíváno v mezinárodní terminologii (in Slowík, 2016). Zásadní informaci přináší Thorová (2016, s. 376): „Má-li být integrace úspěšná, je zapotřebí dostatečné personální posílení školky a kvalitní plán intervence.“

Adamus (2016) udává, že rozhodnutí o zařazení dítěte do běžného typu MŠ by mělo vycházet z **doporučení školského poradenského zařízení** (speciálně pedagogická centra, případně pedagogicko-psychologické poradny) a preference a **rozhodnutí rodičů**. Cigánková (2015) ze svých zkušeností uvádí další odborníky, se kterými se rodiče ohledně integrace dítěte do hlavního vzdělávacího proudu mohou poradit. Jsou to odborníci rané péče¹¹, psycholog nebo pedopsychiatr, pracovníci v organizacích pro děti s diagnózou PAS a Poradenské středisko pro rodinu.

Čadilová a kol. (2012a) upozorňují, že řada dětí s diagnózou PAS není připravena plnit povinnou školní docházku od šesti let. Odklad školní docházky, tedy poskytnutý rok navíc, by měl být smysluplně využit pro její přípravu. Jak předkládá Thorová (2016), toto rozhodnutí by však mělo být konzultováno s poradenským pracovníkem.

¹¹ Terénní služba, která zahrnuje intervenci dítěte s postižením i jeho rodinu. Služba je poskytována v rozmezí 0-7 let věku dítěte (Bazalová, 2012).

Michalíková (2012) ve svém článku uvádí, že by rodiče měli mít možnost zvolit pro své dítě **mateřskou školu v místě trvalého bydliště**. Tyto mateřské školy jsou označovány jako spádové. Ředitel spádové mateřské školy je povinen přednostně přijmout děti s trvalým pobytem v příslušném školském obvodu. Samozřejmě jen do míry povoleného počtu dětí ve třídě a pokud se rodiče nerozhodnou jinak, než pro spádovou MŠ (in Pešek, 2012). V souvislosti této tematiky musíme rovněž zmínit, že kvůli integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami musí být ze zákona snížen počet dětí ve třídě (Bazalová, 2012).

Před nástupem do vybrané MŠ doporučují Kunze a Salamander (2011), aby se rodiče s dítětem do MŠ šli podívat. Téměř každé zařízení v současné době nabízí zkušební hodiny nebo dny. Pokud bude dítě docházet do zařízení v prvních dnech a týdnech pravidelně, ne však na příliš dlouhou dobu, rovněž to usnadní přechod do MŠ.

V případě individuální integrace dítěte podléhá vypracování **individuálního vzdělávacího plánu**¹² (IVP). O vzdělávání podle IVP žádá zákonný zástupce (rodič) a na podkladě této žádosti rozhodne o vzdělávání dítěte ředitel MŠ ve správním řízení (Čadilová & Žampachová, 2008). U mateřské školy běžného typu nehovoříme v souvislosti správné integrace dítěte jen o možnosti poskytnutí speciálních pomůcek. Důležitá je především **celková atmosféra**, kterou vytvářejí děti a pedagogové. Hlavní úloha je však v rukou pedagoga. Ten by měl intaktní děti ve třídě připravit na příchod nového kamaráda a zajistit, aby kolektiv dítěte s postižením přijal (Čadilová et. al., 2012a). Jak uvádí Thorová (2016), pedagogové ovlivňují atmosféru svou lidskou, ale i odbornou stránkou. Před nástupem dítěte s postižením do MŠ je opravdu **velmi důležitá informovanost pedagogů a spolupráce se školským poradenským zařízením**. Důležitostí je předávání si zkušeností mezi pedagogy a vzájemná konzultace jednotlivých postupů. Podle Čadilové a kol. (2012a) by se nemělo stávat, že učitelé budou zaujímat zastaralé protiintegrační postoje. Speciálně pedagogická kvalifikace učitele je povinná pouze ve třídách samostatně zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona. Pokud je dítě individuálně integrováno do kolektivu dětí běžného typu MŠ, u pedagogů je toto

¹² Dokument vytvořený jako plán výchově-vzdělávací intervence dítěte. Důležité je stanovit vývojovou úroveň dítěte v jednotlivých oblastech, od kterých se plán odvíjí (Čadilová & Žampachová, 2008).

vzdělání spíše výjimkou. To pro učitele znamená větší nároky na přípravu. V tomto ohledu jim může pomoci **asistent pedagoga**, který na základě potřeb může být dítěti přidělen. Ze zkušeností Cigánkové (2015) ale plyne, že ne každý asistent pedagoga je dostatečně zkušený a vzdělaný. Mnohdy tuto profesi vykonávají lidé jen s několika měsíčním kurzem a s problematikou PAS si v praxi nevědí rady.

V důsledku poskytnutých odpovědí na otázky dotazovaných rodičů dětí s PAS Pešek (2012) apeluje na skutečnost, že komunikace mezi rodičem a asistentem pedagoga (pokud je dítěti přidělen), nebo pedagogem, je velmi důležitá. Cigánková (2015) udává, že by si měly **denně předávat kompletní informace o dítěti** – zda dítě dobře spalo, jedlo, pilo, zda neprožilo nějakou stresující situaci apod. Měly by se hlásit vlastně všechny abnormality, které jsou v rozporu s „normálním“ průběhem denních aktivit dítěte. Díky těmto vzájemným reflexím dokáže rodič/asistent pedagoga/pedagog pochopit a reagovat na pozdější projevy dítěte v návaznosti na předešlou abnormalitu.

2.2 Osobnostní zvláštnosti dítěte s AS ve vztahu k výchovně vzdělávacímu procesu v MŠ

Mezi faktory, které ovlivňují výchovu a vzdělávání dítěte s AS, jsou řazeny jeho osobnostní zvláštnosti. Za ty můžeme považovat symptomy a projevy dítěte (viz symptomy a projevy, s. 20) a sníženou schopnost adaptability na změny. Ty přináší prostředí mateřské školy a dítěti způsobují stres z neznámého.

Některý z těchto faktorů může být spouštěčem problémového chování. To se projevuje formou agrese/agresivního chování, vznětlivosti a nevhodným rituálním chováním. Zmírnit dopad negativních vlivů nejen na proces, ale zejména na osobnost žáka lze vhodným přístupem pedagoga a úpravou podmínek. Těmi je vytvoření pravidelnosti, předvídatelnosti, pravidel a plánů v prostředí MŠ i v jednotlivých činnostech (www.clanky.rvp.cz, 2021). Jak uvádí Thorová (2016), úpravu aktivit a prostředí poskytujeme dítěti s přihlédnutím k jeho individuálním potřebám.

2.3 Edukačně hodnotící profil (0-7 let)

Tento diagnostický materiál mohou pedagogové využít v praxi pro hodnocení vývojové úrovně dítěte s PAS a pro tvorbu funkčních edukačních plánů. Materiál obsahuje

jednotlivé vývojové úrovně ve stanovených oblastech rozvoje s ohledem na specifika postižení ve vývoji. Na zjištěné odchylky může pedagog ihned reagovat a korigovat je. Činí tak s předstihem oproti poradenským pracovníkům, kteří s dítětem nejsou v každodenním kontaktu. Pokud jsou dodržována všechna hodnotící kritéria, nemělo by docházet ke zkreslování informací o dítěti. Materiál je tak pomocníkem a průvodcem pedagoga při podpoře dítěte (Čadilová et. al., 2012b).

Posuzovanými oblastmi jsou: sociální vývoj, komunikace, imitace, motorika, grafomotorika, sebeobsluha, vnímání, abstraktně vizuální myšlení (Čadilová et. al., 2012b).

Hodnocení je stanoveno výsledkem pozorování dítěte v delším časovém úseku, případně při hře nebo individuální práci s dítětem. Doporučuje se výsledky několikrát ověřit, zda jejich výkon nebyl náhodný. Škála posouzení obsahuje závěry: splnil, naznačuje, nesplnil (Adamus, 2016).

2.3.1 Role motivace

Motivace je u dětí s PAS důležitým způsobem ovlivňování chování (Čadilová et. al., 2012a). Boyd (2016) vysvětluje, že „zdravé“ děti jsou motivovány přirozeně – chtějí se vyrovnat vrstevníkům, vyhovět nebo potěšit autoritu. Děti s AS tuto přirozenou motivaci nepociťují. Podle Adamuse (2016) **aplikací vhodných pozitivních motivačních stimulů můžeme dítě povzbudit k činnostem a rovněž jeho chování ovlivnit** tak, aby z hlediska společnosti bylo sociálně a komunikačně přiměřené. Vhodně nastavený motivační systém směřuje k upevňování žádoucí aktivity a trvalému zlepšení chování. Aby byla motivace účinná, musí dávat konkrétní smysl. Formou motivace může být **materiální odměna** (oblíbené jídlo, hračka atp.), **činnostní odměna** (oblíbená činnost) či **sociální odměna** (verbální pochvala). Čadilová a Žampachová (2008, s. 66) například uvádějí: „...když tohle uděláš, dostaneš..., nebo: „...moc mi pomůže, když tohle pro mě uděláš... .“ Způsob odměňování definují jako **odměnu ihned** nebo pokud dítě dokáže nějakou dobu vyčkat, odměna přichází až **po splnění více úkolů**.

3 METODY PRÁCE S DÍTĚTEM S PAS

Rodiče i pedagogové hledají a učí se využívat nové metody, které řeší problémové chování a kompenzaci nedostatků v oblasti vzdělání u dítěte s PAS. Při použití vhodných metod se děti učí rychleji, řešení problémů v chování je snazší a především mohou být vzdělávány se svými vrstevníky. Aspergerův syndrom má řadu symptomů, projevují se různou intenzitou a různými kombinacemi. Aby těmto dětem bylo být umožněno inkluzivní vzdělávání, musí mít náležitou podobu (Čadilová et. al., 2012a). Dle srovnání poznatků Adamuse (2014); Čadilové a Žampachové (2008) a Thorové (2012) se autoři shodují, že „základem všech intervenčních strategií by měl být strukturovaný přístup, který je podle individuálních potřeb jedince uzpůsoben a doplněn dalšími strategiemi“ (in Adamus, 2016, s. 32). V předškolním vzdělávání je cílem práce s tímto dítětem zvládnutí sebeobslužných dovedností, vytvoření pracovního chování, základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vzhledem k vrstevníkům i dospělým. Je tak koncipováno z důvodu, aby pak dítě co nejlépe obstálo v jakémkoli typu základní školy a v plnění její docházky (Čadilová et. al., 2012a).

3.1 Strukturované učení

Pro snížení nebo odstranění deficitů, které diagnóza PAS přináší, je využívána metoda strukturovaného učení (Adamus, 2016). Ze srovnání publikací Mesibov (2009); Probst (2010); Virues-Ortega (2013) a Welterlin (2012) vyplývá, že je tento program opakovaně řazen mezi doporučované a efektivní intervence (in Thorová, 2016).

Podle Adamuse (2016) a Čadilové a kol. (2012a) tato metodika vyvinutá především pro výchovu a vzdělávání jedinců s autismem, která je hojně uplatňována v České republice, vychází především z **Lovaasovy intervenční terapie** a **TEACCH programu**. Čadilová a Žampachová (2008) předkládají, že základem obou uvedených metod jsou **behaviorální** a **kognitivně-behaviorální intervence**. Jinými slovy, tato metodika je postavena na teoriích chování a učení. Behaviorální intervence se zabývá především vnější změnou podmínek učení a chování jedince a kognitivně-behaviorální intervence se kromě těchto aspektů zabývá ještě změnou myšlení. Při aplikaci výše zmíněných intervencí hraje roli zejména míra mentálního postižení a míra symptomů. Metodika

strukturovaného učení však bere ohled na osobnostní a charakterové zvláštnosti jedince včetně úrovně mentální. Podle Čadilové a kol. (2012a) se tak stává intervence vysoce individuální.

„Strukturované učení klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, využívá metod alternativní komunikace¹³ a vyzdvihuje nutnost spolupráce s rodinou. Mezi další priority patří nácvik sociálních dovedností a pracovního chování“ (Hrdlička, Komárek, 2014; in Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017, s. 113).

Strukturalizace představuje zavedení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a ustálené uspořádání prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Na místo zmatku a nejistoty je tak nastolen řád, logičnost a pocit jistoty a bezpečí. Tyto předpoklady zajistí akceptaci nových úkolů a lepší snášenlivost událostí, které nejsou předvídatelné. Ne všichni jedinci mají problémy s akceptací změn, nýbrž však všichni mají potíže s adaptabilitou (Thorová, 2016). Urbanovská (2009) v souvislosti aplikace této metody ještě doplňuje, že je dítě schopno efektivněji spolupracovat a řešit případné problémy (in Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017).

Čadilová a kol. (2012a) hovoří o tom, že tato metodika staví do popředí vývojový model. Porovnání odlišností ve vývoji dětí „zdravých“ a dětí s vývojovým opožděním je jediným řešením, jak určit potřeby konkrétního dítěte a zvolit přiměřenou intervenci.

3.1.1 Stručná historie strukturovaného učení

Thorová (2016) uvádí, že rodiče byli dříve obviňováni z příčin problémů svých autistických dětí a jejich děti byly označovány za nevzdělavatelné.

Vše se změnilo na přelomu 60. a 70. let 20. století, kdy se tito rodiče stali součástí týmu **Erika Schoplera**. Kvůli vylučování dětí s PAS ze školských zařízení byl vytvořen domácí výukový program, který rodiče vedli pod dohledem odborníků v domácím prostředí. Základem tohoto programu byla metodika strukturovaného učení. Rodiče s dítětem

¹³ Je jednou z komunikačních strategií spadajících pod AAK (= augmentativní a alternativní komunikace). Alternativní znamená náhradní komunikaci, augmentativní představuje doplňující komunikaci (Bazalová, 2012). Užívají se u dětí nemluvicích, či jako podpůrný systém pro děti předškolního věku, u nichž je řečový vývoj nedostatečný. Jedná se o používání piktogramů, znaků, symbolů atp. (Thorová, 2016).

pracovali 15 minut až 1 hodinu denně, podle možností svých a dítěte. Po zaznamenání pozitivních výsledků v chování, spolupráci a vývoji dítěte byl tento program zařazen i do vzdělávacích institucí. Společně tak v americkém státě Severní Karolína vytvořili celostátní program pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace (TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaped Children) (Čadilová & Žampachová, 2008).

3.1.2 Jednotlivé principy

Deficity jako nižší schopnost rozumět pokynům, organizovat a zvládat své chování bez přítomnosti a podpory dospělé osoby, vyžadují ke snížení či úplné eliminaci **individuální přístup, vizuální podporu, strukturalizaci činností a prostoru a motivační stimuly**. Tyto principy umožní přiměřený přístup k dítěti s PAS a zajistí odpovídající rozvoj. Základním pravidlem, kterým se řídíme při uplatňování těchto principů je nastavení systému práce **zleva doprava a shora dolů** (Čadilová & Žampachová, 2008).

INDIVIDUALIZACE

Tento přístup zahrnuje poznání konkrétního jedince, jeho potřeb, individuální řešení jeho problémů a práci s tímto jedincem ve smyslu individuálního vztahu. Přináší tedy sebou individuální volbu postupů a metod při vzdělávání, individuálně upravené prostředí, individuálně volené činnosti, vizualizační stimuly, komunikaci a motivaci. Jelikož jsou symptomy a jejich variabilita široká, musí být nastavení intervence pro každého jedince opravdu individuální. Pokud pedagog nebude respektovat a zabývat se sebemenšími detaily, může být i dobře připravený postup po aplikaci neúspěšný (srov. Čadilová a Žampachová, 2008; Čadilová et. al., 2012a).

VIZUALIZACE

Vizualizaci v této metodice uplatňujeme zejména proto, že vizuální myšlení a vnímání patří k silným stránkám většiny dětí s PAS. S principem vizualizace však souvisí i princip strukturalizace, které od sebe nelze oddělit. Tyto dvě složky se vzájemně doplňují a ovlivňují (Čadilová et. al., 2012a).

Princip vizualizace je členěn na **vizualizaci prostoru** a **času**. K realizaci prostorové vizualizace je zapotřebí koberečků, polic, skříněk, barevných pásek, nátěrů, paravánů

apod. Přehlednost prostorového uspořádání by měla podpořit samostatnost dítěte v prostorové orientaci. Vizualizace času je definována jako výchozí ze struktury času. K její realizaci využíváme konkrétních předmětů, fotografií, barevných obrázků, piktogramů apod. (Čadilová & Žampachová, 2008).

Adamus (2016) udává, že u dítěte s PAS je důležité nejprve zjistit úroveň schopnosti abstraktního myšlení a na základě toho pak stanovit vhodný způsob vizuální podpory. Thorová (2016) jako prostředky podpory uvádí pracovní a denní schémata a režimy. I když dítě rozumí slovním pokynům, vizualizace - ať už prostorová nebo časová - mu poskytuje vyšší míru samostatnosti a rozvoj komunikačních dovedností. Dále rovněž kompenzuje deficit v oblasti paměťových funkcí a pozornosti.

STRUKTURALIZACE

Čadilová a kol. (2012a) člení strukturalizaci na **strukturu prostoru, pracovního místa, času a činností**. Podle Adamuse, Vančové a Löfflerové (2017) by jednotlivé prostory měly být zřetelně oddělené podle jejich účelu. Nábytek a pracovní pomůcky by podle Thorové (2016) měly být uspořádány tak, aby se dítě dokázalo orientovat a chápat vzhledem. Dítě tak nemusí vycházet jen z verbálních pokynů. Čadilová a kol. (2012a) udávají, že při strukturalizaci času si musíme pomoci vizuálně - formou nástěnných a přenosných denních režimů. Všemi těmito aspekty ukazujeme dítěti kde a kdy má jednotlivé činnosti vykonávat. Zajistí mu určité jistoty a neměnnost, které umožní výkon každodenních činností s určitou rutinou.

Pro dítě s PAS jsou důležité následující otázky, na které si musí být schopno odpovědět: **„Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“** Pokud si jedinec není schopen na tyto otázky odpovědět sám, dostává se do stresu, propadá panice, v jeho chování se projevuje agresivita a afektivní jednání vůči sobě i okolí (Čadilová et. al., 2012a). Adamus (2016) udává, že v prostředí výchovně vzdělávacího procesu je důležité dětem odpovídat na otázky: kde si hrajeme a děláme různé aktivity, kde jíme, kreslíme, myjeme se, cvičíme apod. Přehlednou strukturou tak umožňujeme dítěti předvídat, dáváme mu možnost samostatnosti a v neposlední řadě předcházíme projevům problémového chování.

MOTIVACE

Nezaměnitelnou roli v ovlivňování chování jedince s PAS hraje motivace (viz role motivace, s. 32). Je nutné začít s vyšší frekvencí odměn a postupně jejich četnost redukovat. Možností je přejít i na sociální odměnu (Thorová, 2016). Má-li být odměna účinná v maximální možné míře, měla by dle Čadilové a Žampachové (2008) následovat ihned po splnění zadaného úkolu. Bazalová (2012) dále uvádí, že odměnu je důležité vizualizovat a umístit ji na konec procesuálního schématu, denní režim nebo zařadit do plnění krabicové úlohy.

3.1.2.1 Vybrané pomůcky

DENNÍ REŽIM

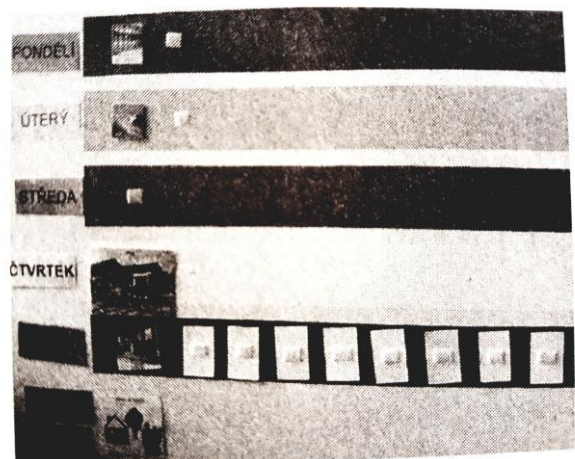
Bazalová (2012) udává, že denní režim představuje vizualizovaný sled činností v průběhu daného dne. Může mít podobu i týdenního režimu. Je přizpůsoben vývojové úrovni konkrétního dítěte a může mít následující podoby:

- piktogramy a obrázky (u většiny dětí s PAS)
- karty se slovním vyjádřením činnosti (u dětí s AS, vysoce funkčním autismem)

Obr. 2: Denní režim



Obr. 3: Týdenní režim



Zdroj: Thorová, 2016, s. 406

Zdroj: Čadilová a Žampachová, 2008, s. 45

Nástěnný denní režim má většinou podobu nástěnného koberce, na kterém dobře drží suchý zip. Na koberec je umístěna lišta buď vodorovně nebo svisle. Na začátek lišty je umístěna fotografie dítěte, které denní režim využívá. Následně jsou na linii lišty umísťovány obrázky s denními aktivitami. Obrázky jsou zalaminované a ze zadní strany

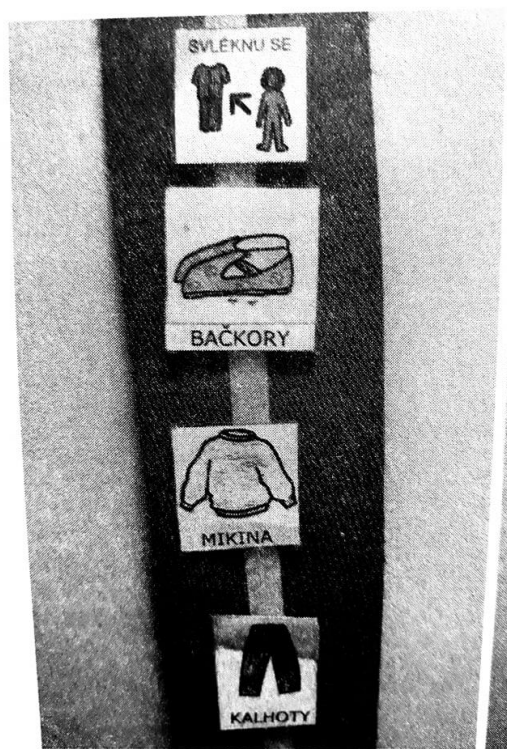
na suchý zip. Na konci lišty by měl být umístěn košík, do kterého jsou odkládány splněné aktivity (Čadilová & Žampachová, 2008).

Aktivnímu používání denního režimu předchází individuální nácvik. Součástí nácviku je nejen práce se symboly, ale rovněž pochopení, k čemu denní režim slouží (Čadilová & Žampachová, 2008).

PROCESUÁLNÍ SCHÉMATA

Procesuální schéma představuje vizualizovaný postup jednotlivých kroků dané činnosti (Bazalová, 2012).

