

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Inkluze dětí s autismem do mateřské školy**

bakalářská práce

Autor: Bc. Dominika Halbrštátová

Studijní program: Specializace v pedagogice B7507

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Zamazalová

Oponent práce: Mgr. Vítova Jitka Ph.D.

Hradec Králové

2021

## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Bc. Dominika Halbrštátová

**Studium:** P17K0097

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Učitelství pro mateřské školy

**Název bakalářské práce:** **Inkluze dětí s autismem do mateřské školy**

**Název bakalářské práce AJ:** Inclusion of children with autism into kindergarten

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce bude ověření znalostí pedagogů z mateřských škol v problematice autismu a inkluze. Cílem teoretické části práce bude přiblížit problematiku autismu a jeho formy, vymezení pojmu inkluze. Dále v práci budou popsány možnosti úprav vzdělávacího procesu.

Cílem praktické práce bude uvedena inkluze v praxi pedagogů v mateřských školách, budou zde zpracovány výsledky rozhovorů s pedagogy, kteří mají zkušenosti s dětmi s autismem v inkluzi.

Školní zralost - H. Otevřelová  
Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí - K. Fichnová  
Diagnostika dítěte v předškolním věku - J. Bednářová  
Individualizace v MŠ - Z. Syslová  
Psychopedie - M. Valenta, Dětský autismus: přehled současných poznatků - M. Hrdlička, Výchova dětí s autismem - Richman

**Garantující pracoviště:** Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Pavla Zamazalová

**Oponent:** Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 31.5.2017

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Inkluze dětí s autismem do mateřské školy vypracovala pod vedením vedoucího práce Mgr. Pavly Zamazalové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 28. 5. 2021

.....

Bc. Dominika Halbrštátová

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Pavle Zamazalové za odborné vedení bakalářské práce a za cenné rady k bakalářské práci. Dále bych chtěla poděkovat Adamovi, Tomášovi, Martinovi, Matoušovi, Adrianovi a jejich rodinám za poskytnutí materiálů a informací k mé bakalářské práci. Kolegyním a učitelkám, které se podílely na rozhovorech a poskytly mi své zkušenosti, rady a inspiraci.

## **Anotace**

Halbrštátová, Dominika. *Inkluze dětí s autismem do mateřské školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta. Univerzita Hradec Králové, 2021. Bakalářská práce.

Bakalářská práce pojednává o inkluzi dětí s autismem do mateřské školy. V teoretické části je popis autismu jeho formy a další pervazivné vývojové poruchy. Dále přibližuje metodiky vzdělávání dětí s autismem. A možnosti vzdělávání v běžných mateřských školách, právní ukotvení vzdělávání dětí s autismem a vymezení předškolního vzdělávání a pojmu inkluze. Praktická část popisuje kazuistické studie pěti chlapců, výzkumné šetření, metodologii, zvolené výzkumné cíle, výsledky a závěr šetření.

Klíčová slova:

Autismus, inkluze, předškolní vzdělávání

## **Anotation**

Halbrštátová, Dominika. Inclusion of children with autism in kindergarten. Hradec Králové: Faculty of Education. University of Hradec Králové, 2021. Bachelor thesis

The bachelor thesis deals with the inclusion of children with autism in kindergarten. The theoretical part describes the autism of its form and other pervasive developmental disorders. It also introduces methodologies for educating children with autism. And the possibilities of education in ordinary kindergartens, the legal anchoring of the education of children with autism and the definition of pre-school education and the concept of inclusion.

Keywords:

Autism, inclusion, preschool education

# Obsah

Úvod .....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Pervazivní vývojové poruchy .....	10
1.1 Dětský autismus .....	10
1.2 Etiologie / původ a příčiny nemoci .....	12
1.3 Zásady práce s dětmi s poruchami autistického spektra .....	14
1.4 Strukturované učení .....	15
1.5 Další poruchy psychického vývoje .....	18
2 Předškolní vzdělávání .....	22
2.1 Podpůrná opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	23
3 Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS .....	26
4 Praktická část .....	29
4.1 Výzkumné cíle a otázky .....	29
4.2 Metodologie výzkumu .....	30
5 Kazuistiky .....	34
5.1 Kazuistika Adam: .....	34
5.2 Kazuistika Tomáš .....	38
5.3 Kazuistika Matouš: .....	41
5.4 Kazuistika Adrian: .....	44
5.5 Kazuistika Martin .....	47
5.6 Rozhovory s učitelkami v MŠ .....	50
5.7 Shrnutí výsledků .....	61
6 Diskuze .....	65
ZÁVĚR .....	66
SEZNAM LITERATURY .....	67

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Atd. - a tak dále

CNS - centrální nervová soustava

ČR - Česká republika

IVP - individuální vzdělávací plán

MKN - Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠ - mateřská škola

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. - například

NVU - Národní ústav pro vzdělávání

PAS - poruchy autistického spektra

PLPP - plán pedagogické podpory

PPP - pedagogicko psychologická poradna

RVP - Rámcový vzdělávací plán

RVP PV - Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání

SPC - speciálně pedagogické centrum

ŠPZ - školské poradenské zařízení

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (péče a vzdělávání dětí s autismem a problémy v komunikaci)

Tzv. - takzvaný

VOKS - výměnný obrázkový komunikační systém

WHO - World Health Organization



## Úvod

Tato bakalářská práce je vypracovaná na téma Inkluze dětí s autismem do mateřské školy. Pro toto téma jsem našla inspiraci při mé práci v mateřské škole, když jsme do třídního kolektivu přijali dítě s diagnózou dětského autismu. Protože chlapci byly tři roky, jeho diagnostika byla dynamický proces, který vyžadoval velkou míru flexibility ve vzdělávacím a socializačním procesu. Velká část předškolní výchovy a vzdělávání probíhala formou pokus omyl. Proto jsem se rozhodla zpracovat toto téma v bakalářské práci a získat tím více informací a zkušeností pro mou práci pedagoga v mateřské škole.

Práce je rozdělena na dvě části.

Cílem první části je nastínit problematiku dětského autismu a popis jednotlivých poruch autistického spektra. Přiblížit k jakým změnám osobnosti dochází. Především se zaměříme na problematické oblasti autismu, jako jsou mezery v oblasti komunikace, sociální interakce, vzdělávání a výchova lidí s autismem. Pokusíme se proniknout do systému strukturovaného učení. Dále nastíníme inkluzi v návaznosti na předškolní vzdělávání, její právní ukotvení pro systém školství, možnosti inkluze pro děti s autismem a pozici asistenta pedagoga jako součást výchovně vzdělávacího procesu dětí s PAS. A v závěru teoretické části si vymezíme pojem předškolní výchova a vzdělávání.

V praktické části si představíme případové studie pěti žáků mateřských škol, jejich kazuistiku a především charakteristiku speciálně vzdělávacích potřeb. Cílem empirického výzkumu je popsat, k jakým změnám ve vývoji dochází při poruše autistického spektra. Posoudit, zda jsou pedagogové dostatečně vybaveni vědomostmi a poznatky o PAS a jaký má předškolní vzdělávání dopad na rozvoj jedinců s tímto druhem postižení. A především jakou úroveň výchovy a vzdělávání mateřské školy žákům poskytují.

Dále zde můžeme najít rozhovory s pedagogy mateřských škol, kterým byly kladeny otázky, které se týkají inkluze dětí s autismem do jejich tříd, jejich zkušenosti z praxe, výsledky jejich práce s těmito dětmi a jejich pracovní postupy při inkluzi.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Pervazivní vývojové poruchy

V úvodní kapitole pronikneme do problematiky pervazivních (pervazivní neboli vše prostupující) vývojových poruch především autismu, jeho formy, charakteristické projevy, deficity v chování a problematika péče o děti s autismem a přidruženými diagnózami.

Bartoňová a kol. (2007) spíše používají termín poruchy autistického spektra, který zahrnuje i popis celé skupiny příbuzných poruch. Tyto poruchy postihují všechny složky osobnosti člověka.

Mezinárodní klasifikace nemocí neboli MKN-10 (2006) dělí pervazivní vývojové poruchy takto:

F84.0 Dětský autismus

F84.1 Atypický autismus

F84.2 Rettův syndrom

F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství

F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

F84.5 Aspergrův syndrom

### 1.1 Dětský autismus

Z řeckého slova „autos“ - sám. Naznačuje, že se jedná o poruchu s tendencí se uzavírat sám do sebe, sociálně se izolovat. (Fischer, 2008)

Podle MKN-10 (WHO, 2006) patří dětský autismus do pervazivních vývojových poruch s kódem F84.0. Projevy poruchy se dají pozorovat již před třetím rokem života dítěte. Jeho vývoj je narušen nebo opožděn ve všech oblastech sociální interakce, komunikace a omezeného opakujícího se chování. Porucha se častěji vyskytuje u chlapců.

V populaci se pervazivní neboli všeprostopující vývojové poruchy vyskytují výjimečně. Pro jedince, kteří mají narušený zdravý vývoj, to znamená velké změny

v chování. Jedinci trpící touto poruchou mají ztížené možnosti vzdělávání, porucha značně ztěžuje začlenění do společnosti a komunikační schopnosti. (Fischer, 2008) Charakteristické znaky této poruchy spočívají v emoční plochosti při kontaktu s druhými osobami a ochablostí v oblasti sociálních kontaktů. Děti s diagnózou dětského autismu opětovně trvají na vykonávání rutinních rituálů, které nemusejí mít smysl. Špatně se přizpůsobují změnám, novým podnětům, často se u nich vyskytují stereotypní pohyby, nepoužívají správně a funkčně předměty a hračky. (Fischer, 2008)

„Slovo pervazivní znamená, že je zasaženo něco hluboko v člověku, něco co zasahuje celou osobnost. To je tedy případ lidí s autismem.“ (Peeters, 1998, s. 11.) Smyslem lidského žití je komunikace s ostatními lidmi, porozumět jim a jejich chování, orientovat se v situacích, manipulovat s předměty okolo sebe. Autismus zasahuje všechny tyto oblasti člověka, proto je pro lidi s autismem velmi složité se v okolním světě zorientovat a porozumět mu. (Peeters, 1998)

### **Autistická triáda**

Peeters (1998) uvádí diagnostiku autismu podle autistické triády. Jde o tři skupiny příznaků. Za autistické postižení považuje, když jedinec má nejméně dva symptomy ze skupiny kvalitativní postižení v oblastech sociálních vztahů. Jeden symptom z oblasti komunikace a jeden symptom z oblasti omezené opakující se stereotypní vzorce chování.

Stejně tak píší o autistické triádě Čadilová, Žampachová (2012), které uvádí také tři oblasti diagnostických kritérií a to - kvalitativní narušení sociální interakce, komunikace a omezené a opakující se stereotypní způsoby chování, zájmů a aktivit.

V **oblasti sociálních vztahů** se Peeters (1998) a Čadilová s Žampachovou (2012) shodují, že jde především o narušené užívání nonverbálních projevů komunikace jako jsou takt, oční kontakt, mimika, gestika a haptika. Nezpůsobilost k utváření adekvátních vztahů s vrstevníky. Emoční plochost. Neschopnost se podílet na kolektivních činnostech a emocích. Z toho pramení neochota se účastnit kolektivních her, preference samostatných her a používání ostatních lidí jako mechanických pomůcek ke hrám. Většina jedinců s PAS o kontakt stojí, ale neumí ho adekvátně využít. Nečitelnost okolí je stresuje a vytváří pocity chaosu a úzkost.

V **oblasti komunikační** je to, opožděná nebo zcela nerozvinutá řeč, bez snahy kompenzovat jazyk gesty nebo jinak. Je-li řeč rozvinutá, chybí motivace k hovoru, častá je

neschopnost začít či pokračovat v komunikaci. Repetitivní a opakující se užití jazyka nebo idiosynkratický jazyk, echolálie. U dětí chybí spontánnost při hře, není schopno navodit hru „jako.“

V **oblasti omezených stereotypních a opakujících se vzorců chování**. Jde o zaujetí jedním či více vzorci chování, které se projevují enormním zájmem a intenzitou. Nepřiměřeným zájmem o věc, výrazný předmět zájmu jako je astrologie, meteorologie, dopravní prostředky. Přílnavost k bezděčným rituálům. Jednotvárné motorické pohyby (třepetání rukama, kývání se, plácání). Trvalá fascinace určitými částmi předmětů a těla. Spousta jedinců špatně reaguje na změny v organizaci času a prostředí. I malá změna v nich dokáže vyvolat úzkosti, zlost nebo agresi.

## **1.2 Etiologie / původ a příčiny nemoci**

Fischer (2008) píše, že u autismu jde o organické poškození mozku, na kterém se podílejí tyto příčiny:

- genetická podmíněnost
- exogenní vlivy v prenatálním období vývoje
- neurochemické odlišnosti centrální nervové soustavy (CNS)

„S největší pravděpodobností je však autismus poruchou, kterou nezpůsobuje jeden specifický gen.“ (Thorová, 2006, s. 49) Toto tvrzení podtrhuje i fakt, že u jedinců s PAS se vyskytují různé druhy symptomů a potíží.

Nejasnosti v etiologii autismu vidí i Jelínková (2001, in Bartoňová, 2007) uvádí, že za primární příčinu PAS můžeme považovat biologické vrozené zvláštnosti. U jedinců s autismem byly pozorovány poškození mozku a biologické odchylky. Také byly pozorovány určité dědičné dispozice a sice „dědí se konkrétně určitý kognitivní typ schopnosti nebo sociálního deficitu,“ ke kterým se mohou přidat další ovlivňující činitele a tím dojde k rozvoji příznaků autismu. (Jelínková 2001, in Bartoňová a kol. 2007, s. 131)

Jacobs (2013) ve své publikaci píše, že doposud se nepodařilo najít příčinu poruchy, proto nelze stanovit účinnou léčbu, účinná léčba autismu neexistuje. Medikamenty mohou posloužit ke zmírnění některých symptomů. Za nejdůležitější považuje včasnou diagnostiku PAS.

Symptomy se mohou kombinovat v různých variantách, kterých je nespočet. Proto nemůžeme najít dva identické jedince s PAS. V rámci jedinců s poruchami autistického spektra se setkáváme s různorodými symptomy, setkáváme se s jedinci na různých řečových úrovních, odlišnými intelektovými schopnostmi i různými stupni zájmu o sociální kontakt. To velmi ztěžuje pedagogickou intervenci, kdy musí pedagog pro každého jedince zvolit jiný přístup a jiné vzdělávání i výchovné metody, aby využil jeho maximální potenciál a zlepšil tak vyhlídky do budoucna. (Thorová, 2006)

Shodně uvádí Bartoňová a kol. (2007), že neexistují dva jedinci s poruchami autistického spektra se stejnými projevy. Dále píše, že nejvíce je patrné narušení v těchto třech oblastech - komunikace, interakce a imaginace.

Prvotní signály, které můžeme u malých dětí pozorovat, jsou deficit v sociální komunikaci, který se projevuje nenavazováním očního kontaktu. Malé děti nesledují lidské tváře, neopětují úsměv, nemají potřebu sdílení pozornosti s druhou osobou. Nedávají ani neopětují podněty ke společnému tvoření. (Ryšánková, Kulísek, online 2021)

Pro jedince s autismem je nejproblémovější oblast komunikace. Děti se nejdříve učí přiřazovat zvuk (slovo) k věcem, pak se učí orientovat v řeči i díky výrazům obličeje, postojům rukou, těla a prostředí. Děti s autismem se neorientují v emočním rozpoložení komunikanta, neumí číst informace, které se skrývají za sdělením. Další odlišností je oblast představitivosti a fantazie. „Neschopnost symbolické hry, nám ukazuje, jak málo jsou schopni porozumět chování svých rodičů a sourozenců.“ (Peeters, 1998, s. 26)

Nejčastější přidružené poruchy, které uvádí Ryšánková a Kulísek (online, 2021) jsou:

### **Hyperaktivita, impulzivita a porucha pozornosti.**

Neboli ADHD je popsána až u 80 % lidí s PAS. Porucha pozornosti se projevuje jako vysoká míra dráždivosti na okolní podněty, vyznačující se nepozorností a neschopností se dlouhodobě soustředit na úkol. Časté přecházení mezi aktivitami. (Slowík, 2007) Hyperaktivita a impulzivita se u dětí projevuje motorickým neklidem, pobíháním, poskakováním. Dítě chvíli neposedí, nebo neustále povídá. (WHO, 2006)

## **Podrážděnost, afekty, agrese a sebepoškozování.**

Především podrážděnost je u jedinců s PAS velmi častá. Příčiny agrese mohou mít pro běžnou populaci nečitelné podněty, které dítě s PAS dráždí a dovede k atace agrese, která se může projevit na okolí nebo vlastní osobu. Mohou tak reagovat na zcela běžné úkoly, například příkaz „ Běž si umýt ruce.“ U některých jedinců se dá těmto atakám předcházet, nebo se je naučí zvládat. U některých se to nedá předvídat ani naučit, pak se musí použít farmaka.

