

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Migotová Klára

Dítě s poruchou autistického spektra v mateřské škole běžné i speciální

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Dítě s poruchou autistického spektra v mateřské škole běžné i speciální“ vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Petry Jurkovičové, Ph.D.. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne:

.....

Migotová Klára

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za odborné vedení, spolupráci, trpělivost a vřelý přístup. Poděkování také patří všem pedagogům, kteří souhlasili a stali se součástí výzkumné části bakalářské práce

Obsah

ÚVOD	6
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS)	8
1.1 Terminologie	8
1.2 Symptomatologie	8
1.2.1 Triáda problémových oblastí společná pro PAS	8
1.2.2 Nespecifické variabilní rysy	10
1.3 Diagnostika PAS	11
1.4 Spektrum autistických poruch	12
1.4.1 Dětský autismus	12
1.4.2 Atypický autismus	13
2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	15
2.1 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	16
2.2 Vzdělávání a výchova dětí předškolního věku s PAS	17
2.2.1 Obecné zásady při práci s dětmi s PAS	18
2.2.2 Metody vzdělávání dětí s PAS	23
2.2.3 Specifika vzdělávání dětí s PAS	26
3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	29
3.1 Legislativní ukotvení	29
3.2 Podpůrná opatření	30
4 ZÁVĚREČNÁ SHRNUJÍCÍ KAPITOLA	36
ZÁVĚR	37
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	38

Úvod

Pro většinu lidí je autismus nějakou poruchou, kvůli které je člověk jiný než ostatní. Co v tomto případě znamená slovo „jiný“? „Jiným“ člověkem si představíme takovou osobu, která se například liší od ostatních lidí, nezačleňuje se do společnosti a komunikuje jinak, než jsou zvyklí komunikovat oni sami. Většina lidí tyto osoby lituje, často se ptají, proč se jim to stalo, čím si to zasloužili. Jenže je takovéto uvažování správné?

Co ale znamená autismus pro mě?

V první řadě je to pro mě vývojová porucha, která se objevuje před třetím rokem života. Ale hlavně autismus беру jako určitou, velkou, a především velmi náročnou výzvu, která někomu přišla do života a je jen na lidech, jak se s ní poperou a jak ji přijmou.

Každý se rodíme na svět s něčím jiným, ale především jsme každý jiný. Často se říká, že osoby s autismem mají svůj vlastní svět. Kdo z nás ho ale nemá? Sice se všichni narodíme na jeden svět, ale přitom se každý z nás narodí do svého malého světa, ve kterém bude žít a ve kterém se bude cítit nejlíp. I lidé s autismem takovýto svůj svět mají, jen do něj prostě většina lidí nezapadá. I my máme v našem světě osoby, které se nám do našeho světa nehodí, ale to neznamená, že je budeme vyčleňovat i z toho velkého světa, kterého jsme součástí my všichni.

Život s autismem je dle mého názoru nejvíce náročný pro rodinu, ve které se taková osoba vyskytuje. Rodina se musí velmi přizpůsobit a bohužel se musí smířit s tím, že si na ně budou lidé ukazovat prstem nebo se na ně budou dívat lítostivým pohledem. Sama nevím, zda bych tyto pohledy zvládla snášet, zda bych se s touto situací zvládla nějakým určitým způsobem vypořádat, ale člověk nikdy neví, dokud ho taková situace nepotká. Žádný rodič se nikdy úplně nesmíří s tím, že má jeho dítě nějaké postižení.

Tak jako se tyto osoby učí od nás, my se můžeme učit a inspirovat od nich. Díky nim se můžeme naučit větší trpělivosti. Podle mě se staneme více empatickými a tolerantními. Proto jsou pro mě lidé s autismem v našem světě stejně důležití a mají zde své místo jako všechny ostatní osoby.

Zájem o poruchy autistického spektra a v první řadě o dětský autismus ve mně probudil chlapec jménem Tomáš, který navštěvoval mateřskou školu, kam jsem nastoupila hned po ukončení střední pedagogické školy. Zpočátku pro mě byla práce s tímto chlapcem

nepředstavitelná, nevěděla jsem, jak s ním pracovat a občas jsem se i bála, že mu náhodu nějak ublížím. Už v té době to pro mě byla výzva a chtěla jsem zjistit a naučit se, jak s těmito dětmi pracovat a jak jim pomoci posunout se ve vzdělávání. Díky tomu jsem se přihlásila na vysokou školu. Bohužel jsem rok po práci s tímto chlapcem musela změnit MŠ a s dítětem s poruchou autistického spektra se již nesetkala. Ovšem jen do doby, kdy jsem měla jít na praxi do MŠ speciální. Když jsem si ji vybírala a všimla si, že mají třídu pro děti s poruchami autistického spektra, v okamžiku jsem byla rozhodnutá, kam chci jít.

Ve třídě pro děti s poruchami autistického spektra jsem byla mile překvapená. Čekala jsem zmatek, křik, řmol, tak, jak jsem byla zvyklá z běžné MŠ, jenže v této třídě byl klid a panovala zde pohoda. To ve mně probudilo zvědavost, proč tomu tak je a jak je to možné, a proto jsem se rozhodla, že bych se tomuto tématu chtěla dále věnovat.

Tato bakalářská práce bude teoretická a jejím cílem bude popsat specifické faktory ovlivňující vzdělávání dětí s PAS.

Teoretická část

1 Poruchy autistického spektra (PAS)

V anglické terminologii Autism Spectrum Disorders (ASD), patří mezi pervazivní vývojové poruchy. V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) k těmto poruchám řadíme dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a velmi vzácně se vyskytující jinou desintegrační poruchu v dětství. Americký statistický manuál DSM-5 (2013) tyto poruchy slučuje do jediné jednotky nazvané porucha autistického spektra. Poruchy označujeme jako neurovývojové, neboť vznikají na základě abnormálního vývoje mozku.

Společným jmenovatelem PAS jsou navenek pozorovatelné abnormality ve třech oblastech vývoje dítěte. A mluvíme tedy o tzv. „autistické triádě“

1.1 Terminologie

V současné době se můžeme v tomto kontextu setkat s několika různými termíny. Abychom těmto termínům správně rozuměli, je potřeba si tyto termíny vymežit.

Mezi nejčastěji se vyskytujícími termíny, se kterými se v souvislosti s danou problematikou běžně setkáváme, jsou autismus, poruchy autistického spektra a pervazivní vývojové poruchy. Dané termíny nahradily v minulosti užívané pojmy jako autistická psychóza, časný infantilní autismus, raný dětský autismus či autistické rysy. (Pastieriková, 2013)

1.2 Symptomatologie

Symptomatologie je soubor příznaků symptomů, kterými se může projevit určitá nemoc. Symptomatologii budu vymežovat podle Žampachové, Čadilové a kol. (2015)

1.2.1 Triáda problémových oblastí společná pro PAS

Sociální interakce a sociální chování

Sociální interakce je proces, který spočívá v působení jedince nebo skupiny na jiného jedince nebo skupinu. Tento proces může mít formu verbální i neverbální.

Sociální chování označuje podmíněnost buď většiny lidských aktivit společenskými a skupinovými vlivy, nebo ty aspekty aktivit, které podléhají obvyklému morálnímu hodnocení.

Jedním ze základních deficitů bývá rovněž narušení sdílené pozornosti. Je to velmi významná sociální dovednost, která má za cíl přilákat pozornost druhé osoby, nebo se naopak nechat druhým přilákat k zaměření na stejný předmět zájmu. Toho docílíme pomocí řeči, neverbálního sociálněkomunikačního chování. Menší děti sdílejí přinesením, ukázáním nebo podáním předmětu zájmu blízké osobě a poté zkontrolují pohledem, zda tato osoba věnuje také tomuto předmětu pozornost. Ke sdílení patří také podělení se o něco. Výsledkem sdílení pozornosti je radost nebo uspokojení ze společného zaujetí. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015)

Jednotlivé projevy sdílení u PAS jsou používány podstatně méně často, nepravidelně, mohou trvat jen velmi krátkou dobu nebo můžou zcela chybět. Často se vyvíjejí se zpožděním (po 2. až 3. roce věku i později) a mohou se projevovat jednostranně. Aktivní sdílení se zpravidla týká specifických zájmů dítěte. Dalšími projevy jsou sdílení radosti, kontakty s lidmi, schopnost porozumět emočním projevům druhých a zároveň na ně i odpovědět. V pozdějším věku mohou osoby s PAS rozeznávat základní emoce správně, ale pokud mají rozlišit jemnější projevy emocí (např. zaměňují úsměv za posměch) nebo pokud jsou emoce součástí komplexnějších situací, tak tápou. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015)