Obr. 4: Procesuální schéma oblékání



Zdroj: Čadilová a Žampachová, 2008, s. 64

MOTIVAČNÍ TABULKA

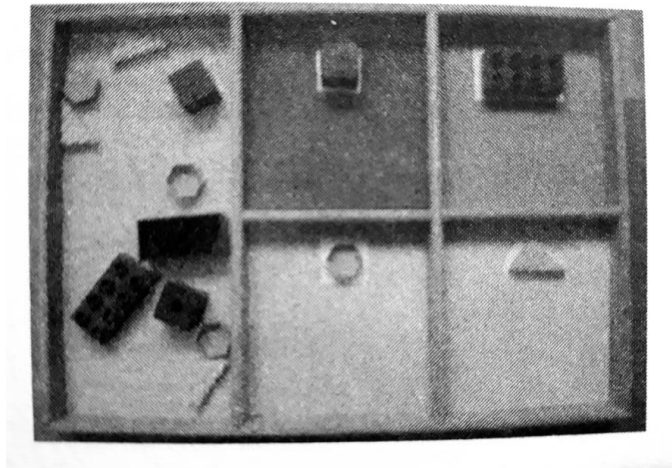
Motivační tabulka funguje na základě motivace dítěte odměnou k zadané činnosti. Jako odměna je voleno něco, co má dítě rádo nebo si samo vybralo. Odměna je znázorněna opět obrázkem nebo fotkou. Po splnění zadaných činností/jednotlivých kroků činnosti, které jsou řazeny zleva doprava nebo shora dolů, dítě odměnu dostává. Motivační

tabulka je vizuálně podobná procesuálnímu schématu s rozdílem, že vždy na konci tabulky je značené políčko pro odměnu (Čadilová & Žampachová, 2008).

KRABICOVÉ ÚLOHY

Krabicové úlohy představují nejjednodušší typ strukturovaných úloh. Krabice je velikostně a typem přizpůsobena materiálu, se kterým dítě v krabici pracuje. Krabice je rozdělena přepážkami na několik částí podle potřeby daného úkolu. Vyráběny jsou ze dřeva, kartonu, umělé hmoty (srov. Cigánková, 2015; Čadilová & Žampachová, 2008).

Obr. 5: Krabicová úloha



Zdroj: Čadilová a Žampachová, 2008, s. 47

VOLACÍ SYMBOLY

Slouží pro lepší orientaci dítěte v prostoru a nahrazují verbální komunikaci. Konkrétní symbol je umístěn na místo výkonu konkrétní činnosti (Čadilová & Žampachová, 2008).

3.1.3 Jak vypadá zařazení strukturovaného učení do běžného chodu MŠ?

Čadilová a Žampachová (2008) uvádějí podrobnou charakteristiku:

Pokud je dítě s diagnostikovaným AS syndromem individuálně integrováno do MŠ běžného typu, jak tomu bývá ve většině případů, je možné upravit strukturu třídy jen v malé míře. Stále se totiž musí brát ohled i na intaktní vrstevníky. Ve větší míře je tedy vhodné **použití vizuálních prostředků** – barevné pásky, podložky, koberce apod. Ty doplní fyzickou strukturu třídy a dítěti pomohou v lepší orientaci, adaptaci a samostatném pohybu v určených prostorách.

Individuální integrace je pro dítě s PAS velmi náročná. Proto je vhodné **najít kompenzační mechanismy**, které dítěti umožní relaxovat v klidném prostředí a zároveň umožní učit se novým dovednostem v individuálním vztahu. Jednou z možností je uvolnit místnost, kde pedagog/asistent pedagoga takto s dítětem bude pracovat. V době adaptace na novou MŠ může tato místnost poskytnout lepší a klidnější zařazení dítěte do kolektivu. Postupně by se však doba pobytu ve společném třídním kolektivu měla prodlužovat. Rovněž získané dovednosti by pak mělo dítě rozvíjet mezi ostatními dětmi v kolektivu třídy.

Míra vizuálních stimulů závisí na míře symptomatiky dítěte s PAS. V případě že má dítě problémy s adaptací a prostorovou a časovou orientací, je vhodné uplatnit **vytvoření vizualizovaného denního režimu**. Pokud má dítě značné problémy ve hře s vrstevníky, je vhodné nabídnout **strukturované úlohy**. Ty ho naučí zvládat dovednosti jako: dodržování posloupnosti, orientaci na ploše, manipulaci s komponenty apod., které může později aplikovat při hře.

Důležitým postupem při strukturovaném učení je **respektování nerovnoměrného vývoje dítěte**. Nemělo by docházet k upřednostňování oblastní vývoje, ve kterých má dítě nedostatky menší. Později by mohl nastat pouze jednostranný rozvoj.

V neposlední řadě je důležitá **motivace**, např. činností, kterou dítě rádo vykonává, či oblíbená věc/jídlo (sladkost) jako odměna za splněnou práci.

3.2 Montessori systém

Montessori systém je typ alternativního výchovného a vzdělávacího systému, který byl pojmenován po své zakladatelce dr. Marii Montessori. Původně byl tento koncept výchovy navržen pro děti s mentálním postižením. Po záznamu značných úspěchů v určitých oblastech vývoje začala Maria Montessori metodu aplikovat i u populace „zdravých“ dětí (Pavlovská, Syslová & Šmahelová, 2012).

Autorky se dále shodují, že koncepce klade důraz především na vliv vhodných výchovných podnětů pro rozvoj dítěte zejména **v senzitivním období** (Pavlovská, Syslová & Šmahelová, 2012). Petit (2020) ve své publikaci uvádí, že se dítě zabývá především hrami na „jako“ v důsledku toho, že nemá možnost se zapojit do činnosti,

která by vycházela z jeho potřeb vývoje. Pokud mu umožníme se zapojit do skutečného světa, činností např. staráním se o květinu apod., ihned typu her na „jako“ zanechá. Skrze svou zkušenost může dané souvislosti lépe pochopit a představit si je. Maria Montessori rovněž vyznívala, že pokud dítě směřuje svou činnost k určitému cíli a učí se samo ovládat své pohyby, dokáže se lépe soustředit.

M. Montessori vytvořila metodu založenou na speciálních učebních pomůckách (tzv. **didaktickém materiálu**) a vhodném prostředí (tzv. **připraveném prostředí**), které umožní dosažení maximálního rozvoje potencialit, které má dítě v sobě „naprogramováno.“ Úkolem pedagoga je tedy vytvoření dostateku situací, které dítě následně rozvíjejí. Středem dění se stává samotné dítě. Aby však vyrostlo v harmonickou osobnost, musíme dát dítěti možnost převzít odpovědnost samo za sebe i za svůj rozvoj a práci. Musíme dítěti umožnit náplň potřeby pracovat samostatně a vlastním tempem (srov. Kasper & Kasperová, 2008; Pavlovská, Syslová & Šmahelová, 2012). Základní motto celého systému zní: **„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“** Tato věta, kterou použilo jedno z dětí, se kterým M. Montessori pracovala, se stala stěžejní pro celý chod tohoto systému (www.montessoricr.cz, 2021).

Metoda M. Montessori lpí zejména na pochopení věcí a jevů, rozvoji myšlení a řeči a smyslovém poznávání, které je založeno na aktivní manipulaci s věcmi. V této souvislosti se tedy bavíme o rozvoji několika hlavních stránek dítěte. Ty jsou zaměřeny na **rozvoj kompetencí v oblasti péče o vlastní tělo a osobu** (např. mytí rukou, oblékání se, zavazování tkaniček, používání příboru atp.), **rozvoj sociálních kompetencí** (např. samostatnost, zodpovědnost, sebedůvěra, pomoc druhému, cvičení ticha atp.), **rozvoj dovedností, které podporují začlenění do širšího okolí** (např. udržování pořádku, mytí nádobí atp.) a na **rozvoj motoriky a pohybu** (např. koordinace ruky a oka, chůze po čáře atp.) (Kasper & Kasperová, 2008). Tento vzdělávací systém je označován jako „vzdělání pro život“ (Montessori, 2018).

3.2.1 Stručná historie Montessori pedagogiky

Maria Montessori se v roce 1896 stala i přes nesouhlas svého otce první ženou, která vystudovala lékařství na univerzitě v Římě. Následně zahájila výzkum, který se týkal problému vzdělávání dětí s podprůměrným intelektem. Experimentovala s různými

materiály, které stimulovaly smysly (tzv. senzomotorický materiál). Úspěchy byly později zaznamenány až do té míry, kdy některé z těchto dětí dosahovaly srovnatelných výsledků při státních zkouškách, jako děti ze škol běžných. Rozhodla se tedy metodu aplikovat i u dětí předškolního věku bez intelektového postižení. Kvůli aplikované metodě čelila vlnám kritiky. Přesto však měla značnou podporu nadšených reformátorů školství. I přes nepříznivé události 2. světové války, kdy nacisté likvidovali Montessori hnutí a zavírali Montessori zařízení, svou metodu znovu po válce obnovila. Dnes je rozšířena v řadě zemí světa (srov. Kasper & Kasperová, 2008; Montessori, 2017; www.montessoricr.cz, 2021).

3.2.2 Principy a jejich uvedení do praxe

M. Montessori vytvořila obraz „nového učitele,“ který má být dítěti laskavým a respektujícím průvodcem a odpovídá za specifické připravené prostředí. Všechny principy pedagogiky M. Montessori jsou vzájemně provázané. Není však nutné lpět na všech principech, důležité je umět je přizpůsobit prostředí a dětem (www.montessoricr.cz, 2021).

Svobodná volba práce a zodpovědnost / kázeň. Podle M. Montessori (2017) to znamená nejdříve danou pomůcku dětem ve třídě představit, aby s ní později dokázaly pracovat. Následně už je ponechána volba na dítěti, kdy a jakou pomůcku si v prostředí třídy zvolí. Dítěti dáváme volnost ve výběru pomůcek dle jeho přání proto, aby dosáhlo vnitřního uspokojení z vykonané práce. Podle www.montessoricr.cz (2021) by tato volná práce neměla ale znamenat, že dítě nedělá nic nebo činnosti nedokončuje. Zde je především důležitá úloha učitele, který pomáhá dítě nasměrovat a společně s ním nachází takovou pomůcku, která by dítě vnitřně uspokojila. Se svobodou práce však souvisí i zodpovědnost za její provedení. Dále M. Montessori ve své publikaci (2012) vysvětluje, že díky poskytnuté svobodě ve zvolené práci a ponořnosti se do činnosti, se děti chovají ukázněně a vzájemně se neruší.

Připravené prostředí je organizovaný prostor, ve kterém jsou přichystány skupiny důmyslných činností a pomůcek. Toto prostředí nabádá, motivuje a láká k učení (www.montessoricr.cz, 2021). Petit (2020) ho charakterizuje jako vymezený prostor a čas pro konkrétní aktivitu. Montessori (2017) vybavení prostoru stanovila tak, aby

odpovídalo rozměrům a vyhovovalo potřebám dítěte. Police s pomůckami (didaktickým materiálem) jsou umístěny tak, aby na ně dítě samo dosáhlo. V prostoru třídy je umístěno několik pracovních míst ve formě malých stolečků se židličkou, kam si zvolenou pomůcku dítě přinese. K vymezení prostoru pro aktivitu může podle Petit (2020) posloužit i rozvinutí koberečku, na který si dítě pomůcku rozloží. Po dokončení činnosti pomůcku uklidí zas na své místo, kobereček složí a rovněž uklidí. Takto si dítě může samo vyhradit místo pro svou práci. Kasper a Kasperová (2008) však upozorňují, že dítě má mít na svém pracovním místě pouze jednu didaktickou pomůcku. Je to z důvodu prevence přehlcení dítěte a rovněž z důvodu, že dítě díky této formě práce dítě pracuje zcela koncentrovaně a soustředí se na činnost. Připravené prostředí mu tak umožňuje získávat poznatky a dovednosti bez vměšování dospělé osoby do jeho činnosti.

Didaktický materiál je zaměřen na rozvoj smyslového vnímání. Řadíme sem materiál rozvíjející zrakové, sluchové, hmatové, chuťové a čichové vnímání, materiál pro rozvíjení smyslu vnímání teploty a váhy, polohy a postavení těla. Pomůcky se vyznačují jednoduchostí, estetičností (přitažlivostí pro dítě – barvou, leskem atp.), podnětností a zejména zřetelnou signalizací chyb. Dítě v procesu činnosti dostává zpětnou vazbu, zda činnost vykonává správně. Pokud ne, samo si je schopno vyvodit chybu bez přítomnosti učitele (Kasper & Kasperová, 2008). Jeden z mnoha příkladů kontroly chyb uvádí Montessori (2017) u zapínání knoflíků. Pokud dítě umístí nějaký knoflík do nesprávné dírky nebo na něj zapomene, někde bude přebývat prázdná dírka. Na tomto principu jsou postaveny všechny didaktické materiály. Důraz je především kladen na dostatek času, který by dítě mělo dostat, aby činnost dokončilo v klidu a plně se na ni mohlo soustředit. Rovněž je zde nutno zmínit, že každá didaktická pomůcka se v prostoru třídy vyskytuje jen jednou a dítě by si nemělo brát k práci více jak jednu pomůcku.

Partnerský přístup. Tím je myšlena vzájemná úcta a respekt mezi učitelem a dítětem. Společné vytváření pravidel pro soužití ve třídě je cesta k vhodnému chování dítěte. Díky respektujícímu přístupu si dítě vytváří vysokou sebeúctu (www.montessoricr.cz, 2021).

Osobnost učitele. Učitel musí být trpělivý. Doufá, že v důsledku výkonu zvolené práce vyjeví dítě svou pravou přirozenost. Učitel odpovídá za připravenost prostředí třídy.

Pomůcky by měly být vždy v perfektním stavu a nic z nich nemělo chybět. Jedině tak se dítě dokáže v činnosti samo realizovat a projevit. Pokud není pomůcka kompletní, může ztratit zájem o činnost. Pro děti by měl být učitel motivujícím aktérem, ale později do jejich činnosti nezasahuje, pokud o to dítě samo nepožádá. Jakmile se dítě začne soustředit na svou činnost, učitel se chová, jako by „neexistovalo“. V neposlední řadě by měl učitel s dětmi jednat laskavě a působit klidně, důstojně, upraveně a čistě (Montessori, 2018).

Pohyb v učení / ruka a intelekt. Pohyb v učení ovlivňuje rozvoj inteligence dítěte a naopak. M. Montessori na základě pozorování dětí stanovila zásadu, kdy do vzdělávání přirozeně zapojila pohyb a manipulaci s věcmi. Nezastupitelnou úlohu má v tomto ohledu ruka dítěte. Ta stimuluje mozek, skrze ní si dítě osvojuje nové poznatky a rozvíjí tak svůj intelekt. Ruka je označována jako nástroj ducha dítěte (srov. Montessori, 2018; www.montessoricr.cz, 2021; Petit, 2020).

Třístupňová výuka. Montessori (2017) dělí výuku do třech fází (lekci).

V první fázi jde o spojení smyslového vjemu s příslušným pojmenováním. Učitel při pojmenování pomůcky využívá zejména příslušná podstatná a přídavná jména. Např. pokud se dítě dotkne hladké destičky, učitel jeho dotyk doprovází slovy: „To je hladké.“

Druhá fáze spočívá v rozpoznání předmětu podle odpovídajícího názvu. Např.: „Která je hladká?“

Ve třetí fázi má dítě zopakovat jméno příslušného předmětu. Učitel se táže v této fázi například slovy: „Jaké to je?“

Soustředění je výsledkem vhodného zařízení a uspořádání prostředí třídy, které motivuje dítě k aktivitě a tím pádem i ke spontánní soustředěnosti (srov. www.montessoricr.cz, 2021; Petit, 2020).

Samostatnost a nezávislost / radost z objevování. Nezávislé myšlení si dítě může osvojit jen prostřednictvím samostatné a nenarušované práce. Největším přínosem pro něho je, když věci může odhalovat samo a těšit se tak z vlastního poznání (Montessori, 2018).

Smysluplnost a propojenost jsou nedílnou součástí Montessori systému. Učitel dítěti předává informace propojeně a v souvislostech. Smyslové pomůcky, se kterými dítě

pracuje, jsou rovněž vzájemně propojeny a umožňují dítěti tato propojení odhalovat. Přirozeným způsobem tak vedou dítě k opakovanému hledání souvislostí (www.montessoricr.cz, 2021).

Celistvost v Montessori učení představuje postup získávání informací od celku k detailu (www.montessoricr.cz, 2021).

Ticho je dalším stěžejním principem Montessori pedagogiky. Děti ho vytváří v rámci své soustředěnosti na vybranou činnost. Tichu je však třeba děti učit (srov. Kasper & Kasperová, 2008; Montessori, 2017).

Řád a jasná pravidla zajišťují bezproblémový chod vybraných činností v připraveném prostředí (www.montessoricr.cz, 2021).

Respektování senzitivních (citlivých) období je dalším z důležitých aspektů, které by měl učitel dodržovat. Toto období se vyznačuje zvýšenou vnímavostí až „lačněním“ po získání konkrétních dovedností, které jsou pro dítě důležité. Přicházejí zejména v raném věku dítěte a jedná se jen o přechodnou vlastnost. Jakmile je daný rys, po kterém dítě „lační“ naplněn, zvýšená citlivost se vytrácí. Pokud však tohoto období není náležitě využito pro zdravý vývoj dítěte, senzitivita (připravenost) se vytrácí a je tak zabráněno dostatečnému mentálnímu růstu (srov. Kasper & Kasperová, 2008; Montessori, 2012).

Polarizace osobnosti představuje nasycení dítěte činnostmi, kterou si samo zvolilo a plně se do ní ponořilo (Kasper & Kasperová, 2008).

Práce s chybou je podle M. Montessori další z pilířů, které jsou pro učení dítěte stěžejní. Omyl a jeho následné opravení jsou pro dítě zdrojem překvapení, zájmu a pozornosti. Cílem je, aby se časem naučilo samo vyhodnotit, kdy chyba nastala a jak ji řešit. Ze vzdělávacího systému by mělo odcházet takové dítě, které bude zvyklé si po sobě svou práci kontrolovat (Petit, 2020).

Věková heterogenita představuje smíšené věkové skupiny v Montessori třídách. Mladší děti spontánně pozorují děti starší při výkonu jejich činnosti. To vede k následnému osvojení činnosti mladším dítětem. Vzájemná spolupráce, individuální volba materiálu vzhledem k vývojové úrovni dítěte a zdravý rozvoj sebevědomí jsou rovněž důsledkem aplikace tohoto principu. V některých případech je však třeba

utvořit pro práci skupiny stejné věkové kategorie či výkonu. Děti umožní porovnat své schopnosti a vytvářet si zdravou sebedůvěru (Kasper & Kasperová, 2008).

Láska dítěte je výsledkem procesu jeho tvoření (každé činnosti). Je směřována *k okolí, dospělé osobě a druhým dětem*. Láska naplňuje vědomí dítěte a má vliv na jeho seberealizaci (Montessori, 2012).

Podpora sociálního citění a začleňování dítěte do sociálních vztahů s okolím (Kasper & Kasperová, 2008).

Praktická část

4 FORMULACE PROBLÉMU

Aspergerův syndrom je druh postižení, které prostupuje všemi oblastmi osobnosti dítěte. Je to způsob bytí. Každé dítě s AS je specifické - má jiné limity, jiné schopnosti. Proto je pro něj mnohdy obtížné najít správné výchovné a vzdělávací zařízení, ve kterém by bylo v dostatečné míře rozvíjeno a zároveň byly respektovány jeho individuální vlastnosti. Jaká jsou specifika, rozdíly a možnosti výchovy a vzdělávání podle metody Montessori a přístupů strukturovaného učení pro dítě s tímto postižením?

4.1 Cíl práce

Hlavním cílem bakalářské práce je seznámení se a porovnání jednotlivých vzdělávacích a výchovných systémů Montessori metody a strukturovaného učení z hlediska vhodnosti pro dítě s Aspergerovým syndromem.

4.1.1 Dílčí cíle

Dílčími cíli bakalářské práce je přiblížit specifika tohoto postižení a možnosti volby vzdělávacích a výchovných zařízení, která jsou pro dítě s Aspergerovým syndromem možná. Rovněž je nutné porovnat, v čem jsou Montessori metoda a strukturované učení odlišné od MŠ běžného typu.

4.2 Výzkumné otázky

- Jaké jsou principy práce s dítětem s AS v jednotlivých vzdělávacích a výchovných systémech pracujících podle metody Montessori a strukturovaného učení?
- V čem se daný systém vzdělávání a výchovy liší od MŠ hlavního vzdělávacího proudu (běžné MŠ)?
- Jak umožňuje zvolený systém rozvíjet/řešit specifické oblasti zájmu dítěte a řešit specifické problémy související s tímto postižením?

- Jaké jsou rozdíly v přijetí dítěte s postižením kolektivem intaktních vrstevníků v současných MŠ, které chlapci s AS navštěvují? K jakému typu chování jsou děti vedeny v rámci aplikovaného systému?
- Jak se dítě s AS projevuje v prostředí daného systému? V jaké míře jsou tyto projevy odpovídající jeho postižení?
- K jakým oblastem, které souvisejí se specifiky postižení AS, daný systém přispívá ke zlepšení?
- V čem je přístup pedagoga/rodiče specifický k dítěti s AS v rámci dané aplikované metody?
- S čím je rodič dítěte s postižením spokojen a naopak z hlediska možnosti vzdělávání a výchovy zvoleného systému?

5 METODIKA

5.1 Kvalitativní výzkumné šetření

5.1.1 Metodika sběru dat

Plán výzkumu byl realizován v designu případové studie. Podstatou případové studie je podrobné zkoumání a porozumění jednomu či několika málu případů. Základem je sběr skutečných dat vztahujících se k výzkumnému objektu. Jinými slovy, děje se tak vždy v reálném kontextu za co nejpřirozenějších podmínek. Hranice jsou vymezeny časově i prostorově. Pro získání výzkumného materiálu jsou využity veškeré zdroje a metody sběru dat, které jsou dostupné (Švaříček, 2014). Pro platnost celé studie budeme obsah zkoumání na konci práce dávat do širších souvislostí a porovnávat mezi sebou data získaná z různých zdrojů.

V bakalářské práci jsou jako metody sběru dat použity polostrukturovaný rozhovor a zúčastněné pozorování. Zvolený typ rozhovoru má předem stanovený soubor témat a otázky volně přidružené. Pořadí otázek může být pozměněno nebo přizpůsobeno kontextu situace. Pokud bude některá z otázek již zodpovězena, lze ji z připraveného souboru vyjmout. Odpovědi budou zaznamenány na elektronický záznamník a poté zpracovány. Seznam otázek bude respondentům zaslán k přečtení v řádu několika dní před plánovaným rozhovorem. Písemný záznam rozhovorů s respondenty je přiložen v příloze č. 2, 3, 4, 5. Zúčastněné pozorování bude uskutečněno dvojím způsobem. První bude probíhat v běžném prostředí a chodu třídy mateřské školy A. Jedná se o přímé a strukturované pozorování, neboť budeme mít předem několik vymezených oblastí. Výsledky budou zaznamenány formou písemných poznámek. Druhé pozorování bude uskutečněno formou pořízených videozáznamů požadovaných oblastí zkoumání. Rovněž bude proveden písemný záznam. Osnovy pozorování jsou k dispozici v příloze č. 6 a 7.

Kvalitativní výzkum, za využití výše zvolených metod, bude porovnávat dva systémy výchovy a vzdělávání pro dítě s Aspergerovým syndromem. Výzkum se bude týkat dvou chlapců, u nichž byla diagnostikována porucha autistického spektra se specifikací Aspergerova syndromu. Jedno z dětí navštěvuje mateřskou školu, která ve své práci

s dětmi uplatňuje prvky Montessori metody. Druhé dítě dochází do mateřské školy běžného typu (tzv. MŠ hlavního vzdělávacího proudu). Matka dítěte s ním pracuje doma podle metody strukturovaného učení.

Z důvodu zachování anonymity budou pro účely bakalářské práce změněna jména oběma dětem, mateřským školám i organizacím zabývajících se problematikou dětí s PAS.

