

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Petra Drmolová

**VYUČOVACÍ METODY UČITELŮ PŘI INKLUZIVNÍM  
VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH**

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Ivana Pospíšilová Ph.D.

## **Prohlášení**

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

V Olomouci dne 17. 4. 2023

## **Poděkování**

Poděkování patří mé vedoucí práce Mgr. Ivaně Pospíšilové Ph.D. a učitelům mateřské školy, díky kterým mohla tahle práce vzniknout.

## **Anotace**

DRMOLOVÁ, P., *Vyučovací metody učitelů při inkluzivním vzdělávání v mateřských školách*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2023.

Bakalářská práce se zaměřuje na vyučovací metody, které mohou pomoci dětem předškolního věku s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) se lépe začlenit do kolektivu v běžné mateřské škole. Teoretická část se zabývá inkluzivním vzděláváním, problematikou dětí s PAS v předškolním věku a jejich vzděláváním. Praktická část se věnuje rozhovoru s učiteli v běžné mateřské škole a zjišťuje, jaké metody u dětí s PAS ve své práci používají.

## **Klíčová slova**

inkluzivní vzdělávání, poruchy autistického spektra, předškolní věk, vyučovací metody, metodické postupy a zásady

## **Annotation**

DRMOLOVÁ, P., *Teachers' teaching methods in inclusive education in kindergartens*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2023.

The bachelor thesis focuses on teaching methods that can help preschool children with autism spectrum disorder (hereafter referred to as PAS) to better integrate into the collective in a mainstream kindergarten. The theoretical part deals with inclusive education, the issue of children with PAS in preschool and their education. The practical part is devoted to interviewing teachers in a regular kindergarten and finding out what methods they use in their work with children with PAS.

## **Key words**

inclusive education, autism spectrum disorders, preschool age, teaching methods, methodological procedures and principles

# OBSAH

ÚVOD .....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Inkluzivní vzdělávání .....	8
1.1 Změny v inkluzivním vzdělávání v mateřských školách.....	10
2 Poruchy autistického spektra u dětí předškolního věku .....	12
2.1 Poruchy autistického spektra – vymezení pojmu .....	12
2.2 Chování dítěte s PAS v mateřské škole .....	14
2.2.1 Chování v kontaktu s druhými .....	15
2.2.2 Pobyt dítěte v mateřské škole.....	16
2.2.3 Komunikace .....	16
2.2.4 Nápadnosti v řeči a neverbální komunikaci .....	17
2.2.5 Hra a trávení volného času .....	17
3 Výukové metody a strategie při vzdělávání dětí s PAS .....	19
3.1 Zásady přístupu při výchově a vzdělávání dětí s PAS.....	29
3.2 Metodické postupy při vzdělávání dětí s PAS .....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
4 Cíl výzkumu .....	34
4.1 Výzkumné otázky .....	34
5 Metodika výzkumu.....	35
5.1 Etické aspekty .....	35
5.2 Výzkumný vzorek .....	35
5.3 Metoda sběru dat.....	36
5.4 Organizace a průběh výzkumu .....	37
5.5 Metody zpracování a analýzy dat .....	37
6 Analýza výsledků výzkumu .....	38
7 Shrnutí výsledků výzkumu.....	42
ZÁVĚR .....	43
POUŽITÁ LITERATURA.....	44
SEZNAM PŘÍLOH.....	46
PŘÍLOHY .....	47

# ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma Vyučovací metody učitelů při inkluzivním vzdělávání v mateřských školách. Myslím si, že téma je to velmi aktuální, jelikož inkluzivní vzdělávání je velice diskutovaný pojem.

Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) dochází u nás v posledních desetiletích k velmi výrazným změnám. Současným trendem v oblasti školství v České republice je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu a vytváření inkluzivního prostředí. Z toho plyne potřeba vytvořit takové prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům přiměřeně stejné podmínky k zajištění rozvoje individuálních předpokladů.

Je pravdou, že výchova a vzdělávání žáků se SVP sebou nese značné nároky na pedagogy, a proto je v našem zájmu zmapovat, jaké metody či formy jsou ve výchovně vzdělávacím procesu těchto dětí využívány a jak jim mohou pomoci se snadnějším začleňováním do kolektivu ostatních dětí, což je cílem naší práce.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V části teoretické se zabýváme hned prostřednictvím první kapitoly vysvětlením a vymezením pojmu inkluzivní vzdělávání a jeho změnami. Následující se zabývá přiblížením termínu poruchy autistického spektra (dále jen PAS) a typickým chováním dětí s PAS předškolního věku. Popisuje dělení, formy a projevy chování, které mohou být diagnostikovány. Třetí, poslední kapitola teoretické části, se zabývá metodami a strategií vzdělávání dětí s PAS. V této kapitole jsou charakterizovány metody, zásady přístupu při výchově a vzdělávání dětí s PAS a metodické postupy ve vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra, které úzce souvisí s našim výzkumným záměrem.