Komunikace

U některých dětí se řeč nevyvine vůbec, jindy zůstane na úrovni několika slov, někdy je vývoj řeči zpomalen a může mít charakter vývojové dysfázie. U některých dětí se řeč začíná vyvíjet s výrazným zpožděním (po 3. roce věku i později). Někdy však může vývoj řeči vykazovat normální či nadstandardně rychlý postup. Často se setkáváme s ritualizovanými či repetitivními projevy řeči. Patří k nim např. i situačně nepřiměřené nebo nadbytečné používání zdvořilostních frází, monology bez ohledu na zájem posluchače atd. Dalším projevem můžou být různé formy echolálií. Také užívání frází či citací ve správném kontextu. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015)

Protože u osob s PAS je porucha komunikace globálního charakteru, mají osoby v různých podobách a různé míře narušenou i oblast neverbální komunikace. Sem patří používání mimiky,

postoje, zrakového kontaktu, gestikulace či přibližování se k posluchači. V prvních letech života dítěte často chybí ukazování prstem na to, co dítě zajímá, ale přitom může ukazovat na to, co potřebuje. U těžších forem PAS je absence ukazování k uspokojování potřeby. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015)

Představivost, zájmy, hra

Vývoj zájmů, kreativity a hry bývá také narušen. V prvních letech zaostává vývoj napodobivé a funkční hry. Tyto děti se často věnují neúčelným aktivitám (přenášení, rozhazování věcí a neustálý pohyb) a nebo stereotypním či repetitivním aktivitám (bouchání, házení, rozmontovávání,...). Je pro ně velmi složité spolupracovat s jinými dětmi. Pro PAS je charakteristické lpění na neměnnosti prostředí, zachování rutiny v běžných denních činnostech. Nečekané změny v režimu či prostředí vyvolávají zpravidla silnou úzkost nebo zlost. Stejně je tomu i s přecitlivělostí na smyslové vjemy. Pohybové zvláštnosti nejsou pro PAS specifické, nicméně se u dětí s PAS objevují velmi často, a to v předškolním věku. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015)

1.2.2 Nespecifické variabilní rysy

Tak nazýváme zvláštní projevy dětí s PAS, které se diagnostické triády netýkají, ale velmi často se u osob s PAS vyskytují. Některé projevy se mohou vyskytovat až u dvou třetin lidí s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. Atypické sensorické chování bylo zařazeno do základních diagnostických kritérií podle DSM-V.

Percepční poruchy

Odlišnost ve vnímání lze pozorovat v několika ohledech:

- zvláštní způsob vnímání
- přecitlivělost (hypersenzitivita), malá citlivost (hyposenzibilita) na smyslové podněty
- fascinace a výrazný zájem až fascinace určitými senzomotorickými vjemy

MKN (Mezinárodní klasifikace nemocí) zmiňuje neobvyklé vjemové percepce týkající se pouze hmatu a čichu. Na konci 60 let 20.století došli Ornitz a Ritva k závěru, že zvláštnosti v percepci se týkají všech smyslů. Vnímání je v rámci jednotlivých modalit abnormální ve smyslu hypersenzitivity či hyposenzitivity a nadměrným vyhledáváním autostimulačních aktivit. Za přecitlivělou reakci považujeme úzkostné až panické reakce, vyhýbavé chování, záchvaty křiku a vzteku, silné vyjadřování nelibosti. Přecitlivělost má tendenci se s věkem spontánně ztrácet, ale nemusí to být pravidlem. Hyposenzitivitu zmírňujeme různými pedagogickými nácviky. Hypersenzitivitu snižujeme různými behaviorálními technikami. Zároveň je nutné nacvičovat komunikační dovednosti.

Jirčáková (2023) ve své práci uvádí, že ne všechny smysly musí být hypersensitivou nebo hyposenzitivou zasaženy. K hypersensitivě dochází u více než poloviny lidí s PAS. Hypersensitivita může u lidí s PAS vyvolat dva různé prožitky. Prvním je nadměrná agrese, úzkost, útěk a další obranné mechanismy. A tím druhým může vjem jedince fascinovat. Při hyposenzitivě jsou podněty vnímané dítětem nevýrazné, a tudíž jsou na ně reakce dítěte slabé nebo žádné. Proto je nutno u těchto dětí jednotlivé smysly aktivovat a cvičit. Pokud dojde k tomu, že mozek nevyhodnotí informace ze smyslů jako dostatečné pro svou pozornost a začne je ignorovat, stane se, že jedinec neslyší, necítí a nevidí. Tomuto se jedinec může bránit bušením do hlavy, kolébáním, máváním rukama, vydáváním zvuků. Tímto se snaží vjemy nahradit.

1.3 Diagnostika PAS

V současnosti neexistuje zkouška biologického charakteru, která by prokázala PAS. (Thorová, 2016) Proto se diagnostika zaměřuje na zkoumání a mapování chování. V diagnostice se klade důraz na klinickou zkušenost. Potřebnou zkušenost a z ní jistotu při vyšetřování dětí s poruchou autistického spektra mají jen lidé pracující na pracovištích, která se zabývají touto poruchou. Ovšem i tak je důležité, aby podezření na PAS uměly odhalit jiní odborníci, jakou jsou např. pediatři, psychiatři, psychologové, učitelé, neurologové, logopedi, pracovníci pedagogicko-psychologických poraden a speciálněpedagogických center. Pro tyto odborníky jsou nejvhodnější screeningové metody. Tyto metody jsou nenáročné na administraci a uživatelům stačí základní trénink. (Thorová, 2016)

Diagnostická kritéria Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) patří u nás v Evropě mezi všeobecně uznávané. Tato klasifikace je vydána Světovou zdravotnickou organizací. Ve Spojených státech amerických se užívají diagnostická kritéria Diagnostického a statistického

manuálu duševních poruch (DSM-V) vydávaná Americkou psychiatrickou asociací. U nás v České republice patří k nejvíce využívaným diagnostickým nástrojům semistrukturovaná škála CARS, observační škála ADOS a screeningový dotazník DACH. Objektivní pozorování a standardní systematické vyšetření je základní diagnostickou metodou. (Thorová, 2016)

1.4 Spektrum autistických poruch

Poruchy autistického spektra jsou popsány v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN). Ve světě platí MKN-11, avšak protože u nás stále není přeložena, z toho důvodu u nás stále platí MKN-10 a z ní budu také v této práci vycházet. V MKN-11, jsou značné rozdíly. MKN-11 zmiňuje, že existuje několik subtypů poruchy autistického spektra, které souvisí s úrovní intelektuálního a jazykového vývoje. Specifické subtypy poruchy autistického spektra podle MKN-11 (AutismPort):

- Porucha autistického spektra.
- Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka.
- Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a narušeným funkčním jazykem.
- Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem.
- Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a absencí funkčního jazyka.
- Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a absencí funkčního jazyka.

Diagnostické kódy pro poruchy autistického spektra:

- Bez poruchy duševního vývoje
- S poruchou duševního vývoje

1.4.1 Dětský autismus

Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti bývá od mírné formy až po těžkou formu. Mírnou formou rozumíme málo mírných symptomů a těžkou formou rozumíme velké množství závažných symptomů. Problémy se musí projevit v každé části diagnostické triády. Kromě toho, že se vyskytují poruchy v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a představitosti, mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími

dysfunkcemi. Tyto dysfunkce se můžou projevat navenek odlišným, abnormálním až bizarním chováním. (Thorová, 2016) K těmto specifickým projevům se můžou připojit i nespecifické projevy jako jsou fobie, poruchy spánku, jídla, návaly zlosti a agrese namířená proti sobě. (MKN-10, 2020) Porucha se diagnostikuje bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakékoliv přidružené poruchy. Syndrom lze charakterizovat v jakékoliv věkové skupině. Charakteristické specifické projev autismu se mění s věkem dětí. (Thorová, 2016)

1.4.2 Atypický autismus

Atypický autismus se od Dětského autismu odlišuje buď věkem nástupu, nebo tím, že nesplňuje všechny tři skupiny požadavků pro diagnostická kritéria. Pojem atypický autismus by se měl používat tam, kde je abnormální a porušený vývoj po třetím roku věku a kde není dostatečně průkazná abnormalita v jedné nebo ve dvou ze tří oblastí požadované pro diagnózu autismu i přes přítomnost charakteristických abnormalit v jiných oblastech. Tento typ autismu vzniká často u výrazně retardovaných jedinců a jedinců s těžkou vývojovou poruchou řeči. (MKN-10, 2020)

Americký diagnostický systém DSM-IV dokonce termín atypický autismus jako samostatnou kategorii nerozeznával, užíval termín pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. Tento termín zahrnoval běžně rozšířené pojmy jako atypický autismus, pervazivní vývojová porucha nebo atypický vývoj osobnosti. Podle výzkumu však bylo jasné, kritéria DSM-IV neposkytovala dostatek informací pro spolehlivé diagnostikování atypického autismu. (Thorová, 2016)

Pro diagnózu atypického autismu je důležité, že atypický autismus plně nesplňuje kritéria jiné pervazivní vývojové poruchy. Diagnóza je založena na co nejlepším odhadu diagnostika, protože neexistují žádné speciální škály, pro poskytování přesné diagnostiky. Typické jsou potíže v navazování vztahů s vrstevníky a neobvyklá přecitlivělost na specifické vnější podněty. Na rozdíl od klasického autismu jsou méně narušeny sociální dovednosti. (Thorová, 2016)

Atypický autismus diagnostikujeme obvykle v těchto případech:

1. První symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k heterogenitě příčin vzniku autismu možná.
2. Abnormální vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria.