5.1.2 Metodika zpracování dat

Získaná výzkumná data z rozhovorů s respondenty a pozorování měla předem apriorně stanovené kategorie. Tyto kategorie měly předem stanovené otázky a byly určeny na základě studie materiálů týkajících se problematiky postižení Aspergerova syndromu, metody Montessori a strukturovaného učení. Stanovení otázek bylo doplněno i na základě praktické zkušenosti, které jsem z výše zmíněných oblastí načerpala. Výzkumná data tedy nebyla ponechána samovolnému vyplynutí, nýbrž byly předem stanovené kategorie výzkumu.

5.1.3 Etická stránka výzkumu

V rámci každého výzkumu, v našem případě kvalitativního výzkumu, je tématem řešení etické otázky. Autoři by při shromažďování výzkumných dat měli dbát na princip důvěrnosti a získání poučeného souhlasu od účastníků výzkumu (Švaříček, 2014).

Praktická část bakalářské práce byla vyhotovena na podkladě informovaného souhlasu zákonného zástupce každého z dětí s AS, pedagoga dítěte a asistenta pedagoga. Svůj souhlas vyjádřili podpisem. Informované souhlasy zmíněných účastníků výzkumu jsou uloženy v osobním archivu autorky této práce. Vzor informovaného souhlasu lze dohledat v příloze č. 1.

Před konečnou úpravou bakalářské práce byla udělena možnost přečtení všem respondentům výzkumu.

5.1.4 Proces sběru dat

O spolupráci na výzkumu týkajícího se dítěte s AS v Montessori prostředí byla požádána mateřská škola A. Spolupráce byla navázána. Rovněž byla navázána i spolupráce s matkou dítěte. S žádostí o spolupráci na výzkumu zabývajícím se prací s dítětem s AS za využití metody strukturovaného učení byly kontaktovány tři

organizace zaměřující se na problematiku PAS a tři mateřské školy. Kontakty proběhly formou elektronické a telefonické komunikace v rámci Jihočeského a Středočeského kraje ČR. Byla navázána jen jedna spolupráce přes organizaci zabývající se problematikou PAS. Ta zprostředkovala kontakt na rodiče dítěte a MŠ B, kterou dítě navštěvuje. Po několika kontaktování MŠ B za pomoci elektronické korespondence, MŠ B neprojevila zájem na výzkumu spolupracovat. Matka pracuje s dítětem doma podle metody strukturovaného učení. Tato práce je pod vedením organizace zabývající se problematikou PAS, která kontakt na matku zprostředkovala. Na spolupráci ve výzkumu se matka dítěte rozhodla podílet.

Sběr výzkumných dat týkajících se dítěte s AS v Montessori prostředí probíhal v období listopadu 2020 a prosince 2020. Výzkum zabývající se problematikou dítěte s AS v prostředí metody strukturovaného učení nemohl být uskutečněn téhož roku. Stalo se tak z důvodu zhoršení epidemiologické situace v době pandemie způsobené onemocněním COVID-19. Data pro výzkum práce se podařilo nashromáždit v časovém rozmezí leden 2021 až únor 2021.

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

6.1 Případová studie

6.1.1 Případová studie č. 1 – Marek

Markovi je 6 let a 8 měsíců. Matka si již od Markova narození všímala, že je něco v nepořádku. Dítě reagovalo a přemýšlelo zvláště, jinak než ostatní děti. Při každé návštěvě lékaře očekávala, že nyní už přijdou na to, co je jinak. Poprvé navštívili psychologa ve 2,5 letech dítěte. Při vyšetření byla vyloučena diagnóza poruchy autistického spektra na základě toho, že se Marek podíval paní psycholožce do očí. Neustále se spekulovalo o diagnóze ADHD (porucha pozornosti a zvýšené hyperaktivity). Až po roce, kdy už Marek docházel do jedné z mateřských škol, bylo vzneseno podezření na Aspergerův syndrom. Diagnóza byla Markovi pevně stanovena ve 4 letech věku.

Marek nenavštěvoval soukromou MŠ A s prvky Montessori metody od počátku své předškolní docházky. Dříve docházel do dvou soukromých MŠ škol běžného typu. Rodiče od počátku vyhledávali mateřské školy s nižším počtem dětí, protože věděli, že velká skupina dětí Markovi nevyhovuje. Do první soukromé mateřské školy chodil jen půl roku. Rodičům se toto předškolní zařízení nezamlouvalo, a tak se rozhodli pro druhou soukromou MŠ. Ta nabízela kapacitu tříd jen pro deset dětí. V té době začali rodiče s Markem docházet na vyšetření k psychologům a neurologům. V okamžiku, kdy pedagogové v této MŠ dostali doporučení, aby Marka do ničeho nenutili, byl to pro ně pokyn k tomu, aby se chlapci nevěnovali vůbec. Poslali ho si hrát do herny, nikdo z pedagogů se mu už nevěnoval. Rodičům tento přístup nevyhovoval. Nechtěli však dítě zatěžovat neustálými změnami mateřských škol. Současná MŠ A jim však udělala nabídku, kdy by Marek mohl dále pokračovat z mateřské školy i do školy základní. To rodičům přišlo vhodné. Navíc se pro tuto mateřskou školu rozhodovali již dříve, než Marek nastoupil do předešlých MŠ. Tehdy byl však o MŠ A velký zájem a místo pro přijetí dítěte nejisté. Rodičům bylo tehdy sděleno, že jim MŠ A může dát vědět až v červnu, zda Marka přijme. Rodiče se báli, že pokud by Marka nepřijali sem, neměli by už čas ho zapsat do jiné mateřské školy. Od této MŠ tedy ustoupili. Po stanovení diagnóze Aspergerova syndromu a nespokojenosti dítěte i rodičů v předešlých dvou

mateřských školách se rodiče rozhodli MŠ změnit. MŠ A jim nabídla takové podmínky, na které se rozhodli přistoupit a Marek zapsali do nynější soukromé MŠ s prvky Montessori metody.

Tuto mateřskou školu (MŠ A) zvolili rodiče z důvodu nižšího počtu dětí ve třídě a individuálnímu přístupu. Na počet dvanácti dětí ve třídě tu připadá jedna paní učitelka a jedna asistentka pedagoga. Ačkoli pedagogové současné MŠ A dostali zprávu z bývalé MŠ a z poradny a očekávali, že se dostaví adaptační problémy, které byly ve zprávách uvedeny, nestalo se tak. Paní učitelka uvedla, že čekali tři měsíce, kdy problémy nastanou. Dostavili se až podstatně déle, ale v podobě malých afektů srovnatelných s intaktním dítětem. V MŠ A je snížen počet řízené činnosti. Takovéto podmínky Markovi vyhovují. Jedním z principů Montessori metody je svobodná volba dítěte. Díky jejímu uplatnění si Marek může vybrat pomůcku v připraveném prostředí, která ho zajímá. Řízená činnost tedy není intenzivní po celý den. Z tohoto důvodu se nejspíše afekty nevyskytly. Pedagogové se snaží učit Marka mluvit o svých pocitech/potřebách a vkládat mu jednotlivé věty do úst. Tato metoda pomáhá Markovi nastalé afekty lépe zvládnout. V nastalých afektech má rád svou jistotu a tu nachází v podobě polštářku, který nosí neustále při sobě. Na základě potřeb dítěte byla s rodiči a paní učitelkou uzavřena dohoda, že dítě bude do MŠ A docházet v rozmezí dnů pondělí – středa. Bylo tak rozhodnuto z důvodu pomalejší adaptace dítěte. Tento postup zajistil lepší integraci dítěte do kolektivu třídy. Marek je plně zařazen do chodu MŠ A. Podmínky mu upravovány nejsou. Úprava je aplikována jen v případě nezbytné potřeby dítěte. Na těchto podmínkách se společně shodli rodiče Marka a pedagogové MŠ A. Chlapec je schopen fungovat v nastaveném režimu MŠ A a není tedy důvod podmínky upravovat.

Marek navštěvuje MŠ A již 1,5 roku. Sám o ní říká, že je zde spokojený. Aplikace principů Montessori metody chlapci zcela vyhovují. Posun je značný například v oblasti zapojování se do společenských aktivit. Chlapec zde působí klidně, uvolněně. V rámci jeho diagnózy však zůstává, že si vymezuje svůj prostor.

Rodiče Marka jsou s mateřskou školou A v úzkém kontaktu. Nastalé problémy, či alternativy řeší elektronickou formou či osobním setkáním. Obě strany jednájí v nejlepším zájmu dítěte.

Na základě doporučení SPC byl Markovi udělen odklad školní docházky.

Chlapec nevyžaduje vizualizovanou strukturu, jako mnohé děti s diagnózou PAS. Struktura činností, které budou následovat, mu je předávána jen ve slovní podobě. Matka si nepřála pracovat s dítětem za pomoci vizualizace. Zastávala názor, že ji její dítě nepotřebuje. Dříve rodina spolupracovala s organizací Pilulka zaměřující se na děti s PAS a aplikaci strukturovaného učení. Do vizualizace byla tlačena a pro jiné alternativy nebyl prostor. Spolupráci tedy přerušili a začali spolupracovat s organizací Panda. Tato organizace má stejné zaměření, ale pro dané alternativy a názory je prostor. Tato organizace nabízí chlapci službu v rámci sociálně aktivizační služby.

Chlapec nachází svou vyhraněnou oblast zájmů v dinosaurech. Upřednostňuje přítomnost dospělých lidí než vrstevníků. S nimi může hovořit o svých zájmech.

6.1.2 Případová studie č. 2 – Tadeáš

Tadeášovi je 6 let a 2 měsíce. Aspergerův syndrom mu byl diagnostikován v lednu roku 2020. Tehdy mu bylo necelých 5 let.

Práci s dítětem po stanovené diagnóze znemožnila první vlna pandemie způsobené onemocněním COVID-19. Postupné rozvolňování nařízených opatření započalo až v květnu roku 2020, a tak matka Tadeáše poprvé kontaktovala ranou péči pro děti s PAS. Dříve než však ranou péči oslovila, objednala kartičky s denním rozvrhem, na které četla doporučení na facebookové stránce pro rodiče dětí s PAS. Z dob svého studia znala koncept strukturovaného učení, a tak se ho rozhodla vyzkoušet. Po obnovení služeb rané péče matka Tadeáše zjistila, že pracovnice rané péče rovněž pracují podle konceptu strukturovaného učení a snaží se i tak vést děti s PAS a jejich rodiče. Díky spolupráci s ranou péčí začali rodiče s Tadeášem intenzivně pracovat podle těchto postupů. Vizualizovaná struktura činností jim mnohé usnadnila. Tadeáš se naučil lépe zvládat nastalé změny, v klidu ukončit započatou hru/práci a orientovat se v tom, co bude následovat. Raná péče pomáhá rodičům adekvátně Tadeáše rozvíjet a pracovat s ním. Rodiče se s Tadeášem naučili pracovat podle denního rozvrhu, dále na základě procesuálních schémat a motivační tabulky, řízení minutky pro stanovený čas aktivity, či komunikovat s dítětem na základě pozitivní motivace. Takovýto způsob práce s dítětem je aplikován však jen v rámci domácího prostředí.

Tadeáš již od 3 let navštěvuje mateřskou školu B běžného typu, tzv. MŠ hlavního vzdělávacího proudu. I přes diagnózu Aspergerova syndromu je pedagogy v MŠ B považován za „zdravé“ dítě. Chlapec není vzděláván a rozvíjen podle žádné metodiky určené pro děti s diagnózou PAS. Nabídku rané péče, kdy organizace nabídla MŠ B obecnou přednášku o poruchách autistického spektra, MŠ B odmítla. Rovněž odmítla nabídku kartiček denního rozvrhu, podle kterých by Tadeáš mohl v MŠ B pracovat. Pedagogové stanovenou diagnózu Tadeáše nepřijali. Podle nich si rodiče Tadeáše vymýšlejí a syna nálepkují. V předešlých rocích učila Tadeáše v MŠ B jeho babička. Z důvodu dlouhodobé pracovní neschopnosti však už rok v mateřské škole nepůsobí. Nyní se Tadeáš do mateřské školy už netěší. Z důvodu zhoršené schopnosti navazování sociálních kontaktů neměl donedávna v MŠ žádné kamarády. Paní učitelky mu nápomocné v této situaci nebyly. Chlapec docházku do MŠ běžného typu zvládá bez asistenta pedagoga. Doma však uvolňuje napětí způsobené neadekvátním přístupem pedagogů v MŠ - projevuje se agresivně vůči rodičům. Matka Tadeáše neustále řeší spory s pedagogy kvůli neadekvátním přístupům k dítěti a jeho diagnóze.

Z důvodu špatné dostupnosti jiné mateřské školy nechává matka prozatím dítě zde. V místě bydliště mají jen jednu mateřskou školu, která má 3-4 detašovaná pracoviště. Vše spadá pod jedno ředitelství, a tak podle matky nemá cenu dávat syna do jiné MŠ. Pokud by se rozhodli pro jinou mateřskou školu mimo své bydliště, museli by tam syna dovážet. Z důvodu dojíždění otce za prací do jiného města, než by byla mateřská škola a z důvodu práce matky v místě bydliště, je tato varianta nereálná. Na vyšetření v SPC byl chlapci doporučen odklad školní docházky z důvodu mezer v grafomotorice a logopedii. Matka odklad školní docházky zvažuje. Chlapec by ale do školy šel rád. Rád by změnil prostředí a učitele. V případě, že by se rodiče pro odklad školní docházky rozhodli, chce matka dítě přihlásit do lesní školky, do které chtěla chlapce zapsat už předešlý rok, kde nebylo již místo. Tato mateřská škola je zde otevřena nově. Pokud by chlapec začal od září chodit do základní školy, rodiče by ho rádi zapsali do místní komunitní školy. Tato škola má být zde rovněž nově otevřena a výuku pojímat více alternativněji – v duchu Waldorfské, Montessori a lesní školy. Rodiče do těchto nově vzniklých výchovných a vzdělávacích zařízení vkládají velké naděje. Jak matka Tadeáše uvedla, v nynější mateřské škole to musejí přetrpět.

Služby rané péče, které rodiče Tadeáše využívají, spadají pod organizaci Panda. Ta se zabývá prací s lidmi s postižením PAS a aplikací strukturovaného učení. V rámci svého působení tato organizace nabízí dítěti sociálně aktivizační službu, kterou rodiče pro své dítě rovněž využívají. Jedná se o výtvarné tvoření a „muzikohrátky“.

Chlapcova vyhraněná oblast zájmů jsou vlaky. Upřednostňuje společnost dospělých lidí než vrstevníků.

6.2 Analýza dat s rodiči (matkami) dětí s AS na základě rozhovorů

1. Zkušenosti s přístupy v předešlých MŠ

Marek

Do první mateřské školy docházel chlapec půl roku. V průběhu docházky do druhé mateřské školy začali rodiče s Markem docházet na vyšetření k neurologům a psychologům. Po stanovení diagnózy Aspergerova syndromu bylo pedagogům doporučeno, aby chlapce do ničeho nenutili. Byl to pro ně pokyn k tomu, aby se chlapci vůbec nevěnovali. Marek byl poslán do herny, nikdo s ním nepracoval. Markovi vyhovovalo, že je v herně a sám. Ačkoli v této MŠ byla integrována holčička s dětským autismem, která k sobě měla asistenta pedagoga, přístup pedagogů nespočíval v nezkušenosti, spíše byl tento přístup jednodušší.

Tadeáš

Tadeáš od svých 3 let věku navštěvuje stále stejnou mateřskou školu. Tato MŠ má charakter MŠ hlavního vzdělávacího proudu. Pedagogové stanovenou diagnózu Tadeáše nepřijali, odmítají s ním pracovat v rámci jeho diagnózy. Chlapec je považován za „běžné“ dítě. Pedagogové odmítají přijmout koncept strukturovaného učení pro dítě s tímto postižením.

2. Volba současné MŠ

Marek

Rodiče MŠ A zvažovali již před nástupem chlapce do předešlých MŠ. Po nespokojenosti dítěte i rodičů v předešlých zařízeních se rodiče rozhodli pro soukromou MŠ s prvky

Montessori metody. Zde může Marek pokračovat i v docházce do školy základní. Rodiče se o této MŠ dozvěděli ve facebookové diskuzi pro skupinu rodičů dětí s PAS.

Tadeáš

Z důvodu špatné dostupnosti jiné MŠ v okolí bydliště musí Tadeáš docházet do místní MŠ B. Rodiče by si rádi vybrali vhodnější MŠ, ale z důvodu dojíždění nebo přeplněné kapacity nově otevřené MŠ v místě bydliště, musí chlapec setrvat zde. Rodiče neměli jinou možnost, kam chlapce umístit.

3. Volba metody strukturovaného učení/Montessori metody

Marek

Rodiče nevolili cíleně metodu Montessori jako alternativní přístup pro své dítě s AS. Líbil se jim koncept fungování MŠ A a lidé, kteří v ní pracovali. Později se však ukázalo, že aplikovaná metoda Montessori chlapci vyhovuje a umožňuje mu adekvátní rozvoj.

Tadeáš

Matka znala koncept strukturovaného učení již z dob svého studia. Věděla, že je tento systém pro děti s PAS vhodný. Nad jiným systémem vzdělávání a výchovy neuvažovala.

4. Spokojenost/nespokojenost rodiče s aplikací metody

Montessori/strukturovaného učení

Marek

Matka je s metodou Montessori a její aplikací v MŠ A plně spokojena. Je vděčná za skutečnost, že je Marek přijímán v MŠ A takový, jaký je. Je však přesvědčena, že systém tvoří především pedagogové, kteří v MŠ A působí. *„Šli jsme sem za lidmi. Když jsme se s paní učitelkou a asistentkou bavili, mělo hlavu a patu to, co říkaly. Nebyly to takové ty marketingové řeči, jako jsme slyšeli v té druhé MŠ. Všichni mají individuální přístup. Když jsme ale viděli tu třídu tady, dělali to ti lidé s láskou. I kdyby neměli Montessori pomůcky, ale i jiné, bylo by mi to v podstatě jedno. Pro mě jsou důležité osoby, které vzdělávání vedou.“*

Tadeáš

Matka Tadeáše je s aplikovanou metodou strukturovaného učení v domácím prostředí plně spokojena. Přináší výsledky v práci s dítětem a to je pro rodiče stěžejní v jejich spokojenosti.

5. Znalost uplatňovaných principů Montessori metody/strukturovaného učení

Marek

Matka Marka uvedla následující stěžejní přístupy MŠ A ve výchově: pedagogy zajímá názor dítěte na věc, uplatňují partnerský přístup mezi dítětem a učitelem, děti si přicházejí na věci sami.

Tadeáš

Jelikož Tadeáše dle strukturovaného učení vede právě jeho matka, jednotlivé principy tohoto konceptu výchovy a vzdělávání zná. *„Cílem je, aby se dítě dokázalo lépe, bez obtíží a nějakých afektů orientovat v tom, co bude následovat. Obecně s tím děti s PAS mají problémy. Strukturované učení jim do života vnáší jasný řád.“*

6. Vhodnost systému z hlediska diagnózy AS

Marek

„Pro našeho Marka asi vhodný je. Myslím si, že je tady spokojený. Zas je to ale o těch lidech, není to asi úplně o tom systému. Malá skupina dětí je předpoklad k tomu, že by to mohlo fungovat. Není to ale záruka, jak už jsme zjistili. V této MŠ stejně fungují v nějaké struktuře. V naprostém chaosu by asi Marek fungovat nemohl. I tím individuálním přístupem to pro něho zkrátka vhodné je. Pokud jsou nějaké aktivity, kterých se nechce účastnit, vyjdou mu ve spoustě věcech vstříc.“

Tadeáš

Dle matky Tadeáše strukturované učení pro jejího chlapce rozhodně vhodné je. Dítě s PAS potřebuje jasná pravidla. Ačkoli je Tadeáš verbální, přehlednost toho, co bude následovat, mu vyhovuje. Je dopředu připravený na změnu a ví, kolik času nad danou činností stráví. *„Myslím si, že je to pro něho přínosné a pomáhá to eliminovat problémové chování.“*

7. Posun dítěte v rámci aplikace daného systému vzdělávání a výchovy

Marek

Marek je daleko tvořivější. Neustále něco vyrábí nebo si staví z lega. V předešlé školce dodělávaly dětem výkresy paní učitelky. Marek si nebyl schopný poznat svůj výkres a kreslení začal nenávidět a bojkotovat. V MŠ A je přístup jiný. Pokud Marek přinese domů výkres, je na něm vidět, že ho skutečně dělal sám.

Tadeáš

Tadeáš díky vizualizaci a nařizování minutky pro stanovenou činnost lépe zvládá změnu činnosti a je na ni připravený. Než byla nastolena struktura, bylo obtížné některé věci zvládnout v klidu.

8. Spokojenost dítěte v souladu s aplikovanou metodou

Marek

Marek přichází domů zapálený do věcí, které v MŠ A dělali. Hodně doma zpívá písničky, které se v MŠ A naučil. Sám Marek o MŠ A říká, že do ní chodí rád a líbí se mu tam. Systém vybírání si zvolené pomůcky v připraveném prostředí je zcela adekvátní. V MŠ A je zaveden princip ticha, samostatnosti a nezávislosti, princip svobodné volby. Aplikované principy Montessori metody Markovi zcela vyhovují.

Tadeáš

Tadeáš je již zvyklý pracovat s denním rozvrhem. Matky se sám ptá, zda mu nějaké kartičky pro vizualizovanou strukturu ještě doobjedná. Z toho matka soudí, že dítěti systém vyhovuje a je spokojený. Vyhovuje mu přehlednost času pro stanovenou činnost. Sám si jde minutku nařídit nebo se ptá, kdy už bude zvonit. V rámci aplikace systému strukturovaného učení chlapec působí více jistě, klidně.

9. Hra/kolektiv vrstevníků

Marek

Matka je s kolektivem vrstevníků v MŠ A velmi spokojena. *„Když srovnám vrstevníky z předešlých školek a vrstevníky tady, tak tu není takový ten kalkul. Tady jsou děti laskavější. Je vidět, že jsou jinak vedené. Když přišel Marek do té předešlé školky*

s novou hračkou, nastalo takové to klasické: Budu tvůj kamarád, když mi to půjčíš. To jsem tady neviděla. Naopak se mi hrozně líbí, jak se tu děti spolu baví.“ Marek má rád dospělé lidi. Rád upíná svou pozornost k nim než mnohdy k samotným dětem. Při hře si rád určuje svá pravidla.

Tadeáš

Tadeáš neměl donedávna v MŠ B žádného kamaráda. Nyní si tam našel kamarádku. V domácím prostředí v okruhu známých si hraje sám, vedle dětí. Ne vždy se chce zapojit do aktivit ostatních. Při hře má svá pravidla. *„Když si s ním hrajeme doma, při jejich narušení se začne vztekat: Ne takhle to nemá být. Já to takhle nechci. Řekni tohle a řekni to přesně.“* Matka zastává názor, že je dobré hru občas narušit. Když si Tadeáš hraje s ostatními dětmi, musí se přizpůsobit i jim.