V praktické části je obsažena metodika výzkumu, cíl výzkumu, výzkumné otázky. Pro výzkumné šetření jsme zvolili kvalitativní výzkum za použití metody rozhovorů s učitelkami mateřské školy.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Inkluzivní vzdělávání

*„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“* Všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech, a právě v tomto spočívá přesvědčení inkluzivního postoje. Osoby se speciálními potřebami jsou zapojovány do všech běžných činností stejně tak, jako lidé bez postižení. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, jsou využívány speciální prostředky a postupy. Inkluzivní vzdělávání upřednostňuje vzdělávání společně s nepostiženými vrstevníky a s využitím převážně běžných vzdělávacích metod a prostředků. Takový přístup je mimořádně výhodný i pro děti bez postižení, kteří mohou přijmout za svou i centrální myšlenku inkluze – že totiž být odlišný je normální. (Brandl (2006), cit. podle Slowík, 2016, s. 28)

Inkluze bývá často označována jako vyšší stupeň integrace nebo cíl integrace a k jinakosti přistupuje jako k něčemu přirozeně danému a vzhledem k tomu, že jinakost je v každém kolektivu přirozená, není třeba dále členit lidi podle dalších (diagnostických) kritérií. V případě konceptu inkluze v oblasti vzdělávání se základní myšlenka a princip integrace postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu. Vychází se z podstaty, že odlišnost je normálním, běžným společenským jevem, který by školní prostředí mělo přirozeně reflektovat. (Slowík, 2016)

Základní princip inkluzivní školy je viděn ve společném vzdělávání všech žáků, a to bez ohledu na jejich odlišnost. Škola tyto odlišnosti musí reflektovat, identifikovat potřeby jednotlivých žáků a reagovat na ně prostřednictvím různých systémů a přístupů. Škola je již vnímána jako flexibilní organizace, která poskytuje služby heterogenní skupině žáků s různými schopnostmi a potřebami. Jde o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Všechny děti bez ohledu na jazykové, kulturní, etnické rozdíly nebo rozdíly v ekonomickém statusu, pohlaví a schopnostech, mohou být vzdělávány se svými vrstevníky v běžných třídách, ve školách co nejbližší svému bydlišti. Významný přirozený aspekt inkluzivního prostředí je rozmanitost a respekt k ní. Zvlášť respekt k rozdílnostem a jejich cílené využívání jako rozvíjejícího a obohacujícího prvku ve výchově a vzdělávání, je nejvýznamnější hodnotou inkluzivního přístupu ve vzdělávání. (Lechta, 2010)

Vytvoření systému inkluzivního vzdělávání je motivováno snahou podporovat solidaritu a pocit sounáležitosti mezi dětmi s postižením a bez postižení, zabraňovat vzniku negativních postojů vůči lidem s postižením a vytvářet inkluzivní společnost. Docházka do speciální školy



či třídy by měla být jevem spíše výjimečným, a pokud je to možné, tak realizovaným například na nezbytně nutnou dobu. Tudiž vzdělávání v segregovaném prostředí by mělo probíhat jen za předpokladu, že běžná škola není schopna poskytnout adekvátní podporu nebo v takovém případě, kdy je to v nejlepším zájmu žáka. (Svoboda, Zilcher, 2019)

Stěžejním jádrem inkluzivního přístupu je tedy akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta. Neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech dětí a jejich celkový prospěch. Je možné říci, že inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem. (Lechta, 2010)

Respekt k rozdílnostem a jejich cílené využívání je nejvýznamnější hodnotou inkluzivního přístupu ve vzdělávání. Jedná se o přirozené vyústění vývoje moderní humanistické společnosti, respektující nezbytná lidská práva. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě v co možná nejvyšší míře naplnilo svůj vzdělávací potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními, odneslo si ze školy zdravé sebevědomí i schopnost tolerance a podpory druhých. Odlišnost dětí je pak při tomto nastavení školy z podstaty vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž. (Hájková, Strnadová, 2010)

V inkluzivní škole se neoddělují děti se speciálními vzdělávacími potřebami od dětí bez nich. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika i většinové společnosti. Pedagog se všem dětem věnuje rovnocenně a všechny děti respektuje. Heterogenní složení kolektivu, kde se každý jedinec stává objektem individualizovaného přístupu, považuje inkluzivní přístup za přínos pro všechny žáky. Alternativou k inkluzivnímu vzdělávání je rozdělování dětí mezi hlavní vzdělávací proud, což představuje tradiční vzdělávací proud a speciální vzdělávání, nebo rovněž integrované vzdělávání (Slowík, 2016).