3. Není naplněna diagnostická triáda. Jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.
4. Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismu, mentální věk je nízký (obvykle méně než 15 měsíců).

Lze říci, že jen část dětí s atypickým autismem má některé oblasti vývoje narušeny méně než děti s klasickým autismem. Tyto děti mohou mít lepší sociální či komunikační dovednosti nebo mohou chybět stereotypní zájmy. Dílčí dovednosti a jejich vývoj je u těchto dětí značně nerovnoměrný. Náročnost péče a potřeby intervence se u dětí s atypickým autismem nijak neliší od dětského autismu. (Thorová, 2016)

2 Vzdelávání dětí předškolního věku

Dokumentem, ze kterého vychází předškolní vzdělávání, je Rámcový vzdělávací program (RVP PV). Základní myšlenkou tohoto rámcového vzdělávacího programu je respektování individuálních potřeb a možností každého dítěte. A i právě proto, je RVP PV základním východiskem pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP PV nám vymezuje rámcové cíle. Tyto rámcové cíle jsou společné pro všechny žáky, tedy i žáky s SVP. (RVP PV, 2021, s.10) Rámcové cíle RVP PV jsou:

„rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání“

„osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost“

„získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí“

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona), lesními mateřskými školami. Pro děti s odkladem školní docházky může být realizováno v přípravných třídách základních škol. (RVP PV, 2021)

Přijetím novely školského zákona se stal poslední rok předškolního vzdělávání povinným pro všechny děti, tj. včetně dětí se SVP (§ 34, odst. 1, zákon č. 561/2004 Sb., v pozdějším znění). Pro každé dítě představuje nástup do mateřské školy významný krok v jeho životě. U dítěte s postižením jde často o první příležitost k odpoutání se od matky. Dítě se v předškolním zařízení učí žít v kolektivu vrstevníků, učí se prosadit, začíná přebírat nové role, přijímá nové autority a navazuje přátelství. Učí se přizpůsobit se novému prostředí i režimu. Styk s ostatními dětmi mu přináší zcela nové zážitky (Mazánková, 2018).

Cílem předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem podnětů k jeho aktivnímu učení a vývoji. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program a poskytuje dítěti odbornou péči. Předškolní vzdělávání má dále dítěti usnadňovat životní cestu. Proto je jeho úkolem rozvíjet osobnost dítěte, jeho individuální potřeby, podporovat ho v jeho tělesném a duševním rozvoji, má mu pomáhat pochopit okolní svět, učit ho žít ve společnosti ostatních lidí a motivovat ho k dalšímu rozvoji jeho osobnosti. Pro naplňování těchto potřeb pro rozvoj osobnosti je důležité uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající formy a metody práce. Doporučuje se používat

prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímém prožitku. Je zde také v dostatečné míře uplatňováno situační učení tzn. vytváření a využívání situací, poskytující dítěti srozumitelné a praktické ukázky životních souvislostí. Dalším významným učením je spontánní sociální učení, tedy přirozená nápodoba. Mateřská škola bývá založena na principu vzdělávací nabídky, individuální volbě dítěte. V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaný přístup. Vzdělávání probíhá v integrovaných blocích, které dítěti nabízejí v přirozených souvislostech. (RVP PV, 2021)

Podmínky předškolního vzdělávání:

- Věcné podmínky
- Životospráva
- Psychosociální podmínky
- Organizace
- Řízení mateřské školy
- Personální a pedagogické zajištění
- Spoluúčast rodičů

2.1 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

RVP PV vychází ze základní koncepce z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Právě proto, je RVP PV základním východiskem pro tvorbu a přípravu vzdělávacích programů pro děti s SVP. Toto platí jak pro děti s SVP vzdělávané v běžné mateřské škole nebo v MŠ zřízené podle §16 odst. 9 ŠZ. (RVP PV, 2021)

Dítětem, žákem či studentem se SVP se rozumí „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (Zákon 561/2004 Sb, § 16, odst. 1 ŠZ). Podpůrná opatření jsou potom definována jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“. Více o podpůrných opatření v kapitole 3. V zákoně je zakotveno právo dítěte, žáka či studenta se SVP na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou nebo školským zařízením (§ 16, odst. 1 ŠZ, zákon č. 561/2004 Sb., v pozdějším znění).

„Děti se speciálními vzdělávacími potřebami je možné zařazovat do běžných tříd mateřských škol, nebo do tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 ŠZ, popřípadě škol zřizovaných podle § 16 odst. 9 ŠZ“. (RVP PV, 2021).

Třídami či školami zřizovaných podle § 16 odst. 9 ŠZ se rozumí třídy či školy samostatně zřizované pro žáky se zdravotním postižením – „s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.“ (§ 16, odst. 9 ŠZ, zákon č. 561/2004 Sb., v pozdějším znění). V těchto školách či třídách se může dítě vzdělávat pouze na základně doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce (§ 20, odst. 1 ŠZ, vyhláška č. 27/2016 Sb., v pozdějším znění), tzn., že pracovníci školského poradenského zařízení mohou doporučit jako vhodný typ předškolního zařízení třídu či školu zřízenou podle § 16 odst. 9 ŠZ, ovšem konečné rozhodnutí je vždy na rodičích dítěte (Mazánková, 2018).

Současná školská legislativa plně podporuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně dětí s PAS, v hlavním vzdělávacím proudu. Vyhláška č. 27/2016 Sb. (§ 19, odst. 1 ŠZ), v pozdějším znění, uvádí: „Vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 ŠZ se přednostně uskutečňuje ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 ŠZ.“

2.2 Vzdělávání a výchova dětí předškolního věku s PAS

Dítě s PAS se v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školským zákonem) řadí k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen děti se SVP). Vzdělávání dětí se SVP se věnuje § 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Vzdělávání dětí s PAS v mateřských školách je často řešené téma. U nás v České republice máme několik dobře fungujících zařízení pro děti s PAS, ve kterém se jim dostává speciálního předškolního vzdělávání. Některé děti navštěvují speciální mateřské školy a některé děti běžné mateřské školy. Většinou je ale program pro děti s poruchou autistického spektra tak náročný, že i speciální škola potřebuje pedagogické asistenty. Dalším problémem je nedostupnost (jsou daleko) speciální škol pro mnohé děti s poruchou autistického spektra. U dětí, které mají jen mírnou formu autismu či Aspergerova syndromu, zvažujeme integraci do běžné mateřské školy.