10. Pedagogové

Marek

Chlapec má velmi dobrý vztah s paní učitelkou a paní asistentkou a velmi se na ně těší. Je pro něho určující, že v MŠ A má nějakou svou osobu. Z předešlé MŠ chodil frustrovaný, měl v sobě spoustu nedořešených věcí. V MŠ A s ním pedagogové nastalé situace probírají a řeší. Domů přichází většinou v psychické pohodě. Jen zřídka kdy se stává, že kvůli něčemu, co se stalo v MŠ A, dostane záchvat vzteku doma. Podle matky to nejde vždy ihned poznat a podchytit včas. S pedagogy jsou v úzkém kontaktu. Matka si často dopisuje s paní učitelkou kvůli situacím, které bude Marek možná potřebovat doma ještě dořešit. Z práce pedagogů je cítit zájem o dítě a to je pro rodiče určující. Rodiče z nich cítí podporu a jejich práce je inspiruje.

Tadeáš

Tadeáš je veden dle strukturovaného učení jen v domácím prostředí. V MŠ B jsou pedagogové nepřístupní ke změnám, stanoveným diagnózám. K Tadeášovi přistupují jako ke kterémukoliv jinému dítěti. Matka řeší opakované spory kvůli neadekvátnímu přístupu pedagogů k jejímu dítěti. Na začátku školního roku (v září roku 2020) si paní učitelky prý napůjčovali literaturu o poruchách autistického spektra. Mají vše

nastudované. Změna v jejich přístupu však není zřetelná. Matka nedostává zprávy o svém dítěti. Pokud se sama neptá, pedagogové jí o ničem neinformují.

11. Konkrétní využití systému

Marek

Matka vidí přínos přístupu zejména v tom, že se Marek naučil krizové/afektivní situace zvládat převážně sám. Je veden o svých pocitech mluvit, vyjádřit své potřeby. *„Nedávno u nás byla na návštěvě moje sestřenice a její dcera se s Markem nepohodla. Musely na chvíli odejít ven, protože Marek byl z toho už vyřízený. Potom se ale vrátily a začaly si to s Markem opravdu hezky vyřikávat. On byl našťvaný, že mu sahá na všechny hračky. Začal vysvětlovat, že mu přišlo, že je tady doma. Ona zas začala vysvětlovat, že ty hračky moc chtěla. My jsme do toho vlastně vůbec nezasahovali. Krásně si to vyřešili sami. Nevím, jestli by byl tohohle schopný, pokud by chodil do předešlé školky.“*

Tadeáš

Rodiče v domácnosti využívají procesuální schémata – na mytí a utírání rukou, oblékání, stolování. Tato schémata slouží pro lepší koncentraci a uvědomění si zadané činnosti. Na lednici mají připevněn magnetický rozvrh denních činností. Zde jsou vizuálně znázorněné aktivity daného dne, nebo třeba i činnosti pro dny následující – logopedie, lékař. Je využívána kartička s odměnou, kterou rodiče lepí do motivační tabulky. Společně s Tadeášem vytvářejí prožitkový deník. Pokud jdou rodiče s chlapcem do města přes přechod, je využívána vizualizace v podobě karet s obrázky. *„Nastává totiž problém, pokud zmáčkne tlačítko u přechodu někdo jiný. Máme to nastavené tak, že když jdeme do města, mačkáme my s manželem, když z města, mačká Tadeáš. Když zmáčkne ale někdo jiný nebo je už zmáčknuť a padne zelená, odmítá přejít. Nezmáčkli si to totiž sám. Dříve jsme ho někdy přenášeli přes přechod, někdy jsme čekali na další interval. Potom nám pracovnice rané péče řekla, ať neustupujeme. Ať s ním přejdeme, přeneseme ho přes přechod. To proto, aby viděl, že se nic nestane, pokud si nezmáčkli.“*

12. Vlastní doporučení

Marek

Matka si je vědoma, že Markovi metoda Montessori vyhovuje. Uznává však, že každé dítě s Aspergerovým syndromem je jiné. Každému vyhovovat nemusí. *„Spíše bych doporučila nebát se hledat svou cestu. Nám také v SPC apod. říkali: Asistenta, do státní školky, na základku kam patříte. Žádné alternativy neexistují. Je důležité nebát se zkusit i jiné cesty než ty, které jsou doporučené, nejvíc využívané. Možná doporučují tyto cesty i proto, že nejméně bolí...“*

Tadeáš

Strukturované učení by matka Tadeáše pro dítě s PAS rozhodně doporučila. Tato aplikace metody pomáhá dítěti lépe snášet změny, vede ke zklidnění v náročných situacích pro dítě – bez křiku, afektu.

6.3 Analýza dat s pedagogy na základě rozhovorů

Spolupráce byla navázána jen s MŠ A – soukromou mateřskou školou s prvky Montessori metody. Rozhovor byl proveden s paní učitelkou a asistentkou pedagoga Marka. Tito pedagogové objasnili svůj postoj k postižení dítěte Aspergerovým syndromem v jejich alternativním vzdělávacím a výchovném zařízení.

1. Proč rodiče zvolili právě tento systém vzdělávání a výchovy?

Paní učitelka

Před nástupem nového dítěte má vždy MŠ A povinnou schůzku s rodiči. Rodiče se do MŠ A podívají, paní učitelka jim sdělí své cíle vzdělávání a výchovy. Na tomto podkladě mají rodiče možnost se rozhodnout, zda své dítě do MŠ zapíše, či ne. S diagnózou Marka neměla MŠ nejmenší problém. *„Není to vada, kterou bychom nezvládli. Hygienicky byl obstaraný. Běžně si došel na WC, takže nám to nenarušovalo žádné hygienické normy.“*

Asistentka pedagoga

Paní asistentka jednala s rodiči až na povinné schůzce. Vyjadřovali nespokojenost s MŠ, kde byl Marek před tím. Chyběla jim průběžná komunikace mezi nimi a mateřskou školou. S bližšími informacemi odkazovala na paní učitelku.

2. Počáteční dojmy z chlapce

Paní učitelka

Marek byl milý, zvědavý, povídavý. „*Stále jsme očekávali nějaké problémy, protože jsme měli zprávu z bývalé školky a z poradny. Víím, že jsme si po třech měsících říkali, kdy to přijde.*“ Několik drobných afektů přišlo až podstatně déle, ale ty paní učitelka srovnávala s intaktním dítětem. Žádný výrazný adaptační problém nenastal. Zpočátku měl chlapec tendence nezapojovat se do společných řízených činností. V MŠ A je jejich četnost minimální, a tak se pedagogové s rodiči dohodli, že v tomto ohledu Markovi neustoupí. Marek totiž zjistil, že má něco navrch a chtěl toho využívat. Zpočátku všude nosil svůj polštářek. Uklidňoval se jím.

Asistentka pedagoga

Marek se vcelku rychle zařadil do kolektivu dětí. Nedostal prostor se úplně distancovat od ostatních. Původně se nechtěl účastnit rituálu u koberce. Tam si s dětmi pedagogové sdělují důležité informace/společně u něho pracují. Paní asistentka po něm vyžadovala, aby byl u rituálu přítomen. Nemusel však mluvit. To Markovi vyhovovalo. Chlapec později sám pochopil smysl, proč je rituál důležitý. Marek se upíná na dospělé osoby. Bylo pro něho důležité, že paní asistentka působila jako jeho hlavní průvodce. S dětmi neuměl dobře komunikovat. Měl tendence se stranit kolektivu. Pokud se mu něco nelíbilo, urazil se a odběhl pryč. Byl velmi upnutý na svůj polštář.

3. Dojem z chlapce nyní

Paní učitelka

Chlapec se začal více zapojovat mezi děti a spolupracovat. Marek je hodně výřečný, a tak se s ním musí ostatní hlavně domlouvat. Chlapec si občas vyhraňuje svůj prostor. V MŠ A působí uvolněně, klidně. Marek měl problémy dojít si v MŠ A na velkou. I to se povedlo a paní učitelka to bere jako velký posun.

Asistentka pedagoga

Marek spolupracuje a již se rád účastní společných aktivit. Našel smysl v tom, proč je důležité spolupracovat. Pokud se Markovi něco nelíbí nebo se s některým z vrstevníků

nepohodne, je schopen situaci vyřešit sám. Je součástí kolektivu a chce být jeho součástí.

4. Rozvoj dítěte jako důsledek aplikovaného systému

Paní učitelka

Pokud nastane nějaký z afektů, umí s ním Marek už lépe pracovat. Dokáže říct, co potřebuje. Např.: „Chci být sám.“

Asistentka pedagoga

V důsledku postižení AS měl chlapec problémy s komunikací. Paní asistentka vidí velký posun v aktivní komunikaci s vrstevníky. Chlapci jsou poskytovány nové podněty zájmů, něž je jeho vyhraněná oblast.

5. Vhodnost systému z hlediska diagnózy Aspergerova syndromu

Paní učitelka

Systém Montessori metody je pro Marka vhodný, poněvadž neobsahuje příliš řízené činnosti. Malá část řízené činnosti mu je však ponechána z důvodu, aby nevypadl z běžného fungování a řízenou činnost dokázal bez obtíží přijmout.

Asistentka pedagoga

Dle tvrzení paní asistentky je tento vzdělávací a výchovný systém pro Marka z hlediska jeho diagnózy vhodný. V klasickém vzdělávacím systému by nejspíše neobstál a speciální MŠ by pro něho byla zbytečná. Zde se může rozvíjet opravdu individuálně a rozvíjet všechny oblasti svých zájmů. Vyhovuje mu nižší počet dětí. Marek často mluví sám od sebe o tom, že se mu v této mateřské škole líbí.

6. Dodržování/modifikace přístupů Montessori metody

Paní učitelka

Přístupy Montessori metody Markovi nikterak v běžném chodu MŠ A upravovány nejsou. Pokud některé z dětí přijde s tím, že něco dělat nechce, má na to stejné právo jako Marek. Pro všechny děti platí stejná pravidla. Je zde uplatňováno pravidlo

svobodné volby. Pedagogové se společně s rodiči dohodli, že prostředí pro vzdělávání a výchovu Markovi upravovat nebudou. Je zde systém připraveného prostředí a Markovi tento způsob vyhovuje. Pedagogové zastávají názor, že neustálá úprava a přizpůsobování by pro Marka nebyly vhodné do budoucího života.

Asistentka pedagoga

Chlapci není udělována žádná výjimka. Paní asistentka má zkušenosti s tím, že pokud je dítěti stanovena výjimka, začne jí využívat, až zneužívat. Výběr pomůcek je vždy přizpůsoben dítěti, ale samotný systém nikterak měněn není. Jsou zde stanovena pravidla, která všichni dodržují.

7. Potřebuje chlapec nějakou strukturu pro orientaci v čase?

Paní učitelka

Marek vyžaduje jen strukturu slovní. Pokud nastává nějaká změna, chlapec je o ní informován dopředu.

Asistentka pedagoga

Pokud se chlapec ztrácí v tom, co má následovat, zeptá se. Ráno se všichni schází u koberce a povídají si o tom, co je v průběhu dne čeká. Pokud nastává nějaká změna, je důležitá spolupráce s rodiči, aby na ní Marka připravili.

8. Přístup rodičů a spolupráce

Paní učitelka

„Rodiče mají nastaveny rozlehlé hranice, ale u nich to moc hezky funguje. Maminka mu dokáže všechno hezky vysvětlit.“ Pokud nastane nějaký problém, paní učitelka si s maminkou Marka dopisuje a naopak. Při osobní schůzce si jsou rodiče s pedagogy schopni rozdělit oblasti rozvoje dítěte, na které se každý z nich posléze zaměří.

Asistentka pedagoga

Rodiče s pedagogy hodně komunikují. Pokud pedagogové upozorní na něco, na čem je třeba s dítětem pracovat doma, rodiče jsou opravdu snaživý. *„Chtějí s Markem*

pracovat a umí s ním pracovat. Nijak ho neshazují, ani se neschovávají za jeho diagnózu. Takové tendence mají spousta rodičů. Určitě se sami seberozvíjejí, možná chodí i na nějaké kurzy. Nevím přesně, ale aktivně se o práci s dítětem zajímají a přijdou mi v tomto směru vzdělání.“

9. Přístup kolektivu vrstevníků k dítěti a naopak

Paní učitelka

Paní učitelka zvolila variantu, kdy ostatním dětem o Markově diagnóze neřekla. Děti ho přijaly takového, jaký je. *„Snažíme se, aby se děti naučily mít něco rádi na tom, co přijde.“* Marek je snaživý. Pokud nastane situace, ve které si neví rady, nevzdává se a snaží se najít nějakou cestu. Nechá si poradit. Někdy si vyhraňuje svůj prostor, ale do kolektivu se rád zapojuje.

Asistentka pedagoga

„Každý má své místo a to se jim snažíme ukázat. Každé dítě má své místo na světě a přesto, že jsme každý jiný, můžeme spolu komunikovat, spolupracovat, můžeme se spolu dohodnout. Kdykoli. Nikdo tu není vyčleněný z kolektivu proto, že by byl jiný. Všichni se zapojují do her. Někdy vymýšlí hru Marek, někdy ostatní.“ Někdy se Marek vyřadí z kolektivu sám. To skupina respektuje. Při hře si rád vymezuje hranice a vyžaduje, aby ostatní tyto hranice respektovali.

10. Přístup dítěte ke vzdělávacímu procesu

Paní učitelka

Marek vyžaduje svá témata zájmu. Cokoliv dělá, svá vyhraněná témata do toho promítá. *„Občas činnost sleduje opodál, ale další den se jí už většinou účastní.“*

Asistentka pedagoga

„V mínění o své osobě se vnímá tak, že už vlastně všechno ví. Je to asi zapříčiněno tím, že o své oblasti zájmu ví hodně a pro něho je to vlastně celý svět. Jak sám řekl: Já jsem chytrý od přírody. Tak nějak s tím hraje. Má vlastně pocit, že mu nemůžeme nabídnout nic, co by ještě neznal. Později ale opravdu poznává, že toho ještě dost neví/nezná. Má

se stále co učit. Pokud něco nezná, umí to uznat.“ Na věcech se s Markem dá domluvit, pokud v nich vidí smysl. Aby smysl pochopil, potřebuje dostatek informací.

11. Zkušenosti s MŠ běžného typu pro dítě s AS

Paní učitelka

Paní učitelka učila v MŠ běžného typu čtyři roky. Byla to MŠ vesnického typu. Měli zde chlapce s PAS - neměl však diagnózu, neměl asistenta pedagoga. Dominovala špatná spolupráce a komunikace s rodiči.

Asistentka pedagoga

Paní asistentka působila je v zařízeních Montessori. „Z doslechu vím, že ve státních školkách nemají rádi děti, které jsou jiné. Je to potíž a nechtějí je tam. Děti tam bývají většinou vyřazené z kolektivu. Není to problém dětí, ale učitelky. Chápu ale při dnešním počtu dětí ve třídách, že to pro ně musí být náročné.“

6.4 Analýza dat na základě pozorování

1. Pracovní návyky/rituály dítěte v souladu s aplikovanou metodou

Marek

Marek je schopen si zvolit pomůcku svého zájmu, se kterou chce pracovat. Pro práci s pomůckou využívá připravené prostředí třídy. Je uplatněn princip ticha, svobodné volby a zodpovědnosti za provedenou práci. Marek při sobě nosí svůj polštář. Pokud se mu něco nelíbí nebo se potřebuje uklidnit, polštář si dává přes uši.

Tadeáš

Při práci u stolu nebo na koberci je Tadeáš zvyklý pracovat zleva doprava a shora dolů. Hotové úkoly odkládá na pravou stranu. Rituálem je pro Tadeáše točení se dokola na levou stranu, ačkoli je v ostatních činnostech pravákem. Tato činnost ho zjevně uklidňuje a nebo ji provádí, pokud se nudí. Rituál není nijak omezován metodou strukturovaného učení.

2. Ovlivňuje nějak metoda Montessori/strukturované učení působení dítěte s AS v kolektivu vrstevníků MŠ A/domácím prostředí?

Marek

Aplikace principů Montessori metody ovlivňuje pozitivně chod celé třídy – vzájemná spolupráce, svobodná volba a na jejím podkladě utváření individuální osobnosti dítěte. Principy mají děti, včetně Marka, již zažitě. Chlapec je zvyklý v rámci těchto principů pracovat a fungovat v harmonickém působení třídy. Působením všech těchto aspektů se dokáže rozvíjet v sociální oblasti, se kterou mají zejména děti s AS potíže.

Tadeáš

Aplikace metody strukturovaného učení má pozitivní vliv pro ovlivňování nežádoucího chování. Pokud Tadeáš odmítá nějakou činnost ukončit a započít jinou, pomáhá mu komunikace ve formě pozitivní motivace ze strany rodičů a vizualizovaný denní režim činností. V něm jsou jednotlivé činnosti v podobě obrázků chronologicky znázorněny. Tento proces je díky aplikaci metody strukturovaného učení pro dítě a rodiče snadněji zvladatelný.

3. Jakou má dítě možnost orientovat se v tom, co bude následovat? Potřebuje to?

Marek

Poté, co se ráno všechny děti sešly ve třídě, rozložila paní učitelka na zem kulatý koberec. Kolem něj si děti, včetně Marka, posedaly a ona jim sdělila náplň aktuálního dne. Dítě dostalo jasný plán činností, které budou během dne následovat. V průběhu denních aktivit dostávalo rovněž pravidelná upozornění. Pokud měla následovat například svačina, oběd nebo jiná činnost, děti byly včas upozorněny a měly tak dostatek času svou práci dokončit. Jednalo se tak znovu o informaci, na co se připravit. Když se Marek potřeboval ujistit, co se v následujícím čase bude dělat, zeptal se na to paní asistentky. Dostal jasnou odpověď. Informace o struktuře dne přijímal jen za pomoci verbální formy z vnějšího okolí. V důsledku toho příjmu působil klidně, vyrovnaně a plně se dokázal soustředit na vybranou činnost, či aktivitu s vrstevníky.

4. Jak dítě reaguje na aplikovaný systém strukturovaného učení? Vyhovuje mu?

Tadeáš

Tadeáš je na vizualizovanou strukturu již zvyklý. Sám chodí k dennímu režimu činností a odkládá na prvou stranu aktivity, které má již splněné. Rovněž tam přidává plán aktivit, na které se těší - např. příjezd pracovnice rané péče. Od matky ví, k jakému dni činnost umístit. Pokud se jedná o činnost, kterou nechce dělat nebo o činnost, kterou má za odměnu a jsou tyto činnosti stanovené časem, sám jde a nařizuje minutku pro stanovený čas. Tento systém práce mu vyhovuje, cítí se v něm jistě. Na vizualizovaně strukturované činnosti reaguje v domácnosti běžným způsobem jeho chování. Vnímá tyto komponenty jako součást domácího prostředí.

5. Jsou principy Montessori metody dodržovány nebo modifikovány v souvislosti s umístěním dítěte s AS do tohoto systému?

Marek

Principy Montessori metody byly dodrženy. Dítěti byly upraveny podmínky chodu výuky dle jeho aktuálních potřeb. Tato úprava však nijak nezasáhla do stanovených principů Marie Montessori. Jednotlivé principy byly všemi dětmi, včetně Marka, nenásilně dodržovány. Příkladem by mohlo být stolování dětí u svačiny. Děti jedly a povídaly si. Poté, co se paní učitelka vzdálila z místnosti, ve které svačina probíhala a děti zůstaly na chvíli v místnosti samy, přidávaly na intenzitě hlasitosti při povídání si. Samy však po chvíli intenzitu hlasu zmírnily. Dalo by se tak říci, že jednotlivé principy aplikovaného systému mají děti již zažitě, včetně principu ticha.

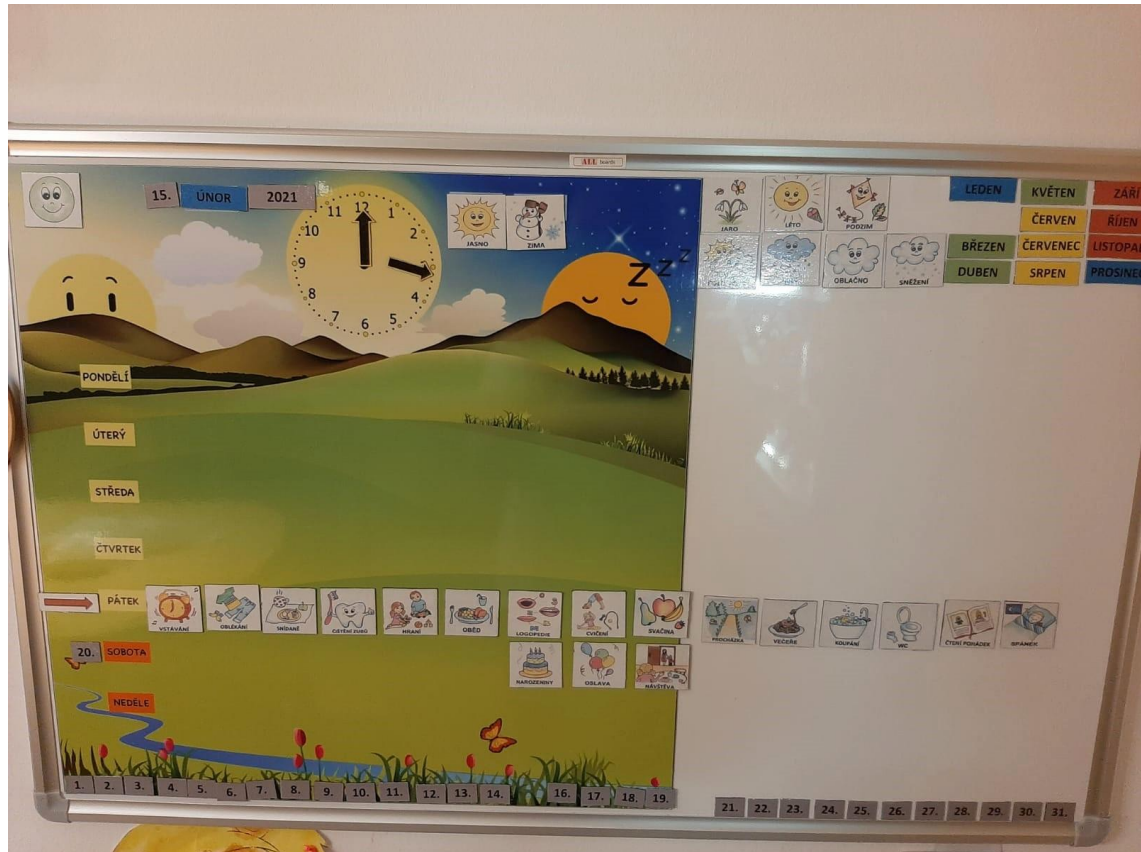
6. Uplatnění přístupů a metod práce v rámci systému strukturovaného učení pro dítě s AS

Tadeáš

V rodině je využíván **strukturovaně vizualizovaný denní režim činností**. Základem je magnetická tabule, na které se nachází v levé části obrázek, ve kterém jsou vynechána místa pro volbu kartiček: aktuálního data, měsíce a roku, počasí, kolik je hodin, dny v týdnu a jednotlivé činnosti, které budou daný den po sobě následovat. V režimu lze promítnout i upozornění na činnosti, které budou následovat v nadcházejících dnech/týdnu. Na aktuální den je vždy upozorněno šipkou před názvem dne. Činnosti

jsou řazeny zleva doprava, shora dolů. Splněné nebo nepotřebné obrázky jsou odkládány na pravou stranu magnetické tabule.

Obr. 6: Denní režim činností, Tadeáš



Zdroj: Fotografie pořízená matkou Tadeáše

Procesuální schéma je umístěno v koupelně nad umyvadlem. Je zde vyobrazen postup mytí a utírání rukou. Pro chlapce je tento vizualizovaný postup důležitý. Ostatní základní hygienické návyky zvládá zcela sám bez vizualizovaně strukturované podpory.