Humanisticky zaměřená pedagogika v českých mateřských školách se uplatňuje osobnostně orientovaným modelem, kdy dětská skupina je brána jako soubor individualit, dětských jedinečností s odlišnými životními podmínkami, ale také s odlišnými výsledky, které děti dosahují ve vzdělávání. Pro současný český model předškolního vzdělávání je typické bezpodmínečné akceptování všech potřeb každého dítěte, které je vnímáno jako originální a jedinečné ve své osobnosti. (Burkovičová, 2016)

## 1.1 Změny v inkluzivním vzdělávání v mateřských školách

Ministerstvo školství představilo novelu vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 606/2020 Sb., která má hlavní vliv na implementaci společného vzdělávání. Cílem vyhlášky je dle MŠMT zefektivnění implementace společného vzdělávání, stejně jako finanční úspora, která do určité míry vychází z reálných problémů, jakými jsou například „neregulované“ ceny za vzdělávací pomůcky pro žáky, ale také z více kontroverzních pohnutek, jako je finanční náročnost asistentů pedagoga. (MŠMT, vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Vyhláška upřesňuje, za jakých okolností se doporučuje sestavení individuálního vzdělávacího plánu pro žáky, předkládá jeho vzor a zpřesňuje poskytování podpůrných opatření prvního stupně, mimo jiné formou plánu pedagogické podpory. Došlo ke snížení požadavků na tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, kdy v některých případech stačí, aby škola pouze plnila doporučení školského poradenského zařízení. Ovšem má povinnost doložit školskému poradenskému zařízení, případně České školní inspekci, informaci o podpůrných opatřeních prvního stupně poskytovaných dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT, vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dále uvádí, že efektivita personální podpory jako formy podpůrného opatření je dalším principem navrhovaných změn. Inkluzivní vzdělávání má nejen individuální, ale i sociální dimenzi. Adresnost podpory umožňuje významně individualizovat strukturu podpůrných opatření, vychází ze skutečných potřeb dítěte, jelikož je cílená. Sociální dimenze inkluze spočívá v posilování komunitních zdrojů školního sociálního prostoru. (MŠMT, vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Zapojení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do těchto sítí a podpora jeho aktivní participace ve školním životě jsou proto neméně důležitým opatřením. Proto vyhláška omezuje maximální počet pedagogických asistentů (tedy učitelů a asistentů) v běžné třídě na tři. Podle ministerstva je jejím cílem na jednu stranu poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami individuální podporu, ale současně omezit riziko pro dynamiku sociálních procesů edukačního prostoru školní třídy, které přináší přítomnost více pedagogických pracovníků ve třídě. (MŠMT, vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Cílem úpravy je také důraz na kvalitu a odbornost poskytovaného vzdělávání, k čemuž přispěje i reforma financování regionálního školství. Vzdělávání dětí se speciálními

vzdělávacími potřebami, které lze saturovat personální podporou, vyžaduje podle mnoha názorů zapojení spíše druhých pedagogů. (MŠMT, vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Dalšími změnami je zrušení jednodruhovosti speciální škol, a to kvůli praktickým důvodům: místně tyto školy často nejsou adekvátně rozloženy po republice, a tak se musí rodiny stěhovat nebo děti i v nízkém věku bydlet na internátech. Speciální školy nadále budou fungovat, ale budou muset přijímat děti s různými znevýhodněními. Současně v novele zůstane zachováno pravidlo, podle kterého se ve školách či třídách zřízených pro žáky s mentálním postižením nebudou vzdělávat žáci bez tohoto postižení. (MŠMT, vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Za velmi důležité lze považovat zlepšení podmínek práce pro asistenty pedagoga. Novela předpokládá, že skončí princip zaměstnání asistenta na základě příznání podpůrného opatření. Záměrem ministerstva školství totiž je, aby byl uplatňován princip takzvaného sdílení asistenta. Namísto současného stavu, kdy je asistent doporučený na konkrétní dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, a je tedy spíše asistentem dítěte než asistentem pedagoga. (MŠMT, vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 - 2020 (s. 17, 19) klade důraz na důležitost kvalitní přípravy a profesního rozvoje budoucích pedagogů a kompetencí, které povedou k naplnění principů inkluzivního vzdělávání. Kompetence posilující individualizaci výuky, práci s heterogenní třídou a tvorba pozitivního klimatu. Proto je zdůrazněn požadavek na zvýšení podílu praxí v přípravě pedagogů. Dále si plán klade za cíl vytvořit snadno dostupné metodické materiály pro podporu profesního rozvoje pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Jedná se o videonahrávky, kazuistiky, edukační videa aj., které budou prezentovat příklady dobré praxe jako doplněk katalogů podpůrných opatření. Pedagogové by se tak jednoduše seznámili se specifickými didaktickými postupy pro práci s dětmi se SVP, dalšími typy pro spolupráci učitelů a asistentů pedagoga aj. Z teoretických východisek se dozvídáme, že co se týče připravenosti pedagogů na inkluzivní vzdělávání, jde o složitý proces, který se utváří v průběhu života a praxe pedagogů. Připravit se na danou situaci nelze hned, ani bez předešlé psychické (osobní) a profesní (vědomostní) „přípravy“. Autoři kladou důraz na kompetence, kterými by měl inkluzivní pedagog disponovat, také na průběžné vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky a praktické dovednosti, kterými pedagogové načerpají nejvíce dovedností a vědomostí. (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 - 2020)