Pokud má být taková integrace do mateřské školy úspěšná, je potřeba zpracovat kvalitní plán intervence. (Thorová, 2016)

2.2.1 Obecné zásady při práci s dětmi s PAS

Lechta (2016) uvádí obecné zásady pro práci s dítětem s PAS. Tyto zásady vychází z deficitů autistického postižení. Proto musíme obecně pamatovat na to, že:

- **Dítě s PAS má problémy se zpracováním mluvené řeči**, tyto mluvené instrukce musíme doprovázet vizuální demonstrací.
- **Dítě s PAS se může chovat nepříjemně**, to znamená, že musíme dítěti jasně vyjádřit nároky na chování. Nevhodné chování analyzujeme a hledáme jeho příčiny. Situaci, která nevhodné chování vyvolala, se příště vyvarujeme – např. změnou instrukce.
- **Dítě s PAS může být na určité podněty hypersenzitivní** (např. na sluchové podněty), je nutné si tuto zvláštnost uvědomovat a respektovat ji, nikoli se ji za každou cenu snažit překonat.
- **Dítě s PAS potřebuje předvídatelnost, jednoznačnost a snadnou vizuální orientaci**, proto je potřebná organizace prostředí, ve kterém se dítě vzdělává. Vhodné uspořádání třídy by mělo dítěti poskytovat jistotu a zároveň by mělo být stabilní, neměnné. Předvídatelnost zajistíme jasnou strukturou dne (pomocí rozvrhu, seznamu úkolů). Na přicházející změnu dítě předem upozorníme a připravíme – nejen verbálně, ale také vizuálně.
- **Dítě s PAS může mít problém spontánně se vyjadřovat** (vyjádřit svůj názor, vybrat z možností, požádat o pomoc apod.), z toho důvodu je vhodné připravit návody na řešení situace s jednoduchým postupem ve vizuální podobě (např. jak požádat o pomoc).
- **Dítě s PAS spontánně nezobecňuje naučené**, s tím je potřeba počítat. Co dítě umí u jednoho pedagoga, nemusí ovládat u druhého; co umí ve škole, nemusí umět doma. Není také jisté, že každá naučená schopnost bude mít trvalý charakter. Dítě nemusí automaticky generalizovat a aplikovat naučené vědomosti do praxe – pomáháme mu s tím, hledáme souvislosti mezi naučenými fakty.
- **Dítě s PAS může mít problémy se zpracováním jiných podnětů** (např. může být rezervované vůči dotykům), proto je vhodné dítěti předem oznámit (nebo připsat do rozvrhu aktivit), co se bude dít (např. že se ho chystáme dotknout).

- **Dítě s PAS může mít některé zvláštní zájmy**, které pedagog může využít jako prostředek k interakci s vrstevníky, jako možnost nechat dítě s PAS vyniknout.

MŠMT v metodických dokumentech uvádí Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu (2019, s. 5-7). Tyto uvádíme citované doslovně níže:

„Zásady přesnosti, jasnosti instrukcí a zajištění předvídatelnosti

- *Většina žáků s PAS potřebuje větší míru struktury prostředí a činností, aby mohla kvalitně a srozumitelně pracovat. Předvídatelnost a pravidelnost denních činností je pro žáky s PAS, pro které je charakteristická potřeba určité míry ritualizace, zárukou vykonávání rutinních činností. Neznámé a nečekané události u nich mohou vyvolat stres a nejistotu, což může vést k úzkosti, problémovému chování nebo k výkyvům či selhání v obvykle zvládaných činnostech.*

Zásada strukturování pracovního dne a činností

- *Pro žáky s PAS mohou být důležitým pomocníkem plány dne, psané připomínky a pravidla (např. před obědem si myji ruce), popisy školních situací (např. při zvonění bych měl být ve třídě; postavím se, když vstoupí učitel). V závislosti na povaze a závažnosti PAS je v období adaptace na školní prostředí vhodné výrazně podpořit strukturalizaci prostoru, činností a času (např. denní režim; rozvrh vyučovacích hodin; strukturovaný plán vyučovací hodiny). Uplatnění uvedených principů pomáhá žákovi s PAS nalézt odpověď na otázky: kde a kdy bude; co dělá; jak to má dělat; jak dlouho to bude trvat; proč to dělá. Strukturujeme žákovi čas, prostředí, ve kterém se pohybuje, i jednotlivé činnosti (např. oblékání se). Používáme strukturu pracovního programu, rozvrh dne, strukturu řešení úkolu (např. přečtu si zadání; napíši si otázku, na kterou mám odpovědět; zapíši si postup; vypracuji úkol; napíši výsledek; podtrhnu). Můžeme využít i strukturované pracovní listy, krabice s vnitřní strukturou, strukturované činnosti s vizualizací jednotlivých kroků.*

Zásada jasné a konkrétní motivace

- *Žáci s PAS musí rozumět smyslu vykonávaných činností. Sociální motivace zpravidla nefunguje, vzhledem k omezené schopnosti empatie. Pokud jsou žáci pro vykonávané*

činnosti vhodně motivováni, je možné udržet jejich pozornost a soustředění na práci. Při ztrátě motivace rapidně klesá i schopnost soustředění. Jak již bylo uvedeno, motivace by měla být konkrétní, dosažitelná a jasně vztažená k vykonávané činnosti.

- *Jednou z forem práce s motivací žáka je využití jeho silných stránek, které může být spojeno s poskytováním určitého motivujícího druhu odměny (např. žák může vykonávat aktivity, které jsou ve spektru jeho zájmů; v různých typech úkolů lze využít oblíbené předměty/témata žáka, např. při oblibě hasičů zadáváme žákovi čtení a matematické úlohy o hasičích).*

Zásada klidného a empatického přístupu

- *S ohledem na specifika v chování a komunikaci žáků s PAS (např. nevhodné poznámky; netaktní přímocíarost; otázky mimo kontext; banální výroky; úzkostné reakce při setkáních s novými lidmi; vulgární vyjadřování; odborné otázky) je nezbytné reagovat na uvedené projevy s pochopením.*

Zásada dodržování časové souslednosti úkolů

- *Činnosti realizované se žáky s PAS by měly probíhat podle pravidel zřejmých žákům, neboť jestliže se často mění plánované činnosti a nerespektují se stanovená pravidla, dochází u žáků k nejistotě. V případě, že je třeba změnit původně nastavený harmonogram a postup práce, je nezbytné změnu žákovi vysvětlit. Pokud je potřeba, můžeme využít i formu vizualizované informace. Tam, kde se dá očekávat změna v zažitém režimu (např. výlet; exkurze; suplování), je vhodné ji nejen dopředu sdělit, ale také počítat s možností alternativního řešení pro žáka s PAS.*

Zásada vyšší míry vizuální podpory

- *Vizuální podpora pomáhá většině žáků při učení a vstřebávání nových informací. Pro většinu žáků s PAS je vizuální informace nezbytnou podporou pro pochopení významu předávané informace. Pokud chceme, aby si žák s PAS osvojil pracovní činnost, je vhodné ji názorně demonstrovat, rozepsat v bodech nebo rozkreslit (využít tzv. schémata postupů). Postupně lze proces zjednodušovat a doplňovat verbálním vysvětlením.*

Zásada posilující koncentraci pozornosti

- *Při zvýšeném motorickém neklidu lze umožnit žákovi s PAS manipulaci s předmětem, nebo realizovat činnost, která neruší ostatní a žákovi umožňuje soustředění, jako je např. mačkáací míček, provázek, gumička. Je dobré podporovat také aktivity, které žákovi s PAS umožní střídání pohybu v hodině, jako je např. rozdávání papírů a sbírání sešitů. Pro zlepšení kvality pozornosti je důležité pravidelné a vyvážené střídání odpočinku a činnosti.*

Zásada srozumitelného nastavování sociálně komunikačních pravidel a zvládnání situací, které vyžadují praktickou zkušenost

- *U žáků s PAS sledujeme odlišnosti v oblasti komunikace. Je důležité vědět, jaký způsob komunikace žák upřednostňuje, jaké je jeho porozumění řeči. Dochází také k odlišnému chápání některých projevů v komunikaci, zvláště pak ironie, sarkasmu či metafory. Mnohdy je důležité upozornit žáka na zdánlivě všeobecně známé skutečnosti*

Zásada střídání pracovních činností a odpočinku

- *Možnost odpočinku a relaxace je důležitá pro prevenci vzniku nežádoucího chování či vzniku afektu způsobeného únavou a „přetažením“, tlakem na výkon, protože navozuje zklidnění a předchází stresu. Pro odpočinek žáka je vhodné vymezit konkrétní prostor i čas.“*

Podle Žampachové a Čadilové (2012) uplatňujeme tyto obecné metodické postupy:

- Učivo vykládáme pomocí stručnějších vět na konkrétních příkladech a zdůrazníme to, co je podstatné.
- V případě potřeby poskytneme žákovi dovysvětlení.
- Novou látku i nově vzniklé situace dávejme do souvislostí s již získanými poznatky, vědomostmi a zkušenostmi.
- Nepočítejme automaticky s tím, že žák dokáže generalizovat a aplikovat naučené vědomosti do praxe. To je třeba žáka postupně učit a rovněž mu pomoci hledat logické souvislosti mezi naučenými fakty.