Obr. 7: Procesuální schéma mytí a utírání rukou, Tadeáš



Zdroj: Fotografie pořízená matkou Tadeáše

Další procesuální schéma je dítěti poskytováno při oblékání. Cílem je, aby se na činnost plně soustředilo. Je využit zalaminovaný list papíru velikosti A5 a na něm dva pruhy suchého zipu. Na jednotlivých kartičkách druhu oblečení je ze zadní části rovněž připevněn suchý zip. Lze tedy oblečení odlepit a vyměnit ho za oblečení pro dané roční období.

Obr. 8: Procesuální schéma oblékání, Tadeáš



Zdroj: Fotografie pořízená matkou Tadeáše

Pro **vizualizaci stanoveného času odměny** jsou využívány obrázky hodin s kulatým ciferníkem, které zobrazují přesný čas, který dítě dostalo pro svou oblíbenou nebo zvolenou činnost. Tento obrázek je vlepen do motivační tabulky. Ta má formát obdélníkového listu, ve kterém jsou připravena prázdná čtvercová pole se suchými zipy. Do nich se následně umístí požadovaná strukturovaně vizualizovaná činnost opět na kartách se suchými zipy, kterou má dítě vykonat. Na konci motivační tabulky za zadanou činnost (pravá strana karty) je umístěna kartička s časem vybrané aktivity, která je pro dítě odměnou (např. dívání na pohádku v televizi). Odměna motivuje dítě ke splnění zadané činnosti. Stanovený čas pro zvolenou aktivitu jako odměnu mělo dítě možnost kontrolovat na nařazeném budíku na sporáku.

Obrázky rodina využívá rovněž pro **vizualizaci času aktivity, kterou má dítě za úkol splnit**. Dítě může rovněž kontrolovat čas na nařazeném budíku.

Obr. 9: Vizualizovaný čas činnosti, Tadeáš



Zdroj: Fotografie pořízená matkou Tadeáše

Rodiče při komunikaci se svým dítětem užívají takzvanou **pozitivní motivaci**. Díky ní se lze vyvarovat problémovému a nežádoucímu chování, které s poruchou autistického spektra souvisí. Při komunikaci se rodiče snaží vyvarovat slovům *nemůžeš*, *nesmíš*, *nedělej apod.* Pozitivní motivace spočívá v naladění dítěte takovým způsobem, aby

danou činnost chtělo samo vykonat. Pokud zadanou činnost splnit nechce, rodiče ho motivují následujícím způsobem: „Pokud si chceš ještě pohrát, udělej ale toto (např. cvičení z logopedie). Potom si můžeš jít zas hrát.“ Důležité je být vytrvalý. Jako formu odměňování využívají rodiče **činnostní odměnu po splnění zadaného úkolu**.

Pro práci s emocemi rodiče využívají **obrázkové karty**, které jednotlivé emoce znázorňují. Tadeáš může vizualizovanou emoci lépe pochopit, prohlédnout si ji. Rodiče s ním emoce rozebírají, popisují si je.

Obr. 10: Obrázkové karty – emoce, Tadeáš



Zdroj: Fotografie pořízená matkou Tadeáše

V rámci práce s emocemi a uchování si zážitků vytváří rodina **prožitkový deník**. Ten má formát běžného sešitu velikosti A4 s čistými listy. Do prožitkového deníku lepí rodina fotografie Tadeášových zážitků a stěžejní body fotografií popisuje (např. jen jedním slovem). S Tadeášem si je často prohlížejí, chlapec si ho také rád prohlíží sám. Při procházení prožitkového deníku se rodiče s Tadeášem pokoušejí popisovat zážitky a emoce, které na fotografiích daný člověk zažívá.

7 VÝSLEDKY

7.1 Porovnání dat na základě rozhovorů

Obecně děti s poruchou autistického spektra, nejen děti s Aspergerovým syndromem, mívají problém se začleněním do běžných MŠ. Ukazuje se, že velký vliv má přístup učitelů, pokud jsou učitelé málo informováni o problematice PAS. Mnohdy nevědí, jak s dětmi správně pracovat a rozvíjet je. Pro dítě s AS tedy může být řešením zařazení do soukromé, či alternativní MŠ. Je tak udáváno z důvodu, protože v těchto zařízeních bývá snížen počet dětí a tím pádem větší prostor pro individuální práci s dítětem. I zde je ale stěžejní přístup pedagogů.

Rodiče dětí s AS musejí sami hledat mateřskou školu, která by jejich dítěti vyhovovala a respektovala jeho individuální zvláštnosti. Organizace, které se zabývají problematikou PAS mnohdy nedávají prostor pro jinou metodu, než tu, kterou sami preferují.

Problematika Aspergerova syndromu je široká a různorodá. Platí to i v případě obou chlapců s tímto postižením. Každý z nich potřebuje jinou intenzitu a jinou oblast podpory. Rodiče chlapců našli tu správnou, která jejich dítěti vyhovuje.

V MŠ s prvky Montessori metody se nachází chlapec s AS, který nevyžaduje vizualizovanou podporu. Nadcházející události je však nutné mu slovně sdělit a v průběhu dne připomínat a upozorňovat na ně. Chlapec tedy potřebuje slovní strukturu a řád, ve kterých se může orientovat, aby se cítil uvolněně a bezpečně. Na změny si relativně rychle zvyká a přijímá je. Druhý chlapec s AS vyžaduje vizualizovanou a strukturovanou podporu v činnostech. Tu nachází ve strukturovaném učení, podle kterého s ním rodiče doma pracují. Bez tohoto způsobu práce není uvolněný, jistý, objevují se nežádoucí projevy chování. Rodiče ještě doplňují o slovní strukturu.

Chlapci s AS v MŠ s prvky Montessori metody vyhovují stanovené principy práce této metody – princip připraveného prostředí, didaktického materiálu, učitel pomocníkem, princip samostatnosti a zodpovědnosti, princip ticha. Práce na základě těchto principů má pozitivní vliv na rozvoj jeho osobnosti. Druhému chlapci s AS v rámci aplikované metody strukturovaného učení vyhovuje systém práce zleva doprava shora dolů. Díky principu vizualizovaně strukturovaných činností se v chodu domácnosti a aktivitách

dokáže lépe orientovat. Opět mají tyto aspekty pozitivní vliv na rozvoj osobnosti dítěte a jsou plně v souladu s metodou práce s tímto postižením.

Oba systémy poskytují individuální podporu a práci s dítětem, jež děti s Aspergerovým syndromem vyžadují.

Při práci s oběma chlapci rodiče užívají pozitivní motivace. Odměnou je vždy nějaká oblíbená nebo vybraná činnost dítěte. Tato metoda práce a komunikace s dítětem s PAS je pro obě strany velmi přínosná a pro dítě s PAS vyhovující. Eliminuje problémové chování.

Dalším, co přispívá k eliminaci problémového chování u chlapce v MŠ s prvky Montessori metody, je méně společné řízené činnosti. Systém práce sám za sebe v prostoru připraveného prostředí mu vyhovuje. Pokud má potřebu se poradit, zeptat se, dojde za paní asistentkou či paní učitelkou. V domácím prostředí u druhého chlapce s AS eliminuje problémové chování užití vizualizovaně strukturovaného denního režimu a pohyb ve stanoveném časovém rozmezí – nařízené minutky.

Oba chlapci v důsledku svého postižení preferují přítomnost dospělé osoby než vrstevníků. Oba mají své rituály, které je při výkonu uklidňují. Mají také svou vyhraněnou oblast zájmů, která je pro jejich postižení specifická.

Rodiče obou chlapců využívají služeb organizace Panda. Ta se zaměřuje na práci s dětmi s PAS a pracuje podle strukturovaného učení. Na striktní dodržování veškerých principů strukturovaného učení však nároky nekladou. Užívají jen takovou míru, kterou dítě potřebuje.

7.2 Porovnání dat na základě pozorování

Oba chlapci s AS pracují v rámci aplikovaného systému v dané struktuře. Chlapec v MŠ s prvky Montessori metody vyžadoval pouze strukturu pomocí slovního popisu událostí, které budou následovat. Chlapec pracující dle strukturovaného učení potřeboval strukturu vizualizovanou i slovní.

V MŠ s prvky Montessori metody byl chlapec zvyklý na samostatnou práci, kterou si vybral dle vlastního uvážení. Vybral si místo, kde chtěl s pomůckou pracovat a byl

v průběhu práce upozorňován, kdy bude muset práci s pomůckou dokončit. Pokud si nevěděl rady, došel se poradit s paní asistentkou nebo paní učitelkou. Chlapci pracujícím dle metody strukturovaného učení vyhovovalo rozdělení práce na jednotlivé části a tyto části vizuálně vnímat. Čas opět preferoval vnímat vizuálně – pomocí nařízené minutky a kartičky s ciferníkem a vymezeným časem na ní.

Každá z aplikovaných metod umožňovala individuální práci s dítětem vzhledem k jeho postižení. Žádná z metod nebyla modifikována přímo od jejího základu. Principy dané metody byly dodrženy, dítěti přizpůsobeny jen dle aktuální situace a potřeb.

Díky dlouhodobé práci dle každé z metod bylo dítě schopno se naučit podle aplikované metody pracovat, používat ji ve svůj prospěch - k rozvoji kvalit či nedostatků, které AS s sebou přináší. Kladný posun obou dětí byl zaznamenán v rámci dané aplikované metody v oblasti sociální a emoční.

Jako metody práce a přístupy byly v rámci strukturovaného učení využity: vizualizované strukturovaný denní režim činností, procesuální schémata ve formě zalaminovaných karet na podkladě se suchými zipy, vizualizace času za využití karet s ciferníky znázorňující stanovený čas činnosti a čas nastavení minutky pro činnost, komunikace za použití pozitivní motivace a následné odměny ve formě zvolené nebo oblíbené činnosti dítětem, obrázkové karty pro vizuální podporu a pochopení emocí, vytváření a procházení prožitkového deníku. V MŠ s prvky Montessori metody byly jako metody práce a přístupy využity: práce dítěte v připraveném prostředí, svobodný výběr a následná práce s didaktickým materiálem, zodpovědnost za svobodné učení, práce dítěte v prostředí ticha a přicházení si samotného dítěte na souvislosti daných témat. Učitel je jen pomocníkem, kterého si dítě v rámci své potřeby přivolá.

Oblast rituálů obou chlapců byla v přesné shodě s výpověďmi dle rozhovorů.

8 DISKUZE

Attwood (2005), Bazalová (2012) a Thorová (2016) se shodují, že děti s Aspergerovým syndromem jsou většinou zařazovány do MŠ běžného typu, pokud není závažně postižen intelekt. V rámci výzkumného šetření bakalářské práce bylo zjištěno, že zařazení dítěte s AS do MŠ běžného typu není mnohdy jednoduchým úkolem. Pedagogové nejsou dostatečně vzděláni pro daný druh postižení. Mnohdy nevědí, jak s dítětem s PAS v praxi správně pracovat. Ovlivňuje to i vysoký počet dětí ve třídách, který znemožňuje se dítěti s PAS individuálně věnovat. Dítě s AS může pedagogovi znemožňovat výkon připravených činností a naplánovaných aktivit. V důsledku toho se pedagog může projevovat negativním chováním vůči dítěti. Na tuto problematiku poukazuje Cigánková (2015), která má dceru s postižením PAS a zapsala ji do MŠ běžného typu. Rodiče měli tehdy rovněž problém s nalezením vhodného vzdělávacího a výchovného systému pro své dítě, které by vyhovovalo všem jeho potřebám a nedostatkům. Na tato zařízení většinou rodiče nedostávají doporučení. Musejí si je sami najít a vyzkoušet. Na tento problém rovněž Cigánková (2015) poukazuje. Tato pravidla však nelze stanovit pro každou MŠ běžného typu. Vhodná integrace dítěte s AS je podmíněna porozuměním pedagoga problematice daného postižení a schopností pedagoga dítě s postižením začlenit do aktivit a kolektivu intaktních vrstevníků. Jen tehdy, pokud pedagog, popřípadě asistent pedagoga, prokáže schopnosti dítě vhodně rozvíjet a pracovat s ním v rámci jeho diagnózy, je integrace úspěšná. Uvádí tak i Preißmann (2010), podle kterého je pro integraci dítěte nejdůležitější osobnost a schopnosti učitele a ochota komunikovat a spolupracovat s dalšími odborníky. Podle něho není nutné, aby měl pedagog zkušenosti s podobnými dětmi, protože každé dítě s AS je jedinečné.

Obecně je pro děti s PAS doporučována práce podle metody strukturovaného učení. Tato metoda umožňuje dítěti lepší orientaci v prostoru, čase a jednotlivých činnostech (Čadilová et. al., 2012a). Ne každé dítě s PAS však vizualizovanou strukturu vyžaduje. Na základě výzkumných dat bylo zjištěno, že je chlapec v MŠ s prvky Montessori metody umístěn z důvodu, protože podporu vizualizací nevyžadoval. Pokud ano, jen krátkodobě. Pozitivní motivace, slovní struktura a individuální přístup jako další principy strukturovaného učení byly aplikovány. V případě tohoto chlapce však bylo

možné si dovolit jinou z metod pro výchovu a vzdělávání, než striktně nastavené strukturované učení. Možným důvodem mohl být i fakt, že u chlapce převažoval typ vysoce funkčního Aspergerova syndromu. Jak udává Thorová (2016), tento typ představuje vyšší adaptabilitu dítěte. Na základě dotazovaných respondentů vzešlo tvrzení, že pro dítě s AS jsou vhodné alternativní způsoby výchovy a vzdělávání. Tyto způsoby, jako je například metoda Montessori, v literatuře však pro děti s AS uváděny nejsou. Koncept Montessori výchovy a vzdělávání byl Marií Montessori původně navržen pro děti s mentálním postižením (Pavlovská, Syslová & Šmahelová, 2012). V důsledku této informace by bylo možné uvažovat nad tím, že by se metoda dala aplikovat i u dítěte s postižením AS vysoce funkčního typu. S jistotou však nelze říci, zda tato tvrzení nejsou jen ojedinělými případy.

Diskuze odpovědí na výzkumné otázky

Jaké jsou principy práce s dítětem s AS v jednotlivých vzdělávacích a výchovných systémech pracujících podle metody Montessori a strukturovaného učení?/ V čem je přístup pedagoga/rodiče specifický k dítěti s AS v rámci dané aplikované metody?

Práce s dítětem s AS má svá specifika. V rámci strukturovaného učení byly využívány principy individualizace, vizualizace, strukturalizace a pozitivní motivace s následnou odměnou po splnění zadané činnosti. Rodiče Tadeáše se s metodou učí stále pracovat. Jejich přístup k dítěti s postižením je však specifický v tom, že svému dítěti mohou nabídnout vizualizovanou strukturu a tím i lepší orientaci a zvládnání každodenního dění a změn. V MŠ s prvky Montessori metody byla zaznamenána práce podle nejzákladnějších principů této metody: principu připraveného prostředí, práce s didaktickým materiálem, principu svobody volby a zodpovědnosti za ní, role učitele jako pomocníka. Přístup pedagogů v souladu s aplikací metody Montessori se stává pro Marka specifickým zejména proto, že mu dokáže umožnit samostatnou práci v prostoru třídy, svobodný výběr pomůcek, které ho zajímají, možnost ticha a soustředění se na zvolenou činnost. Zejména je to i možnost říct ne, pokud se nechce činnosti z nějakého důvodu účastnit. Není do ničeho nucen, má možnost svobodné volby.

V čem se daný systém vzdělávání a výchovy liší od MŠ hlavního vzdělávacího proudu (běžné MŠ)?

Oba přístupy jsou nakloněny/zaměřeny na specifické vzdělávání a výchovu dítěte individuálního charakteru. Umožňují adekvátní rozvoj dítěte s AS v oblastech, ve kterých je díky svému postižení oslabeno nebo naopak vyvýšeno. Běžná mateřská škola nabízí přeplněné kapacity tříd, kde je individuální práce s dítětem s AS mnohdy obtížná. K této práci je většinou zapotřebí asistenta pedagoga. Těch je však nedostatek a ne každému dítěti je přidělen, protože záleží také na stupni postižení dítěte. Strukturované učení napomáhá chodu běžné MŠ adekvátně pracovat s dítětem s PAS, denní činnosti a prostory adekvátně přizpůsobit jeho potřebám a orientaci. Pokud dítěti nevyhovuje například plný počet dětí ve třídě běžné MŠ, je vhodné zvolit například alternativní přístup s nižším počtem dětí – v našem případě systém Montessori. V alternativních MŠ je dbáno zejména na individualitu dítěte.

Jak umožňuje zvolený systém rozvíjet/řešit specifické oblasti zájmu dítěte a řešit specifické problémy související s tímto postižením?

Oba systémy umožňují chlapcům s AS se zabývat oblastmi jejich specifických zájmů. Zájmy nejsou nijak potlačovány, je jim dán prostor například ve formě samostatné práce. Rodiče a pedagogové se však chlapcům snaží ukázat i stránky oblastí, které neznají a mohli by jimi své zájmy obohatit. Specifický problém pramenící z tohoto druhu postižení je problémové chování – vztek a agrese, kterou dítě v afektu dokáže jen těžko ovládat. Montessori metoda tento problém eliminuje svým sníženým počtem řízené činnosti. Strukturované učení mu zas pomáhá předcházet vizualizovanou strukturou. Díky ní dokáže dítě pochopit podstatu svého vzteku a agrese.

Jaké jsou rozdíly v přijetí dítěte s postižením kolektivem intaktních vrstevníků v současných MŠ, které chlapci s AS navštěvují? K jakému typu chování jsou děti vedeny v rámci aplikovaného systému?

Rozdíly v přijetí dítěte s AS vrstevníky v současné MŠ bylo značné. Děti v MŠ s prvky Montessori metody byly vedeny k respektování odlišností a respektu osobnosti každého dítěte. V důsledku tohoto vedení dokázaly bez nejmenších obtíží chlapce s AS

přijmout mezi sebe. V MŠ běžného typu bylo přijetí chlapce vrstevníky pravděpodobně ovlivněno neprofesionálním a neadekvátním postojem pedagogů vůči stanovené diagnóze chlapce. Tato skutečnost mohla být jednou z příčin, proč se chlapec do kolektivu nedokázal zařadit.

Jak se dítě s AS projevuje v prostředí daného systému? V jaké míře jsou tyto projevy odpovídající jeho postižení?

Oba chlapci se v daných systémech vzdělávání a výchovy projevují klidně, uvolněně. Specifika jejich chování jsou však plně v souladu s odpovídajícími projevy Aspergerova syndromu.

K jakým oblastem, které souvisejí se specifiky postižení AS, daný systém přispívá ke zlepšení?

Pokud je dítěti diagnostikován Aspergerův syndrom, jsou odlišnosti nejvíce pozorovatelné v oblasti sociální roviny. V rámci této oblasti postižení bylo u chlapce v systému s prvky Montessori metody zjištěno zlepšení v navazování kontaktů s vrstevníky, samovolném zapojení do kolektivních činností či získání schopnosti řešit nastalý konflikt. Rovněž se podařilo chlapce naučit pojmenovávat své pocity a potřeby, s čímž mají osoby s AS mnohdy potíže. U chlapce pracujícího dle strukturovaného učení byl taktéž zaznamenán posun v oblasti emoční. Naučil se lépe zvládat nastalé změny a došlo k celkovému zklidnění osobnosti dítěte díky jistotě a vědomí, co bude následovat.

S čím je rodič dítěte s postižením spokojen a naopak z hlediska možnosti vzdělávání a výchovy zvoleného systému?

S volbou metody práce, podle které je s chlapci s AS nyní pracováno, jsou rodiče velmi spokojeni. Díky dané aplikované metodě vidí výsledky a posun svého dítěte. To je stěžejní pro jejich spokojenost se zvolenými systémy vzdělávání a výchovy. Žádnou negativní zkušenost či nespokojenost s aplikovanou metodou nevyslovili.

Možná úskalí výzkumného šetření, problémy s realizací výzkumu

Je nutno zmínit, že výzkumná data při pozorování chlapců s AS mohla být ovlivněna. Chlapec v Montessori systému mohl být ovlivněn autorem této práce, který se běžně v prostoru třídy nenacházel. Jeho projevy chování mohly být ovládané nebo naopak přehnané, nikoli běžné. Projevy chování chlapce vzdělávaného podle strukturovaného učení zas mohla ovlivnit matka, která pořizovala fotografie a videozáznamy pro dané oblasti pozorování.

Realizaci výzkumu ovlivnil nedostatek dětí s Aspergerovým syndromem v předškolním věku. Postižení je mnohdy diagnostikováno na pomezí mateřské a základní školy. V důsledku této skutečnosti bylo obtížné najít dítě, které by požadavky diagnózy a systému vzdělávání a výchovy splňovalo.

Podnět k dalším výzkumům, další možné pohledy na problém

Vhodnou modifikaci či rozšíření zvolené problematiky výzkumu bychom mohli zaměřit na funkční adaptabilitu dítěte. Zejména ta ovlivňuje systém, do kterého bude dítě s postižením zařazeno. Na základě jejího stanovení by bylo možné výzkum zaměřit na vzdělávací systém/metodu, která je v souladu s vysoce, (středně) nebo nízko funkčním Aspergerovým syndromem a jeho charakteristikami.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na porovnání přístupů Montessori metody s postupy strukturovaného učení u dětí předškolního s Aspergerovým syndromem. Metoda strukturovaného učení je pro děti s PAS obecně doporučována. Alternativní systémy vzdělávání a výchovy, jako je metoda Montessori, nejsou mezi veřejností rozšířeny. Záměrem bylo poukázat i na ně, jakožto další možnost vzdělávacího systému pro dítě s AS.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo se s těmito vzdělávacími a výchovnými metodami seznámit. Následně je v praktické části porovnat z hlediska vhodnosti pro dítě s AS. Dílčí cíle si kladly za úkol přiblížit specifika postižení Aspergerova syndromu u dětí předškolního věku. Dále bylo stanoveno přiblížit možnosti volby vzdělávacích a výchovných systémů, které jsou pro dítě s AS možné. Posledním z dílčích cílů bylo porovnat jednotlivé přístupy Montessori metody a strukturovaného učení s přístupy MŠ běžného typu.

Cíle, které si bakalářská práce kladla, byly naplněny.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola udává specifika AS u dítěte předškolního věku. Druhá kapitola je zaměřena na základní informace, které jsou důležité pro volbu vzdělávacího a výchovného zařízení a následnou práci s dítětem s AS. Třetí kapitola se zabývá jednotlivými systémy práce s dítětem v podobě strukturovaného učení a Montessori metody. Podstatou teoretické části je proniknout do této problematiky a seznámit se základními termíny, které jsou užity v navazující části praktické.

Praktická část popisuje výzkumné kvalitativní šetření, které bylo realizováno v designu případové studie. Výzkumná část byla postavena na rozhovorech s matkami chlapců s AS a v případě chlapce v MŠ s prvky Montessori metody i na rozhovorech s pedagogem a asistentem pedagoga. Podrobné rozhovory byly doplněny o čtyři oblasti pozorování, které rozšířily poskytnuté informace od respondentů. Výzkumná data byla zaměřena na otázku vhodnosti daného aplikovaného systému pro dítě s tímto postižením. Výzkumná data byla následně porovnána.