## **Úzkostné poruchy a úzkostné depresivní reakce.**

Pro nedostatečnou flexibilitu a adaptabilitu jsou jedinci s PAS často vystaveni pro ně stresovým situacím. Mohou to být situace běžného života, jako je docházka do školy. Velkým problémem bývá identifikace těchto obtíží, nejsou schopni popisu emocí, které se v nich odehrávají.

## **Rituály, obsese.**

Absence úsudku a nepřiměřenost jednání. Rituály a pohybové stereotypie navozují pocit bezpečí jistoty a zklidnění. Někdy mohou lidem s PAS znemožňovat fungování v běžném životě.

## **1.3 Zásady práce s dětmi s poruchami autistického spektra**

Děti s touto poruchou se zpravidla neorientují v denních činnostech, neumí se přizpůsobit nečekaným změnám, komunikační kanál je značně oslaben. Vyhledávají jistoty v každodenně se opakujících činnostech, vytváří si rituály. Podle těchto činností se orientují v čase a prostoru. Tím, že dětem s touto poruchou umožníme předvídat následující skutečnosti nebo aktivity, ulehčíme jim přechod mezi činnostmi, což v nich vyvolává pocit jistoty a bezpečí.

Kvůli sníženým schopnostem empatie se tito žáci nedokážou dostatečně motivovat, proto je pro ně důležité pracovat smysluplně, s jasným cílem a konkrétní odměnou. Dalším mezníkem ve vzdělávání je důslednost při dodržování předem vytyčených pravidel, která vnáší do jejich života smysl a řád a to podporuje již zmíněný pocit jistoty a bezpečí.

Nepostradatelným pomocníkem ve vzdělávání je vizualizace toho, co jedinec umí a zná. Tedy piktogramy s jednoduchými a pro dítě srozumitelnými znaky.

V neposlední řadě pracují děti s PAS s hmatovou složkou vnímání. Veškerý vzdělávací materiál by měl být reálný, hmatatelný, aby v dítěti probouzel konkrétní představu o věci a jejím použití. (Mazánková, 2018)

Schopler (1997) uvádí několik způsobů, jak může okolí motivovat a posilovat žádoucí chování u populace s autismem. Například pozitivní posilování žádoucích projevů chování nebo vědomostí. Za každý správně provedený úkon následuje odměna. Oproti tomu při negativním posilování, je odměna odpuštění nepříjemné aktivity. Při výuce nových dovedností využívá modelu řetězení, kdy je úkol rozdělen do menších částí a pokud dítě spolehlivě zvládne první krok, přidává se k tomu další část. Úkony se tak navazují na sebe, až jedinec dosáhne cíle. Jako příklad uvádí oblékání kalhot. První fáze je uchopení kalhot, další fází je jejich přiložení k nohám.

## 1.4 Strukturované učení

Fischer (2008) uvádí jako nejefektivnější způsob výuky pro autisty vzdělávací modelový systém TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children- péče a vzdělávání dětí s autismem a problémy v komunikaci). Verze, která využívá metodiku tohoto programu, se v ČR nazývá strukturované učení. Základní zásady strukturovaného učení jsou individuální přístup, strukturalizace a vizualizace.

Důležité kroky v individuálním přístupu - správně vyhodnotit úroveň jedince ve vývojových oblastech, vybrat typ komunikace, vytvořit pracovní místo a strukturované prostředí, sestavit IVP.

Čadilová a Žampachová (2008) považují za principy strukturovaného učení odstraňování omezení, která vyplývají z diagnózy PAS a zároveň posilování silných stránek jedinců s PAS. Za využití strukturalizace prostoru, vizualizace, funkční motivace a individuálního přístupu se snaží eliminovat omezené schopnosti lidí s PAS při orientaci v prostoru, chápání a plnění instrukcí, zvládání chování a podnětné motivace. Základním pravidlem strukturovaného učení je orientace zleva doprava a shora dolů.

**Individualizace** jako proces poznání jedince a podle jeho konkrétních potřeb vhodná volba metod a postupů vzdělávání.

**Strukturalizace** je důležitým prvkem pro vytvoření pocitu bezpečí, jistoty, stálosti, neměnnosti a samostatnosti.

- Strukturalizace v prostorovém uspořádání pro podporu samostatnosti při vykonávání činností.
- Struktura pracovního místa by měla vycházet z individuálních vzdělávacích a pracovních potřeb dítěte. Pracovní místo by mělo být zbaveno rušivých elementů, přizpůsobeno fyziologickým potřebám a vhodně a přehledně uspořádané.
- Struktura času je důležitá pro zorientování se v denním programu školky, týdenním či měsíčním plánu. Vizualizované znázornění toho, co dítě čeká, co již má za sebou.
- Struktura činností, aby dítě vědělo, jak úkol splnit, jaké kroky podniknout a jak dlouho to bude trvat. Pro lepší orientaci v práci je vhodné použití krabic s úkoly, žákovy desky, pořadače či sešity, které jsou vytvořeny žákovy na míru s respektem jeho individuálních zvláštností.

**Vizualizace** pro podporu samostatnosti, udržitelnosti informací a správnosti pracovních postupů, rozvoje komunikace. „Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. Vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí a rozvíjí komunikační dovednosti.“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 54)

Dále autorky píší o důležitosti a specifičnosti **motivace** při práci s lidmi s PAS. Motivace je vnímána jako způsob ovlivňování a upevňování vhodného chování. Volbou dobrých motivačních podnětů můžeme dítě vtáhnout do práce nebo přimět k činnostem. S motivací souvisí vhodně vybraný systém odměn. Každému jedinci vyhovuje jiný typ odměn. Odměny mohou být materiální nebo činnostní. Četnost odměn se také liší, někteří jedinci potřebují odměnu ihned po skončení činnosti, jiní po sérii několika úkolů.

Stejně tak Fischer (2008) píše, že důležitá součást vzdělávacího procesu je strukturalizace prostředí. Struktura času, pracovního programu a vzdělávacích pomůcek vytváří pro dítě jistoty, pocit bezpečí a napomáhá mu se orientovat v čase a dění kolem sebe. Podstatnou součástí strukturalizace je vizualizace jednotlivých pracovních kroků.



Což pro učitele znamená rozbor činností na jednotlivé kroky, které jsou vizualizovány krok po kroku k cíli.

Z odborných studií vyplývá, že jedinci s poruchami autistického spektra vykazují ve studijních strukturovaných programech lepší výsledky, jsou pro ně nejvhodnější, protože poskytují jasně dané informace o úkolu. Vzdělávací program TEACCH ze Severní Karolíny považuje strukturované učení za základní myšlenku procesu výchovy a vzdělávání dětí s autismem. (Schopler, Mesibov, 1997)

I Schopler a Mesibov (1997) ve své publikaci uvádí několik stěžejních bodů terapeutického působení na jedince s PAS:

- **Fyzická organizace v prostoru**, pro vytvoření bezpečného prostoru a pro jednodušší orientaci v událostech a vztahy mezi nimi, je pro děti s PAS důležité vytvořit ve třídě jednotlivé zóny. Správné **uspořádání prostoru třídy** eliminuje rušivé podněty, které děti s PAS rozptylují a tím snižují jejich výkonnost a motivaci k dokončení práce. Dalším oříškem pro učitele je **výběr pracovního místa**, musí promyslet, jakou aktivitu na konkrétním místě bude po žákovi vyžadovat. Například pracovní plocha by neměla být v rušné části třídy, v blízkosti oken, zrcadel s prázdnými stěnami okolo. Prostředí pro práci by mělo být vybaveno policemi, kde najde jen vše potřebné ke splnění úkolu. Pro snadnou, rychlou a samostatnou orientaci ve třídě je důležité **označení prostoru podle potřeb žáka**. Tak aby to konkrétnímu dítěti bylo jasné a srozumitelné.
- **Časový plán** pomůže v časové orientaci dne. Pomůže dítěti předvídat, co ho čeká, jak půjdou události po sobě, bude mít čas se připravit na přechod mezi činnostmi. Časový plán je vhodné vizuálně zpracovat na viditelné místo, plán může být platný pro celou třídu nebo individuálně.
- **Individuální pracovní plány** jsou postupy pro samostatnou činnost. Je na nich znázorněno, o jakou aktivitu půjde, jaké kroky musí žák podniknout pro úspěšné splnění, časové ohraničení, kdy je úkol splněn a co bude po úkolu následovat (např. odměna v podobě tabletu).
- **Vizuální strukturalizace** je pro jedince s PAS lépe uchopitelný doplňkový zdroj komunikace. Při sestavování podpůrných vizuálních komunikačních kartiček je

důležité volit takové obrazy, barvy a materiály, aby byly konkrétnímu dítěti **vizuálně srozumitelné**. Aby se v nich orientovalo a chápalo jejich obsah. Tím podpoříme jeho samostatnost při práci a zefektivníme dokončování prací. Dítě má návod neustále před sebou, může se o něho opřít, orientuje se v následných krocích. Jedinci s PAS lépe pracují, když mají ohrazené, vytyčené mantinely při práci. To znamená, že třídí do vyznačených polí, krabiček, košíčků. Pracují na podložce, na které jsou označena místa pro ukládání pomůcek např. pastelky, nůžky. Tento trend označují Schoper a Mesibov jako **vizualizovanou organizaci**. **Vizualizované instrukce** vysvětlují autoři jako „umět pracovat podle instrukcí a řídit se návody je pro autisty základní nutnost, protože jen tak budou schopni reagovat na určité neočekávané změny.“ (Schoper, Mesibov, 1997, s. 226)

- **Rutina a pravidelnost** poskytuje dětem pocit jistoty a bezpečí, necítí se ohroženi neočekávanou změnou. Pravidelnost je stálá metoda, jak plnit speciální činnosti. Rutina představuje neměnná pravidla při pracovních postupech. Za nejdůležitější lze považovat práci „zleva doprava a shora dolů“, další pravidlo, které by si měly děti s autismem osvojit je „nejdřív práce pak zábava.“
- **Metody učení**, se kterými pracují učitelé. Předávání **instrukcí** musí být jasné, srozumitelné a respektovat individuální úroveň vývoje. Při učení něčeho nového je vhodné použít **nápověd a návodů**, aby děti dosáhly úspěšného konce, který je pro jedince s PAS důležitý. Nápovědy mohou být slovní, kartičky s postupy, gesta či dopomoc učitele. Když se dítě něčemu učí je podstatné jeho vědomosti upevňovat a neustále opakovat a za dobře vykonanou práci odměňovat, aby docházelo ke **zpevnování** již věděného.

## 1.5 Další poruchy psychického vývoje

Touto kapitolou chceme přiblížit podobné pervazivní vývojové poruchy. Jsou zde uvedeny, protože se této problematice budeme dotýkat v praktické části a v kazuistikách se nachází děti s některými těmito poruchami.

### Atypický autismus

Od dětského autismu se liší dobou vzniku nebo absencí některých oblastí psychopatologie, které jsou potřebné k diagnostikování autismu. Sociální interakce,

komunikace a omezené, stereotypní, opakující se chování. Také se objevuje u jedinců s těžkou specifickou vývojovou poruchou receptivní řeči. (WHO, 2006)

### **Rettův syndrom**

Regresivní onemocnění především u dívek. Vývoj je od narození v normě. K regresi dochází kolem 7 až 24 měsíce věku, kdy dítě ztrácí nabitě motorické schopnosti, především v oblasti jemné motoriky společně se zpomalením růstu hlavy. Časté projevy jsou takzvané mycí pohyby ruky, sociální úsměv, slinění na ruku, vyplazování jazyka, ztráta a útlum řečových schopností, spasticita dolních končetin, epileptické záchvaty. (WHO, 2006) Ve většině případů je Rettův syndrom doprovázen hlubokou mentální retardací. Z důvodu progresivity choroby jsou jedinci většinou upoutáni na invalidní vozík, v některých případech na lůžko. (Bartoňová a kol., 2007)

### **Jiná dezintegrační porucha v dětství**

Jedinec se vyvíjí normálně do věku dvou let. Pak nastupuje částečný regres nabytých dovedností a zkušeností, úpadek nebo ztráta řečových schopností, pokles v herní rovině v sociálních dovednostech, problémy s udržením moči a stolice a v některých případech zhoršení v motorických dovednostech. „Obvykle je to doprovázeno celkovou ztrátou zájmu o okolí, opakujícími se stereotypními manýrovanými pohyby a narušení sociální interakce a komunikace, která se podobá autistickému narušení.“ (WHO, 2006, s. 198) Od demence se liší nástupem v nízkém věku, některé ztracené schopnosti se mohou znovu aktivovat. Sociální a komunikační odlišnosti nemají souvislost s poklesem intelektu.

### **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby**

Do této poruchy spadají jedinci s těžkou mentální retardací. U jedinců se objevuje opoždění vývoje. (Bartoňová a kol., 2007) V dětství je provázeno hyperaktivitou, která v dospělosti ve většině případů přechází v hypoaktivitu. (WHO, 2006)

### **Aspergrův syndrom**

Oproti autismu se u jedinců s Aspergovým syndromem nesetkáváme s opožděným vývojem řeči ani poznávacích funkcí. Většinou mívají intelekt v normě, jen jsou okolí nápadní pro svou motorickou neohrabanost. (WHO, 2006) Charakteristické jsou netradiční zájmy, které mívají obsesivní charakter. Projevují přehnaný zájem například o automobily,

jízdní řády, matematiku, astronomii. Kladou velký důraz na detail, důsledně dodržují pravidla, odříkají z paměti definice, ale unikají jim významy slov. V komunikaci mohou okolí šokovat svými otázkami a poznámkami. Veškerou komunikaci stáčí ke svým oblíbeným tématům. (Bartoňová a kol., 2007)

## **Mentální postižení**

V praxi se často u lidí s autismem setkáváme i s různými stupni mentální retardace. Některé determinanty mentálního postižení a autismu se prolínají, proto jde jen těžko určit, zda jde o projev autismu či mentálního postižení.

Mentální retardace vychází se ze slova „mens“ - mysl, duše a „retardare“ - opozdit, zpomalit. Mentální retardace prostupuje všemi částmi lidské osobnosti. (Slowík, 2007)

Fischer (2008) uvádí jako hlavní rysy nízké kognitivní schopnosti, které znemožňují adaptaci do běžného života. Tato vada je vrozená a trvalá. Jedinec se od počátku života vyvíjí odlišně od normy. Konkrétněji ho doplňuje Valenta (2009), který též uvádí rigiditu v chování a adaptaci, infantilnost a závislost na rodině, časté sklony k úzkostným stavům, nerovnováha mezi snahou a výkonem. „Nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji já, malá přizpůsobitelnost k sociálním a školním požadavkům, hyperaktivita nebo hypoaktivita, zpomalená chápavost, porucha vizuomotoriky a celkové pohybové koordinace.“ (Valenta, 2009, s. 35)

MNK- 10 dělí mentální retardaci:

F70 Lehká mentální retardace - projevuje se obtížemi s učením. Jedinci jsou schopni osvojit si a užívat řeč, jsou samostatní v sebeobslužných činnostech, zvládají navazovat sociální kontakty, v dospělosti jsou schopni pracovat.

F71 Středně těžká mentální retardace - již v dětství je patrný opožděný vývoj. Pomalu a s obtížemi si osvojí řeč, jen někteří si osvojí základy trivia. V sebeobsluze jsou částečně samostatní, zvládají jednoduché manuální práce, u kterých potřebují různou míru podpory a dohledu.

F72 Těžká mentální retardace - těžší forma předchozí středně těžké mentální retardace. Potřeba soustavné podpory a dohledu. Řeč omezena na pár slov nebo nahrazena alternativní komunikací. Jedinci trpí poruchou motoriky.

F73 Hluboká mentální retardace - jedinci jsou odkázaní na pomoc druhých.  
Omezená nebo chybějící řeč, neschopnost ovládat vyměšování, imobilita.