- Zadáváme takové množství úkolů, které je žák schopen dokončit. Počítáme rovněž s výkyvy ve výkonu – to, co žák jeden den bez problémů zvládne, nemusí zvládnout jindy.
- Zadáváme úkoly pomocí krátkých, přesných a konkrétních pokynů. Pokud to situace vyžaduje, vypracujeme seznam dílčích kroků konkrétního úkolu.
- Otázky zadáváme stručné, jasné a přesně formulované, případně písemně zadané.
- Nechme žákovi dostatečný čas na odpověď, u některých žáků počítáme i s výraznější latencí.
- Učebnici či pracovní list upravme tak, aby na stránce nebylo množství informací. Vyberme, co je podstatné, zvýrazněme či okopírujme potřebné části na samostatný list papíru, pokud to situace vyžaduje, použijme větší formát nebo zvětšené písmo. Případně připravme poznámky, jak pracovat.
- Při výkladu poskytněme žákovi psané poznámky. Dovolme žákům s dobrou sluchovou pamětí nahrávat si výklad či přednášku na diktafon.
- S využitím vizuální podpory rozvíjeme u žáka dovednost orientovat se na pracovní ploše, v učebnici, pracovním listě či sešitě. Znázorníme umístění jednotlivých pomůcek na pracovní ploše, využijme různé barevné značky, okénka k doplňování, zvětšeme texty a obrázky na samostatných pracovních listech, číslijme strany apod.
- Učme žáky formou vizualizovaných scénářů vyjadřovat se, něco vyprávět nebo převyprávět (vypracováním písemné osnovy k vyprávění, barevným odlišením jednotlivých bodů, obrázky mohou sloužit jako osnova k vyprávění apod.).
- Při zadávání úkolů nespolehejme pouze na verbální pokyny, využijme vizuální podporu.
- Pokud je žák unavený, neklidný či pasivní, umožněme mu vykonat krátkou relaxační přestávku, případně zakomponujme relaxaci přímo do průběhu hodiny tak, aby se střídal rytmus práce – odpočinek – práce. Dbejme na individuálně nastavenou dobu trvání práce a odpočinku vzhledem k míře symptomatiky PAS, případně k přidruženým poruchám pozornosti, snadné unavitelnosti žáka a krátkodobému soustředění.
- Na základě zjevných příčin vytvořme taková preventivní opatření, která budou eliminovat problémové chování žáka.
- V případě potřeby (relaxace, eliminace problémového chování, individuální výuka apod.) využijeme prostory mimo třídu (kabinet, prostory školní družiny, sborovna apod.).

- U některých žáků počítejme s hypersenzitivními projevy, které je potřeba respektovat, nikoli se snažit je za každou cenu překonat (hluk v tělocvičně, na toaletě či v jídelně; hluk zářivek, nadměrné sluchové vnímání v hudební výchově či při návštěvě kulturních akcí, pachy v jídelně, při pokusech např. v chemii, na toaletě apod.).

2.2.2 *Metody vzdělávání dětí s PAS*

V dnešní době existuje spousta metod a terapií, které napomáhají lidem s PAS. V České republice jsou při vzdělávání nejčastěji používány tyto metody:

TEACCH program

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) program

Virues-Ortega a kol. (2013) ve svém článku uvádí, že se v našich podmínkách u nás nejvíce využívá právě tento program. Je definován jako přístup, který podporuje „schopnost jedince učit se, chápat a aplikovat poznatky v různých situacích“. Z mezinárodního průzkumu, který provedli rodiče dětí s autismem vyplynulo, že více než 30 % rodin v současné době využívá nebo využívalo právě tento program. Tento program je považován za nový postup pro léčbu autismu, je výsledkem spolupráce rodičů a profesionálů.

Program TEACCH:

- klade důraz na úzký pracovní vztah mezi rodiči a odborníky*
- přizpůsobuje intervenci konkrétním charakteristikám jednotlivých klientů*
- využívá strukturovaných výukových zkušeností*

Strukturovaná složka výuky vyžaduje, aby činnosti jedince a prostředí byly organizovány tak, aby optimalizovaly učení a zabránily frustraci. Jsou zde zásadní tyto tři faktory:

- organizace fyzického prostředí způsobem, který je v souladu s potřebami dítěte (např. minimalizace možných rušivých vlivů)*
- uspořádání činností předvídatelným způsobem (např. používání vizuálních rozvrhů denních činností)*
- organizace materiálů a úkolů tak, aby podporovaly nezávislost na pokynech/podnětech dospělých (např. používání vizuálních materiálů, pokud je žák schopen z nich více těžit)*

TEACCH program se zaměřuje na klíčové dovednosti v oblasti aktivit denního života, komunikace, sociálních dovedností, jazyka, pozornosti, angažovanosti a exekutivních funkcí.

Tento program péče pro lidi s PAS vznikl v reakci na tvrzení, že děti s autismem jsou nevzdělavatelné a že jejich porucha je zapříčiněna špatnou výchovou. Důraz se klade na včasnou a správnou diagnózu a následnou speciálně speciálně-pedagogickou péči. Filozofické zásady TEACCH modelu jsou:

- Individuální přístup k dětem.
- Aktivní generalizace dovedností.
- Úzká spolupráce s rodinou.
- Integrace dětí s autismem do společnosti.
- Přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí.
- Pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním, aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí ke zlepšení chování.

Podle Thorové (2016) se dále TEACCH metoda opírá o tyto stěžejní body:

- Fyzická struktura – organizace fyzického prostoru a pracovních úkolů. Nábytek a pracovní pomůcky jsou uspořádány tak, aby umožňovaly dítěti chápat vzhledem. Zvyšuje se schopnost orientace dítěte, jeho samostatnost, snižuje se nejistota a úzkostnost.
- Vizuelní podpora – klade se důraz na informace ve vizuelní formě. Vizualizace umožňuje vyšší míru samostatnosti dále podporuje rozvoj komunikačních dovedností.
- Zajištění předvídatelnosti – vizuelní znázornění času a předvídatelnost posloupnosti činností zajišťujeme pomocí pracovních a denních schémat režimů. Tyto režimy pomáhají chápat vztahy mezi konkrétními činnostmi a symboly a tím pádem pomáhají chápat smysl komunikace. Dále snižují úzkost a pomáhají získat větší jistotu.
- Vývojová přiměřenost – intervence se vždy přizpůsobuje vývojové úrovni člověka s autismem.

Strukturované učení

Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje. Metody strukturovaného učení se dají využívat jak ve školství, tak i v domácím prostředí, při nábviku nových dovedností a pro zlepšení adaptivity a zmírnění úzkosti. (Thorová, 2016; Kubišová a kol., 2012)

Intenzivní behaviorální program

Program začíná pracovat s dětmi ve velmi raném věku (3 – 3,5 roku). Tento program vychází z teorie, že autismus je neurologicky podmíněný syndrom, který se projeví v chování dítěte. Tento přístup je založen na principu: odměna – trest. Nežádoucí chování se má ignorovat a „potrestat“ nesouhlasným přísným „NE“ nebo popřípadě plácnutím. Naopak žádoucí chování se má odměnit pochvalou, objetím apod. (Kvasnicová, 2009)

Son Rise Program

Tento program je láskyplná, důstojná, citlivá a velmi efektivní metoda. Tato metoda se na dítě s autismem dívá zevnitř a nesnaží se ho napravit zvenčí. Jedná se o velmi náročnou metodu. Metoda má sedm základních principů: joining, motivace, učení pomocí interaktivní hry, energie, eutaziasmus a nadšení pro hru, bezpředsudkový a optimistický přístup k dítěti, rodiče jako hlavní vedoucí programu, vytvoření bezpečného pokoje bez rozptylovacích faktorů. (Kvasnicová, 2009)

Higashi metoda (Terapie každodenního života)

Tento program v ČR doposud neexistuje. Zaměřuje se na vytváření emoční rovnováhy dítěte a stimulaci jeho intelektu. Dítě se učí ovládat své chování a rozvíjet spolupráci s jinými dětmi pomocí intenzivního tělesného cvičení ve skupinách. (Kvasnicová, 2009)

Komunikační terapie (alternativní a augmentativní komunikace)

Komunikace používá výrazových prostředků, které mohou být slovní nebo neslovní (např. posunky). Mezi prostředky nonverbální komunikace řadíme mimiku, proxemiku, pohledy, gestiku, haptiku, ...) Tyto prostředky dotvářejí komunikaci a využívají se jako pomocné. Mezi metody komunikační terapie patří: piktogramy, znak do řeči, komunikační systém MAKATON, komunikační systém Bliss, VOKS. (Kvasnicová, 2009; Knapcová, 2011)