Z jednotlivých případových studií vyplývají individuální specifika postižení každého z chlapců. Na formování osobnosti dítěte má zejména vliv výchova a speciálně pedagogický přístup. Lze jimi eliminovat nežádoucí chování a deficity v sociální oblasti spojené s tímto postižením. Včasná diagnostika není u Aspergerova syndromu častá. Děti s tímto postižením bývají diagnostikovány zejména v pozdním předškolním věku.

Díky individuálním specifikům tohoto postižení nelze přesně stanovit, jaký systém vzdělávání a výchovy je pro dítě s AS vhodný. Každému z chlapců vyhovuje současný systém, podle kterého je s nimi pracováno.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje

1. ADAMUS, Petr, 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-436-1.
2. 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.
3. ATTWOOD, Tony, 2005. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8.
4. BAZALOVÁ, Barbora, 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5930-6.
5. BOYD, Brenda, 2016. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1148-8.
6. CIGÁNKOVÁ, Vladimíra, 2015. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol: doplněná o odbornou analýzu Přemysla Mikoláše Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-414-9.
7. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
8. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012a. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.
9. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012b. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy. ISBN 978-80-87690-20-8.
10. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
11. KRAUS, Jiří, 2005. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1351-2.
12. KUNZE, Petra a Catharina SALAMANDER, 2011. *Malé děti potřebují rituály*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-3405-4.

13. MONTESSORI, Maria, 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
14. MONTESSORI, Maria, 2017. *Objevování dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
15. MONTESSORI, Maria, 2018. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1393-2.
16. PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ, 2012. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5981-8.
17. PEŠEK, Roman, 2012. *Integrace dětí s Aspergerovým syndromem a vysokofunkčním autismem do vzdělávacího procesu: zkušenosti rodičů*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy. ISBN 978-80-260-4401-7.
18. PETIT, Nathalie, 2020. *Montessori doma: od myšlenek k činům*. Praha: Svojtka & Co. ISBN 978-80-256-2710-5.
19. PREISSMANN, Christine, 2010. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-688-9.
20. RADKOVÁ, Iveta a Jaroslav HOŘEJŠÍ, 2018. *Aspergerův syndrom: život pod společenským tlakem*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-386-9.
21. SCARPA, Angela, Anthony WELLS a Tony ATTWOOD, 2019. *Dítě s autismem a emoce: program pro práci s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1435-9.
22. SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
23. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
24. THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

Internetové zdroje

1. MKN-10 2021. *Prohlížeč struktury klasifikace, F84.5* [online]. MKN-10, © 2021 [cit.2021-02-06]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.5>
2. MONTESSORI ČR. *Co je Montessori, Maria Montessori* [online]. MONTESSORI ČR, © 2021 [cit.2021-03-20]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/maria-montessori>

3. MONTESSORI ČR. *Co je Montessori, principy* [online]. MONTESSORI ČR, © 2021 [cit.2021-03-21]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>
4. MONTESSORI ČR. *Základní principy* [online]. MONTESSORI ČR, © 2021 [cit.2021-03-22]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/133-zakladni-principy>
5. NAUTIS. *Autismus* [online]. NAUTIS, © 2021 [cit.2021-02-06]. Dostupné z: <http://nautis.cz/cz/autismus>
6. NPI | METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ. *Speciální vzdělávání, výchova a vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem (AS)* [online]. NPI | Metodický portál RVP.CZ, © 2021 [cit.2021-03-11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/1942/vychova-a-vzdelavani-zaku-s-aspergerovym-syndromem-as-.html/>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AS	Aspergerův syndrom
ADHD	Porucha pozornosti a zvýšené hyperaktivity
DSM-5	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch 5. revize
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize
MŠ	Mateřská škola
NAUTIS	Národní ústav pro autismus
PAS	Porucha autistického spektra
SPC	Speciálně pedagogické centrum

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1	Vztah intelektu k terminologii symptomatiky PAS	s. 15
Obr. 2	Denní režim	s. 37
Obr. 3	Týdenní režim	s. 37
Obr. 4	Procesuální schéma oblékání	s. 38
Obr. 5	Krabicová úloha	s. 39
Obr. 6	Denní režim činností, Tadeáš	s. 70
Obr. 7	Procesuální schéma mytí a utírání rukou, Tadeáš	s. 70
Obr. 8	Procesuální schéma oblékání, Tadeáš	s. 71
Obr. 9	Vizualizovaný čas činnosti, Tadeáš	s. 72
Obr. 10	Obrázkové karty – emoce, Tadeáš	s. 73

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 Informovaný souhlas
- Příloha 2 Rozhovor s matkou Marka
- Příloha 3 Rozhovor s matkou Tadeáše
- Příloha 4 Rozhovor s pedagogem Marka
- Příloha 5 Rozhovor s asistentem pedagoga Marka
- Příloha 6 Osnova pozorování dítěte v MŠ s prvky Montessori metody
- Příloha 7 Osnova pozorování dítěte v domácím prostředí za aplikace strukturovaného učení

Příloha 1 - Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době zpracovávám závěrečnou práci, v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je porovnat vhodnost Montessori metody a strukturovaného učení pro dítě s Aspergerovým syndromem předškolního věku. Výzkum se skládá z rozhovoru s rodičem dítěte s Aspergerovým syndromem, rozhovoru s pedagogem dítěte a pozorování dítěte ve čtyřech oblastech: uplatnění jednotlivých metod a přístupů v rámci daného systému pro dítě s Aspergerovým syndromem, jak dítě na určitý systém reaguje a jak mu vyhovuje, jak se dítě chová v kolektivu vrstevníků nebo v domácím prostředí, má dítě nějaké pracovní návyky/rituály, které si vytvořilo v souladu s uplatňovanou metodou, anebo aplikovaná metoda jeho vlastní pracovní návyk/rituál respektuje/potlačuje? Tyto čtyři oblasti budou zaznamenány ve formě pozorování v mateřské škole za přítomnosti a dohledu pedagoga dítěte, či provedeny rodičem dítěte formou videozáznamu.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne i s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnosti si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnosti se studentky zeptat na vše pro mne potřebné a podstatné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovanými v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu (zákonného zástupce):

V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis studentky:

Příloha 2 – Rozhovor s matkou Marka

Rozhovor proběhl při osobním setkání s matkou dítěte.

Zkušenosti s přístupy k dítěti v předešlých MŠ

Jaké máte zkušenosti s přístupem k Vašemu dítěti v MŠ běžného typu? Jak byste popsala tento přístup?

Do klasické státní mateřské školy nechodil. Chodil před tím dvakrát do soukromé MŠ, ale přístup k dětem byl z těch klasičtějších. Vždycky jsme hledali nějakou soukromou MŠ s malým počtem dětí. Věděli jsme, že mu dělá problém velká skupina. Do první MŠ chodil asi půl roku a tam se nám to nezdálo. Druhá MŠ nás oslovila tím, že práci vedla ve skupině deseti dětí. To bylo ale asi tak vše. V té době se začínalo rozjíždět kolečko psychologů, neurologů apod. V okamžiku, kdy zjistili, že Marka nemají do ničeho nutit, byl to akorát pokyn k tomu, aby se mu vůbec nevěnovali. K ničemu ho tedy nenutili. Poslali ho do herny si hrát a už se mu nikdo nijak nevěnoval. Nezkusili se například za čtrnáct dní opět zeptat, zda se nechce zapojit do činnosti apod. Markovi to vyhovovalo. Byl v herně sám a s hračkami. Nám však tento přístup nevyhovoval. Všichni říkali, jak dítě rozkvetne, spoustu věcí se naučí, až začne chodit do školky. Náš Marek se v těchto školkách nenaučil vlastně nic.

Domníváte se, že po diagnóze Aspergerova syndromu se druhá MŠ bála s dítětem jakkoli pracovat? Neměli zkušenosti?

Byla tam integrována holčička s dětským autismem. Měla k sobě asistentku, takže si myslím, že nebyli úplně nezkušení. Myslím si, že tento přístup byl pro ně jednodušší. Mateřská škola na nás dělala dojem, že nám ho pohlídají, když jsme v práci. To bylo ale vše.

Volba současné MŠ

Vybrala jste si sama pro své dítě systém, ve kterém je vzděláváno nyní? Jak jste se o něm dozvěděla?

Ano, spolu s partnerem jsme se pro tuto MŠ rozhodli. Asi jsem na ni narazila na internetu. Nevím, zda nebyla zmíněna v nějaké diskuzi, když jsme hledali školku. Psali

jsme sem vlastně už i na začátku, když bylo Markovi 2,5 roku. Paní učitelka tehdy psala, ať se přijdeme podívat na „Maškarák“. Věděla jsem, že pokud bychom se šli s Markem podívat na nějakou hudbu s maškarním, nezvládl by to. Psala také, že bude vědět až v červnu, zda ho přijmou. Báli jsme se, že bychom ho nezapsali už nikam jinam, pokud by to nevyšlo. Báli jsme se, že by bylo už všude obsazeno. Nechali jsme to tedy být i přes to, že se nám tato školka velmi líbila. Poté jsme sem psali asi po dvou letech a věděli jsme, že Marka nebudeme chtít dávat do klasické základní školy. Líbilo se nám, že tady děti pokračují po mateřské škole i základní školou. Jinak bychom MŠ neměnili zas na rok nebo na dva, když už tam nějakým způsobem fungoval.

Spokojenost/nespokojenost s Montessori systémem

Je třeba na vzdělávacím systému něco měnit z pohledu rodiče? Existuje něco, s čím jste nespokojena?

Ne, s ničím nejsem nespokojena. Vše mi vyhovuje.

Čím si Vás vzdělávací systém získal, že jste se pro něj rozhodli?

Prvotním, čím si nás získal, byl nižší počet dětí ve třídě. To bylo pro nás zásadní. A potom... šli jsme sem za lidmi. Když jsme se s paní učitelkou a asistentkou bavili, mělo hlavu a patu to, co říkaly. Nebyly to takové ty marketingové řeči, jako jsme slyšeli v té druhé MŠ. Všichni mají individuální přístup. Když jsme ale viděli tu třídu tady, dělali to ti lidé s láskou. I kdyby neměli Montessori pomůcky, ale i jiné, bylo by mi to v podstatě jedno. Pro mě jsou důležité osoby, které vzdělávání vedou.

Takže Vám Montessori systém pro Vaše dítě vyhovuje? To, že si děti přijdou na řešení věci samy, zaměřují se na to, o co mají zájem, přicházejí za paní učitelkou jen tehdy, pokud chtějí poradit nebo něco objasnit.

Nevím, jestli je tohle dobrý bonus. Mně vyhovuje. Ale ono se to dá dělat dobře a špatně. Paní učitelka s asistentkou to dělají dobře, takže mi to vyhovuje. Ale dokážu si představit úplně stejnou školku, která to bude mít podobně nastavené, ale budou tam jiné osobnosti a nebude to třeba fungovat. Pro mě jsou zkrátka důležití lidé. Jestli se u toho drží nějakých Montessori přístupů nebo ne, to pro mě není zásadní otázka.

Znalost uplatňovaných principů Montessori metody při práci s dítětem

Na co se klade v MŠ důraz, co je pro ně ve výchově dítěte důležité?

Určitě to, že je zajímavý názor dítěte na věc. Uplatňují partnerský přístup mezi dítětem a učitelem. Děti si přicházejí na věci samy.

Vhodnost MŠ z hlediska diagnózy AS

Je dle Vašeho názoru vzdělávací systém pro dítě vhodný z hlediska jeho diagnózy?

Pro našeho Marka asi vhodný je. Myslím si, že je tady spokojený. Zas je to ale o těch lidech, není to asi úplně o tom systému. Malá skupina dětí je předpoklad k tomu, že by to mohlo fungovat. Není to ale záruka, jak už jsme zjistili. V této MŠ stejně fungují v nějaké struktuře. V naprostém chaosu by asi Marek fungovat nemohl. I tím individuálním přístupem to pro něho zkrátka vhodné je. Pokud jsou nějaké aktivity, kterých se nechce účastnit, vyjdou mu ve spoustě věcech vstříc.

Co poskytuje a nabízí vzdělávací systém Vašemu dítěti z hlediska jeho dalších možností, schopností a nedostatků?

Tím, že je tu malá skupina, přistupují k němu individuálně. Spoustu věcí řeší vyloženě s ním. Když tu dostane nějaký svůj záchvat vzteku, odvádí ho pryč. Podle mě, i podle toho, co říká Marek, se s ním o věcech snaží mluvit - například pokud dojde k nějakému konfliktu. Když to porovná s předešlou školkou, tam to takhle nebylo. Tam si šel za trest sednout na lavičku a měl přemýšlet o svém chování. Nikdo ho tam ale už k tomu přemýšlení nevedl. Tady se s ním o tom baví, pokud je k tomu svolný. Někdy to ale nejde. Většinou ho nechají se uklidnit, a pak to s ním proberou. Je pro mě velmi důležité, že je tu přijímán takový, jaký je. Často se nám stává, pokud řekneme, že má Marek diagnózu Aspergerova syndromu, že ji všichni opravdu přijímají. Ne už ale negativní projevy syndromu. Hrozně se pak diví, že mu nemůžu třeba říct: Musíme jít nakoupit, jdeme. To já přeci Markovi nemůžu říct, že teď hned jdeme nakoupit. To pak spolu řešíme dvě hodiny. Tohle oni nechápou. Tady za to není „popotahovaný.“ Je tu přijímán takový, jaký je. Má to tak u nás doma, u odborníků, ale v širší rodině to zkrátka takhle nefunguje. Když na něj přijde nějaký záchvat vzteku, nechápou to. Tady to takhle není. Pro mě je to hrozně důležité, že je tady za sebe s tím dobrým, i špatným.

Nikdo se tu na něj pro to nedívá špatně, nebo na nás. To jsme pořád řešili ve školce před tím. Pořád jsme s ním měli něco probírat. Ať si převrací pyžámko, ať cvičí na besídku, byla jsem z toho vyřízená. Každé odpoledne jsem s ním měla něco řešit. A tady to takhle není. Myslím si, že i pro něho je to hodně důležité, že se tu může projevit.

V čem se Marek zlepšil od té doby, co nastoupil sem? V čem vidíte posun chlapce?

Určitě je daleko více tvořivější. Z předešlé školky nesnášel cílené tvoření. Každé odpoledne měli něco vyrábět, ale bylo to takové zvláštní. Děti udělaly část a učitelky dodělávaly zbytek, když děti spaly. Výsledkem tedy bylo deset stejných obrázků. Nejhorší na tom bylo to, že si dítě ten obrázek ani nepoznalo. Marek pokaždé, když je viděl na nástěnce, ptal se: Který je můj? Když něco přinese ze školky tady, opravdu jistě vím, že to maloval on. Pořád je to v tom poznat. Když dělaly v předešlé školce třeba labuť, děti vybarvily jen zobák. To bylo všechno. Tety to potom pěkně vystříhaly a nalepily nějakou vatu. Marek to začal nenávidět a bojkotovat kreslení. Před tím, když do té školky přišel, neměl problém si kreslit. Ale po tu dobu, co tam chodil, nevzal doma tužku do ruky. I co se týče stavebnic a nějakého kreativního tvoření, nevedli je tam k tomu. Měli tam spoustu plastových hraček na jedno použití. S těmi se v podstatně nedá nic moc vytvářet. Doma sice ty „správné“ hračky měl, ale tím, jak k tomu děti nevedly, Marek je neuměl používat. Co začal chodit sem, pořád něco vyrábí, hodně si staví z lega. Přejde mi, že v téhle oblasti neskutečně rozkvetl. Spoustu věcí tu pochytil od holek školaček. Když mi doma vypráví například o nějakých větných družích, které se holky učily, přijde mi to až dojemné. Co se týče sociálního kontaktu, vidím také velký posun. Nedávno u nás byla na návštěvě moje sestřenice a její dcera se s Markem nepohodla. Musely na chvíli odejít ven, protože Marek byl z toho už vyřízený. Potom se ale vrátily a začaly si to s Markem opravdu hezky vyříkávat. On byl našťvaný, že mu sahá na všechny hračky. Začal vysvětlovat, že mu přišlo, že je tady doma. Ona zas začala vysvětlovat, že ty hračky moc chtěla. My jsme do toho vlastně vůbec nezasahovali. Krásně si to vyřešili sami. Nevím, jestli by byl tohohle schopný, pokud by chodil do předešlé školky. My mu nejsme schopni nahradit tu skupinu. Sice se s ním snažíme mluvit o různých situacích, ale kolikrát, když dojde ke konfliktu v té skupině, je strašně důležité to probrat i potom s nimi. Přejde mi, že tady jak jsou ty děti k tomu vedené. Vyřešit si věci sami, pokud můžou. Vidím na něm, že to přináší ovoce.

Spokojenost dítěte v MŠ

Máte pocit, že je v daném systému Vaše dítě spokojené? Vyhovuje dítěti? Pokud ano, v čem vidíte známky toho, že mu MŠ vyhovuje?

Domů přichází zapálený do věcí, které v MŠ dělali. Například písničky, které nevím, jestli tady zpívá, tak doma ale zpívá opravdu dost. Zatím to nemá moc tak, že by se těšil na kolektiv dětí. To nijak neprožívá. Občas řekne, že ukáže nějaké zvíře Veronice. Ví, že má ráda také zvířata. Ale hodně se těší na paní učitelku s asistentkou. Má s nimi velmi dobrý vztah. Pro něj je určující, že tu má nějakou svou osobu. Dělá mu dobře, že s ním někdo probere ty nastalé situace. Z předešlé školky chodil až frustrovaný, protože v sobě nosil spoustu nedořešených věcí. Teď to tak není. Chodí většinou s čistou hlavou. Občas se stane, že doma kvůli něčemu ještě vybuchne. Často to ale v té školce na něm nemusí být poznat, že se něco děje. Nejde to tedy podchytit hned. Z předchozí školky chodil domů a musel si určovat pravidla. Třeba dvě hodiny byl úplným diktátorem. Vysvětlovala jsem si to tak, že se tam musel přizpůsobovat všem těm pravidlům a doma si to musel nějak vynahradit. Tohle teď takhle nemá. Je daleko více v pohodě.

Pedagogové

Jak jste spokojena s přístupem konkrétních pedagogů k Vašemu dítěti? V čem jsou specifictí/jiní, v čem Vám jejich přístup vyhovuje?

Velmi, velmi. Jiní jsou v tom, že člověk cítí opravdu zájem o to dítě. Chtějí s ním pracovat, chtějí ho někam posunout. Není to takové, že ho na osm hodin přetrpí a jde domů. Dost často mi paní učitelka píše kvůli něčemu, co se stalo ve školce. Je totiž možné, že Marek bude ještě potřebovat dořešit něco doma, možná vybuchne. Její odpovědi jsou propracované, není to odpověď na první dobrou. Člověk z toho cítí zájem a pro nás je to i podpora v tom, že Marka přijímají takového, jaký je. Snaží se nám pomoci. Není to jako v předešlé školce: Marek necvičí na besídku, domluvte mu. Pokud tady vznikne nějaký problém, oni se podílí na řešení, hledají cestu. Domlouváme se a řešíme jak a co dál. Například byl problém, když si měl Marek dát svačinu. Měl jí na celý den a jim přišlo, že má problém si vybrat. Dost často to prý končilo tak, že si do něčeho kousnul, zavřel krabičku a nevěděl. Řekli nám, že by bylo vhodné, kdybychom mu

očíslovali, jak jde svačina po sobě. Začali jsme tedy svačinu číslovat a funguje to. Každý den má snědenou svačinu. A to jsou věci, o které kdyby člověk neměl zájem, ani ho nenapadnou. Neřekne vám to. To mi přijde úžasné. Cítíme z toho obrovskou podporu. Jejich přístup nás inspiruje. Jsme spokojeni.

Paní učitelka přišla s nápadem, že by Marek docházel do MŠ jen 3 dny v týdnu – podělí až středa. Je to z důvodu lepší integrace do kolektivu a adaptace na prostředí. Jak Vám tento způsob vyhovuje?

On by to asi ani nezvládl všech pět dní v týdnu. Už v létě jsme řešili, že středa je taková hraniční. Už byl unavený. Paní učitelka říkala, že by bylo ideální, pokud by chodil pondělí až pátek dopoledne. Jenže já mám zas problém s prací. Nemůžu to teď takto zařídit. Rozhodně si ale myslím, že by nezvládl docházku od pondělí do pátku do 15:30 hodin. Později bychom mu ale docházku chtěli prodloužit i na další dny.

Kolektiv vrstevníků

Jste spokojena s kolektivem vrstevníků/chováním vrstevníků, kteří obklopují Vaše dítě?
Uvedte konkrétní důvod/příklad.

Jsem hodně spokojená. Když srovnám vrstevníky z předešlých školek a vrstevníky tady, tak tu není takový ten kalkul. Tady jsou děti laskavější. Je vidět, že jsou jinak vedené. Když přišel Marek do té předešlé školky s novou hračkou, nastalo takové to klasické: Budu tvůj kamarád, když mi to půjčíš. To jsem tady neviděla. Naopak se mi hrozně líbí, jak se tu děti spolu baví. Kolikrát úplně užasle koukám.

Vybavení a prostory pro vzdělávání a výchovu

Jak jste jako rodič spokojena s prostory, vybavením a možnostmi pro své dítě, ve kterých mu je poskytováno vzdělávání a výchova?

S vybavením určitě. Hodně se mi líbí pomůcky, které tu používají. Marek tu má třeba oblíbené nějaké tvary, o tom doma hodně povídá. Ale zas tak dobře to neznám, jak sem běžně nepřijdeme. Dokážu si ale představit typ těch pomůcek. Líbí se mi. Prostředí pro mě zas ale dělají ti lidé. Kdyby tady ty pomůcky nebyly, asi by to pro mě nebylo takové mínus.

Vlastní doporučení

Doporučila byste, či nikoli, vzdělávací systém jinému rodiči dítěte se stejným postižením? Proč?

Dalšímu Markovi bych ho doporučila, ale těžko říct. Asperger je každý jiný. Někdo opravdu potřebuje vizualizovat a pracovat podle té struktury. Nevím, jestli bych někomu doporučila, aby šel do MŠ A. Víím, že tady nemůžou mít tři Marky, to nejde. Spíše bych doporučila nebát se hledat svou cestu. Nám také v SPC apod. říkali: Asistenta, do státní školky, na základku kam patříte. Žádné alternativy neexistují. Řeknou vám to tak, jak to bude. Máte to tam trošku nalinkované. Je důležité nebát se zkusit i jiné cesty než ty, které jsou doporučené, nejvíc využívané. Možná doporučují tyto cesty i proto, že nejméně bolí... nevím.

Další využívané organizace pro rozvoj dítěte

Využíváte nějakou další pomoc/organizaci pro práci a rozvoj svého dítěte? Pokud ano, jak jste se o této pomoci/organizaci dozvěděla a jaký má pro Vás její práce přínos?