Jiná (F78) a nespecifikovaná mentální retardace (F79). (WHO, 2006)

## **2 Předškolní vzdělávání**

Předškolní vzdělávání se uskutečňuje v mateřských školách, zde jsou vzdělávané děti od 2 do 6 (7) let. Mateřské školy jsou součástí vzdělávacího systému České republiky.

Cílem předškolního vzdělávání je nejvyšší míra podpory a rozvoje dítěte v oblasti rozumové, citové a tělesné. Soustředí se na osvojení si základních pravidel chování v dané společnosti, předávání životních hodnot a posilování mezilidských vztahů. (Zákony pro lidi, 2020, online) RVP uvádí tyto tři rámcové cíle. „Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost. Získávání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“ (MŠMT, 2018, s. 10)

Předškolní vzdělávání doplňuje rodinnou výchovu. Poskytuje dostatek podnětů, které nenásilnou formou rozvíjí touhu po učení a osobnostním rozvoji dítěte v jeho nevyšší možné míře s ohledem na jeho individuální dovednosti a schopnosti. Pokládá základní stavební kameny pro budoucí rozvoj v dalším vzdělávání. To vše v bezpečném prostředí školy s cílevědomým a komplexním vzdělávacím přístupem učitelů. (MŠMT, 2018)

### **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Je základním kurikulárním dokumentem pro předškolní vzdělávání. Podle tohoto dokumentu musí všechny mateřské školy tvořit své školní vzdělávací plány. Dokument je platný od 1. 7. 2007. (NVU, 2020, online)

RVP PV je propracovaný dokument, kde je obsažena problematika předškolního vzdělávání od personálního zajištění, dětí, organizace výuky, cíle a pojetí výuky, vzdělávací oblast atd. Udává společná pravidla pro předškolní vzdělávání s otevřeností při jejich naplňování ve školním vzdělávacím programu.

Výchovně vzdělávací proces v mateřské škole je ukotven v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, který byl vypracován v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR. Tento dokument byl vytvořen na základě ustanovení zákona č. 82/2015 Sb. a zákony č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. Tento dokument je vytvořen ve dvou rovinách, na státní úrovni Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy a pod ní je školní úroveň Školní vzdělávací programy. (MŠMT, 2018)

Výchova a vzdělávání dětí v mateřských školách je podle RVP PV rozdělena do pěti oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Každá oblast popisuje očekávané výstupy neboli to, co by dítě mělo na své úrovni na konci předškolní docházky zvládnout. (MŠMT, 2018)

RVP PV obsahuje i vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jak v běžných mateřských školách, tak i školách zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona. Kde se mimo jiné hovoří o rovnoprávném vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s využitím podpůrných opatření. (Zákony pro lidi, 2020, online) Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů. První stupeň realizuje škola bez školského poradenského zařízení (ŠPZ) na základě plánu pedagogické podpory. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně mohou školy uplatňovat až na podkladech ŠPZ. Pravidla podpůrných opatření upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. (MŠMT, 2018)

Dle RVP PV je respekt k individuálním potřebám a možnostem hlavním motivem i pro přípravu vzdělávacího plánu pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro všechny děti společné. Při realizaci řízených i neřízených činností je zapotřebí brát ohledy na podpůrná opatření jedinců a snažit se jim co nejvíce přizpůsobit tak, aby znevýhodnění jedinci mohli dosahovat svého maxima. Učitelé se musí snažit vytvořit takové podmínky vzdělávání, aby každé dítě bylo co nejlépe rozvíjeno a stimulováno s ohledem na jeho individuální schopnosti a dovednosti. V neposlední řadě je důležitá kooperace školy s rodinou a dalšími zainteresovanými odborníky. (MŠMT, 2018)

## **2.1 Podpůrná opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Na základě školského zákona 561/2004 a vyhlášky č. 27/2016 Sb. ve znění 248/2019 Sb. k 1. 1. 2020 se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují podpůrná opatření. Tato podpůrná opatření můžeme dělit na podpůrná opatření 1. stupně a podpůrná opatření 2. až 5. stupně. Při druhém až pátém stupni mohou doporučit školská poradenská zařízení finanční nebo jiné prostředky, které pomohou mateřským školám v realizaci vzdělávání dětí s podpůrnými opatřeními.

Z návrhu stupně podpory od školského poradenského zařízení je dítě po vyšetření zařazeno do příslušného stupně podpory. S navrhovanými podpůrnými opatřeními musí

rodič (zákonný zástupce) souhlasit. Realizaci navrhovaných podpůrných opatření zajišťuje mateřská škola.

### **Členění podpůrných opatření**

1. stupeň podpory: V tomto stupni nejvíce figuruje mateřská škola, je jeho zadavatelem i zhotovitelem. Podmět pro vytvoření podpůrných opatření dává třídní učitel. Po konzultaci s pedagogickým sborem, vedením školy a rodiči vypracuje třídní učitelka/učitelky Plán pedagogické podpory (PLPP). Tento plán upravuje pouze strukturu a podmínky výchovy a vzdělávání, určuje metody práce s dítětem. Musí mít jasný cíl, pod cíle a musí být měřitelný, vyhodnotitelný. Například více času na dokončování práce, opakování zadání a kladení zjišťovacích otázek.

2. stupeň podpory: Vzdělávací potřeby dětí jsou vázány na jejich zdravotní stav, odchylky ve vývoji, odlišné kulturní prostředí, poruchy autistické spektra aj. „Problémy žáka ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné. Lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce.“ (MŠMT, 2018, online)

3. stupeň podpory: Patří do něho jedinci se závažnějšími obtížemi ve vzdělávání, těžší forma komunikačních obtíží, PAS, lehké mentální postižení. Vzdělávání těchto jedinců s sebou nese velké úpravy metod práce, organizace a plánování vzdělávacího procesu a hodnocení žáka. Mění se především forma práce s učivem, změny a úpravy v postupech práce, posilování motivace, vzdělávání za částečné podpory pedagogického asistenta (půl úvazek).

4. stupeň podpory: Jedinci s vážnými problémy v chování, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, PAS, mimořádně nadaní žáci, kteří vyžadují vzdělávání nad rámec studovaného stupně vzdělání. V tomto stupni dochází k úpravám obsahu vzdělávání a výstupů ze vzdělávání, předměty speciálně pedagogická péče, které jsou individualizované k typu postižení a s cílem kompenzovat důsledky tohoto postižení. Využití podpory dalšího pedagogického i nepedagogického personálu, které nemusí být v celém rozsahu.

5. stupeň podpory: Sem spadají žáci s nejtěžším zdravotním postižením, s kombinovanými vadami. Vyžadují vysokou míru podpory, vzdělávání musí vycházet



z potřeb žáka a z jejich omezení. Vzdělávání se zaměřuje především na kompenzaci z postižení. Pro vzdělávání je potřeba úprava prostorů a neustálá podpora asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, druhého pedagogického pracovníka, někdy i s podporou další osoby. (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2017, online)

### 3 Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS

Akademický slovník cizích slov vykládá slovo inkluze „jako obsažení množiny do množiny.“ (Petráčková, Kraus, 1995, s. 333) Tamtéž integrace ucelení, sjednocení.

„Základním principem inkluzivního vzdělávání je naučit děti žít spolu, učit se a reagovat na různé potřeby svých vrstevníků“ (Čadilová, Žampachová, 2012, str. 35)

#### Organizace vzdělávání

Každé dítě s PAS je jiné, má své přidružené poruchy a postižení, své rituály a problémy. Všechny tyto aspekty musíme při zařazování dítěte do výchovně vzdělávacího procesu zohlednit a zvážit své možnosti a znalosti, prostorové podmínky a především individuální požadavky jedince.

Ve školském zákoně 561/2004 je ukotveno předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Předškolní výchova a vzdělávání se zaměřuje na nabídku k činnostem, které podporují vzdělávání a seberealizaci dětí a tím staví základní kameny pro pozdější vzdělávání u dětí intaktních i dětí s handicapem. Snaží se v nejvyšší možné míře vyrovnávat vývojové nerovnosti jedinců. (Zákony pro lidi, 2020, online)

Školy a školská zařízení, která poskytují vzdělávání dětem s PAS, jsou školy běžného typu nebo školy samostatně zřízené pro děti a žáky se zdravotním postižením.

Toto vzdělávání upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb. Vyhláška přímo hovoří o formách a variantách vzdělávání a poskytování služeb dětem se speciálně vzdělávacími potřebami. Speciálního vzdělávání může dosáhnout ten žák, který ho dostal na základě speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření. (MŠMT, 2020, online)

Vyhláška stanovuje formy speciálně pedagogického vzdělávání:

- Formou individuálního vzdělávání, ke které může docházet v běžné mateřské, základní škole nebo integrací do škol s jiným druhem zdravotního postižení.
- Skupinové integrace mohou probíhat ve studijních skupinách, které jsou cíleně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách či školách s jiným druhem postižení.

- Ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Což jsou školy pro zrakově postižené, pro sluchově postižené, pro tělesně postižené, pro žáky s vadami řeči a školy pro žáky s mentálním postižením.
- Kombinací výše uvedených. (Čadilová, Žampachová, 2012)

## **Pedagog**

Čadilová a Žampachová (2012, str. 41) píší, že nejpodstatnější při zařazování žáků do školy je přístup a postoj učitele. Pedagog se musí připravit na žáka s odlišnými postoji v chování, na jeho nerovnoměrný vývoj, který je značně oslabený v sociálních situacích. „Základním předpokladem pro úspěšnost pedagoga při vzdělávání žáků s PAS je znalost problematiky, proškolení v metodice vzdělávání, vytvoření podmínek vedením školy a podpora ostatních pedagogů ve sboru.“

Dalším úkolem pedagogického sboru je připravení kolektivu třídy na příchod žáka s PAS. Je potřeba dětem nastínit a vysvětlit jeho problémy především v oblastech komunikace a navazování kontaktů. Srozumitelným jazykem pro děti vysvětlit, jaké mohou nastávat situace při hře, jak mohou na určitý typ chování reagovat. Důležitým prvkem pro navození bezpečného klima třídy je komunikace, dát možnost dětem se ptát, mluvit s nimi o vzniklých problémech, nevymýšlet si a mluvit s nimi přímo. Z počátku musí pedagog dohlížet a usměrňovat sžívání kolektivu.

## **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga je člen pedagogického týmu. Svou práci vykonává pod vedením třídního učitele. Pro svou práci by měl mít příslušnou kvalifikaci a orientovat se v problematice PAS, popřípadě se dozdělovat podle individuálních potřeb pro svou práci a podle diagnózy jedince, s nímž pracuje. (Čadilová, Žampachová, 2012) Vyhláška č. 73/2005 Sb., paragraf 7 vymezují náplň práce asistenta pedagoga v těchto bodech:

- pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovně vzdělávacím procesu, pomoc při komunikaci se žáky, pomoc při komunikaci se zákonnými zástupci žáka
- podpora žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku

- nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování. (Zákony pro lidi, 2020, online)

Vyhlášku doplňují Čadilová a Žampachová (2012), ty dělí náplň práce asistenta pedagoga na přímou a nepřímou. Přímá práce asistenta pedagoga spočívá v budování sebeobslužných dovednostech, zavádění a zvládnutí denního režimu, utváří pracovní chování, podílí se na budování vztahu s vrstevníky a kolektivem MŠ, snaží se o praktické užívání komunikace a o vhodnou náplň volného času. V nepřímé práci je to podíl na dokumentaci ohledně žáka, kontakt a komunikace s rodinou a příslušnými poradenskými pracovišti, příprava pomůcek na výuku včetně vizualizace a strukturalizace těchto procesů.

### **Individuální vzdělávací plán**

Škola je na základě speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření povinna vypracovat individuálně vzdělávací plán před nástupem žáka do školy nebo nejdéle jeden měsíc po nástupu. Jeho cíle a obsah vychází ze školního vzdělávacího plánu školy. Za IVP je zodpovědný ředitel školy, který plán vypracuje ve spolupráci s pracovníkem školského poradenského zařízení. Rodiče tento obsah odsouhlasí svým podpisem. Obsah individuálně vzdělávacího plánu vysvětluje vyhláška č. 73/2005 Sb. Aby byl dokument platný, musí obsahovat:

- údaje o rozsahu a způsobu úprav vzdělávání
- cíl vzdělávání a časový plán
- informace o potřebě dalšího pedagogického nebo nepedagogického pracovníka
- seznam speciálních pomůcek
- jméno zodpovědného pracovníka školského poradenského zařízení
- informace o financování vzdělávání
- závěry ze speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření (Zákony pro lidi, online, 2021)

## **4 Praktická část**

### **4.1 Výzkumné cíle a otázky**

Cílem bakalářské práce je zjistit, jestli mateřské školy integrují děti s autismem, jak inkluze probíhá a zda mají propracované postupy při inkluzi dětí s autismem do MŠ. Jak probíhá komplexní spolupráce v týmu od klienta přes rodiče, poradny, učitele, ředitele, asistenty a děti v kolektivu. Popsat situaci pěti chlapců z vesnických mateřských škol, zaměřit se na jejich speciální vzdělávací potřeby. Doplnit pozorování chlapců rozhovory s učitelkami.

**V rámci výzkumného šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky:**

Probíhá inkluze dětí s autismem do vesnických mateřských škol běžného typu?

Jaká specifika sebou nese jejich výchovně vzdělávací proces?

Jakým způsobem spolupracuje mateřská škola s rodiči a dalšími institucemi při inkluzi dítěte s autismem?

Funguje spolupráce učitelů s asistenty pedagoga?

## 4.2 Metodologie výzkumu

Cílem empirické části práce je vypracování kazuistických studií, nastínit diagnózy jedinců s poruchami autistického spektra a jejich charakter speciálně vzdělávacích potřeb v mateřských školách na malých vesnicích v okolí obce Nekoř. Zjistit, jak funguje informační kooperace mezi školou, rodičem, speciálně pedagogickým centrem (SPC) a pedagogicko psychologickou poradnou (PPP), popřípadě další organizací. Zmapovat, jak jsou učitelé v mateřských školách připraveni a vybaveni na příchod dětí s PAS, jak po stránce materiální, tak i vědomostní. V jakých oblastech je zvýšený tlak na učitele, který má dítě s PAS ve své třídě. Jak probíhá adaptace a začlenění do kolektivu školky a jakým způsobem jsou děti s PAS vzdělávány.

### Výzkumný vzorek:

Zkoumaný vzorek se skládá z pěti dětí. Všechno to jsou chlapci ve věku od 3 do 7 let, kteří mají v diagnostice PAS. Ve školkách mají vypracované individuálně vzdělávací plány a využívají služeb asistenta pedagoga. Respondenti rozhovorů jsou jejich třídní učitelky a asistentky pedagoga. V rámci zachování anonymity, byla chlapcům změněna jména. Od zákonných zástupců chlapců mám písemné svolení pro nahlížení do dokumentace a využití informací pro tuto práci.

Mateřské školy, ve kterých bylo provedeno pozorování, se nachází v malých vesnicích v Orlických horách. Jsou to dvoutřídní školy, které spadají pod komplex školy a školky. Školky jsou státní s běžnou výchovou a vzděláváním. Školky v takto malých obcích většinou nemají velkou finanční podporu ze strany zřizovatele, proto nebývají příliš materiálně vybavené na výchovu a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto důvodu je kladena větší zátěž na kreativitu a schopnosti pedagogického sboru.