Terapie pevným objetím (Holding Therapy)

Tato terapie se snaží u dětí navodit zájem o sociální kontakt. Cílem terapie je vzbudit u lidí s PAS lásku, pomáhat rodičům v otázkách výchovy, školního a pracovního zařazení. Při této terapii rodiče drží dítě v pevném sevření, i v případě, že se dítě brání. Doporučuje se dítě držet obličejem k sobě. (Kvasnicová, 2009)

Pohybová stimulační metoda

Metoda není mimořádně náročná, neskrývá žádné komplikace. Ideální je kombinovat pohybovou stimulační metodu a jiný terapeutický přístup. Tato metoda se nejvíce osvědčila u lehčích forem PAS. Cílem metody je navodit u dětí s PAS uvědomění si vlastního těla, zlepšit orientaci v prostoru a rozvíjet pohybové dovednosti. (Kvasnicová, 2009)

Animoterapie

Tato terapie patří k psychoterapeutickým metodám. Jedná se o tzv. léčbu pomocí zvířat. V ČR je nejvíce využívána hipoterapie a canisterapie. (Kvasnicová, 2009; Velemínský, 2008)

2.2.3 Specifika vzdělávání dětí s PAS

Vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra vyžaduje nezbytnou spolupráci pedagogů, rodiny, poradenského zařízení, školy a žáků. Důležité je, aby pedagogové, kteří vzdělávají takovéto dítě, znali podstatu diagnózy PAS a byli správně proškoleni v této oblasti. Pokud diagnózu neznají, nemohou pochopit odlišnosti ve vnímání, prožívání a chování lidí

s autismem. To má za důsledek nesprávný přístup k těmto dětem a nesprávné vzdělávací přístupy.

Kudrnková (2016) ve své diplomové práci uvádí, že nejčastějšími kurzy, které pedagogové (ve školách, kde jsou vzdělávány děti s poruchami autistického spektra) absolvují, jsou kurzy od Národního ústavu pro autismus. Konkrétně je to pak kurz *Vzdělávání dětí s autismem I. – III.* Dalšími kurzy jsou *Komunikace u dětí s PAS a Agrese u dětí s PAS*. Nejčastěji využívanými metodami jsou Strukturované učení (viz. s. 20), komunikační terapie, herní terapie, TEACCH program, metoda Behaviorální intervenční terapie, metoda Higashi. Dále také uvádí, že s Holding therapy (Terapie pevným objetím) se při výchově a vzdělávání dětí s autismem v MŠ často nesetkáváme. Tato metoda je založena na spolupráci matky s dítětem. Nejčastěji využívanými pomůckami jsou strukturované a krabicové úkoly, komunikační knihy, proužky, iPody či tablety, dále zalaminované kartičky, obrázky se suchým zipem. Většinu pomůcek si pedagogové vytváří sami, podle aktuálních potřeb. Tyto pomůcky jsou potřebné pro co nejuspěšnější výuku. Tito pedagogové také uváděli časovou náročnost práce a nemožnost intenzivnější práce s dětmi na úkor času. Dále vidí přínos ve spolupráci s asistentem pedagoga.

Völklová (2021) ve své diplomové práci uvádí, faktory, které mají vliv na úspěšnou adaptaci dětí s PAS na docházku do MŠ. Z jejího výzkumného šetření vyplívá, že rodiče s PAS se soustředí na určitá kritéria, která by měla MŠ naplňovat. Pro rodiče dětí s PAS je důležité, aby měli přehled, co se v MŠ děje. Dále aby si vzájemně předávali informace, aby mohl pedagog snadněji a cíleněji individuálně přistupovat k jejich dítěti. Také snížený počet žáků ve třídě působí na děti s PAS příznivěji. Dalším pozitivním faktorem je seznámení se s prostředím ještě před zahájením pravidelné docházky. Navázání vztahu s pedagogem a vybudování vzájemné důvěry je dalším důležitým faktorem. Vytvoření a dodržování pravidel třídy se řadí mezi další pozitivní faktory. Tyto pravidla by měly být znázorněny na obrázcích a děti by je měly mít neustále na očích. Také zachování stálé struktury režimu dne umožňuje ve třídě zavést rituály, které slouží jako jednotlivé milníky průběhu dne. Užívání komunikačního systému je pro dítě s PAS dalším faktorem, které působí na proces adaptace na prostředí MŠ. Dalším faktorem, bylo respektování stravovacích návyků dítěte, které si přináší ze svého domova do MŠ. Toto výzkumné šetření bylo velmi klíčové. Používání vlastní nádoby na pití je zásadní k dodržování pravidelného pitného režimu. Navíc možnost mít u sebe v MŠ vlastní věc navozuje u dětí pocit bezpečí a jistoty. Dalším faktorem, kterým navazujeme je přítomnost předmětu z domova v MŠ. Podle výzkumného šetření se ukázalo, že nutnost přítomnosti hračky po celou dobu pobytu v MŠ není dětmi s PAS stěžejní. Těmto dětem postačovalo vědomí možnosti si pro hračku dojít

např. do šatny. Hračka může být ovšem motivačním prvkem pro dítě, se kterým pedagog může dále pracovat.

3 Speciální vzdělávací potřeby

Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumíme takové dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Mezi podpůrná opatření řadíme nezbytné úpravy ve vzdělávání a ve školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami má právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

3.1 *Legislativní ukotvení*

Nejdůležitějším dokumentem ve vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb - Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). K této problematice se vztahuje především § 16-19. Speciální vzdělávací potřeby jsou dále popsány ve vyhlášce č.27/2016 Sb.

Paragraf 16 obsahuje soupis podpůrných opatření, která mohou děti, žáci a studenti s SVP dostat.

Mezi ně patří (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 16):

- a) *poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení*
- b) *úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky*
- c) *úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání*
- d) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů*
- e) *úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy*
- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu*
- g) *využití asistenta pedagoga*

- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených*

3.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů podpory, a to podle organizační, pedagogické i finanční náročnosti. Tyto stupně odrážejí míru poskytované podpory samotnou školou, nebo s účastí dalších institucí (odborníků, pracovníků poradenských pracovišť (ŠPP) a školských poradenských zařízení (ŠPZ)). Žák s podpůrnými opatřeními může být během vzdělávání zařazen do různých stupňů podpory. Toto zařazení by mělo vycházet z jeho individuálních vzdělávacích potřeb po posouzení jeho aktuálního psychického, fyzického i sociálního vztahu. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015)

1. stupeň

První stupeň podpory poskytuje škola i bez doporučení školského poradenského zařízení – sama si vytváří a sestavuje plán pedagogické podpory (PLPP). Plán pedagogické podpory není legislativně upravený dokument. (Michalík a kol., 2018) U dětí s PAS se 1. stupeň podpory neaplikuje (Žampachová, Čadilová, 2015).

2. stupeň

Péče o žáky s podpůrnými opatřeními druhého stupně vyžaduje spolupráci rodiny žáka a školy se školským poradenským zařízením. Tento stupeň lze poskytovat jen na základě doporučení školského poradenského zařízení. Podmínkou je předchozí písemný informovaný souhlas zletilého. Podpůrná opatření jsou pravidelně vyhodnocována (nejméně jedenkrát ročně) školským poradenským zařízením. Škola, která poskytuje druhý až pátý stupeň podpory má právo na finanční zvýhodnění. (Michalík a kol., 2018) Při vzdělávání je nutné aplikovat individuální postupy, metody a formy práce, a přitom nezapomenout respektovat specifické zvláštnosti žáka při hodnocení jeho výsledků vzdělávání. V určitých případech se může na vzdělávání žáka individuálním přístupem spolupodílet také školní speciální pedagog, popřípadě psycholog. Obsah vzdělávání může být s pomocí využití edukačních plánů pozměněn, ne však

redukován Tato úroveň podpory se doporučuje většině žákům s využívajícími vytvořenými vizualizovanými pomůckami. Tyto pomůcky pomáhají žákům překonat problémy se zvládním učiva. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015)

Do 2. stupně podpurných opatření zařazujeme žáka:

- Žák s PAS s lehkou mírou symptomatiky, bez závažných deficitů v oblasti komunikace a sociálního chování, bez přítomnosti obtížně zvladatelného chování a bez dalších přidružených poruch a onemocněních.
- Žák s psychickým onemocněním, které má dlouhodobější dopad na školský výkon a manifestuje se častými absencemi, emoční nestabilitou, výkyvy nálad a výkonu, obtížemi v soustředění a sebeorganizaci, impulzivní reaktivitou, nadměrnou pasivitou, neschopností plnit zadané úkoly v takové míře, jaká je po žákovi požadována, obtížemi se zapojením do kolektivu apod.