Ano, před nedávnem jsme začali využívat služeb Pandy. Poskytují sociálně aktivizační službu a Marek tam začal docházet na výtvarku. Kvůli současné situaci se tam ale dostal zatím jen jednou, potom to zavřeli. Když přišel domů, byl nadšený. Bylo to asi i tím, že tam jsou jen dva a někdo dospělý. On je na ty dospělé. Slibujeme si od toho hlavně to, že přijde do kolektivu, kde s ním bude někdo pracovat v rámci jeho diagnózy. Dříve jsme využívali ještě Pilulku. S tou jsme ale přestali spolupracovat, protože nás pořád tlačili do té struktury. Pokud by měl všechny úkoly strukturované, tolik by mi to nevadilo. Vadí mi ale ta vizualizace. Nemyslím si, že by to náš Marek potřeboval. Přijde mi divné mu dávat bonbón, když splní úkol. V té Pilulce mě neposlouchali, že to takhle nepotřebuje. Přelepovat si, že má splněno třeba čtení - odměna, hraní – odměna, by ho bavilo třeba tři dny. Pak už by to nedělal, protože to nepotřebuje. Podle té struktury si dítě vybere odměnu hned, nebo potom. Marek ji ale také má. My to také používáme. Chce se například dívat na nějaký dokument, ale já řeknu, že musíme nejdřív udělat to a to, pak bude teprve dokument. Není to ale takové to, že bych musela lepit smajlíky. Hrozně mě štvalo, že nás do toho v té Pilulce pořád tlačili. Přišlo mi, že tam ten

individuální přístup neměli. PAS, struktura a jedeme. A jak jsem se o Pandě dozvěděla? Asi z internetu. Myslím si, že v tomhle teď hodně funguje facebook. Jsou tam autistické skupiny a rodiče tam sdílí svoje zkušenosti. Vnímám, pokud někdo píše, že je ze stejného kraje a mluví tam o nějaké organizaci. Přes internet asi nenajdete více méně nic jiného než to, co je v té skupině.

Myslíte si, že Marek potřebuje nějakou strukturu nebo se obejde bez ní?

Určitě potřebuje mít strukturu, ale ne podporovanou vizualizací. My se snažíme doma a myslím si, že i paní učitelka o to, aby věděl, co bude následovat. Pokud je pro děti připravené nějaké překvapení, Marek to ví třeba dva dny dopředu. Mohl by se jinak zaseknout. On takhle reaguje na všechny změny. Potřebuje vědět, co bude následovat a co má očekávat o daného dne. Zatím ta struktura stačí slovně. Uvidíme, jak bude fungovat, až začne chodit do školy. Akorát ze začátku, když sem začal chodit, jsme měli na mrazáku kalendář s magnety. Neorientoval se totiž v tom, kdy půjde do školky a kdy je doma. Měl tam tedy znázorněny ty školkové dny a ty domácí. Když si ale zvyknul na systém, že chodí do školky jen tři dny v týdnu, přestal to používat. Už to nepotřeboval.

Příloha 3 – Rozhovor s matkou Tadeáše

Rozhovor s matkou dítěte proběhl formou telefonického hovoru.

1. Zkušenosti s přístupy k dítěti v současné MŠ běžného typu

Jaké máte zkušenosti s přístupem k Vašemu dítěti v MŠ běžného typu? Jak byste popsala tento přístup?

Já mám bohužel špatné zkušenosti. Většina paní učitelek nevidí a nechce vidět odlišnosti u Tadeáše. Nepřijaly stanovenou diagnózu, mají za to, že si vymýšlíme. Syna prý nálepkujeme a oni na něm nic nevidí. K synovi přistupují jako ke kterémukoliv jinému dítěti. Opakovaně tam řeším problémy a jsem z toho už poměrně vyčerpaná. Dokonce od rané péče, pod kterou s Tadeášem jsme, dostali nabídku, že by jim mohli udělat nějakou přednášku obecně o poruchách autistického spektra. Ze strany školky ale není o cokoliv zájem. Ze začátku září si prý napůjčovali nějakou literaturu, prý mají vše nastudované. Jejich jednání tomu ale neodpovídá. Nechápu třeba, že Tadeáš nerozumí nadsázce, nedokáže udržet oční kontakt a podobně. Ze strany rané péče jim byla nabídnuta pomoc a podpora, co se týče využití kartiček denního rozvrhu. Školka to rovněž nevyužila s tím, že žádný problém nemají. Ví, že to tam Tadeáš zvládne i bez toho, ale bylo by to pro něho lepší. Viděl by činnosti přehledně a lépe se orientoval.

Říkala jste, že Tadeáše učila Vaše maminka. Fungoval tam ten systém práce nějak jinak? Lépe?

To byl loňský školní rok. Do školky alespoň chodil rád. Ale napanují tam úplně dobré vzájemné ani kolegiální vztahy, takže ten systém práce jiný nebyl. Měla by ho mít i tehle školní rok, ale je v dlouhodobé pracovní neschopnosti. Pracovala s ním jinak jen ona a tím jak ho zná i z domova, ví, že určité reakce jsou jiné. Ví, kdy je v nepohodě. Dokáže to poznat. Ostatní paní učitelky si ale pracují podle svého.

Aplikovala Vaše maminka nějakou vizualizovanou strukturu činností do prostoru třídy MŠ pro Vašeho Tadeáše?

Neaplikovala, protože ty vztahy tam nejsou v pořádku. Ostatní paní učitelky na něm nic neviděly, nezdálo se jim to. Navíc jsme dostali diagnózu loni v lednu, v březnu pak

zavřeli na dva měsíce školku, takže tam na to nebyl ani prostor. V červnu pak nechodil, protože si zlomil ruku.

Jak jsou zhruba staré paní učitelky Tadeáše?

Většina paní učitelek je ve středním věku, tak kolem čtyřiceti let. Jedna je tam ještě starší.

Vybrala jste si sama pro své dítě systém, ve kterém je vzděláváno nyní? Jak jste se o něm dozvěděla?

Tady v Nymburce je jen jedna mateřská škola, která má asi tři nebo čtyři detašovaná pracoviště. Je to všechno pod jedním ředitelstvím, takže úplně stejné. Dovážet ho do Prahy je pro nás poměrně náročné vzhledem k tomu, že já pracuji tady v Nymburce a manžel v Kolíně. Není to úplně reálné ho dovážet někam jinam. Vznikla tu ale lesní školka. Chtěli jsme ho tam na tento rok zapsat, ale bohužel už nebylo místo. Řekli jsme si tedy, že to do konce června nějak přeťpíme. Od září by tu měla začít fungovat komunitní škola. Tam chtějí pracovat trochu jinak, než je zaběhnutý kruh. Běžné české školství pojímají trochu více alternativněji a tam bych ho ráda viděla. Není to úplně vyhraněné - Waldorfská, Montessori a lesní škola.

Tadeáš tedy nebude mít odklad školní docházky?

Máme se rozmyslet, zda do školy půjde, či ne. Je hodně roztěkaný. Má mezery v logopedii, grafomotorice. Do školky už ale chodit nechce a říká, že by rád do školy. Asi spíš půjde. Nebudeme to řešit odkladem. V případě, že by odklad měl, nebude určitě pokračovat v Nymburské školce. Mají tady rozšiřovat tu lesní školku, takže by chodil do ní.

Jste spokojena s kolektivem vrstevníků/chováním vrstevníků, kteří obklopují v MŠ Vaše dítě? Uvedte konkrétní důvod/příklad.

Jsem moc ráda, že si Tadeáš našel konečně kamarádku. Bohužel až tento školní rok. Celý loňský rok si hrál v podstatě sám. Děti mu vedle sebe nevodily, rozhodně jim neubližoval. Hrál si vedle nich, ale nehrál si s nimi. Letos si konečně začal hrát s nějakou holčičkou. Mluví o ní, říká s čím si hrály. On si rád hraje s námi dospělými, s dětmi

neuměl moc navázat kontakt. Tolik o tom, jak to tam probíhá, ale nevím. Jen to, co mi doma řekne Tadeáš. Se mnou se tam nikdo moc nebaví, pokud se sama neptám. Syn není v mateřské škole problematický. Snaží se nevyčínat a zapadnout do kolektivu.

2. Metoda strukturovaného učení v domácím vzdělávání

Volba metody strukturovaného učení

Vybrala jste si sama systém strukturovaného učení pro své dítě, podle kterého ho vzděláváte doma? Jak jste se o něm dozvěděla?

O strukturovaném vzdělávání jsem měla povědomí už z dob mého vlastního studia. V době loňské jarní karantény jsem ve facebookové skupině, která se věnuje poruchám autistického spektra, objevila magnetický kalendář s denním rozvrhem. Líbilo se mi to. Protože Tadeáš špatně snášel změny, rozhodla jsem se ho vyzkoušet a objednala ho. Pak jsme to rozšířili o nějaké další tabulky, obrázky a podobně.

Raná péče a strukturované učení

Věděla jste, že raná péče pracuje také s metodou strukturovaného učení, než jste jí kontaktovali?

Já jsem nejprve objednala ten denní rozvrh. To bylo ale až na konci května minulého roku. Byla karanténa a nic nefungovalo. Stále jsem čekala, až raná péče začne fungovat. Oslovila jsem je tedy až někdy na konci května loňského roku. Do té doby jsem nevěděla, jak a podle čeho tam pracují. Mohla jsem se domnívat, ale nebyli jsme v kontaktu.

Spokojenost/nespokojenost s aplikovanou metodou

Je třeba na systému strukturovaného učení, který používáte doma, něco měnit z pohledu rodiče? Existuje něco, s čím jste nespokojena?

Asi mě nic nenapadá. Zprvu jsme tápali, jak to uchopit. Třeba u té motivační tabulky, jak to doladit. S tím nám ale pomohly pracovnice rané péče. S čím máme doma asi ještě potíže, to je ta pozitivní motivace. Tu se musíme stále učit. Máme v sobě zažitě: Když neuděláš tohle, nedostaneš tohle. Tadeáš se začne vždycky rozčilovat. Učíme se tedy, než něco vypustíme z pusy, abychom řekli: Jestli chceš, chceš to stihnout, tak musíš být šikovný. Udělej to, abychom to řekli v pozitivním duchu.

Čím si Vás systém strukturovaného učení získal, že jste se pro něj rozhodli?

Já jsem nepátrala po nějakých jiných možnostech. Z literatury o poruchách autistického spektra jsem věděla, že pro tyto děti jsou vizualizace a strukturování času přínosné. Líbil se mi ten denní rozvrh, který jsem našla na internetu. Rozhodla jsem se ho vyzkoušet a zatím se nám osvědčil.

Znalost uplatňovaných principů strukturovaného učení při práci s dítětem s AS

Na co strukturované učení klade důraz? Co je pro tento systém ve výchově dítěte důležité?

Určitě pozitivní motivace, vizualizace a struktura času a individuální přístup k dítěti. Cílem je, aby se dítě dokázalo lépe, bez obtíží a nějakých afektů orientovat v tom, co bude následovat. Obecně s tím děti s PAS mají problémy. Strukturované učení jim do života vnáší jasný řád.

Vhodnost systému z hlediska diagnózy AS

Je dle Vašeho názoru systém strukturovaného učení pro dítě vhodný z hlediska jeho diagnózy?

Rozhodně ano. Děti s PAS potřebují jasně daná pravidla. Vyhovuje jim ta přehlednost. Ačkoli je Tadeáš verbální - dorozumí se, chápe, co mu říkáme, tak mu vyhovuje, pokud to před sebou vidí. Ví, co ho čeká. Je dopředu připravený na tu změnu. Ví, kolik času stráví nad danou činností. Myslím si, že je to pro něho přínosné a pomáhá to eliminovat problémové chování.

Co poskytuje a nabízí vzdělávací systém Vašemu dítěti z hlediska jeho dalších možností, schopností a nedostatků?

Zklidnění, pochopení stanovených požadavků, porozumění situacím, které budou následovat.

V čem vidíte posun Tadeáše díky této aplikované metodě?

Posun je určitě v tom, že sám jde a dává si na stranu kartičky činností, které má už splněné. Motivační tabulka je pro něho také přínosná. Vidí, kdy by měl dostat odměnu za konkrétní činnost. Odměna ho motivuje ke splnění zadané činnosti. Než jsme nastolili nějakou strukturu, bylo obtížné některé věci zvládnout v klidu. Ted' nařizujeme minutku

na sporáku a má přesnou představu o tom, že teď třeba bude ještě dvacet minut televize a potom se půjde spát a číst pohádka. Je to pro něho lepší. Lépe zvládá změnu činnosti a je na ni připravený.

Spokojenost dítěte v souladu s aplikovanou metodou

Máte pocit, že je v souladu s aplikovanou metodou strukturovaného učení Vaše dítě spokojené? Vyhovuje mu? Pokud ano, v čem vidíte známky toho, že mu systém vyhovuje?

Myslím si, že Tadeášovi tento systém vyhovuje a zvykl si na něj. Občas zkouší změnit pořadí věcí v kalendáři. Zpočátku mu vadily nové kartičky v koupelně. Stále je chtěl strhávat a vůbec se mu nelíbilo, že je tam máme. On si ale vždycky odmítal utírat ruce. Vždy je jen oklepal a kapala z něj voda. Zvykl si na ně. Stejně tak si zvykl na některé aktivity, na které má vymezený čas. Než začne zvonit nařízený budík, už dopředu se ptá, kolik mu ještě zbývá minut. Jde si stanovenou činnost i sám nařídit. Je rád, že k nám jezdí pracovnice rané péče. Dělá s ní úkoly, na její příjezd se vždy těší. Co se týče kartiček pro vizualizovanou strukturu, Tadeáš říkal, že by chtěl nějaké kartičky doobjednat. Já jsem zatím objednávala jen nějaký základ. Na základě toho soudím, že mu tento systém práce vyhovuje.

Hra v domácím prostředí

Jak vypadá hra Vašeho dítěte v domácím prostředí? Jak vypadá případně s vrstevníky/dospělými? Ovlivňuje je tam nějak daná struktura a vizualizace?

Myslím si, že je to určitě nijak neovlivňuje a hru to nenarušuje. Naopak. Pokud by nastal nějaký problém, díky této metodě by bylo možné ho lépe vyřešit. Ukázat si obrázky, lépe věci pochopit a dát si do souvislostí. V domácím prostředí v okruhu známých si většinou hraje syn sám, vedle dětí. Ne vždy se chce zapojit do aktivit ostatních. Začíná to být ale už trochu lepší. Ve hře má svá pravidla. Když si s ním hrajeme doma, při jejich narušení se začne vztekat: Ne takhle to nemá být. Já to takhle nechci. Řekni tohle a řekni to přesně. Myslím si, že hru je dobré občas trochu narušit. Je potřeba, aby věděl, že vždy nebude všechno podle jeho pravidel. Když si hraje s ostatními dětmi, musí se přizpůsobit i jim. Má velmi rád vlaky. Doma máme obrovskou dráhu a vlakem i rád jezdí.

Konkrétní využití strukturovaného učení

V jakých konkrétních činnostech využíváte strukturované učení pro Tadeáše?

Využíváme to například u tlačítka na přechodu. Nastává totiž problém, pokud zmáčkne tlačítko u přechodu někdo jiný. Máme to nastavené tak, že když jdeme do města, mačkáme my s manželem, když z města, mačká Tadeáš. Když zmáčkne ale někdo jiný nebo je už zmáčknuť a padne zelená, odmítá přejít. Nezmáčkne si to totiž sám. Dříve jsme ho někdy přenášeli přes přechod, někdy jsme čekali na další interval. Potom nám pracovnice rané péče řekla, ať neustupujeme. Ať s ním přejdeme, přeneseme ho přes přechod. To proto, aby viděl, že se nic nestane, pokud si nezmáčkne. Udělali jsme i kartičky na oblékání. On se samozřejmě obléknout umí, ale je to spíše o té pozornosti. Kouká totiž kde co lítá a nedělá, co má. Můžete u něho stát, jemu je to jedno. Mluví o něčem, nad čím přemýšlí a vůbec se nesvléká, neobléká. To máme tedy na oblékání. Když se ráno vypravujeme do školky a já mu chystám snídani, občas mu tam kartičky s pořadím činností také nachystám. Chci, aby se na snídani soustředil. Dále máme kartičky s postupem mytí rukou v té koupelně. Hodně se osvědčilo, že mu nařizujeme minutku na stanovenou činnost. Upozorňujeme ho vždy před koncem minutky, za jak dlouho mu činnost bude končit. Využíváme magnetický kalendář, kde má Tadeáš jasnou představu o tom, co se bude dít následující dny. Když tam máme doktora nebo logopedii, už ho dopředu upozorňuji: Tadeášku, tady už jen dva dny a máme toho zubaře, půjdeme k tomu doktorovi. Je potřeba, aby to věděl a byl na to připravený. On to zvládne i bez toho, ale takhle je to mnohem hladší. Pak také využíváme kartičku s odměnou, kterou lepíme do motivační tabulky. Máme a vytváříme prožitkový deník, který si doma pravidelně prohlížíme.

Pokud někam jdete nebo jedete, mimo Vaše známé prostředí, nosíte tabulku pro lepení obrázků činností, které budou následovat, s sebou? Myšleno z důvodu, pokud by nastala nějaká změna nebo Tadeáš danou situaci nezvládal.

Měli jsme to párkrát, teď to začíná být lepší. Nenosíme to.

Strukturované učení jako pomocník rodiče

Co Vám systém strukturovaného učení poskytuje a nabízí jako rodiči?

Pomáhá udržovat řád, pravidelnost. Tadeáš ví, co ho čeká. Běžné situace zvládá bez problémů. Změny jako je například návštěva lékaře nebo logopedie, mi systém pomáhá s Tadeášem zvládat lépe. Nastavení času mi pomáhá k hladšímu ukončení činnosti, kterou Tadeáš právě dělá. To znamená v klidu, bez křiku. Dále nabízí motivační tabulku a pozitivní komunikaci, kterou se stále učíme. V případě, že syn nějakou aktivitu odmítá, zvládá to lépe díky uplatněným přístupům.

Vlastní doporučení

Doporučila byste, či nikoli, vzdělávací systém jinému rodiči dítěte se stejným postižením? Proč?

Za mě určitě ano. Ač se to na první pohled nezdá, že by to bylo potřeba, protože se dítě domluví, pomáhá mu to například lépe snášet změny. Vede ke zklidnění situací, na které byla reakce dříve více intenzivnější. Problémové situace se pak zvládají lépe. To znamená bez křiku a afektu, který poté nastane.

Další využívané organizace pro rozvoj dítěte

Využíváte nějakou další pomoc/organizaci pro práci a rozvoj svého dítěte? Pokud ano, jak jste se o této pomoci/organizaci dozvěděla a jaký má pro Vás její práce přínos?

Jezdí k nám pracovnice rané péče z Pandy. O letních prázdninách byl Tadeáš na příměstském táboře pro klienty rané péče. Mluvil o něm ještě nedávno. Moc rád na to vzpomíná. Od října chodí v rámci sociálně aktivizační služby na výtvarku s keramikou také do Pandy. Teď nově začíná i muzikohrátky, také tam. Z dob svého studia jsem věděla, že s autisty pracuje Pilulka. Po diagnostice Aspergerova syndromu jsem hledala nějaké služby. Zvažovala jsem, kterou z organizací oslovit. Zda Pandu nebo Pilulku. V rámci svého dalšího osobního vzdělávání jsem zvolila Pandu. Ti mě oslovili. Navíc jsem se o nich dozvěděla úplnou náhodou. Dělán si totiž terapeutický výcvik a jedna z účastnic výcviku se zmínila, že dříve pracovala v Pandě. Tak jsem se o nich dozvěděla.

Příloha 4 – Rozhovor s pedagogem Marka

Rozhovor proběh při osobním setkání s paní učitelkou Marka.

Proč rodiče zvolili právě tento systém?

Jak se o Vás dozvěděli rodiče chlapce s AS a proč se domnívali, že jste vhodní pro jeho vzdělávání a výchovu?

To nevím. Prapůvodní zdroj, jak se o nás dozvěděli, neznám. A proč jsme vhodní? To také nevím. Vždycky máme před nástupem nového dítěte povinnou schůzku s rodiči. Tam si povídáme a říkám rovnou i cíl. Chci, aby se sem podívali. Na základě toho se rozhodnou, jestli by jim náš systém sedl a jestli budeme sedět my jim. Takže jestli to tak bylo? Ale úplně to prapůvodní... jestli mi rovnou sdělovali, že jdou s problémem, to si nejsem jistá. My jsme s tím žádný problém ale neměli. Není to vada, kterou bychom nezvládli. Hygienicky byl obstaraný. Běžně si došel na WC, takže nám to nenarušovalo žádné hygienické normy. Neměli jsme problém. Bojovali jsme ale jednu dobu s tím, že díky tomu, že máme snížený počet dětí, hlásily se nám samé děti, které by potřebovaly větší péči. A měli jsme to tu tak. Více dětí, které potřebují větší péči. To ale také není úplně ideální pro tyto děti.

Počáteční dojmy z chlapce

Jaký na Vás dělal chlapec dojem, když přišel mezi děti do Vašeho systému?

Chlapec byl milý, zvědavý, povídavý. Stále jsme očekávali nějaké problémy, protože jsme měli zprávu z bývalé školky a z poradny. Víím, že jsme si po třech měsících říkali, kdy to přijde.

A přišlo?

Přišlo, ale až déle. Bylo tam pár afektů, ale dohromady... já bych to srovnala s „normálním“ dítětem. Nebylo to nijak velké. Ale nemáme tu tolik řízené práce jako v bývalé školce. Možná se s ním i jinak domlouváme, nemáme besídky. V bývalé školce mu vadilo, že je musel nacvičovat. Na žádný výrazný konflikt jsme nenarazili. Jen takové ty běžné konflikty, ale ty řešíme i s ostatními dětmi.

Neměl chlapec zpočátku problém zvyknout si? Nestranil se dětí?

Očekávala jsem, nebyl. Žádný výrazný adaptační problém ne. Řekla bych normální průběh. Jediné co, měl ten svůj polštářek a vydával s ním hlasité zvuky při spaní. Takové houkání. On se tím vlastně uklidňoval a uspával s polštářkem na hlavě. A pak měl vlastně ještě tendence nezapojovat se do společných řízených činností. To jsme si s rodiči vysvětlili, kdy ho chceme a kdy nechceme zapojit. Stanovili jsme mu tak hranice společně s rodiči.

Dojem z chlapce nyní

Jaký na Vás dělá dojem chlapec nyní? Posunul ho nějak Váš systém vpřed, či nikoli?

Posunul ho určitě vpřed. Poněvadž když jsme četli zprávu z bývalé školky a z poradny, je tam hodně obrátů. Dá se s ním domluvit. On je výřečný, takže se s ním člověk musí hlavně domlouvat. Nevidíme v tom ale takový problém, jako v tom viděla předešlá školka. Zřejmě tu máme jiný přístup a konkrétně tomuhle dítěti sedl. Nevidíme celkově tolik problémů, jako viděli oni. Od začátku. Pořád jsme čekali, kdy přijdou. Posunul se například ve stolování. Dříve jídlo létalo všude. Musel sedět sám u stolečku, potřeboval svoje soukromí. Ted' už jí mezi ostatními. Také se začal zapojovat více mezi děti a spolupracovat. V podstatě se ale zapojoval a kamarádil, už když sem přišel. Rodiče byli překvapení, že se kamarádí. My ho vlastně neznáme tak, že by se nějak úplně stranil. Je pravda, že si občas vyhraňuje svůj prostor. Bylo to tak i při spaní, když tu ještě spal. Ted' nespí po obědě. Musel si odpočinout, jinak byl odpoledne unavený. Bylo nutné mu říct, že je ted' potřeba odpočívat. Měl tendence nespát a pak byl přetažený. Když spal, potřeboval svůj prostor, svoje místo. Nejlépe vždy to stejné. S tou únavou jsme bojovali ale hodně. S rodiči jsme řešili, že roli by mohlo hrát i to, že potřebuje na velkou a je dost možné, že si nedošel. Asi měl zácpu nebo blok. Bere na to i nějaké léky. Prý tu už jednou na velké byl, nemáme to ale ověřené. To by se dalo brát také jako posun. Ale tohle jde mimo nás, tohle si řeší rodiče doma. Je pravda, že ze začátku hodně odmítal, když se jsme se scházeli v kruhu. Domluvili jsme se, že je to společenská záležitost a chceme, aby tam byl. Na tomhle jsme se domluvili, že mu neodpustíme. Chceme, aby se zapojoval. Zjistil totiž, že má něco navrch a chtěl toho využívat. A je pravda, že pokud by tu nebyl třeba dva měsíce, asi by to opět bojkotoval. Důležitá je důslednost a

nastavení pravidel. Musí se nastavit takové hranice, aby byly dobré pro něho do budoucna a i pro nás. On občas činnost sleduje opodál, ale další den se jí už třeba účastní. A je pravda, že pokud se na něčem domlouváme, musíme se na tom domluvit společně i s paní asistentkou.