### Výzkumné metody

Vzhledem k tématu práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Při zpracování praktické části jsou použity metody pozorování a strukturovaného rozhovoru s pedagogy MŠ. Rozhovor obsahuje devět otevřených otázek. V kazuistické studii byla využita metoda přímého pozorování ve školním prostředí a dostupné záznamy ve školce doplněné o informace od rodiny. Z těchto podkladů byla vypracována kazuistická studie. (Skutil, 2011)

## **Kazuistická studie**

Kazuistika též případová studie se zabývá popisem jedince, skupiny, určitého vzorku. Na základě podrobného popisu zkoumaného jevu můžeme vyvodit diagnózu a tím upravit a přizpůsobit vzdělávací proces. (Hendl, 2005) V pedagogickém výzkumu se v kazuistice zabýváme popisem jedince, jeho momentálního stavu a příčin obtíží. Porovnáváním jednotlivých kazuistik můžeme vyvodit obecněji platné alternativní a augmentativní postupy v edukativních a výchovných procesech. Pro sběr dat do případové studie je nejčastěji volena metoda pozorování. Pro ucelenost kazuistiky se využívá rodinná a osobní anamnéza. (Skutil, 2011)

## **Pozorování**

Pozorování je záměrné sledování činností jedinců v přirozeném prostředí. Činnosti jsou zaznamenány, vyhodnoceny a zanalyzovány. (Gavora, 1996) Pozorování je výzkumnou metodou jen tehdy, pokud je „cílevědomé, plánovité, systematické a řízené.“ Výzkumník musí mít předem zpracovaný výzkumný arch. (Skutil, 2011, s. 101)

Skutil (2011) uvádí kritéria pozorování:

- a) Přímé a nepřímé
  - a. Přímé – výzkumné jevy pozoruje sám výzkumník
  - b. Nepřímé – výzkum provádí jiné osoby, které zasílají výsledky výzkumníkovi
- b) Krátkodobá a dlouhodobá
  - a. Krátkodobá – kratší časový úsek
  - b. Dlouhodobé – dlouhodobý časový úsek
- c) Zúčastněné a nezúčastněné
  - a. Zúčastněné – výzkum je tajný, výzkumník je členem dané skupiny
  - b. Nezúčastněné – výzkumník není členem skupiny, sleduje ji zvenčí
- d) Skryté a zjevné
  - a. Skryté – výzkum je utajen, pozorované osoby neví, že jsou zkoumány
  - b. Zjevné – pozorované osoby vědí, že jsou zkoumány
- e) Strukturované a nestrukturované
  - a. Strukturované – pozorování je předem stanoveno do kategorií

Valenta (2009) též uvádí dělení pozorování:

krátkodobé x dlouhodobé

přímé x nepřímé

introspektivní x extrospektivní

terénní x laboratorní

standardizované x volné

participované x nezaujaté

molekulární (na detaily zaměřené) x molární (komplexní)

Aby byla případová studie objektivní a nezkreslená, musí se diagnostik vyvarovat působení několika rozptylujících faktorů. Jako jsou „Haló efekt“ u něhož je pozorovatel ovlivněn prvním dojmem. „Předsudky“ které nás svazují při pozorování jedinců z určitých společenských vrstev. „Aktuální psychosomatický stav pozorovatele“ ovlivnitelnost pozorování zdravotním stavem. „Stereotypizace a analogie“ jevů, které jsou běžné a zažité v populaci posuzuje diagnostik na podkladě zažitých vzorců a schémat. „Lenienční chyba“ neboli shovívavost k pozorovaným jevům. (Chráška, 2000)

Pro účely práce jsme využili tyto typy pozorování - přímé, krátkodobé, nezúčastněné a zjevné pozorování od Skutila s doplněním o terénní a molární pozorování od Valenty.

### **Rozhovor /interview**

Pro kvalitativní výzkumnou metodu je velmi často využito polostrukturovaného rozhovoru. Reichel (2009) uvádí, že rozhovor je soubor předem připravených otázek, které v průběhu rozhovoru může tazatel měnit či upravovat, popřípadě doplňovat. V žádném případě však nesmí některou z otázek vynechat.

Rozdíl mezi rozhovorem a interview podle Pelikána (1998), rozhovor je nezávislá komunikace, oproti tomu interview je strukturovaný, řízený soubor předem promyšlených dotazů. V běžné komunikaci je využito volného nestrukturovaného rozhovoru.

O strukturované interview se jedná v případě, že jsou kladeny otázky, které mají návrhy odpovědí, respondent si vybírá z nabídky. Jedná se o slovní formu dotazníku. V případě polostrukturovaného rozhovoru nabízí možnost upřesnění, doptávání, doplnění odpovědí.



Výhody této metody jsou osobní kontakt, nonverbální doprovod odpovědí, možnost respondenta ujistit se, že rozumí zadání a volnost v kladení otázek.

V této bakalářské práci se rozhovoru zúčastnili čtyři respondenti z řad učitelek v mateřských školách a dva asistenti pedagoga. Všichni respondenti vykonávají svou činnost v Pardubickém kraji. Rozhovory byly do práce zařazeny pro doplnění informací o práci s dětmi s autismem v mateřských školách z pohledu pedagogů a asistentů pedagoga.

## 5 Kazuistiky

Zkoumaný vzorek tvoří 5 chlapců s dětským autismem nebo PAS a k nim přidruženým postižením. Pro účely práce byla u všech zmíněných chlapců změněna jména. Kvůli zachování anonymity a ochraně osobních údajů zde nebudou uváděna žádná konkrétní data narození ani přesné údaje o školách a zařízeních, které děti navštěvují.

### 5.1 Kazuistika Adam:

*Datum narození:* duben 2015

*Diagnóza:* dětský autismus s lehkou mentální retardací

*Rodinná anamnéza:*

Chlapec je prvorozené dítě, má o dva roky mladší sestru. Rodina žije na vesnici v rodinném domě s babičkou. Matka toho času na mateřské dovolené s mladší sestrou. Většinu času tráví Adam s matkou. Když byl menší, hodně o něho pečovala babička, ale ta už na něho teď nestačí a veškerá péče je na matce. Otec je velmi pracovně vytížen a po práci se věnuje stavbě nového domu. Adam je na otce hodně fixován a několika týdenní pracovní cesty nese špatně.

*Osobní anamnéza:*

Těhotenství probíhalo bez problémů, I. trimestrální ultrazvukový screening vrozených vad dopadl v normě bez výrazných odchylek. Porod byl dlouhý, komplikovaný (perinatální asfyxie), ale přirozenou cestou. Od kojeneckého věku v péči neurologa a pedopsychiatra.

Jelikož je Adam první dítě, rodiče dlouho nezpozorovali nějaké odchylky od normy. Zpětně matka uvádí, že byl Adam od prvních měsíců opožděný oproti jeho sestře. Dlouho se záměrně neusmíval, nebroukal, pozdě seděl, teprve po prvním roce začal lézt a chodit začal až kolem druhého roku. Rodiče si však nechtěli připustit problém a jeho opožděný vývoj připisovali lenosti, kterou občas chlapci trpí. Když ale ve třech letech nemluvil ani jednoduché „pápá, máma“, obrátili se po tlaku širší rodiny na dětského lékaře, který doporučil psychologické vyšetření. Z vyšetření vyplynulo, že vývoj Adama je značně nerovnoměrný a probíhá s opožděním. Výrazné opoždění je sledováno především v oblasti

komunikace. O chlapce začalo pečovat středisko rané péče, speciálně pedagogická poradna a v současnosti začíná spolupráce logopeda.

Adam je chlapec se speciálními vzdělávacími potřebami. Je vzděláván podle IVP, má asistentku a je zařazen do 4. skupiny podpůrných opatření.

#### *Sociální anamnéza:*

Komunikace s rodinou probíhá denně, při předání a vyzvednutí Adama. Před i po návštěvě poradny si matka vždy vyžádá konzultaci s učitelkou a proberou další postup práce. Vyhodnotí IVP a posuny Adama, jeho rezervy a stanoví si další dosažitelné cíle. Často po učitelkách a asistentce chce víc, než může Adam zvládnout, což vyvolává dlouhé diskuze mezi personálem a matkou.

#### *Charakter speciálních vzdělávacích potřeb:*

Adam začal navštěvovat mateřskou školu v roce 2018/2019 a od začátku měl asistentku. Po domluvě mezi učitelkami, asistentkou a rodiči byl podle zprávy ze SPC vypracován IVP s jedním nejdůležitějším cílem. Cílem bylo začlenit Adama do kolektivu dětí a pokusit se, aby se co nejvíce zapojoval do programu. Adam měl k dispozici relaxační místnost. Protože cíle nekladly moc velké nároky na učitelky, domluvily se mezi sebou, že dosažení cílů bude převážně na asistentce. Začlenění do kolektivu probíhalo obtížně, Adam děti štípal a kousal a byl vzteklý. Asistentka po čase zjistila, že nejlépe je Adamovi v relaxační místnosti a Adam tam začal trávit většinu času, což byla chyba a naplnit cíl adaptace se nepodařil.

V následujícím školním roce dostal Adam novou asistentku, se kterou se po čase zvládl účastnit veškerého programu kromě zpěvu (zatím používá jen pár slov). Nejprve se začalo pracovat s kolektivem dětí a jejich přístupem k Adamovi. Některé děti se ho bály a volily strategii útoku, jen se k nim Adam přiblížil. Po čase se podařilo dětem vysvětlit, že pokud mají obavy z útoku, ať Adama chytí za ruce. Hlavním úkolem bylo, aby se děti nebály v přítomnosti Adámka. To se učitelkám a asistentce podařilo vysvětlit a po diskuzích hromadných či individuálních to skupina dětí pochopila a problémy s agresí zcela vymizely. Adam se zapojil do chodu třídy, podílí se na přípravě svačiny, má ve třídě své úkoly a povinnosti uzpůsobené jeho možnostem.

Adam se s asistentkou každý den věnují 10 minut práci u stolečku, kde probíhá nácvik třídění a řazení, úchop tužky. Kresba na úrovni pojmenované čáranice za předpokladu, že Adam umí vyslovit slovo, které kreslí. Jinak používá univerzální „šua“. Pochopil a začal správně používat ano a ne. Zvládne se sám obléknout, převléknout i pověsit mokré věci. Naprosto se přizpůsobil pravidlům a chodu třídy, ostatní děti ho začaly respektovat a přestaly se ho bát. Pochopil pravidla hry na schovávanou.

Ve své podstatě Adam nevyžaduje velké změny metod a forem výuky. Jsou na něho uplatňovány stejné nároky jako na ostatní jeho spolužáky s tím, že míru a kvalitu práce zvládne na své úrovni nebo mu to upraví asistentka, tak by to zvládl. Kvůli komunikační bariéře se většinou neúčastní logopedických programů (zpěv, recitace). V tuto dobu se věnuje práci u stolečku nebo má jiný úkol (doprovod na buben, drží rekvizitu). A začíná se pracovat na podpůrné obrazové komunikaci. Adam systém pochopil, ale polevil v řečové komunikaci a nahradil řeč obrázky.

V příštím roce bude Adam předškolák, tato skutečnost přesvědčila rodiče, že je potřeba, aby ve školce začal pracovat se skupinou předškoláků nejlépe na stejné úrovni. Bohužel je to nemožné. Adamův výkon je nevyvážený, jeho vědomosti a zkušenosti jsou nerovnoměrné a zdaleka nedosahují na úroveň jeho vrstevníků.

#### *Metody práce v MŠ:*

Adam pracuje podle režimu MŠ jako ostatní děti, dále má zpracovaný IVP. Adam má asistentku a je zařazen do 4. stupně podpory. Jeho rozvoj se především zaměřuje na funkční užívání předmětů, rozvoj slovní i alternativní komunikace, sociální interakci a praktický život.

Asistentka s Adamem pracuje individuálně 10 minut denně. Adam má velké rezervy v oblasti grafomotoriky, držení tužky, stříhání nůžkami. Malování a tvoření ho láká, ale vždy jen několik sekund a více méně v této oblasti nebyl zaznamenán žádný posun. Trénuje třídění, řazení, počet, shodu, ale bohužel v jeho případě nevíme, jestli práce na této oblasti přinese nějaké výsledky.

Adam projevuje zájem o činnosti ve školce, ne vždy je schopen úkol splnit, ale pokaždé se pokusí činnost zahájit s různými výsledky. Je zbrklý, chce mít všechno hned hotové, nenechá si vysvětlit postup práce. Jako první dělá věci, které ho nejvíce zaujmou. Koncentrace a pozornost však nevydrží dlouho, přebíhá od činností ke hře a zpět, až se

sám ztrácí v tom, co chce dělat. Asistentka ho musí motivovat k dokončování věcí a dopomáhat úkoly dokončit.

*Pozitiva:*

Výměna asistentky, zkušená paní s praxí, která zaučila i pedagogický personál školky, jak pracovat s autismem. Zlepšení spolupráce učitelky s asistentkou. Dobré předávání informací a společné plánování práce. Adamovo zklidnění a přijetí do kolektivu třídy.

*Rezervy:*

Spolupráce se SPC, užší spolupráce s rodinou. Pokusit se, aby rodiče pochopili, jak na tom doopravdy Adam je a jaká od něho mohou mít očekávání. Nastavování cílů do budoucna, odhad co je Adam schopen, jakým směrem se budou ubírat jeho kroky v kognitivní oblasti.

*Shrnutí:*

Výměna asistentky Adama posunula o velký kus dopředu. Asistentka Adamovi nastavila jasná pravidla, u kterých je trpělivá a striktně vyžaduje jejich dodržování. Tím Adam získal jistotu ve svém působení ve školce a zklidnil se a zorientoval v situacích. Zvládá pobyt v herně mezi dětmi bez obtíží, agrese a někdy i bez paní asistentky. Po dvou letech ve školce je cíl adaptace a socializace do kolektivu v jeho možnostech splněn. V kolektivu třídy se podařilo vybudovat bezpečné prostředí pro všechny. Děti se Adama nebojí, učí se s ním komunikovat a zařazovat ho do her bez účasti asistentky či učitelky. Učitelky při přípravě programu začaly brát ohled na Adama a snaží se v každé situaci Adama zaměstnávat, využít, dát mu úkol.

Je důležité Adamovi na práci dopřát klidné místo, kde nebude rušen vlivy okolí. Motivovat ho k dokončení úkolu a vyžadovat od něho jeho splnění pokud možno bez přerušení. Vytvořit u Adama správné postupy při sebeobsluze. Před činností ho zklidnit, dávat jasné a věcné instrukce a postupy. Vizualizace režimu dne. Podporovat jeho slovní projevy, doprovázet jako komunikaci kartičkami.

Bylo by dobré celit představu školy, SPC a rodičů o Adamově budoucnosti ve vzdělávacím systému, pokusit se více komunikovat a vybrat jeden směr vzdělávání.

## 5.2 Kazuistika Tomáš

*Datum narození: říjen 2015*

*Diagnóza: PAS - poruchy autistického spektra*

*Rodinná anamnéza:*

Tomáš žije jen s matkou v bytě v dvougeneračním domě s prarodiči. Otce ve školce nikdy nebyl. Maminka je samoživitelka, která je neustále ve spěchu a unavená. Tomáše měla v pozdním věku a Tomáš je jedináček. Prarodiče se velkým dílem podílí na výchově. Babička Tomáše často hlídá. Jeho případnou diagnózu popírá, ve školce pedagogickému sboru tvrdí, že nezvládají svou práci a hledají výmluvy, aby nebylo vidět, že Tomáše nezvládají. Proto ho poslali do poraden, které se školkou spolupracují a píší učitelkám diagnózy na zakázku. Matka zažívá dvojí tlak jednak ze strany pedagogů je tlačena k řešení situace a z druhé strany její matka vzniklé komplikace popírá a podpůrná opatření odmítá.

*Osobní anamnéza:*

O těhotenství a raném dětství toho moc nevíme. Matka se o tomto tématu bavit nechce.

*Sociální anamnéza:*

S matkou je těžká komunikace, na schůzku nemá většinou čas. Výměna informací o Tomášovi probíhá rychle mezi dveřmi školky. Po doporučení učitelek většinou druhý den přijde babička a učitelkám za jejich výroky vyčíní. Pedagožky musí matku dlouho přemlouvat, často za ni volají do institucí a domlouvají schůzky. Někdy se na ně matka s Tomášem nedostaví, pak se omlouvá a snaží se situaci napravit.

*Charakter speciálních vzdělávacích potřeb:*

Tomík začal mateřskou školu navštěvovat na dva dny v týdnu v roce 2018/2019. Byl často nemocný a do školky toho moc nenachodil, takže při občasných návštěvách neměl personál školy možnost chlapce lépe poznat. Až v roce 2019/2020 začal chodit každý den. Po prvních týdnech začaly pedagožky pozorovat odlišnosti v jeho chování především v řízených skupinových aktivitách. Tomáš se frontálním aktivitám vyhýbal, nespocoval, odcházel ze skupiny.

Paní učitelky upravily vzdělávání Tomáše pomocí plánu pedagogické podpory, kvůli tomu, že rodině Toma trvalo dlouho, než se objednali do poradny.

Po návštěvě speciálně pedagogické porady a dětského psychologa dostal Tomík podezření na diagnózu PAS - poruchy autistického spektra s tím, že další diagnostika a testy jsou naplánované. Někde je dlouhá čekací doba a někde maminka přeložila již několikrát termín. Protože se podařilo rodinu dotlačit k vyšetření až v letošním školním roce 2019/2020 (březen 2020), je Tomáš zatím bez asistenta, což je velký nápor na učitelky i kolektiv dětí.