3.stupeň

Pokud jsou při vzdělávání podpurná opatření 1. a 2. stupně nedostatečná, je potřeba žáka zařadit do 3. stupně. Pro zařazení žáka do tohoto stupně je potřeba komplexní diagnostika ve školském poradenském zařízení (ŠPZ). Obtíže žáka při vzdělávání vyžadují úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, stanovují se postupy, metody, formy práce a následně se doporučí vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Tyto opatření zpravidla znamenají úpravu vzdělávacích podmínek, různá režimová opatření, úpravu prostředí a rozsah domácí přípravy. U žáků zařazených v tomto stupni podpory se vyžaduje odborná speciálněpedagogická a psychologická intervence. Tato intervence se realizuje buď ve ŠPZ, přímo ve škole a popřípadě v rodině žáka. Obsah učiva je modifikován, ale v opodstatněných případech také redukován. Využívají se jak běžné učební materiály, tak i speciální učebnice, rehabilitační, kompenzační a didaktické pomůcky. Velmi často se navrhuje úprava pracovního prostředí, snížení počtu žáků ve třídě, nebo ve vybraných předmětech. Dále je také doporučován asistent pedagoga. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015)

Do 3. stupně podpurných opatření zařazujeme žáka:

- Žák s lehkou až středně těžkou symptomatikou autismu s deficitem v oblasti sociálního chování, s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.).

- Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou autismu s přidruženou vývojovou poruchou řeči, jejíž důsledky se promítají do zvládání učiva. Je nutná podpora asistenta pedagoga na omezenou dobu (např. na český jazyk, naukové předměty, pobyt mimo školu).
- Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou autismu s přidruženou poruchou aktivity a pozornosti, jejíž důsledky ovlivňují vzdělávací proces především nízkou mírou adaptability a soustředění. Je nutná podpora asistenta pedagoga na omezenou dobu.
- Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou autismu s přidruženým oslabením v oblasti kognitivního výkonu (subnormní a hraniční intelekt, nerovnoměrný profil kognitivních schopností, vývojové poruchy učení apod.) nebo s lehkým mentálním postižením. Je nutná podpora asistenta pedagoga na omezenou dobu.
- Žák s lehkou až středně těžkou symptomatikou autismu se závažnějším deficitem v oblasti sociálního chování, jehož důsledkem je obtížně zvladatelné chování. Vhodné je využití vizualizovaných pomůcek především při organizaci volného času (přestávky, volné hodiny, mimoškolní akce), příp. pomoc asistenta pedagoga při organizaci volného času nebo v předmětech, které nejsou jasně strukturovány (výchovné předměty).
- Žák s psychickou poruchou, která výrazně ovlivňuje jeho možnosti při vzdělávání (omezená docházka do školy, velmi časté absence apod.). Takový žák má problémy se zvládáním učiva vyplývající z diagnózy (OCD, úzkostné poruchy, úzkostně-depresivní symptomatika, sociální fobie, schizofrenie atd.).

4.stupeň

Pokud je nedostatečný i 3. stupeň podpory, je nutné žáka zařadit do vyššího stupně podpory. Žák musí absolvovat podrobnou a komplexní diagnostiku ŠPZ. Vzdělávání těchto žáků vyžaduje podstatnou úpravu v organizaci a průběhu vzdělávání, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a dalších... Aby mohla být zajištěna speciálněpedagogická a psychologická intervence, je potřeba do vzdělávání zařadit hodiny speciálněpedagogické péče. Pracovníci ŠPZ se průběžně věnují speciálněpedagogické intervenci u žáka a monitorují jeho vzdělávací potřeby, které by měli být průběžně upravovány. V této úrovni je nutné přizpůsobit obsah vzdělávání, využívané metody a formy práce. Důležitý je individuální přístup při respektování specifických zvláštností žáka v souladu s jeho možnostmi což souvisí s úpravou hodnocení

výsledků vzdělávání žáka. Obsah učiva může být modifikován i redukován, ale není to podmínkou. Nutné je používat speciálně upravené učebnice, speciální didaktické pomůcky. Dále lze v tomto stupni podpůrných opatření uplatnit finančně náročnější kompenzační pomůcky a ve většině případů je nutná úprava pracovního prostředí třídy i samotného pracovního místa. U některých žáků s potřebou podpory komunikace ve výuce je možné využití alternativních a augmentativních forem komunikace s podporou potřebných technických pomůcek (komunikátory, iPad, PC, apod.). Dále je nutné a důležité zařazení dalšího pedagogického pracovníka nebo osoby pracující se žákem do vzdělávání. Jedním z podpůrných opatření tohoto stupně může být snížení počtu žáků ve třídě. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015)

Do 4. stupně podpůrných opatření zařazujeme žáka:

- Žák se středně těžkou až těžkou symptomatikou autismu se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.).
- Žák s poruchou autistického spektra se středně těžkou symptomatikou autismu s přidruženými poruchami a onemocněními (ADHD – porucha aktivity a pozornosti, vývojová porucha motorických funkcí, vývojová porucha řeči, OCD – obsedantně-kompulzivní porucha, SPU – specifické poruchy učení, SPCH – specifické poruchy chování apod.), jejichž důsledky se manifestují v oblasti obtížně zvladatelného chování i ve zvládnutí vzdělávacího procesu. Je nezbytná podpora asistenta pedagoga (ne nutně po celou dobu výuky), dále využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostředí, pracovního místa, snížený počet žáků apod.
- Žák se středně těžkou symptomatikou autismu s přidruženým deficitem v oblasti kognitivních funkcí s dopadem do oblasti vzdělávání. Je nutné využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostoru, času i místa, podpora asistenta pedagoga po celou dobu výuky, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu.
- Žák s psychickou poruchou, která výrazně ovlivňuje jeho možnosti při vzdělávání (výrazně omezená docházka do školy, časté hospitalizace apod.). Tento žák má problémy se zvládnutím učiva vyplývající z diagnózy (OCD, úzkostné poruchy, sociální fobie, schizofrenie atd.), které se manifestují závažnými problémy v chování. Je nutná přítomnost asistenta pedagoga, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu.

5.stupeň

Tento stupeň podpory je realizován u žáků s nejvyšší mírou potřeby podpůrných opatření. Jedná se o žáky se závažným stupněm zdravotního postižení, většinou v kombinaci s dalšími poruchami a onemocněními. Pro přiznání nejvyššího stupně je důležitá komplexní diagnostika ŠPZ. Tento stupeň vyžaduje nejvyšší míru uzpůsobení organizace, obsahu, forem, metod vzdělávání vzdělávacím potřebám a úpravu hodnocení vzdělávání žáka. Obsah učiva je zpravidla modifikován i redukován. Je nezbytné využívat speciálních učebnic a dalších vyrobených nebo upravených materiálů, speciálních pomůcek a využití náročně finančních kompenzačních pomůcek. Dále je velmi důležitá úprava školy i třídy. Výuka předmětů speciálněpedagogické péče je upravována a jsou zajišťovány terapeutické metody a postupy. Tento způsob může zajišťovat jen pedagog s příslušnou odbornou kvalifikací. Výuka se realizuje individuální formou nebo ve skupině s podporou dalšího pedagogického pracovníka. Ve třídách, které jsou zřízeny jako třídy speciální pro žáky s autismem, je nutný druhý pedagog ve třídě a snížení počtu dětí ve třídě. Pokud je potřeba, je možno, po konzultaci s pracovníky ŠPZ (z důvodu zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře) využití i individuální výuky v domácím prostředí, kterou zajišťují pedagogové školy. (Žampachová, Čadilová a kol., 2015, s.31)

Do 5. stupně podpůrných opatření zařazujeme žáka:

- Žák s těžkou symptomatikou autismu se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.), úpravou pracovního místa, kombinací individuální výuky a zapojení do kolektivu, v opodstatněných případech s realizací výuky mimo třídu. Je nutná podpora asistenta pedagoga.
- Žák s poruchou autistického spektra s těžkou symptomatikou autismu s přidruženými poruchami a onemocněními (ADHD, vývojová porucha motorických funkcí, vývojová porucha řeči, OCD, SPU, SPCH apod.), jejichž důsledky se manifestují v oblasti obtížně zvladatelného chování. Je nutná podpora asistenta pedagoga, využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostředí, pracovního místa, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu. Součástí vzdělávání jsou nácviky sociálních dovedností a práce s třídním kolektivem.