## 2 Poruchy autistického spektra u dětí předškolního věku

Tato kapitola se zabývá vymezením pojmu poruchy autistického spektra (dále jen PAS) a popisem toho, jak se dítě s PAS projevuje v mateřské škole.

### 2.1 Poruchy autistického spektra – vymezení pojmu

Jako poruchy autistického spektra se označuje řada poruch nervového systému, které zahrnují autismus, Aspergerův syndrom a další související stavy. Dnes již tyto poruchy nejsou oddělenými diagnózami, jde o jedinou poruchu, a to poruchu autistického spektra. Lidé s PAS jsou často velmi citliví na smyslové podněty a vyznačují se dvěma typy symptomů: problémy se sociální interakcí a v sociální komunikaci a také omezenými, opakujícími se vzorci chování, zájmů nebo činností. Dlouhodobě mohou mít obtíže při plnění každodenních úkolů, vytváření a udržování vztahů i udržení zaměstnání. Diagnóza je založena na symptomech, které jsou obvykle rozpoznány mezi prvním a druhým rokem věku. Pátá revize Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch (dále jen DSM-5) předefinovala poruchy autistického spektra tak, aby zahrnovaly předchozí diagnózy autismu, Aspergerova syndromu, nespecifikované pervazivní vývojové poruchy (PDD-NOS) a dětské disintegrační poruchy. Nově tedy, oproti DSM-5, nejde o jednotlivé poruchy, nýbrž o jediný pojem, a to PAS – Porucha autistického spektra, v rámci níž můžeme pouze rozlišovat, do jaké míry je konkrétní autista jednotlivými symptomy postižen. (DSM 5, *Poruchy autistického spektra*, 2023)

Poruchy autistického spektra se nedají vyléčit, jedná se o vrozenou poruchu sociální interakce a komunikace. Jde o vadu ve vývoji a fungování mozku, kvůli které autisté odlišně vnímají běžné situace a neadekvátně na ně reagují. Včasná diagnostika však umožňuje aplikovat na dítě metody kognitivně behaviorální terapie, díky níž lze zmírnit některé projevy autismu a začlenit jedince do společnosti. Při dostatečném pochopení a oboustranném naučení se vzájemné komunikaci mohou vést autisté s mírnější formou autismu relativně normální život, a dokonce svou poruchu využít v zaměstnání (např. smysl pro řád či zápal pro určité téma). Závažnější případy potřebují nepřetržitý dohled, i těm ovšem usnadní život trpělivost a respekt ze strany ostatních. Jedná se o vrozenou poruchu sociální interakce a komunikace, o vadu ve vývoji a fungování mozku, kvůli které autisté odlišně vnímají běžné situace a neadekvátně na ně reagují. Obvykle se autismus projevuje už v dětství kolem 2. roku života. Nejvhodnější je diagnostikovat jej do 3 let věku dítěte, občas se však může rozpoznat až v dospělosti. Projevy u jednotlivých autistů se mohou lišit. (Thorová, 2006)

Mezinárodní klasifikace nemocí ve verzi MKN-10 kóduje autistické poruchy takto:

- Dětský autismus (F84.0)
- Atypický autismus (F84.1)
- Rettův syndrom (F84.2)
- Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)
- Aspergerův syndrom (F84.5)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9) (MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví)

Poruchy autistického spektra je rovněž možné rozdělit z hlediska funkční úrovně dětí do tří následujících skupin:

1. Vysokofunkční autismus – tento termín se v praxi používá nejvíce (mezinárodní zkratka HFA z anglického high functioning autism). Pro tuto skupinu dětí je typická normální až nadprůměrná inteligence, přičemž minimální hodnota IQ činí 70. Komunikační schopnosti těchto dětí jsou normální nebo mírně narušené. Jedná se většinou o jedince s Aspergerovým syndromem (AS). Tyto děti se mohou s úspěchem začlenit do společnosti, musí však pro ně být vytvořeno odpovídající náhradní prostředí. Je dokonce možné, aby se děti s autismem vzdělávaly na běžném typu škol formou integrace.
2. Středněfunkční autismus – do této skupiny se zařazují jedinci postižení lehkou a středně těžkou mentální retardací a jedinci s narušenou řečí. Pro děti patřící do této skupiny jsou více typické projevy stereotypie.
3. Nízkofunkční autismus – pro tuto skupinu autistů je typická těžká až hluboká mentální retardace. Nemají rozvinutou řeč a jejich chování se vyznačuje repetitivností a stereotypností. Zřídka jsou schopni navázat jakýkoliv sociální kontakt. (Jelínková, 2001)

PAS je také možno rozdělit do podskupin dle sociálního chování na:

- Uzavřený typ: děti, které jsou hodnoceny jako uzavřené, si neumí vytvářet přirozené sociální vztahy, protože nejsou schopny přiměřené reakce. Chování těchto dětí je většinou bezproblémové, pokud se neporuší jejich denní rutina. Když se tak stane, jsou výbušné a reagují křikem, sebezraňováním nebo agresí vůči ostatním.

- Pasivní typ: pasivní typ dětí má nejmenší potíže v sociálních vztazích. Tyto děti neodmítají kontakt s jinými lidmi, pokud je k nim někdo vyzve, samy se však o navázání vztahů nepokouší. „V dětských kolektivech představují ideální živou panenku. Vyhoví přáním svých vrstevníků a až se jich ostatní nabaží, mohou je „odložit“ a dítě s autismem je více neobtěžuje.“
- Aktivní, ale zvláštní typ: jedinci patřící k tomuto typu se vyznačují aktivitou až hyperaktivitou. Velmi se snaží o zapojení do rozhovoru nebo do hry. Pole jejich zájmů je velmi úzké, obvykle nejeví zájem o nové věci. Mívají velmi často výborné znalosti z určitého oboru, ale většinou je nejsou schopny v normálním životě použít. (Jelínková, 2001)

Základní diagnostická triáda PAS zahrnuje různou míru narušení v těchto oblastech:

- *sociální interakce a sociální chování,*
- *verbální i neverbální komunikace,*
- *oblast představivosti a hry, omezených vzorců chování, zájmů nebo aktivit.*

Stupeň závažnosti poruch bývá různý, typická je také značná variabilita projevů. I v případech nejllehčích forem postižení je zhoršena sociabilita a ztíženo zařazení jedince do společnosti. Více podrobností k odlišnostem a projevům v jednotlivých oblastech je popsáno v následující části. (Thorová, 2006)

## **2.2 Chování dítěte s PAS v mateřské škole**

Děti v předškolním věku mají zájem o sociální kontakt. Učí se od svého okolí, zkoumají, seznamují se, spolupracují, hrají si, rozvíjí řeč napodobováním, zajímají se o společnost kolem sebe a radují se z kontaktu s druhými. Vývoj u dětí s poruchou autistického spektra bývá v tomto věku rozdílný. V tomto období se atypické chování dětí stává již zřetelné a nelze ho vysvětlit pouhým nerovnoměrným vývojem nebo osobními charakteristikami dítěte. Rodiče do té doby dítě popisovali jako: „*Je příliš tvrdohlavé*“; „*Má vlastní hlavu po tatínkovi*“; „*Je to kluk a ti mluví později*“ nebo „*Já jsem také mluvil později*“; „*Je to osobnost*“; „*To je výchovou, já na ty hračky taky moc nejsem*“; „*Každé dítě se vyvíjí jinak, nesmíme srovnávat*“. Období mezi 4. a 5. rokem bývá vzhledem k nejzřetelnější symptomatice pro uzavření diagnostického procesu stěžejní. (Župová, 2020)