Rozvoj dítěte jako důsledek aplikovaného systému

V jakých oblastech rozvoje Váš systém dítěti pomohl, či nikoli?

Hodně ho učíme mluvit o svých pocitech. Někdy mu vkládáme věty nebo myšlenky do úst. Například chci být sám. Pokud se dostane do nějakého afektu a zasekne se, což se nestává nijak často, naučil se s tím mnohem lépe pracovat - i tady. Co si pamatuji na poslední afekt, vyřešil ho skvěle a sám. Stačilo se jen zeptat: co potřebuje, jestli potřebuje klid. My víme, že potřebuje svoje soukromí. Zalezl si tedy na záchod a tím se to zřejmě vyřešilo. Stačilo se jen ptát, co potřebuje. Sám už asi tušil, co bude potřebovat. Vzal si polštářek a šel.

Takže si myslíte, že se posunul například v tom, že si je schopen vyřešit problém sám v sobě?

Asi pravděpodobně ano. Ale my těch afektů máme tak málo, že nevím jistě.

Vhodnost MŠ z hlediska diagnózy AS

Myslíte si, že je Váš systém vzdělávání pro dítě s touto diagnózou vhodný, či zastáváte názor, že by rodiče dítěte s AS měli využít jiného vzdělávacího systému?

Je vhodný, poněvadž nemáme příliš řízené činnosti. Jemu zbývá minimálně řízené činnosti, do které jsme se dohodli s rodiči, že ho zapojíme. Je to tak proto, aby nevypadl z takového toho „normálu“. Pokud by byla celý den řízená činnost, musel by poslouchat a nemohl by si sám činnost vybrat, tak by ty afekty byly častější. Pokud by měli rodiče využívat jiného systému, tak asi jedině něco podobného, kde by měl svůj klid.

Je ve Vašem vzdělávacím procesu chlapec spokojený? Vyhovuje mu?

Myslím si, že jemu systém vyhovuje, protože u nás může využívat i tu částečnou docházku. Nemůžu to porovnávat s jiným systémem, neviděla jsem ho nikde jinde. Na

základě zprávy z předešlé školky, kde bylo více řízené činnosti, si myslím, že byl problém hlavně v tomto. Samozřejmě, že od té doby je starší, hodně věcí dokázal. Ale myslím si, že díky tomu málu řízené činnosti mu náš systém vyhovuje. Je to placená služba. Není to levné a myslím si, že by to rodiče neplatili, pokud by nebyl spokojen. Hledali by dál. Podobných soukromých školek s menším počtem i podobných přístupů je tady dost.

Dodržování Montessori přístupů

Jaké konkrétně z přístupů/způsobů práce uplatňujete v rámci Vašeho systému u tohoto dítěte? Jsou přístupy dodržovány, nebo musí být modifikovány?

Plně ho zařazujeme do chodu. Nic mu neupravujeme. Prostředí tady máme ve formě připraveného prostředí, máme tady nějakou spolupráci. Dohodli jsme se, že bude u kruhu, kde se všichni společně scházíme a něco si tam vyprávíme. Tato pravidla platí pro všechny děti. A pokud by někdo přišel s tím, že nechce dělat tuto nebo tuto činnost, má na to právo stejně jako Marek. Je to pravidlo svobodné volby. Snažíme se pravidla a hranice držet pro všechny stejně. S rodiči jsme řešili, zda mu máme speciálně upravovat prostředí. Má na to papír, klidně bychom to byli ochotné dělat. Vnitřně s tím však s paní asistentkou nesouhlasíme. Myslíme si, že to není dobré do jeho budoucího života. Něco mu stále upravovat a přizpůsobovat. Domluvili jsem se, že má stejně nastavená pravidla, jako ostatní děti. To, co on nemusí, nemusí stejně tak ostatní děti. Jediné, co se snažíme dodržovat, když je nějaká změna, dáváme mu to vědět dopředu. Nebereme ho však jako autistu, ale jako další běžné dítě. Ano, víme, že má nějaká specifika, ale děti tady máme tak rozmanité... Není to tak, že bychom si řekli, že ostatní děti jsou normální a tenhle je jiný. Rozebíráme s paní asistentkou opravdu všechny děti. Dáváme si práci s každým dítětem.

Přístup rodičů a spolupráce

Jak jste spokojena s přístupem rodičů k dítěti a jeho diagnóze?

Já si myslím, že by tu diagnózu ani nepotřebovali. Chtěla to po nich tenkrát ta školka. Pokud by ale nastal nějaký problém až začne chodit do školy, je pro něho dobré, že tu diagnózu má. Maminka mu dokáže všechno hezky vysvětlit. Rodiče mají nastaveny rozlehlé hranice, ale u nich to moc hezky funguje.

Funguje spolupráce mezi Vámi a rodiči chlapce?

Ano funguje. Pokud je nějaký problém, píšeme si. S maminkou si píšeme dost často. Nepíšu ale jen já. I maminka, když měla pocit, že jsme to tady nezvládli, psala mi a řešila to. Vše ve velmi poklidné atmosféře. Dokonce, když se bavíme s rodiči, co by měl Marek umět dál do školy, jsme schopní se domluvit: maminka si vezme tuto oblast, tatínek tuto oblast a my si vezmeme nějakou tuto oblast. Pak jsme se chtěli vždy sejít, pokud by tedy nebyla ta covidová situace, a pravidelně si říct, jak se nám to podařilo a stanovit si další cíl. Na schůzkách se snažíme spoustu věcí si dovysvětlit.

Přístup kolektivu vrstevníků k dítěti a naopak, přístup dítěte k pedagogovi

Jak hodnotíte přístup kolektivu vrstevníků/chování vrstevníků, kteří obklopují chlapce?

Chovají se k němu jako k ostatním dětem. Nevědí o jeho diagnóze. Zvolila jsem tuto variantu a myslím si, že je to lepší. Přijali ho takového, jaký je. Snažíme se, aby se děti naučily mít něco rádi na tom, co přijde. Jediné, co je u něho výrazné, je to, že ho zajímá jedno téma a je hodně zvědavý. To ale děti nevnímají. Jediné, co mohou vnímat, je ten jeho polštářek a ten hukot, který vydával při spaní. Jinak ho berou úplně normálně, i ten polštářek mu nosily. Neřešily, že je s ním něco jinak. Má své vyhraněné zájmy a v tom mu vyhovuje asi Veronika, která má také ráda zvířata.

Jak hodnotíte přístup chlapce/chování chlapce ke kolektivu vrstevníků?

Je snaživý. Když mu něco nejde, snaží se. Pokud se v nějaké situaci zasekne, nevzdává to a snaží se najít nějakou cestu. To je míněno i vzhledem ke kolektivu. Nechá si poradit, jak by se dal problém vyřešit. Musí se na něho hodně mluvit, pak tomu porozumí.

Jak hodnotíte přístup chlapce/chování chlapce k Vám jako pedagogovi?

Musím mít nastavené své hranice, jako u každého jiného dítěte. Kdybych je neměla, tak mi skáče po hlavě. Je pravda, že nás tu jednou za čas zkouší. Asi jestli se něco nezměnilo. To ale dělají všechny děti.

Přístup dítěte ke vzdělávacímu procesu

Jak hodnotíte přístup chlapce ke vzdělávacímu procesu?

V podstatě chce jen ty svoje věci, svoje témata. Pokud něco dělá, to své téma do toho promítá. My mu musíme říct, že ho potřebujeme posunout dál. V některých věcech se mu do toho nechce. Třeba řekne, že nemá rád matematiku. Potom se musí prostě říct: Jdeme. Koukneme se na to a uvidíme. Marek už i čte. Tím, že nám zůstane dál v individuální péči, jsme s rodiči domluvení, že se nám to může jakkoli prolínat. Zeptejte se ale blíže paní asistentky. Ta hlavně s Markem pracuje na jednotlivých úkolech. Já jí dám cíle a ona má na starosti práci s konkrétními dětmi. Zapisujeme mi pozorování daných dětí, které po ní vyžadují. Vlastně jí vedu, co má dělat a ona to doplní.

Proč Marek dostal odklad školní docházky?

Bylo mu to doporučeno po vyšetření v SPC. Ve zprávě byla uvedena školní nezralost a rodiče s odkladem souhlasili.

Vyhovují dítěti prostory a pomůcky v rámci kterých mu je poskytováno vzdělávání a výchova? Jaké pomůcky využíváte?

Připravené Montessori prostředí a myslím si, že mu to vyhovuje. Může si zvolit to, o co má zájem a dostane na to dostatek času. Pak třeba rozvíjíme představivost pomocí Montessori matematiky, kterou zavádíme už od školky.

Zkušenosti s MŠ běžného typu pro dítě s AS

Máte zkušenosti s přístupem MŠ běžného typu k dítěti s touto diagnózou? Pokud ano, jaké?

Mám zkušenosti z běžné státní školky vesnického typu. Byla jsem tam čtyři roky, ale Asperger tam nebyl. Byl tam ale autista. Jenže... nebyl tam asistent, nebyla diagnóza. Když dostal facku, druhý dostal o zeď. Špatná spolupráce a komunikace s rodiči. Ten chlapec byl velmi agresivní... Ale když je dobrá spolupráce, má dítě vyhráno. Marek měl štěstí na rodiče. Taky by mohl být jinde. Možná díky tomu to má tak hladký průběh. Rodiče jsou opravdu úžasní.

Příloha 5 – Rozhovor s asistentem pedagoga Marka

Rozhovor proběh při osobním setkání s paní asistentkou Marka.

Proč rodiče zvolili právě tento systém?

Jak se o Vás dozvěděli rodiče chlapce s AS a proč se domnívali, že jste vhodní pro jeho vzdělávání a výchovu?

To nevím, to Vám poví asi paní učitelka. Já s rodiči nejednala. Jednala jsem s nimi, když tu byli na té schůzce. Vyjadřovali, že nebyli spokojeni se školkou, ve které byli předtím. Chyběla jim tam komunikace mezi rodiči a školkou. Nedostávali informace průběžně a pro ně je to důležité.

Počáteční dojmy z chlapce

Jaký na Vás dělal chlapec dojem, když přišel mezi děti do Vašeho systému?

Rozkukával se, ale přišlo mi, že se vcelku rychle zařadil. Nedali jsme mu úplně prostor se od ostatních distancovat. Když jsme pracovali společně, chtěla jsem, aby se toho účastnil. Nemusel například mluvit, ale bylo pro mě důležité, když sedíme třeba u toho koberce, abychom tam byli všichni. Když někdo nechce mluvit, nevadí to. Důležitá je ta přítomnost, být toho součástí. Kruhu u koberce se nechtěl účastnit původně vůbec. Ale potom pochopil smysl toho, proč je to důležité. Musel tam sice být, ale nemusel se toho fyzicky účastnit a to mu vyhovovalo. Je pravda, že ze začátku, nebo i celkově, se upíná na dospělé. Na začátku pro něj bylo důležité, že jsem tu působila jako jeho hlavní průvodce. Hodně byl upnutý na ten svůj polštář.

Dojem z chlapce nyní

Jaký na Vás dělá dojem chlapec nyní? Posunul ho nějak Váš systém vpřed, či nikoli?

Na základě přečtené zprávy ze školky a i z poradny jsme si říkali, že tam spoustu zmíněných věcí nevidíme - není to vlastně potíže. V tamté školce nechtěl spolupracovat. Přišlo mi, že tam do toho byl nucený. Tady se toho ale vlastně účastní rád. Nebo... už rád. Našel v tom ten smysl, proč je to důležité. To, když jsme tu všichni pospolu, proč je důležité, abychom věci dělali všichni dohromady. To mi přijde jako velký posun. Měl

tendence se stranit kolektivu a i celkově, ale už se nestraní. Je součástí a chce být součástí. Dříve tolik s dětmi nekomunikoval. Bylo to tak, že se urazil a odběhl. Pak se ale naučil komunikovat nejen se mnou, když mu něco vadí, ale i s dětmi. Když se nedohodnou na nějakých pomůckách nebo na nějaké spolupráci, jsou schopni si to vyřešit sami. Ta komunikace nebyla tak dobrá jako nyní.

Rozvoj dítěte jako důsledek aplikovaného systému

V jakých oblastech rozvoje Váš systém dítěti pomohl, či nikoli?

V komunikaci s vrstevníky. Když může, tak se upíná na dospělého a my se snažíme, aby se na nás jako dospělé neupínal. Snažíme se, aby byl opravdu s těmi dětmi přítomen. Rozvíjíme i oblasti, o které on nemá třeba úplně zájem. Má oblast, ve které je výjimečný nebo ho zajímá. My mu ukazujeme, že svět nejsou jen dinosauři. Má i jiné stránky. Chceme, aby poznal i jiné oblasti než ty, o které se sám aktivně zajímá. Bez nasměrování nebo poukázání na novou oblast by ho nenapadlo nad ní přemýšlet. A to si myslím, že ho obohacuje. Objeví totiž jiný rozměr, než jen ten jeho svět.

Vhodnost MŠ z hlediska diagnózy AS

Myslíte si, že je Váš systém vzdělávání pro dítě s touto diagnózou vhodný, či zastáváte názor, že by rodiče dítěte s AS měli využít jiného vzdělávacího systému?

Myslím si, že to pro něho vhodné je. V klasickém vzdělávacím systému by asi neobstál. Nějaké speciální nebo zvláštní vzdělávání mi pro něho přijde ale zbytečné. Tady se může rozvíjet opravdu individuálně a zároveň rozvíjet všechny své oblasti ve svém rytmu. Lze ho naučit něco v tom jeho světě. Když tam dám třeba ty dinosaury, tak ho může zaujmout třeba počítání skrze dinosaury.

Je ve Vašem vzdělávacím procesu chlapec spokojený? Vyhovuje mu?

Myslím si, že mu tento systém vyhovuje a i nižší počet dětí. Hodně mluví o tom, že mu vyhovuje to, že se tu dospělý nestřídají. Mluvil o tom, že v tamté školce se tety často střídaly. Bylo to pro něho náročné. Podle mého názoru se ta jeho diagnóza v našem kolektivu ztratí. Často také mluví sám od sebe o tom, že se mu tady líbí. Je to tu prý lepší školka, než ve které byl před tím. Tam se mu prý také líbilo, ale tady je to úplně nejlepší. Celkově tu je určitě spokojený. Do školky se těší, ze školky se mu nechce odcházet.

Dodržování Montessori přístupů

Jaké konkrétně z přístupů/způsobů práce uplatňujete v rámci Vašeho systému u tohoto dítěte? Jsou přístupy dodržovány, nebo musí být modifikovány?

Měníme na míru každému dítěti. Máme tady nějaká pravidla, která všichni dodržují. Nedáváme mu žádnou výjimku. Mám zkušenosti s tím, že pokud dítěti dáte výjimku, začne jí využívat, až zneužívat. Výběr pomůcek se vždy přizpůsobí danému dítěti. Systém není nijak měněný. My využíváme vlny Montessori podle učení Štorkové. Systém AMI, ten americký směr, ve kterém vyžadují výkon, mi kolikrát přijde až neosobní. Učíme podle Montessori systému, ale i s tou lidskou tváří. V systému AMI se nepromítá individualita dítěte. Spíše chtějí, aby dítě bylo individualista. Je v nich velký rozdíl. Z přístupů Montessori metody využíváme připraveného prostředí, svobody volby práce a zodpovědnosti za ní, věkové heterogenity dětí, partnerský přístup a učitele jako pomocníka dítěte.

Jak dáváte chlapci vědět, co bude následovat, jak se orientovat v čase?

Pokud se ztrácí, zeptá se. My mu to řekneme, co se bude dít. Většinou když se ráno scházíme u toho koberce, tak si říkáme, co bude následovat, co budeme v průběhu dne dělat. Nepřijde mi, že by potřeboval jiný způsob. Samozřejmě když je nějaká změna a šli bychom někam pro něho do cizího prostředí, je důležitá i spolupráce s rodiči, aby ho na to připravili.

Přístup rodičů a spolupráce

Jak jste spokojena s přístupem rodičů k dítěti a jeho diagnóze?

Chtějí s Markem pracovat a umí s ním pracovat. Nijak ho neshazují, ani se neschovávají za jeho diagnózu. Takové tendence mají spousta rodičů. Určitě se sami seberozvíjejí, možná chodí i na nějaké kurzy. Nevím přesně, ale aktivně se o práci s dítětem zajímají a přijdou mi v tomto směru vzdělání. Víím, že byli v nějaké poradně nebo kde to bylo, nevím přesně a tam jim ukázali nějaký systém práce s tímto postižením. Oni ale cítili, že to pro Marka není vhodné. Ten systém neaplikovali. Nenechají si všechno namluvit a opravdu o tom přemýšlejí. Slepě nevěří druhým a to se také často nevidí.

Funguje spolupráce mezi Vámi a rodiči chlapce?

Rodiče s námi hodně komunikují. Ta zpětná vazba je skvělá. Pokud upozorníme na něco, na čem bychom potřebovali, aby pracovali doma, jsou opravdu snaživý. Je vidět, že je to zajímavá. Chtějí dítě rozvíjet a zařadit do života.

Přístup kolektivu vrstevníků k dítěti a naopak, přístup dítěte k pedagogovi

Jak hodnotíte přístup kolektivu vrstevníků/chování vrstevníků, kteří obklopují chlapce?

Mně přijde, že tady ty naše děti vlastně nemají problém více méně s nikým. A když třeba mají - něco se jim nelíbí, tak se snažíme si vždycky všechno vysvětlit. Na základě toho to pak přijmou. Nenásilně. Není to tak, že s ním musíš kamarádit. Ale opravdu pochopí smysl toho, proč jsme tady všichni kamarádi. Nikdo Marka nebere tak, že by byl v něčem jiný. Stejně tak on to nebere tak, že děti jsou jiné než on. Každý má své místo a to se jim snažíme ukázat. Každé dítě má své místo na světě a přesto, že jsme každý jiný, můžeme spolu komunikovat, spolupracovat, můžeme se spolu dohodnout. Kdykoli. Nikdo tu není vyčleněný z kolektivu proto, že by byl jiný. Všichni se zapojují do her. Někdy vymýšlí hru Marek, někdy ostatní.

Jak hodnotíte přístup chlapce/chování chlapce ke kolektivu vrstevníků?

Má rád holky a teď tu kromě jeho máme vlastně samé holky. Někdy se ale z kolektivu vyřadí sám. Řekne, že teď chce být sám a nechce spolupracovat, nebo si nechce hrát. To respektujeme. Učíme všechny děti vyjádřit své pocity. U něho to funguje. Pokud ale vidím, že není v úplné pohodě, tak ho k tomu navedu. Zeptám se třeba: Marku, co bys potřeboval? Při hře si rád vymezuje hranice a chce, aby ostatní tyto hranice respektovali. Když si druhá strana určí své hranice, ty už kolikrát dodržovat nechce.

Jak hodnotíte přístup chlapce/chování chlapce k Vám jako pedagogovi?

Museli jsme si určit hranice. Na začátku byl totiž hodně kontaktní. Určitě nás ale respektuje. Ze začátku hlásal, že potřebuje více klidu a podobně. My jsme ale zjistili, že je to jeho jakýsi útěk. Také často argumentoval tím, že v tamté školce to měli jinak. My jsme ale řekli, že to tady máme prostě takhle. Na věcech se s ním nechá opravdu domluvit, pokud v nich vidí smysl. Zvládne to a udělá, pokud ví, proč to po něm chceme. K daným věcem potřebuje dostatek informací.

Přístup dítěte ke vzdělávacímu procesu

Jak hodnotíte přístup chlapce ke vzdělávacímu procesu?

Zajímá se o to, co dělají školáci. Aby si ale řekl: Mě zajímá to a tohle, to tak není. V mínění o své osobě se vnímá tak, že už vlastně všechno ví. Je to asi zapříčiněno tím, že o své oblasti zájmu ví hodně a pro něho je to vlastně celý svět. Jak sám řekl: Já jsem chytrý od přírody. Tak nějak s tím hraje. Má vlastně pocit, že mu nemůžeme nabídnout nic, co by ještě neznal. Později ale opravdu poznává, že toho ještě dost neví/nezná. Má se stále co učit. Pokud něco nezná, umí to uznat.

Vyhovují dítěti prostory a pomůcky v rámci kterých mu je poskytováno vzdělávání a výchova? Jaké pomůcky využíváte?

Ano, podle mě vyhovují. Využíváme Montessori pomůcky. Všechny ty pomůcky jsou tak jednoduché a při tom se na jedné pomůcce dokáže dítě naučit tolik věcí. Marek má rád konstrukční trojúhelníky. Díky této pomůcce zjistí, že se dá trojúhelník rozdělit na dvě části a i z těchto částí vznikne trojúhelník. Potom si z toho může poskládat třeba čtverec, obdélník. Pomůže mu to tak dál k nějakému geometrickému smýšlení.

Zkušenosti s MŠ běžného typu pro dítě s AS

Máte zkušenosti s přístupem MŠ běžného typu k dítěti s touto diagnózou? Pokud ano, jaké?

Byla jsem jen v Montessori zařízeních. Jiné zkušenosti nemám. Myslím si ale, že pokud se rodiče o diagnózu a samotné dítě zajímají, volí nějaké alternativní školky. Z doslechu vím, že ve státních školkách nemají rádi děti, které jsou jiné. Je to problém, je to potíže a nechtějí je tam. Děti tam bývají většinou vyřazené z kolektivu. Není to problém dětí, ale učitelky. Chápu ale při dnešním počtu dětí ve třídách, že to pro ně musí být náročné.

Příloha 6 - Osnova pozorování dítěte v MŠ s prvky Montessori metody

- Jakou má dítě možnost orientovat se v tom, co bude následovat? Potřebuje to?
- Pracovní návyky/rituály dítěte v souladu s aplikovanou metodou.
- Jsou principy Montessori metody dodržovány nebo modifikovány v souvislosti s umístěním dítěte s AS do tohoto systému?
- Ovlivňuje nějak Montessori metoda působení dítěte s AS v kolektivu vrstevníků?

Příloha 7 - Osnova pozorování dítěte v domácím prostředí za aplikace strukturovaného učení

- Uplatnění přístupů a metod práce v rámci systému strukturovaného učení pro dítě s Aspergerovým syndromem.
- Jak dítě reaguje na aplikovaný systém strukturovaného učení? Vyhovuje mu?
- Ovlivňuje nějak metoda strukturovaného učení působení dítěte s AS v domácím prostředí/kolektivu?
- Pracovní návyky/rituály dítěte v souladu s aplikovanou metodou.