- Žák s těžkou symptomatikou autismu s přidruženým deficitem v oblasti kognitivních funkcí s dopadem do oblasti vzdělávání a chování. Je nutné využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostoru, času i místa, podpora asistenta pedagoga po celou dobu výuky, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu

4 Závěrečná shrnující kapitola

V následující kapitole shrneme nejdůležitější poznatky o vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole běžné i speciální. Důležitými podmínkami při vzdělávání dětí s PAS je prostorová organizace, časová organizace, materiální vybavení, individuální přístup všech, co se podílí na vzdělávání dětí.

Při vzdělávání dětí s PAS v mateřské škole speciální se dětem s poruchami autistického spektra dostává lepšího individuálního přístupu. To ovšem neznamená, že v běžné mateřské škole se těmto dětem individuální přístup nedostane. Ve speciálních mateřských školách jsou pedagogové s odbornou kvalifikací. Tito speciální pedagogové mají větší přehled o práci s dítětem s PAS, mají více zkušeností s prací s těmito dětmi a mají více času na individuální práci s nimi. V běžné mateřské škole jsou většinou pedagogové, kteří odbornou kvalifikaci nemají, a je pro ně obtížnější s tímto dítětem pracovat. V obou případech může být dítěti poskytována podpora asistenta pedagoga, což je velmi přínosné. Další výhodou speciálních mateřských škol jsou nižší počty žáků ve třídě, lepší vybavenost speciálními pomůckami a větší připravenost pro zapojení terapií do vzdělávání.

Také je potřeba zmínit využívání alternativní a augmentativní komunikace. Pedagogové ve speciálních mateřských školách jsou proškoleni, mají přehled a zkušenosti s používáním AAK. Zatímco ve většině případů, pedagogové v běžných mateřských školách o AAK nikdy neslyšeli, neví, jak s ní pracovat, jak ji využívat a neví, jaký přínos by pro ně AAK v jejich práci měla.

Dále je zde velkou výhodou uplatňování strukturovaného režimu dne a časové souslednosti úkolů. Toto je často v běžných mateřských školách nereálné, ve třídách je větší počet dětí a dodržet časový režim dne je někdy velmi obtížné. Při integraci do běžné mateřské školy se děti s autismem začleňují do kolektivu intaktních dětí, což může být velkým přínosem, anebo naopak to může dítěti s autismem uškodit. Někdy se přes veškerou snahu pedagogů stane, že jsou děti s autismem z kolektivu intaktních dětí vyčleňovány, intaktní děti mohou mít z těchto dětí strach, protože nemusí rozumět jejich projevům, chování nebo reakcím. Na druhou stranu je ve vzdělávání dětí s PAS v mateřské škole běžné spousta výhod. Intaktní děti se učí, že v naší společnosti nenajdeme jen intaktní jedince, ale i osoby s různým postižením. Dítě s PAS se od intaktních dětí může přiučit spoustu nových dětí a stejně tak i intaktní děti se naučí spoustu nových věcí od dětí s PAS.

Závěr

Bakalářská práce seznamuje čtenáře s problematikou vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole běžné a speciální. Poskytuje náhled na specifické potřeby při vzdělávání dětí s PAS. V kapitolách a podkapitolách byly definovány poruchy autistického spektra, jejich terminologie, symptomatologie, diagnostika. Dále se práce zaměřila na vzdělávání dětí předškolního věku, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání a výchovu dětí předškolního věku s PAS. Na obecných zásadách, metodách a dále popisuje specifika vzdělávání dětí s PAS. V dalších kapitolách a podkapitolách byly popsány speciální vzdělávací potřeby, jejich definice, dále dělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativní ukotvení a podpůrná opatření.

Cílem práce bylo shrnout specifika vzdělávání u dětí s PAS v mateřské škole běžné a speciální, poukázat na pozitivní faktory při vzdělávání těchto dětí. Nejdůležitějšími podmínkami pro vzdělávání dětí s PAS jsou organizační podmínky, materiální vybavenost, odborné vzdělání, dodržování zásad při vzdělávání a ze všeho nejdůležitější specifický přístup všech, kteří se na vzdělávání podílí (škola, pedagogové, rodiče, poradenská zařízení).

Seznam bibliografických citací

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

KNAPCOVÁ, Margita. *Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS*. Praha: NÚV, 2011. ISBN 978-80-86856-88-9

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

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

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.

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

VELEMÍNSKÝ, Miloš. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: DONA s.r.o., 2008. ISBN: 80-7322-109-8.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4669-1.

Elektronické zdroje

ČESKO. Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016, částka 10, s. 234-312. ISSN 1211-1244. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=27/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

ČESKO. Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244 Dostupné také z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

MŠMT. *Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu* [online]. 2019 [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49807/>

KUBIŠOVÁ, Silvie, LOVASOVÁ, Helena, a kol. *SBORNÍK výukových materiálů, učebních pomůcek a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s poruchou autistického spektra a těžkým kombinovaným postižením*. [online]. Kroměříž, 2012 [cit. 2023-06-18]. Dostupné také z: <https://www.podporainkluze.cz/material/sbornik-materialu-ke-vzdelavani-deti-a-zaku-s-pas-a-tezkym-kombinovanym-postizenim/>

KUDRNKOVÁ, Lenka. *Vzdělávací intervence u dětí s PAS v mateřské škole* [online]. Praha, 2016 [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/78746>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. PhDr. Hana Sotáková

KVASNICOVÁ, Karla. *Metody a formy výchovy a vzdělávání autistických dětí v současné době* [online]. Olomouc, 2009 [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/o1u42u/?lang=sk>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Mgr. Petra Jurkovičová.

JIRČÁKOVÁ, Anna. *Program senzoričké stimulace dětí s PAS v sociálně aktivizačních službách*. [online]. Olomouc, 2023 [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ygf0co/?isslret=Program%3Bsenzori%C3%A9%3Bstimulace%3Bd%C4%9Bt%C3%AD%3Bs%3BPAS%3Bv%3Bsoci%C3%A1ln%C4%9B%3Baktiviza%C4%8Dn%C3%ADch%3Bslu%C5%BEb%C3%A1ch%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DProgram%20senzori%C3%A9%20stimulace%20d%C4%9Bt%C3%AD%20s%20PAS%20v%20soci%C3%A1ln%C4%9B%20aktiviza%C4%8Dn%C3%ADch%20slu%C5%BEb%C3%A1ch%26start%3D1>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Bc. Ivana Grohmann, DiS, Ph.D.

MŠMTRámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT 2021 [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

THOROVÁ, Kateřina. *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)* [online]. In: AutismPort, Praha, 2021 [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

VIRUES-ORTEGA, Javier, JULIO Flávia M., PASTOR- BARRIUSO Roberto. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. [online]. In: *Clinical Psychology Review*, Vol. 33, Issue 8, 2013, ps. 940-953. [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735813000937>.

VÖLKLOVÁ, Andrea. *Adaptace dítěte s poruchou autistického spektra do MŠ a možnost její podpory* [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/126024>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Klára Migotová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Dítě s poruchou autistického spektra v mateřské škole běžné i speciální
Název v angličtině:	A child with an autism spectrum disorder in a nursery school, both regular and special
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce „Vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole běžné i speciální“ se zaměřuje na specifika vzdělávání dětí s autismem v mateřské škole běžné i speciální.</p> <p>Práce vymezuje pojmy: poruchy autistického spektra, vzdělávání dětí předškolního věku, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání a výchova dětí s PAS, speciální vzdělávací potřeby. V rámci PAS je přiblížena triáda problémových oblastí. Blíže jsou představeny metody vzdělávání dětí s PAS, speciálně vzdělávací potřeby.</p>
Klíčová slova:	poruchy autistického spektra, vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v mateřské škole, specifika dětí s poruchami autistického spektra
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis "Education of children with autism spectrum disorders in mainstream and special kindergarten" focuses on the specifics of education of children with autism in mainstream and special kindergarten.</p> <p>The thesis defines the terms: autism spectrum disorders, education of preschool children, education of children with special educational needs, education and upbringing of children with ASD, special educational needs.</p> <p>The triad of problem areas within PAS is approached. Methods of educating children with PAS, special educational needs are introduced.</p>
Klíčová slova v angličtině:	autism spectrum disorders, education of children with autism spectrum disorders in kindergarten, specifics of children with autism spectrum disorders
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	40

Jazyk práce:	český
---------------------	-------