## **Nápadnosti v chování, nutkavé a opakující se projevy, zvláštní reakce na smyslové podněty**

- Mnoho dětí má obtíže s přechody mezi aktivitami, reagují pomalu a nepružně, někdy s nelibostí. Na změnu aktivity je třeba je připravit.
- Mohou se orientovat na pravidla, dodržovat je za každých podmínek a poučovat o nich ostatní. Problematické je zvykání si na cizí prostředí, potřebují delší čas, přítomnost blízké osoby, mají potřebu se více o věcech ujišťovat.
- Některé děti reagují velmi přecitlivěle na smyslové vjemy. Mohou jim vadit určité zvuky, hluk, doteky, ostré světlo. Často jsou velmi vybíravé v jídle a jsou ochotné konzumovat jen málo potravin.
- Mohou je fascinovat určité vjemy jako blikající světlo, pohybující se předměty nebo určité zvuky. Charakteristické bývá pozorování předmětů z neobvyklých úhlů či blízko očí.
- U některých dětí pozorujeme stereotypní či jinak atypické pohyby (třepání či kroutivé pohyby rukama či prsty nebo celým tělem, poskakování, pobíhání sem a tam, chůze po špičkách).
- Některé děti mají obtíže s kontrolou svých emocí, mohou být agresivní nebo sami sobě ubližovat, silně se rozčilovat. (Župová, 2020)

### **2.2.1 Chování v kontaktu s druhými**

Odlišnosti v sociálním chování dětí s PAS mohou nabývat různých podob. Děti s autismem mohou být pasivní nebo sociálně velmi plaché (vyhýbají se kontaktu, jsou lhostejní vůči druhým lidem, stahují se do ústraní nebo utíkají ke své hře) nebo naopak aktivní (kladou nadměrné požadavky na pozornost rodičů, nerespektují sociální pravidla, navazují kontakt s kýmkoliv, nerozlišují mezi blízkými a cizími osobami, dotýkají se cizích lidí, zahlcují vyprávěním o svých tématech). Někdy děti s PAS v kontaktu působí strojeně, formálně, máte dojem jako by člověk mluvil s malým dospělým, a ne s dítětem. Dítě si mnohdy vystačí samo. Má menší potřebu zapojovat druhé do hry nebo konverzace. Méně se raduje ze společných aktivit, zejména z těch, kde je zapotřebí reciprocita a přizpůsobení, nechce se účastnit, nebo aktivitu velmi rychle opouští. Oslabená je také schopnost empatie (rodiče neutěšuje, nevymýšlí, jak je potěšit nebo nereaguje, když vidí, že jsou rodiče rozzlobení, nebo si nepohody rodičů

vůbec nevšímne). Málo užívá běžná gesta, jako je například pohlazení, pofoukání, přikyvování, popisná gesta doprovázející vyprávění atp. Dítě s PAS má větší snahu prosadit své zájmy a potřeby a celkově nižší zájem o potřeby druhých a také je méně ochotné spolupracovat, rodiče často říkají, že „má svou hlavu“ nebo reaguje „málo“ na pokyny, „je příliš tvrdohlavé.“ Působí dojmem, že žije „ve svém vlastním světě“, ať už fantazijním nebo ve světě svých zájmů, tak i z tohoto důvodu projevuje menší zájem o vrstevníky, vyhledává spíše společnost dospělých, starších nebo mladších dětí. (Župová, 2020)

### **2.2.2 Pobyt dítěte v mateřské škole**

Dítě s PAS si hraje samo nebo vedle druhých dětí. Může děti rádo pozorovat, se zapojením má ale potíže, nemá rádo zásahy druhých dětí do své hry a neochotně se také zapojuje do společných činností, spíše se připojí k pohybovým aktivitám. Aktivnější děti s PAS se snaží ostatní děti kontaktovat a získat jejich pozornost, ale často to dělají nevhodně (narušují jim hru, strkají do nich, berou jim hračky, vypráví jim o tématech, která ostatní děti nezajímají; mačkají je a objímají, ačkoliv se jim to nelíbí). Obtíže mají při spolupráci s dětmi, jelikož velmi často nerozumí principu střídání při hře, čekání či pravidlům hry. Děti s PAS upřednostňují kontakt s dospělými osobami, upnou se na paní učitelku. Předškoláci již běžně navazují bližší vztahy, mají oblíbené děti, kamarády. Dítě s autismem si často nepamatuje jména dětí, nesnaží se s nimi navázat kontakt, pokud je potká mimo školku. Přehnaně ho zneklidňují změny v pravidelném režimu školky (změna paní učitelky, návštěvy divadel či výlety, nebo změny ve třídě). (Župová, 2020)