Pedagogové po spolupráci s asistentkou z vedlejší třídy udělali pro Tomáše režimové piktogramové karty a menší komunikační knihu. Tomáš má velmi chudou slovní zásobu, ale komunikuje slovně. Sice využívá maximálně dvě slovní spojení a většinou porozumí tomu, co po něm personál školky chce, ale slovo na požádání nezopakuje. Zatím není jisté, jestli se stydí, neslyší nebo nezvládne slovo říci. Zvládne splnit jednoduchý a jasný úkol samostatně, sebeobsluha vážne.

Co ale nefunguje, je práce ve skupině. Při frontální činnosti musí učitelky Tomáše zaměstnat jinak, většinou nějakou individuální prací u stolečku. Tomášovi je viditelně nepříjemné být ve skupině více lidí, zakrývá si obličej rukou, otáčí se zády a odchází.

Tomášův grafický projev je velmi chudý na úrovni čáranice, někdy čáranici pojmenuje, prací s tužkou nevyhledává, prací s barvami odmítá, bojí se ušpinit.

Organizace programu třídy se Tomášovi uzpůsobuje každý den, většina skupinové práce se odehrává až v době, kdy jsou na třídě obě učitelky, kdy se jedna z nich může Tomovi věnovat. V některých případech je využita i paní uklízečka. Učitelky pracují s Tomem metodou pokus omyl, zatím zjišťují, co zvládne a čemu rozumí. Hledají věci, které by chlapci dávaly smysl a uměl je vědomě používat. Snaží se Tomáše zapojit do všech aktivit školky, bohužel při skupinové práci to není možné, a tak se vždy jedna věnuje Tomášovi individuálně, bokem od centra dění. Některé aktivity Tomáš dokáže plnit u stolu sám. Nejraději se věnuje své oblíbené činnosti magnetickým kostkám, které podle návodu staví stále dokola. Kolektiv třídy si na tento postup práce zvykl a jsou schopni tolerovat Tomášův jiný program a zároveň chápou, že jedna paní učitelka jim není k dispozici. Pro učitelky je to velmi náročné, potřebovaly by další pomocnou ruku, aby se mohly naplno věnovat i ostatním dětem, naštěstí je Tom ve třídě větších dětí, které jsou víc samostatné.

### *Metody práce v MŠ:*

Tomášovo pracovní nasazení je celkem dobré, když je motivován, že po dokončení úkolu si může jít stavět magnetické kostky. Kostky jsou pro něj odměna i relaxace. Při práci se Tomáš musí opakovaně motivovat k dokončení úkolu. Mluvit na něho klidným hlasem, věcně a jasně, ujišťovat se, že zadání rozumí. Popisovat mu úkoly po částech. Pokusit se ho zapojovat do menších skupinek, které tvoří větší a klidnější děti. Dopřát mu jeho vlastní klid a netlačit na něho.

### *Pozitiva:*

Velkým pozitivem je přístup učitelek, které má Tomáš ve školce. Mají trpělivost s jeho rodinou a snaží se Tomáše rozvíjet, i když zatím nemají přesné instrukce.

### *Rezervy:*

Práce na komunikaci s rodinou a spolupráce rodiny se školkou. Stanovení si cíle, který pomůže ke správné volbě forem a metod vzdělávání tak, aby napomohly Tomášovi dosáhnout jeho maxima v osobním rozvoji.

### *Shrnutí:*

Tomáš dělá ve školce pokroky, do školky chodí rád. Každý den si projde své rituály, má své místo na práci, v rohu třídy má polštář, kam si odchází relaxovat. Také má „vycvičené“ paní kuchařky, které mu nandávají jídlo všechno zvlášť na svůj talíř (jeden na maso, druhý na přílohy, polévky Tomík odmítá). Paní učitelky si zatím nastavily upravené vzdělávání tak, že Tomáš dělá „úkoly“ stejné jako ostatní děti, ale má snížené očekávání na výsledek, nebo poupravené zadání, jednodušší varianty. Například jen dolepí už vystříhané, protože zvládá stříhat jen proužky na kousky. Má větší obrázky na vykreslení atp. Škola se snaží uchopit výchovu a vzdělávání, bohužel je to pro ni náročné, když nemá žádné vodítko. Rodina v tomto ohledu nespolupracuje, komunikace s rodinou je sporadická a minimální. Rodina Tomáše obskakuje a on je zcela nesamostatný v sebeobsluze. Doma na něho nekladou žádné nároky, proto je jeho motivace k výkonu malá a ve školce je velmi rychle unavený, nepozorný a nesamostatný. Bohužel popíráním problému ze strany rodiny trpí především Tomáš. I přes to, že personál školky dělá, jak nejlépe dokáže, nemůže dohnat deficit z rodiny. Pedagožky se domnívají, že Tomáš by na tom mohl být lépe, kdyby se do jeho péče vložili odborníci z řad PPP nebo SPC a rodina začala spolupracovat.



### 5.3 Kazuistika Matouš:

*Datum narození:* červenec 2015

*Diagnóza:* dětský autismus a středně těžká mentální retardace

*Rodinná anamnéza:*

Matoušek se narodil do úplné rodiny, jako třetí a poslední dítě, má starší sestru a bratra. Rodina žije v rodinném domě s velkou zahradou na vesnici. Vztahy mezi sourozenci jsou dobré. Starší sourozenci umí s Matoušem vycházet v dobrém, pochopili jeho problémy a přizpůsobili se mu. Rodiče Matouška jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé. S jeho diagnózou jsou smířeni a přijali ji za součást svého života. Z toho také vyplývá jejich přístup k Matoušovým problémům, umí s ním pracovat, rozumí postupům práce a zvládají eliminovat nežádoucí projevy chování a v neposlední řadě se snaží v rámci Matoušových možností o maximální rozvoj ve všech oblastech jeho osobnosti. Na prostředí jejich domu a jejich přístupu k Matoušovi je vidět, že s autismem umí fungovat a žít.

*Osobní anamnéza:*

Porod byl přirozený, spontánní a bez komplikací. Matouš byl klidné a hodné miminko. Chodit začal těsně před druhými narozeninami. Ve dvou letech nemluvil, ale rodiče si mysleli, že je to línější dítě, navíc kluk. Po tvrzení dětské doktorky, že se rozmluví a rozchodí, zůstávali v klidu. Lékařka jen doporučila cvičit Vojtovu metodu na rozhýbání, ta ale nepomohla. Rodina Matouše se setkala s přítelkyní, lékařkou, která je po krátkém sledování upozornila na možnost autismu. Do té doby neměli rodiče nejmenší podezření, že by za Matoušovým zpomaleným vývojem mohla být nějaká diagnóza.

Rodina se objednala do SPC, kde proběhlo komplexní vyšetření a Matoušek dostal doporučení na asistenta pedagoga a práci podle IVP. Dále absolvoval vyšetření v Nautisu a navštěvuje logopedii.

*Sociální anamnéza:*

Rodiče se pokouší ve školce šířit osvětu o práci dětí s autismem. Bohužel se v jejich školce nesetkávají s pochopením. Velkým úspěchem bylo, že Matouš má ve třídě asistentku. Výběr asistentky proběhl zmatečně a bez spoluúčasti rodičů. Naštěstí paní

asistentka je sdílnější než personál školky, takže předávání informací o Matoušovi jde jen přes paní asistentku. Nespolečné vedení a personálu školy s rodiči, vede k tomu, že rodiče už Matouše přehlásili do přípravného ročníku v nejbližší speciální škole a od září se chlapec do mateřské školy nevrátí.

#### *Charakter speciálních vzdělávacích potřeb:*

Matouš je klidné povahy, obvykle bývá dobře naladěný. Se svým volným časem si sám neumí poradit, nepohraje si a sám se nezabaví. Hračky jen rozhází, nepoužívá je funkčně, neumí si s nimi hrát. Jediné co ho baví je dívání se na pohádky a poslech hudby, u které tančí. Před spaním vyžaduje čtení pohádky. Občas mívá požadavky, které se musí plnit, momentálně musí chodit spát s ponožkami i v mateřské škole. Obsese nemá stále, mívá období, kdy něco vyžaduje, ale to časem pomine a vymyslí něco jiného. Řečový projev je málo srozumitelný, některá slova používá funkčně, pojmenuje barvy a zvířata i v angličtině. Začíná pracovat s metodou VOKS. V grafomotorice a motorice obecně je neobratný. Sebeobsluha vážně při oblékání a hygieně, chlapec se zvládne najíst a pije z hrnečku.

Matouš začal školní docházku až ve školním roce 2019/2020, protože rodině už byla známa diagnóza, byla matka s chlapcem doma. Takže dítě nastupovalo do školy jako 4leté. Přestože již nastupoval s doporučením na asistenta pedagoga a zprávou z SPC, ve školce na to moc připraveni nebyli. V zařízení to mělo být první dítě s PAS, neměli zkušenosti s tvorbou IVP a spoluprací s asistentem. Nejspíše i kvůli tomu měli s Matoušem velký problém. Pedagožky si stěžovaly na neustálé rušení programu, že chlapec napadá, kope, plive a štípe děti, boří jim stavby, že musí řešit rozčilené rodiče. Po nepříjemnostech se ředitelka domluvila s Matoušovými rodiči, že zpočátku bude chodit jen tři dny v týdnu na dopoledne. I přes to, že rodina požadavku vyhověla, atmosféra ve školce nepolevila.

Jen díky paní asistentce začala ze strany školky částečná úprava metod a forem vzdělávání. Asistentka zaváděla na žádost rodičů do výchovně vzdělávacího procesu vizualizaci a strukturalizaci prostředí a pracovního místa. Eliminovat nevhodné chování a situace, které by ho mohly vyvolávat. I přestože bylo vypracované IVP, učitelky nevěnovaly Matoušovi speciální péči a individuální přístup. Spíše je jeho přítomnost obtěžovala, a tak veškeré působení na chlapce bylo na bedrech asistentky. I přes její snahu se nepodaří naplnit všechny cíle a splnit očekávání popsané v IVP. I to je hlavní impuls k přestupu chlapce do přípravné třídy.

### *Metody práce v MŠ:*

Pro orientaci v programu dne bylo využito kartiček s obrázky činností, aby Matouš věděl, co už má za sebou a co bude následovat. Také při sebeobslužných činnostech byla potřeba obrázková podpora. Po celé školce asistentka rozmístila kartičky s podrobnými kroky, jak s věcmi pracovat a jak je používat. Například jak postupovat při oblékání. U Matouše fungovala metoda postupné strukturalizace, tedy nejprve nácvik oblékání jedné věci, když už uměl navlékat kalhoty, stačil jen obrázek kalhot, ale mikina musela být ještě rozčleněná na více kroků. Tímto způsobem se dařil nácvik oblékání jednotlivých kusů oblečení. Matouš se naučil orientovat v kartičkách, s jejich pomocí se pomalu dařilo i komunikovat. Bohužel ze strany učitelek komunikace i práce s Matoušem vážla.

Pro pochopení a zorientování v čase je pro Matouše důležitá vizualizace a strukturalizace. Při nácviku je vhodné využívat reálné předměty v reálném prostředí, využívat časté opakování a zachovávat stejné postupy. Aby nebyl Matouše přetížen, stačí si osvojit nejprve pár důležitých úkonů a až postupem času, kdy je má upevněné, nabalovat další. Pracovat s ohledem na jeho momentální potřeby, zdravotní stav a rozpoložení.

Matouš se zvládne soustředit na práci asi 5-10 minut. Pracuje pomalu a hodně s dopomocí asistentky, neustále potřebuje vracet k činnosti. Jeho motivace je pouze odměna, v podobě bonbónu. Vyžaduje časté střídání činností s možností relaxace.

### *Pozitiva:*

V tomto případě ve výchovně vzdělávacím procesu moc pozitiv nenacházíme. Paní asistentka, která vše vzala na sebe a snažila se pochopit způsob práce s autistou. Rodina Matouše měla ulehčené rozhodování, zda dát syna do přípravného ročníku.

### *Rezervy:*

Určitou rezervu můžeme pozorovat především ze strany pedagogů v mateřské škole. Nepřípravenost, částečná neprofesionalita, strach a nezájem ze strany vedení a personálu školy určitě nepřispívala k příznivému rozvoji Matoušovi osobnosti.

### *Shrnutí:*

I přes nepříznivé klima ve školce se tam Matouš těší. Nevnímá, že je tam brán jako přítěž. Rodina chlapce se snaží učitelkám vyhovět a pomoci jim při vzdělávání jejich syna,

bohužel personál školky zaujal odmítavý přístup a nechce se v Matoušově výchově a vzdělávání více angažovat. Rodina na školku nemá žádné páky, SPC přislíbilo, že přijede na konzultaci, ta ale byla kvůli pandemii zrušena. Učitelky se bojí neznámého, možná jsou pohodlné a nechtějí osobnostně a profesně růst a vzdělávat se. Nemají motivaci od vedení. Integraci takovýchto dětí vnímají jako další papírovou zátěž jejich práce. Škola by měla začít více pracovat s možností, že budou u nich tyto děti zařazeny do vzdělávání. Personál školky by se měl začít zajímat o tuto problematiku, podstoupit nějaké školení nebo další vzdělávání. Propracovat postup práce při přijímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do školky, kde bude zahrnuta i spolupráce mezi učitelem a rodičem a mezi učitelem a asistentem pedagoga. Vedení školy by mohlo po svém personálu požadovat větší kreativitu a flexibilitu při jejich práci a především apelovat na individualizovaný přístup při výchově a vzdělávání. Také by bylo dobré personál seznámit a zaučit do práce s dokumentací.

## **5.4 Kazuistika Adrian:**

*Datum narození: říjen 2016*

*Diagnóza: porucha pozornosti a aktivity, podezření na PAS, nevyločený Aspergerův syndrom, dysfázie*

*Rodinná anamnéza:*

Adrian se narodil jako druhý syn do fungující rodiny. Rodina bydlí na vesnici v dvougeneračním domě s babičkou. V letošním roce (2021) se jim narodil ještě jeden syn. Matka i otec mají zaměstnání. (V době kdy jsem se s matkou potkala.) Vztahy mezi sourozenci jsou někdy napjaté, dochází k vyřizování účtů tělesnou formou, Adrian je velmi výbušný a jeho bratr se také nenechá dlouho pobízet k bitce. Když jsou ve společnosti vrstevníků má Adrian sklony bratra bránit a řešit jeho problémy tím, že bije ostatní děti.

*Osobní anamnéza:*

Těhotenství probíhalo bez komplikací. Porod po termínu s komplikacemi, zahájen spontánně - kontrakce, po píchnutí vody bylo zjištěno, že je plodová voda zkažená a přestaly být slyšet ozvy. To dalo impuls k rychlému řešení císařským řezem. Už od narození byly u Adriana pozorovány odchylky od normy, výkony se opožděly především v oblasti motoriky, později se otáčel, lezl, seděl, chodil, nástup řeči „pápá,

máma“ až po jednom roce věku. Rodiče to neřešili, shodou okolností měli v rodině stejně staré dítě, se kterým srovnávali, bohužel to je respondent Matouš. V PPP je veden od roku 2019 z důvodu zajištění podpůrných opatření do mateřské školy. Adrianovi byla diagnostikována vývojová dysfázie, začala logopedická péče, aktuálně je veden na neurologii, pedopsychiatrii pro ADHD, od října 2020 mu byla nasazena medikace. Adrian je zařazen to 3. stupně podpory, pracuje podle IVP s asistentkou.

#### *Sociální anamnéza:*

Rodina Adriana se s jeho diagnózou smiřuje a snaží se ji přijmout jakou součást jejich života. To se velmi odráží na přístupu rodičů k okolí, rodičům a dětem ve vzdělávacím systému. Srozumitelně a trpělivě vysvětlují Adrianovi obtíže a otevřeně hovoří o vzniklých problémech. Nespornou výhodou je přístup mateřské školy, kam Adrian dochází. Vedoucí učitelka dává podněty k řešení jeho stavu, upravuje a pomáhá měnit formy a metody výuky pro Adriana, připouští diskuzi s rodinou. Komunikace ze strany učitelky je velmi dobrá. Aktivní komunikace probíhá mezi školou, rodinou a PPP.

#### *Charakter speciálně vzdělávacích potřeb:*

Adrian je neposedné dítě, neustále v pohybu. Odbíhá z jedné činnosti ke druhé, neustále ho něco vyrušuje, zajímá. Když se mu práce nedaří, mívá výbuchy vzteku, agrese vztahuje na pomůcky a lidi okolo. Všechno, co dělá, komentuje a u všeho mluví. Mluví hodně, neustále a o všem. Řeč je překotná, s chybami. Adrian disponuje menší slovní zásobou oproti vrstevníkům, ale umí slova správně použít. Věci, o které má zájem, pojmenuje. Rozumí požadavkům druhého a je schopen vést krátký dialog. Žádné téma mu není cizí, pokládá nevhodné dotazy. Na určitou dobu se ponoří do nějakého téma a k němu vztahuje veškerou svou pozornost, o ničem jiném nemluví. Když je zabrán do práce, nevnímá okolí ani své potřeby, klidně se u práce pomočí. Při skupinové práci je pro něho těžké vydržet sedět na místě, mlčet a nepošťuchovat spolužáky. Výjimkou nejsou ataky spolužáků, náhodným výběrem a bezdůvodně napadá děti štípáním, pliváním a škrcením. Toto své chování nedokáže vysvětlit, nemá pro něj žádné důvody ani ty nesmyslné. Hry s ostatními dětmi nevyhledává, ale když chce, umí se zapojit a chvílku ve hře pobýt. Neumí však akceptovat pravidla her, uznává jen svoje pravidla, což většinou vede k problému a vyřazení ze hry. Při práci ve školce pospíchá, není trpělivý, úkony potřebuje dostávat postupně během práce. Má sklony práci nedokončovat. Pravidla a režim třídy se

naučil a vyžaduje jejich dodržování, někdy více od okolí než od sebe. Umí pojmenovat to, co bylo uděláno proti pravidlům, lépe u ostatních než u sebe.

#### *Metody práce v MŠ:*

Adrian potřebuje trpělivý přístup. Při přechodu mezi činnostmi potřebuje být dopředu upozorněn, dostat limit, do kdy bude činnost trvat. Časté střídání činností s možností relaxace nebo aktivity, u které by se měl naučit se zklidnit a odpočívat. Adrian potřebuje precizní zácvek a neustálé opakování již naučeného. Při výuce je dobré využívat názorné pomůcky a reálné předměty, se kterými se Adrian v běžném životě setkává a mohl by je využít - využívání forem vizualizace. Při sociálním kontaktu je třeba používat a vyžadovat oční kontakt, jemný dotek, předcházet konfliktním situacím, nacvičit zvládání těchto situací.

#### *Pozitiva:*

Nespornou výhodou u Adriana je, že komunikuje a rozumí požadavkům. Je schopen vést dialog i s dětmi, zapojit se do hry mezi ně. Má své zájmy, kterým zcela propadá, toho se dá využít pro práci s ním. Uzpůsobení výchovně vzdělávacímu programu k jeho tématu, motivací na oblíbené téma. Zvládá denní režim třídy a pravidla třídy. Je schopen se účastnit programu třídy.

#### *Rezervy:*

U Adriana by bylo potřeba zapracovat na vznětlivosti, výbušnosti vůči okolí. Naučit ho nějaké strategii, která by byla využita při afektu. Například boxovací pytel, polštář. Eliminovat vyrušování ostatních dětí při skupinové práci neustálým mluvením. Vymyslet s paní asistentkou nějaký mlčenlivý rituál.

#### *Shrnutí:*

Adrian má veliké štěstí na lidi kolem sebe. Má milující rodinu, která ho přijímá takového, jaký je a snaží se ho rozvíjet. Stejně tak je naladěn personál školky, pedagožky v Adrianově třídě jeho problémy rozebírají, řeší a snaží se najít optimální rovinu fungování třídy s Adrianem tak, aby nebyl vyřazen z třídního kolektivu, ale i tak, aby jeho přítomnost nebyla neúnosnou zátěží pro jeho spolužáky. Skvěle funguje komunikace mezi školou a rodinou, ale i osvěta mezi rodiči ve třídě dětí. V tomto případě se dle mého názoru daří vše skloubit ke spokojenosti všech.

## 5.5 Kazuistika Martin

Datum narození: červen 2015

Diagnóza: porucha autistického spektra, dysfázie

### *Rodinná anamnéza:*

Martin žije v úplné rodině, má ještě starší sestru. Rodina bydlí na vesnici v dvougeneračním domě s prarodiči. Matka a otec mají malou rodinnou firmu. Vztahy v rodině jsou dobré.

### *Osobní anamnéza:*

Těhotenství proběhlo bez větších obtíží. Porod byl komplikovaný, nakonec normální cestou. Chlapec měl omotanou pupeční šňůru kolem krku a byl přidušený. Vývoj dítěte probíhal první měsíce standardně, žádné větší odchylky. Později rodiče pozorovali, že Martin nenavazuje oční kontakt. V roce 2016 navštívil neurologii, kde se nic neprokázalo. Kolem dvou let chlapec vydával různé zvuky, broukal si, ale hlásky ani citoslovce či slova netvořil. Martínek je veselý a velice živé dítě. Později se začínaly projevovat větší problémy v komunikaci, nechápal jednoduché pokyny, nedokázal odhadnout míru nebezpečí, zdánlivě nerespektoval autority. Odemknul si například dveře a odešel z domu přes silnici vykoupat se do rybníka. Začínal stereotypně opakovat určité pohyby a bylo znát, že mu vyhovuje řád a negativně reaguje na změny. Pro podezření na poruchu autistického spektra rodiče začali navštěvovat psychologickou poradnu a dětského psychiatra. Následovala série vyšetření, která nakonec potvrdila diagnózu. Martin je zařazen do 3. stupně podpůrných opatření, školku navštěvuje s asistentkou a pracuje podle IVP.

### *Sociální anamnéza:*

Oba rodiče i prarodiče se snaží zajistit Martinovi maximální možnou péči. Rodina je dobře zajištěná. Adaptace na mateřskou školu probíhala postupně společně s asistentkou a zpočátku i maminkou. Výraznější změny v chování po nástupu do školky neproběhly.

Martin má svůj svět, do kterého je těžké nahlédnout, řeč zůstává u zvuků, slova tvoří, ale nedávají smysl. Kdo ho nezná důvěrněji, neporozumí (APUPU -PROSÍM, BIDIBA - ZMRZLINA, ...).

### *Charakter speciálních vzdělávacích potřeb:*

V roce 2018 Martin nastoupil do školky v doprovodu asistentky. Má velice úzký okruh zájmů. Malování, kdy maluje pořád dokola to samé a s pomocí asistentky pojmenovává či doplňuje. Maluje domy, hodinky a svého psa. Martin maluje dům a povídá „dede dů“- asistentka doplní - dědův dům, „Joli dů“- asistentka doplní Jolanky dům. Dělá hodně zvuků a různě intonuje. Z pohybových činností upřednostňuje ježdění na tříkolce, procházky. S dětmi kontakt nenavazuje vůbec, pozitivně reaguje pouze na malinké děti. Samostatná hra nebo hra s konkrétní hračkou ho nezajímá. Baví ho knihy a věci technického typu jako fotoaparát, telefon, tablet apod. Jakékoliv jiné činnosti zcela ignoruje. Oční kontakt stále nenavazuje. Jeho chování je nevyzpytatelné, jediná činnost, která ho dokáže trochu motivovat je jídlo. Fyzický kontakt akceptuje, ale nevyhledává. Dokáže jít za ruku. Pokud není po jeho, např. je procházka kolem obchodu, on chce zmrzlinu a nejde to, dostane záchvat vzteku, lehne si na zem a svíjí se, zahazuje boty, čepici, trhá trávu a křičí. S asistentkou vychází dobře, zvažuje se kartičkový systém pro usnadnění komunikace. V mateřské škole rozumí aktivitám a činnostem, které jsou stálé (ranní pozdrav, svačina, pobyt venku, oběd, spinkání, odchod). Na ostatní činnosti nereaguje, asistentka mu upravuje program. Dělá jen aktivity, které zná či zvládá (prohlížení obrázků, malování).

### *Metody práce v MŠ:*

Protože Martin má svůj svět, je velmi složité ho zaujmout, do běžných dětských činností. Nečekané návaly vzteku a nezájem o okolní dění znemožňují učitelkám práci s Martinem ve skupině. Po většinu času se Martinovi věnuje asistentka, která se snaží v nejvyšší možné míře Martina zapojit do chodu školky. Je to velmi těžké, Martin má svůj neproniknutelný svět, který je pro okolí nepochopitelný. I malá snaha vytrhnout ho z něj Martina rozhodí a pak není schopen dělat nic. Většinou to končí atakou vzteku nebo uklidňujícími stereotypními kývavými pohyby.

Při práci s Martinem je zapotřebí individualizovaného přístupu s ohledem na jeho momentální zdravotní a psychický stav. Značná míra trpělivosti při všech činnostech, které se týkají provozu školky. Rozfázování úkolů s ohledem na to, co je Martin schopen zvládnout sám, kde potřebuje dopomoc. Příprava vlastního programu při pobytu ve školce, relaxační techniky, automasáže, výukové programy na tabletu, snaha o rozvoj řeči pomocí kartiček.



*Pozitiva:*

Práce asistentky, která se snaží vyvodit ze zvuků konkrétní slova. Návyk na režim školky a jeho akceptování. Spolupráce s rodiči.

*Rezervy:*

Pokusit se najít vhodné přístupy pro práci s Martinem ve skupině. Alespoň částečná socializace do kolektivu. Předcházet návalům vzteku a práce na zklidnění. Vytvořit pro něj ve školce bezpečné prostředí. Využít jen některé děti ke spolupráci s Martinem.

*Shrnutí:*

Zařazení Martina do programu školky je náročný úkol vzhledem k jeho individuálním potřebám. Martin ve školce žije svůj paralelní svět vedle kolektivu, ze začátku docházky se zcela distancoval od všech činností v MŠ. Teď je schopen účastnit se programu jen na začátku dne, nebo zahájit některé stále se opakující rituály třídy. Jeho pobyt ve třídě je odkázán na vlastní program od asistentky. Hodně se odvíjí od aktuálního naladění Martina. Martinova rodina vnímá školku pozitivně, Martin chodí do školky dobře naladěný, dalo by se říci, že na některé aktivity se těší. Paní učitelka plánuje společné aktivity s ohledem na Martina, aby se alespoň z části připojil, ale je to těžké. Martin vydrží jen chvilku a to ještě s vypětím sil paní asistentky.

## **5.6 Rozhovory s učitelkami v MŠ**

V této části jsou zpracovány rozhovory čtyř učitelek a dvou asistentek pedagoga. Z důvodů nouzového stavu v České republice probíhaly některé rozhovory po telefonu. Některé učitelky jsou třídními učitelkami výše zmíněných žáků.

### **Rozhovor č. 1**

Učitelka Sára na dvoutřídní MŠ s 4letou praxí v oboru. Za svou dosavadní praxi se setkala s jedním dítětem s autismem.

#### **1. Setkala jste se při své praxi s dítětem a autismem? S dívkou nebo chlapcem?**

Ano s jedním. Chlapec.

#### **2. Má/mělo toto dítě asistenta? Jak probíhá/probíhala vaše spolupráce?**

Ano mělo. Paní asistentce jsem v pondělí nastínila plán týdne a ona si vyhodnotila, co dítě zvládne, co mu upraví a jakých programů se zúčastní.

#### **3. Jak se vám podařilo začlenit dítě do kolektivu dětí?**

Z počátku to dřelo, nevěděli jsme jak na to. Asistentka musela řešit hodně konfliktních situací. Pak se ale situace uklidnila, všichni jsme si na sebe zvykli.

#### **4. Jak probíhá/probíhal vzdělávání?**

Žák dělá většinu programu s námi za dopomoci asistentky. Asistentka mu upravuje obsah úkolů, pomáhá mu při činnostech, eliminuje konflikty mezi dětmi. Dítě mělo vypracovaný IVP, podle požadavků z SPC. Při individuální práci s asistentkou se věnovali naplňování cílů IVP. Pro potřeby žáka jsme upravili jeho pracovní místo a vytvořili relaxační kout.

#### **5. Kam dítě směřovalo po školce?**

Odešlo na základní školu speciální.

**6. Probíhá/ probíhal mezi zúčastněnými kooperační proces? Pokud ano jak to funguje?**

Nevím, jestli je to přímo kooperace. Většinu denních záležitostí komunikuje s rodiči asistentka. Mimořádná konzultace na vyžádání jedné nebo druhé strany.

**7. Jak funguje spolupráce školky a speciálně pedagogického centra, pedagogicko psychologické poradny?**

Speciálně pedagogické centrum zaslalo do školky dokumentaci pro tvorbu IVP. IVP na začátku roku přijelo zkonzultovat. Na konci roku proběhla v tomto roce telefonické spojení, kde jsme popsali naše vyhodnocení plánu.

**8. Jaký má postoj/přístup vaše školka k přijímání dětí s tímto omezením?**

Rozporuplný, před přijímáním těchto dětí panuje v našem pedagogickém sboru nejistota a obavy z toho jaké dítě bude. Jestli to zvládneme. Někdy i dlouhé diskuze, jestli je vhodné takové dítě přijímat.

**9. Jaké pracovní postupy máte při práci s těmito dětmi? Máte ve školce zpracovaný pracovní postup při inkluzi?**

Vypadá to tak, že rodiče pohovoří s paní ředitelkou, ta to rozebere s učitelkami. Do které třídy by dítě mohlo nastoupit a jak by to mohlo fungovat. Pak se s dítětem vidíme na zápisu. Po přijetí dítěte máme individuální schůzku s rodiči, kde probíhá předávání informací a dokumentace.

**Rozhovor č. 2**

Učitelka Vlasta s 25letou praxí, za svůj profesní život byla i na pozici ředitelky malé vesnické mateřské školy. Teď pracuje ve stejné vesnici, kde se školka rozšířila na dvoutřídní. Za svou praxi měla ve třídě dva chlapce s autismem. Jednoho před 15 lety a v loňském školním roce.

**1. Setkala jste se při své praxi s dítětem a autismem? S dívkou nebo chlapcem?**

Ano se dvěma chlapci.

## **2. Má/mělo toto dítě asistenta? Jak probíhá/probíhala vaše spolupráce?**

První dítě asistenta nemělo, druhé má. Nejprve pokus omyl. Pro mě i pro paní asistentku to byla první zkušenost, jak se spoluprací mezi námi, tak s prací s dítětem s autismem. Neustále jsme hledali vhodné metody a formy práce tak, abychom co nejvíce posilovali již nabyté dovednosti a zároveň stimulovali rozvoj a učení nových. Věnovali jsme spoustu času studiu literatury, volali jsme do SPC a radili se s rodiči o nastavení dosažitelných a přiměřených cílů při naší práci. Myslím, že se nám podařilo s paní asistentkou a kolegyní na třídě vytvořit doplňující se fungující tým.

## **3. Jak se vám podařilo začlenit dítě do kolektivu dětí?**

Nejvíce nám hrálo do karet, že dítě je integrované do třídy větších dětí. Takže diskuze s dětmi o jeho potížích a individuálních potřebách byla na místě. Trpělivostí při vysvětlování se nám podařilo dítě vtáhnout do kolektivu. Dnes můžeme říci, že jsme se ve vrstevnické skupině přiblížili inkluzi.

## **4. Jak probíhá/probíhalo vzdělávání?**

Po ranním příchodu do třídy jde pracovat ke stolečku s asistentkou, za odměnu odchází na koberec, kde se věnuje hře. Pak alespoň jednou týdně vykonává výtvarnou činnost s ostatními dětmi. Ranní kruh, pozdravení, tělovýchovnou chvíli atp. absolvuje s námi. Asistentka podle jeho rozpoložení upravuje program na míru, zařazuje častější relaxační a odpočinkové chvílky. Pro podporu samostatnosti jsme po celé třídě rozvěsili obrázkové karty s návody a nápovědami.

## **5. Kam dítě směřovalo po školce?**

Zatím dochází do MŠ.

## **6. Probíhá/ probíhal mezi zúčastněnými kooperační proces? Pokud ano jak to funguje?**

Řekla bych, že spolupracujeme, co nejlépe umíme a dovedeme. S rodinou, SPC, asistentkou i žákem.

## **7. Jak funguje spolupráce školky a speciálně pedagogického centra, pedagogicko psychologické poradny?**

Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem probíhá v podobě dvou návštěv za školní rok. Jedna z počátku roku, kde probereme, kam budeme směřovat a na konci roku, kdy hodnotíme, jak se nám podařilo dojít k cíli. Zasíláním dokumentace z vyšetření pro tvorbu IVP.