### **2.2.3 Komunikace**

Komunikace je zaměřena na vlastní potřeby dítěte, dítě požádá o předmět, hračku, činnost, ale nekonverzuje běžným způsobem, jen tak si nepopovídá, nesdílí zážitky, neptá se po vašich. Odpovídá často stručně, stroze, nerozvíjí rozhovor dál. Pokud je dítě s PAS v komunikaci aktivní, vypráví jen o svých vlastních zájmech, spíše vede monolog než dialog. Spontánní sdílení zážitků je mnohdy omezeno na sdělování faktických informací. Dítě je schopno recitovat dokola oblíbené pasáže z pohádek a filmů, často i v jiném jazyce. Může mít obtíže s vyjádřením svých potřeb a přání, nedokáže požádat o pomoc, místo toho křičí, pláče, vzteká se, snaží se samo si obstarat, co potřebuje. (Župová, 2020)



## 2.2.4 Nápadnosti v řeči a neverbální komunikaci

Řečové dovednosti jsou u těchto dětí velmi rozmanité. Od zdatných vypravěčů s bohatou slovní zásobou, až k dětem, které nemluví, používající pouze jednotlivá slůvka nebo slovní spojení. Dítě si často vymýšlí vlastní, zvláštní slůvka, nadměrně opakuje fráze či slova, nebo užívá netypická slovní spojení. Mnoho dětí s autismem hůře rozumí mluvenému slovu, pokyny je snadno zahltí a potřebují delší čas na zpracování obsahu sdělení. Řada nemluvicích dětí s autismem se již v tomto věku naučila ukazovat a přestala používat tělo jiné osoby jako nástroj. U neautistických dětí předškolního věku je mimika a gestika velmi živá, dítě často navazuje oční kontakt s dětmi i dospělými. U dětí s autismem často registrujeme v očním kontaktu různé nápadnosti. Nemusí se jen vyhýbat pohledu z očí do očí, ale oční kontakt může být krátkodobý, nebo naopak moc ulpívavý, může se dívat do očí moc zblízka nebo „skrz“ člověka. Užívání gest bývá buď omezené (nedoprovází řeč gesty k dokreslení nebo zdůraznění řečeného), nebo naopak nepřiměřené (gestikulují nadměrně a přehnaně). Přestože mimika nebývá tak bohatá jako u vrstevníků, základní emoce obličej dětí s autismem většinou zrcadlí. Obsah toho, co říká, se nemusí vždy shodovat s tím, jaké emoce obličej vyjadřuje. (Župová, 2020)

## 2.2.5 Hra a trávení volného času

Děti s autismem mívají obtíže se zabavit. Po velkou část dne mohou jen tak polehávat, pobíhat, poskakovat, s něčím pohazovat nebo něco přenášet. Hra je málo bohatá a kreativní nebo se naopak projevuje nadměrná fantazijní produkce. Vytváří si vlastní paralelní svět, do kterého často unikají. Mnoho dětí preferuje samostatnou hru a činnost nebo jim stačí jen přítomnost rodičů, ale do hry je nezapojují. Společná hra může mít podobu úkolování, kdy dítě diriguje dospělého a dává mu přesné úkoly, jak má s hračkami zacházet. Některé děti s autismem mají zájem o pohybové nebo škádlivé hry, v takových chvílkách na nich autismus vidět není. Některé děti s autismem nepoužívají hračky běžným způsobem – spíš je staví do řad, točí kolečky, popojíždí autíčkem sem a tam, sestavují vzorce, hračky jen prohlíží a přemísťují nebo si hrají se skutečnými či zvláštními předměty (fénem, nářadím, trubkami, kabely apod.). Dětem s autismem často dělá obtíže, když si mají vymyslet novou hru na něco, zapojit figurky či plyšáky a vytvářet různé scénky, někdy pomůže vedení druhé osoby. Některé děti mají encyklopedické znalosti z nějaké oblasti (vesmír, dinosauři, vlaky houby, hmyz) a mají vášně pro určité téma a ostatní věci je příliš nezajímají. (Župová, 2020)

Význam správně stanovené diagnózy se v tomto věku dostává do popředí kvůli přípravě dítěte na vstup do školy. V předškolním období by si mělo dítě osvojit sociální dovednosti potřebné pro fungování ve škole jako je například schopnost odloučit se od rodičů, navazovat vztahy a komunikovat s vrstevníky, respektovat pokyny dospělých, požádat, poprosit i poděkovat, schopnost pracovat v kolektivu dětí i samostatně, vydržet alespoň krátce pracovat na úkolu, který dítě zrovna moc nebaví, vydržet poslouchat vyprávění, vyprávět jednoduché příběhy, mít znalosti o okolním světě i sobě (kde bydlí, jak se jmenují rodiče apod.), ovládat hygienické návyky, být samostatné v sebeobsluze, přiměřeně motoricky obratné, aby mohlo ve škole stříhat, kreslit a psát. Mělo by umět slovně vyjadřovat své pocity a umět do určité míry kontrolovat své emoce. Předškoláci s autismem mívají v mnohých výše uvedených oblastech obtíže. (Župová, 2020)

### 3 Výukové metody a strategie při vzdělávání dětí s PAS

Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. V praxi je využívána celá řada intervenčních programů, vycházejících z deficitů autistického postižení. Většina z nich staví na silných stránkách každého jedince s autismem a respektuje vývojový model vzdělávání. Thorová (2006) říká, že základem intervenčních strategií je strukturovaný přístup, který je dle individuálních potřeb žáka uzpůsoben a doplněn dalšími strategiemi. Níže zmiňujeme postupně metody a postupy, dle kterých je důležité s dětmi s PAS pracovat.