### **8. Jaký má postoj/přístup vaše školka k přijímání dětí s tímto omezením?**

Dnes je to jiné než před lety. Už se nebojíme, cítíme podporu ve vedení školy, poradnách a centrech. Snažíme se o rovný přístup ke všem dětem.

### **9. Jaké pracovní postupy máte při práci s těmito dětmi? Máte ve školce zpracovaný pracovní postup při inkluzi?**

Formálně ano, dokumentace, schůzka s rodinou. Pracovní postupy žádné nemáme, každé dítě je originál. Snažíme se šít vzdělávání dítěti na míru.

## **Rozhovor č. 3**

Učitelka Pavla z dvoutřídní vesnické školky s praxí 9 let. Při své praxi prošla dvěma školami, v každé z nich měla v péči jedno dítě s poruchami autistického spektra.

### **1. Setkala jste se při své praxi s dítětem a autismem? S dívkou nebo chlapcem?**

Ano, setkala. Se dvěma chlapci.

### **2. Má/mělo toto dítě asistenta? Jak probíhá/probíhala vaše spolupráce?**

Ano s asistentem. Spolupráce s asistentem při tvorbě IVP, jeho průběžného vyhodnocování. Konzultace - na co se zacílíme pro následující týden. Na co se dále zaměřit, jak v kratším časovém plánu, tak i v dlouhodobějším.

### **3. Jak se vám podařilo začlenit dítě do kolektivu dětí?**

V rámci možností velmi dobře. Ostatní děti se chovají ohleduplně, přátelsky. Přijímají to, že je někdo jiný, odlišný. Je ale nutné to v počátcích (hned po nástupu do MŠ) ostatním dětem vhodně vysvětlit.

#### **4. Jak probíhá/probíhalo vzdělávání? Kam dítě směřovalo po školce?**

Dle zprávy ze SPC jsme vzdělávání zaměřili na socializaci - především na začlenění do kolektivu dětí MŠ, dále na praktické dovednosti v rámci režimu MŠ a na rozvoj řečových dovedností. Po konzultaci s rodiči (na jejich výslovné přání) také na předškolní vzdělávání, samozřejmě s velkým ohledem na vývojové možnosti a individuální zvláštnosti dítěte.

#### **5. Kam dítě směřovalo po školce?**

Po mateřské škole - základní škola speciální.

#### **6. Probíhá/ probíhal mezi zúčastněnými kooperační proces? Pokud ano jak to funguje?**

Ano, děti s dotyčným dítětem komunikují, v rámci volných her ho berou mezi sebe - nejčastěji při pohybových aktivitách a námětových hrách s auty. Společně tráví i ranní kruh a některé řízené činnosti. Ostatní děti jsou hybnou silou pro jeho aktivitu a velmi silnou motivací.

#### **7. Jak funguje spolupráce školky a speciálně pedagogického centra, pedagogicko psychologické poradny?**

Spolupráce probíhá formou dokumentace a osobních setkání pracovníků centra alespoň jednou ročně přímo v naší školce. Během roku můžeme telefonicky konzultovat náš postup práce s dítětem.

#### **8. Jaký má postoj/přístup vaše školka k přijímání dětí s tímto omezením?**

Myslím, že dobrý.

#### **9. Jaké pracovní postupy máte při práci s těmito dětmi? Máte ve školce zpracovaný pracovní postup při inkluzi?**

Nejčastěji užívaný pracovní postup je "učení nápodobou" - ukázka ať už od pedagoga, asistenta nebo ostatních dětí. Zpracovaný pracovní postup při inkluzi zpracovaný nemáme.

#### **Rozhovor č. 4**

Paní učitelka Eliška působí ve školce 2 roky. Předtím pracovala s dětmi, které byly ohrožené prostředím, s romským etnikem a s dětmi s výchovnými problémy

#### **1. Setkala jste se při své praxi s dítětem a autismem? S dívkou nebo chlapcem?**

Ano, chlapec.

#### **2. Má/mělo toto dítě asistenta? Jak probíhá/probíhala vaše spolupráce?**

Ano má, spolupráce probíhá naprosto bezproblémově. Určitě se hrálo i roli, že asistent má vystudovaný obor se speciální pedagogikou. Dítě s tímto handicapem bych do MŠ bez kvalitního asistenta nepřijala.

#### **3. Jak se vám podařilo začlenit dítě do kolektivu dětí?**

I přes to, že dané dítě mělo jen prvky autismu a bylo velice společenské, včleňování do kolektivu mělo své meze. Ze strany dětí docházelo k respektujícímu chování, snažily se ho začleňovat do volných her, pomáhat mu s oblékáním, či s aktivitami v kruhu, ale tímto pro ně kontakt končil. Určitě se nestal rovnocenným partnerem.

#### **4. Jak probíhá/probíhalo vzdělávání?**

Vzdělávání probíhá individuální formou s asistentkou, kdy po rozhovoru s rodiči zařadili jednoduchou vzdělávací aktivitu na jejich zakázku. Jednalo se o trénování barev, počtu do 3, přiřazování věcí do skupin. Postupovalo se plynule od jednoduchého ke složitějšímu, stále se opakovalo, konkretizovalo, měnili se drobné detaily.

V rámci třídního programu se dítě účastní ranního kruhu, kdy nám nejde o vzdělávací aktivity, ale spíše o rozvoj sociálních dovedností dítěte, řeči, udržení pozornosti, začleňování do kolektivu a posilování fyzické zdatnosti a obratnosti, jemné motoriky.

Cílem, který nám stanovilo SPC a po dohodě s rodiči je začleňování dítěte do kolektivu a posilování správných vzorců chování a rozvoj komunikačních dovedností.

#### **5. Kam dítě směřovalo po školce?**

Zatím stále v MŠ.

## **6. Probíhá/ probíhal mezi zúčastněnými kooperační proces? Pokud ano jak to funguje?**

Autismus je velice specifický v rozsahu a formě a v některých případech poněkud spolupráci mezi dětmi omezuje. Hlavně právě v sociální oblasti. Typické autistické dítě nevyhledává společnost a kontakt ostatních dětí.

Pokud mohu mluvit o konkrétním dítěti, se kterým jsem se při své praxi setkala, probíhá kooperace především ve volné hře, sebeobslužných činnostech (dopomoc při oblékání).

Pokud je otázka myšlena na učitele, asistentku a rodinu, tak si myslím, že v rámci možností jsou informace předávány často. Komunikace mezi námi funguje.

## **7. Jak funguje spolupráce školky a speciálně pedagogického centra, pedagogicko psychologické poradny?**

Přesně nevím jaký je standardní postup spolupráce ve školství, z důvodu pandemie Covid-19 byla veškerá osobní setkání přesunuta nebo zrušena. Měli jsme jeden telefonát, který vyřizovala kolegyně.

## **8. Jaký má postoj/přístup vaše školka k přijímání dětí s tímto omezením?**

Kladný. Pokud jsou k přijetí takového dítěte do zařízení vhodné podmínky (ovlivňuje: složení a náročnost třídy, jiné handicapované dítě ve třídě, zajištění asistence, zkušenosti druhého pedagoga), stavíme se k integraci pozitivně.

## **9. Jaké pracovní postupy máte při práci s těmito dětmi? Máte ve školce zpracovaný pracovní postup při inkluzi?**

Předchozí příprava dětí na handicapované dítě (formou rozhovorů o odlišnostech v projevech chování, tvorby třídních pravidel zahrnujících a posilujících kladné vztahy mezi dětmi, nácvikem modelových situací - pozdrav, jak reagovat na fyzické projevy, omluva, situace se v průběhu stále doplňují)

Seznámení se s asistentem dítěte, následné seznámení s dítětem samotným.

Ve školce zatím nemáme zpracované žádné postupy pro inkluzi.



## **Shrnutí rozhovorů s učitelkami:**

Z oslovených učitelek všechny uvedly, že se s dítětem s autismem ve své praxi setkaly, ve všech zmíněných případech to byli chlapci. Shodně píší, že tyto děti pracují nebo pracovali s podporou asistenta pedagoga. Učitelky uvádí práci s asistentem pedagoga jako funkční proces, bez kterého by to ve školce nemohlo fungovat. Často je práce s dítětem převážně na asistentovi. Žádná z učitelek neuvedla individuální činnost mezi učitelkou a žákem s PAS. Vždy to nechávají na asistentovi.

Stejně tak se asistent v pozici facilitátora snaží dítě s PAS včleňovat do vrstevnické skupiny. Je průvodce a komunikátorem při řešení konfliktů.

Povaha vzdělávacích úprav se různí podle individuálních potřeb žáka, nejčastěji respondentky uváděly, že se snaží o maximální zapojení do chodu třídy.

Při tázání na kooperační proces dvě učitelky popisovaly komunikaci mezi školou a rodinou, dvě komunikaci mezi dětmi na třídě. V tomto případě byla otázka špatně položena a nemůžeme z ní usuzovat jednosměrný závěr.

Z rozhovorů můžeme vidět, že je již běžnou praxí vzdělávání a integrace těchto dětí do běžných mateřských škol. Přístup škol je kladný, liší se pouze zkušenostmi a přístupem personálu a materiálními a finančními možnostmi školy.

Dále je z rozhovorů patrné, že školy nemají přesně vypracované pracovní postupy při práci s těmito dětmi. Přijímání žáků s PAS je tak velmi individuální záležitostí a nelze škatulkovat a unifikovat. Potřeby a vývojové zvláštnosti jedinců s PAS jsou jedinečné a nelze se na ně předem připravit.

## **Rozhovor č. 5**

Asistentka pedagoga Iveta, která má 7 let praxi, v péči má již třetí dítě s autismem. Toto je její první dítě ve školce.

### **1. Setkala jste se při své praxi s dítětem a autismem? S dívkou nebo chlapcem?**

Ano s chlapci.

## **2. Má/mělo toto dítě asistenta? Jak probíhá/probíhala vaše spolupráce?**

Ano. Spolupráce s učitelkou je dobrá. Učitelka se spolu s asistentkou podílí na tvorbě IVP i zpětném hodnocení. Společně se snaží dítě zapojovat do kolektivu a nabízet mu zajímavé činnosti.

## **3. Jak se vám podařilo začlenit dítě do kolektivu dětí?**

Zpočátku to bylo obtížnější a dítě potřebovalo ze třídy odcházet, takže mu byl vytvořen bezpečný prostor pro relaxaci a odpočinek. Postupem času (cca 2 roky) si dítě na třídě natolik zvyklo, že dokázalo vydržet ve třídě celý den bez obtíží a se snahou zapojit se do kolektivních her.

## **4. Jak probíhá/probíhalo vzdělávání?**

Vzdělávání po dohodě s rodiči a poradnou probíhalo max. 10 minut denně. Dítě bylo nesoustředěné a nepozorné. Vzdělávání vždy probíhalo individuálně bez rušivých vlivů, jednalo se především o jednoduché grafomotorické listy, rozvoj jemné motoriky, poznávání základních barev apod.

## **5. Kam dítě směřovalo po školce?**

Dítě po školce nastupuje do speciální základní školy.

## **6. Probíhá/ probíhal mezi zúčastněnými kooperační proces? Pokud ano jak to funguje?**

Ano, probíhá. Učitelka i asistentka komunikují s rodiči a snaží se vycházet vstříc jejich požadavkům. Jsou v kontaktu s poradnou a na základě jejich zpráv sestavují dítěti IVP. S poradnou komunikují i osobně. Asistentka se může účastnit vyšetření v poradně.

## **7. Jak funguje spolupráce školky a speciálně pedagogického centra, pedagogicko psychologické poradny?**

Dokumentace z vyšetření. S dovolení rodičů a osobní vyžádání asistenta pedagoga se můžeme jít podívat na diagnostické vyšetření do SPC. Popřípadě telefonické spojení. Nejčastěji dvakrát ročně osobní návštěva SPC ve škole.

## **8. Jaký má postoj/přístup vaše školka k přijímání dětí s tímto omezením?**

Kladný. Školka se snaží, aby se děti co nejvíce adaptovaly. Dokáže pro ně připravit podnětné prostředí a zajistit jim nejen odbornou asistenci, ale i speciálně upravený prostor a pomůcky.

## **9. Jaké pracovní postupy máte při práci s těmito dětmi? Máte ve školce zpracovaný pracovní postup při inkluzi?**

Postupy práce s těmito dětmi se řídí především doporučením poradny a po dohodě s rodiči. Postup při inkluzi zpracovaný nemáme.

### **Rozhovor č. 6**

Asistentka pedagoga Klára, čerstvá absolventka kurzu. Pracuje první rok jako asistentka pedagoga a má v péči první dítě s PAS.

#### **1. Setkala jste se při své praxi s dítětem a autismem? S dívkou nebo chlapcem?**

Ano. Chlapec.

#### **2. Má/mělo toto dítě asistenta? Jak probíhá/probíhala vaše spolupráce?**

Ano, jsem to já. Učitelka připraví program a já dopomáhám žákovi s realizací.

#### **3. Jak se vám podařilo začlenit dítě do kolektivu dětí?**

Dítě moc nemluví a hru s dětmi nevyhledává. Takže většinu času trávíme spolu. Stavíme lego, nebo kostky.

#### **4. Jak probíhá/probíhalo vzdělávání?**

Pracujeme u stolečku, když nechce být s ostatními nebo je práce pro něho těžká. Tak má své úkoly u stolu.

#### **5. Kam dítě směřovalo po školce?**

Zatím zůstává u nás.

**6. Probíhá/probíhal mezi zúčastněnými kooperační proces? Pokud ano jak to funguje?**

Rodiče mi ráno řeknou, jak na tom je. Já jim při předání řeknu, co se nám dařilo.

**7. Jak funguje spolupráce školky a speciálně pedagogického centra, pedagogicko psychologické poradny?**

Z praxe ještě nevím. Vím, že to upravuje vyhláška 27/2016 Sb.

**8. Jaký má postoj/přístup vaše školka k přijímání dětí s tímto omezením?**

Snaží se, připravili mu vlastní pracovní místo.

**9. Jaké pracovní postupy máte při práci s těmito dětmi? Máte ve školce zpracovaný pracovní postup při inkluzi?**

Pracujeme co nejvíce stejně jako ostatní děti. Pracovní postup inkluze mají asi učitelky.

**Shrnutí rozhovorů s asistentkami pedagoga:**

I zde se jedná pouze o chlapce. Asistentky popisují spolupráci s učiteli jako vyhovující, i když je zde vidět nezkušenost druhé respondentky. Při začleňování do kolektivu je vidět, že velmi záleží na povaze dítěte.

Asistentky se velkou měrou podílí na výchovně vzdělávacím procesu těchto dětí ve školkách. Ve všech uvedených rozhovorech je práce s dítětem s PAS ponechána jen a pouze na asistentkách. Jako nejčastější potřeba při vzdělávacím procesu je popisováno vlastní pracovní místo a relaxační kout. Je vidět, že se snaží eliminovat rušivé podněty a dopřát potřebnou míru odpočinku během pobytu ve školce.

I asistentky popisují přístup školy jako kladný a postup práce zcela individualizovaný.

## 5.7 Shrnutí výsledků

Shrnutí výsledků pomocí SWOT analýzy. Nejprve zde budou uvedeny silné a slabé stránky a poté příležitosti a hrozby.

<b>Silné stránky</b>	<b>Slabé stránky</b>
Práce asistentek na třídách	Chybí individualizovaná práce učitel a žák s PAS
Spolupráce v pedagogickém sboru a kladný přístup škol při zařazování těchto dětí	Nízká vzdělanost pedagogů pro práci s dětmi s autismem
Komunikace s rodinou, SPC	Nízká četnost dětí s touto diagnózou a z toho pramenící neznalost problematiky
<b>Příležitosti</b>	<b>Hrozby</b>
Vzdělávací kurzy: Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu, které pořádá PPP,	Pokud přenechají učitelé výchovně vzdělávací proces na asistentech pedagoga, nemusí být posilování dovedností všestranně zaměřené.
Vybavení škol materiály pro výuku dětí s PAS, vybavení literaturou o autismu	Neznalosti problematiky autismu může způsobit stagnaci ve vývoji jedince s PAS, školka se může z důvodu nepochopení problematiky stát stresujícím a nepodnětným prostředím

Bezpochyby nejdůležitější element vzdělávání dětí s PAS jsou asistenti pedagoga. Bez jejich pomoci by se nemuselo dařit zařazování těchto dětí do výchovně vzdělávacího procesu školy. Tvoří pomyslný bezpečný a komunikační můstek mezi žákem s PAS a ostatními dětmi, učiteli i rodinou.

Zároveň jejich působení na třídách ulevuje učitelům. Dalo by se říci, že přejímají plnou zodpovědnost za bytí žáka ve školce a díky jejich práci se učitelé nemusí nutit do práce s těmito žáky. Bohužel tento distanc učitelů podkopává myšlenku inkluze a bez jejich participace na vzdělávání dětí s autismem jí není možno dosáhnout. Pro zlepšení vztahu učitel a žák s PAS by se měli učitelé začít zajímat o tuto problematiku, věnovat čas studiu a vzdělávání. Jedině tak mohou odbourat bariéry vzniklé odlišností vzdělávacích

procesů těchto dětí s handicapem. Protože pokud informovanost a jistá míra vzdělanosti u pedagogů nenastane, nemohou poskytovat kvalitní pedagogickou péči těmto dětem. Nebudou moci správně a kvalitně sestavit IVP a komunikace s poradenskými zařízeními nebude účinná. Asistenti pedagoga budou odkázáni jen na své vlastní zkušenosti, nápady a improvizaci při působení na žáka s PAS. A především nebudou učitelé schopni předávat pozitivní vzory chování ostatním dětem na třídě a tím nebudou formovat jejich kladné postoje k lidem s odlišnostmi. Tím by mohl být prodloužen proces integrace lidí s handicapem do společnosti.

### **V rámci výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:**

#### Probíhá inkluze dětí s autismem do vesnických mateřských škol běžného typu?

Z rozhovorů s učitelkami vyplývá, že každá z nich má alespoň jednu zkušenost s dětmi s PAS na své třídě. Integrace dětí s PAS je čtenější v posledních letech. Díky podpoře školskými poradenskými zařízeními a větší osvětě o autismu je pro rodiče dětí a vedení škol jednodušší integrovat tyto děti do výchovy a vzdělávání mateřské školy.

#### Jaká specifika sebou nese jejich výchovně vzdělávací proces?

Z pozorování dětí ve školkách je vidět, že každé dítě vyžaduje jiný přístup ze strany učitelů, asistentů a žáků. Míra poskytování asistence a podpory v různých mentálních a motorických oblastech je velmi individuální. Nelze jednotně popsat metody a formy vzdělávání pro všechny děti s PAS.

Ovšem shodné znaky zde lze pozorovat. Ve většině případů bylo využito kartiček pro podporu a rozvoj komunikace, strukturalizace denního režimu. U dětí bylo využito služeb asistenta pedagoga, který je důležitým prostředníkem při integraci žáků s PAS do skupiny vrstevníků. Z pozorování také vyplývá, že asistent pro všechny děti znamená bezpečí a jistotu. Pro intaktní děti je to ten, který jim rozumí a dokáže vysvětlit autistovo chování, zároveň eliminuje jeho agresivní projevy. Autista v něm nachází oporu při situacích, kdy si není jistý, při komunikační bariéře mezi vrstevníky. I učitelé vědí, že při krizových situacích je to někdo, kdo by měl situaci zvládnout a vyřešit.

### Jakým způsobem spolupracuje mateřská škola s rodiči a dalšími institucemi při inkluzi dítěte s autismem?

Spolupráce probíhá na bázi rozhovorů školy s rodiči, kteří tlumočí informace ze speciálně pedagogického centra. V některých případech je možná účast pracovníka centra na setkání rodiny se školou. Centra zasílají do školy školní verzi dokumentace s výsledky vyšetření, kde ředitelé a učitelé získají podklady na tvorbu IVP. Jsou tam popsány úpravy metod a formy výuky, závěry vyšetření a doporučení na asistenta pedagoga. V případě nejasností mohou učitelé telefonicky konzultovat své otázky přímo s poradnou, popřípadě se asistenti po předchozí domluvě mohou účastnit vyšetření v poradně. Vypracované IVP stvrdí podpisem učitel, ředitel, rodič a pracovník SPC. Stejně tak vyhodnocené IVP podepisují všichni zúčastnění. Speciálně pedagogická centra navštěvují školy dvakrát ročně. Z počátku školního roku s připomínkami k IVP a na konci roku u vyhodnocení IVP. Z rozhovorů s pedagožkami, ale vidíme, že dvakrát ročně není pravidlem.

### Jak mají mateřské školy a pedagogové zpracované postupy na začleňování těchto dětí do běžného kolektivu?

Na tuto otázku jsem nedostala jednotou odpověď. Většina učitelek uvedla, že propracovaný postup práce nemají. Shodně uvedly pouze přijímací rozhovor s rodiči žáka. Každá škola má své postupy, každý učitel má jiný přístup, každé dítě má své specifika. Nejčastější odpovědí na začleňování do kolektivu byl uveden rozhovor s dětmi, kde učitelé a asistenti dětem vysvětlí obtíže a odlišnosti žáka. Při provozu školky se na začlenění do vrstevnické skupiny velkým dílem podílí asistent pedagoga.

### Funguje spolupráce učitelů s asistenty pedagoga?

Tato spolupráce se stala běžnou součástí práce ve školství. Z rozhovoru a pozorování vyplynulo, že je ke spolupráci přistupováno individuálně škola od školy. Častěji je v zařízeních asistent pedagoga vnímán jako součást pedagogického týmu na třídě, podílí se na chodu a fungování třídy. Spolupracuje s učiteli na přípravě programu a úpravě programu pro dítě s PAS. Podílí se na tvorbě a vyhodnocení IVP. Komunikuje s rodiči a učiteli o stavu a úspěších žáka, o jeho rozvoji. Velmi záleží na klimatu školy, na povahových vlastnostech učitele i asistenta pedagoga. Jakým způsobem umí pracovat v týmu, komunikovat a respektovat názor a zkušenosti druhého.

V praxi se najdou i případy, kdy spolupráce není běžnou součástí výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Učitelé nestaví asistenty pedagoga na rovnocennou úroveň, v některých případech je jejich přítomnost na třídě obtěžuje, tím znemožňují integraci dítěte.



## 6 Diskuze

Pro poskytnutí kvalitní a účinné péče ve školce je zapotřebí úzká spolupráce mezi personálem školy, rodinou a školským poradenským zařízením. Jak píše Čadilová a Žampachová (2012) učitelé by se měli rozvíjet a vzdělávat po celou svou kariéru. Získávat a pracovat s informacemi o problematice autismu, když takové dítě ve své třídě mají. Spolupracovat na jeho výchově a vzdělávání s asistentem pedagoga a rodinou a tím přispívat k eliminaci rozdílů mezi dětmi ve třídě. Je důležité vnímat individuální zvláštnosti konkrétního dítěte a to především u dětí s autismem.

Inspirovat se pro svou práci v odborné literatuře a sdílením informací a zkušeností s učiteli, kteří také mají takové dítě ve třídě. O vzdělávání žáků s PAS pojednává také diplomová práce Edukace žáků s poruchami autistického spektra od Mgr. Renaty Sodomkové. Autorka zde píše o vzdělávání dětí s autismem v České republice a zdůrazňuje zde systém TEACCH, ze kterého u nás využíváme metodiku takzvané strukturované učení. Za podstatné znaky této metodiky považuje individuální přístup, vizualizaci a strukturalizaci. Ve výzkumné práci se věnuje kazuistikám několika žáků s poruchami autistického spektra, kde popisuje jejich vzdělávání ve speciální škole pomocí strukturovaného učení. Popisuje využití vizualizace a strukturalizace v praxi. Žáci se za pomoci vizualizace učí komunikaci s okolím. Návuk vyžaduje jistou míru trpělivosti a především dostatečnou časovou dotaci. Vizualní karty doplňují i gestem, které po naučení přetrvává a kartička s obrázkem mizí. U většiny žáků ve výzkumu Mgr. R. Sodomkové bylo využito převážně reálného obrazového materiálu.

Každé dítě je jiné a to platí především pro děti s autismem, ale i přes tuto originalitu můžeme vidět jisté shodné znaky. Myslím si, že těch bychom se jako učitelé ve školce měli držet a zařadit je do našeho profesního života na první místo při práci s dětmi s PAS.

## ZÁVĚR

Předkládána bakalářská práce pojednává o Inkluzi dětí s autismem do mateřských škol. O možnostech výchovy a vzdělávání těchto dětí v běžných mateřských školách. Cílem této práce bylo získání informací pro práci s dětmi s autismem ve školce. Porovnání a výměna zkušeností z praxe učitelů a asistentů pedagoga z okolních vesnic.

Teoretická část práce pojednává o autismu. Popisuje a přibližuje jeho druhy a další poruchy klasifikované jako pervazivní vývojové poruchy. Najdeme zde možné příčiny vzniku autismu. Obsáhlá kapitola je věnována metodikám strukturovaného učení, které se nejčastěji využívají při práci s dětmi s poruchami autistického spektra. Dále zde nalezneme kapitolu, které obsahují informace o předškolní vzdělávání. A v poslední části je popsána inkluze a sní spojené termíny, jako asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán.

Praktická část popisuje pět kazuistických případů dětí s poruchou autistického spektra. Pozorováním v prostředí školky, při výchovně vzdělávacím procesu jsem se chtěla inspirovat a přiučit metodám práce s dítětem s PAS. Pro upřesnění některých informací, které se týkají spíše formální stránky přijímání a práce s dětmi s PAS jsem položila pár doplňujících otázek učitelkám a asistentkám pedagoga, které mi pomohly odpovědět na mé výzkumné otázky.

Výsledek pozorování a rozhovorů tak poukazuje na to, že je zcela obvyklou záležitostí integrované vzdělávání dětí s autismem v běžných mateřských školách. I přes to, že jsou tyto děti součástí škol, není jejich výuka jednotná a školy nemají propracované metodiky práce s těmito dětmi. To se ze závěrů mého pozorování nejeví jako chybné. Z pozorování vyplývá, že není možné mít jednotný návod na práci s touto skupinou dětí. Jejich vzdělávání a výchova je shodná jen v některých bodech. Proto je třeba jistých vědomostí, zkušeností a kreativity učitelů a asistentů pedagoga při práci s dětmi s autismem.

Výsledky této práce také poslouží pro mou následnou práci ve školce. Informace, které jsem nasbírala během tvorby bakalářské práce, budou využity celým pedagogickým sborem v mateřské škole, ve které pracuji. Také se díky pozorování v jiných školách navázala spolupráce a sdílení těchto informací mezi zařízeními.

## SEZNAM LITERATURY

1. BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 1.Vyd. Brno: Paido, 2007, s. 150. ISBN 978-80-7315-144-7
2. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s.139. ISBN 978-80-244-3309-7
3. DUŠEVNÍ PORUCHY A PORUCHY CHOVÁNÍ, *Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize*. 3.vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. s. 251. ISBN 80-85121-11-5
4. FISHER, J., *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1.vyd. Praha: Triton, 2008, s. 205. ISBN 978-80-7387-014-0
5. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2.vyd., rozšířené české vydání Brno, Paido, 2000, s. 261. ISBN 978-8-7315-185-0
6. GILLBERT, CH., PEETERS, T. *Autismus- zdravotní a výchovné aspekty. Výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3.vyd. Praha: Portál, 2008, s. 122. ISBN 978-80-7367-498-4
7. HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005, s. 408. ISBN 80-7367-040-2
8. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., *Dětský autismus. Přehled současných poznatků*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004, s. 208. ISBN 80-7290-042-0
9. CHRÁSKA, M., *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého, 2000, ISBN 80-7067-798-8
10. JACOBS, D. S., *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. 1.vyd., Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0498-5
11. JELÍNKOVÁ, M., *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*., 1.vyd., Praha: Univerzita Karlova, 2001, s.104, ISBN 80-7290-042-0
12. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. 3.vyd., Přepřacované a doplněné. Praha: Grada, 1998, s. 344. ISBN 80-7169-195-X.
13. MAZÁNKOVÁ, M., *Inkluze v mateřské škole. Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018, ISBN 978-80-262-1365-9

14. MIOVSKÝ, M., *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1.vyd., Praha: Grada, 2006, s. 332. ISBN 80-247-1362-4
15. MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2018, s. 47.
16. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd., Praha: Academia, 1998, s. 590. ISBN 80-200-0689-3
17. PEETERS, T., *Autismus: Od teorie k výchově- vzdělávací intervenci*. 1.vyd. Praha: Scientia, 1998, s. 169. ISBN 80-7183-114-X
18. PELIKÁN, J., *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, s. 255. ISBN 978-80-7184-569-0
19. PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J., *Akademický slovník cizích slov*. 1.vyd., Praha: Academia, 1998, 2000, s. 834. ISBN 80-200-0607-9
20. RABOCH, J. *Psychiatrie: minimum pro praxi*. 5.vyd., Praha: Triton, 2012, s. 239. ISBN 978-80-7387-582-4
21. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-3006-6
22. SCHOPLER, E., MESIBOV, G.B. *Autistické chování*. 1.vyd., Praha SPN, 1990, s. 128. ISBN 80-04-23643-X
23. SKUTIL, M., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1.vyd., Praha: Portál, 2001, s. 256. ISBN 987-80-7367-778-7
24. SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika*. 1.vyd., Praha: Grada, 2007, s. 160, ISBN 978-80-247-1733-3
25. ŠIMÍČKOVÁ- ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie: minimum pro praxi*. Upravené 3.vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 189. ISBN 978-80-244-2433-0
26. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 384. ISBN 978-80-7376-313-0
27. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergrův syndrom, dezintegrační porucha*. 2.vyd., Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8
28. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*. 1.vyd., Praha: Portál, 2006, s. 453. ISBN 80-7367-091-7

29. VAŠEK, Š., *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava, SPN, 1991, ISBN 80-86723-21-6
30. VALENTA, M., *Psychopedie*. 4.vyd., Olomouc: Parta, 2009, s. 386, ISBN 978-80-7320-137-1

## ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Podpůrná opatření. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání*. [on line]. [cit. 2021- 1-2]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *MŠMT*. [on line]. [cit. 2021- 2-2]. Dostupné z: <https://sdv.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Rámcový vzdělávací plán. *Národní ústav pro vzdělávání*. [on line]. [cit. 2021- 2-2]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=r%C3%A1mcov%C3%BD+vzd%C4%9B%3%A1vac%C3%AD+pl%C3%A1n>

RYSÁNKOVÁ, M., KULÍSEK, R., Poruchy autistického spektra. *Katalog podpůrných opatření*. [on line]. [cit.2021-1-15].

Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/1-poruchy-autistickeho-spektra-a-vybrana-psychicka-onemocneni/1-1-poruchy-autistickeho-spektra/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění 248/2019. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. *Zákony pro lidi*. [on line]. [cit.2021-1-15].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248?text=27%2F2016>

Vyhláška č. 73/2005 Sb. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *Zákony pro lidi*. [on line]. [cit. 2020-10-20].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Vyhláška č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách. *Zákony pro lidi*. [on line].  
[cit. 2021-1-20].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248?text=108%2F2006>

Zákon č. 516/2004 Sb. ve znění 248/2019. Zákon o předškolní, základní, středním, vyšším  
a odborném a jiné vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi*. [on line]. [cit. 2021-1-25]

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248?text=516%2F2004>

## **PŘÍLOHY**

### **Příloha A. – Rozhovor s učitelkami MŠ**

- 1. Setkala jste se při své praxi s dítětem a autismem? S dívkou nebo chlapcem?**
- 2. Má/mělo toto dítě asistenta? Jak probíhá/probíhala vaše spolupráce?**
- 3. Jak se vám podařilo začlenit dítě do kolektivu dětí?**
- 4. Jak probíhá/probíhalo vzdělávání?**
- 5. Kam dítě směřovalo po školce?**
- 6. Probíhá/ probíhal mezi zúčastněnými kooperační proces? Pokud ano jak to funguje?**
- 7. Jak funguje spolupráce školky a speciálně pedagogického centra, pedagogicko psychologické poradny?**
- 8. Jaký má postoj/přístup vaše školka k přijímání dětí s tímto omezením?**
- 9. Jaké pracovní postupy máte při práci s těmito dětmi? Máte ve školce zpracovaný pracovní postup při inkluzi?**

**Příloha B. - Ukázka Adamových vzdělávacích pomůcek**