#### Strukturované učení

Na teoriích učení a chování je metodika strukturovaného učení postavena. V České republice vychází metodika výchovy a vzdělávání lidí s autismem především z TEACCH programu a Lovaasovy intervenční terapie. Umožňuje zohlednit rozsáhlou a nesourodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince, v neposlední řadě jeho mentální úroveň. Čadilová, Žampachová (2008) tvrdí, že porovnání odlišností vývoje zdravých dětí a dětí s vývojovým opožděním je jedinou možnou cestou, jak zmapovat potřeby konkrétního dítěte a nastavit náležitou intervenci.

Výhody metodiky strukturovaného učení Čadilová, Žampachová (2008, s. 52):

- *metodika strukturovaného učení vychází z moderních vědeckých poznatků a z porozumění teoretickým východiskům vývojových poruch, respektive poruch autistického spektra,*
- *metodika strukturovaného učení vychází z vývojového principu, který respektuje zvláštnosti dítěte a jeho individuální úroveň,*
- *intervence vychází nejen z hodnocení vývojové úrovně dítěte, ale také z jeho osobnostních charakteristik, a tím se stává vysoce individuální,*
- *vzhledem k tomu, že intervence vychází z hodnocení, jsou i specifické metody a přístupy na tomto hodnocení založeny,*
- *postupně dochází ke snižování kognitivních deficitů, které jsou zapříčiněny poruchou autistického spektra,*
- *metodika strukturovaného učení současně využívá silných stránek vývoje těchto dětí,*

- *pomocí motivace je možné budovat přiměřené chování a současně odbourávat projevy nevhodného chování,*
- *zavedení principů strukturovaného učení zvyšuje flexibilitu myšlení a chování dítěte a umožňuje aktivní generalizaci získaných dovedností,*
- *efektivní uplatňování metodiky strukturovaného učení se opírá o úzkou spolupráci s rodinou, kterou považuje za nezbytnou,*
- *metodika strukturovaného učení dává optimistický pohled na efektivitu výchovy a vzdělávání dětí s PAS.*

Čadilová, Žampachová (2008) dále tvrdí, že intervence, jenž je prováděná metodou strukturovaného učení, klade důraz na odstranění deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky lidí s PAS. Při uplatňování principů strukturovaného učení je důležité se řídit základním pravidlem, kterým je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů.

## **Individualizace**

Princip individualizace zajišťuje poznání potřeb konkrétního jedince, individuální volbu metod a postupů při vzdělávání a řešení jeho problémů. Jeho důsledné uplatňování by nemělo být podceňováno, protože při vzdělávání dítěte s PAS je třeba mít na mysli individuální přístup i v nejmenších detailech. Pokud se pedagog nebude těmito detaily zabývat, nebude respektovat jejich důležitost, může i dobře připravený postup při učení selhávat. (Čadilová, Žampachová, 2008)

## **Strukturalizace**

Struktura zajistí každému člověku bezpečné jistoty a neměnnost, které mu umožní vykonávat každodenní činnosti s danou rutinou. Jedinec se nedostává tolik do stresu, nepropadá panice, jeho chování je přiměřené bez projevů afektivity a agresivity vůči okolí i sobě samému. Dle Thorové (2006, s. 384) strukturalizace znamená: „*vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje*“. Jasným uspořádáním prostředí, času a jednotlivých činností poskytneme dítěti s poruchou autistického spektra lepší orientaci nejen v čase a prostoru, ale současně i flexibilnější reagování na změny. Vše by mělo být strukturováno tak, aby dítě samo dokázalo odpovědět na

otázky „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho a proč?“. Nejistota a zmatek tak budou nahrazeny logičností, řádem a pocitem jistoty, který napomůže žákovi akceptovat nové úkoly a lépe snášet nepředvídatelné události. (Thorová, 2006)

### **Struktura prostoru**

Struktura prostoru zajišťuje dítěti s PAS stálost prostředí a předvídatelnost toho, co ho čeká, jaký prostor je určen k dané činnosti, kde bude konkrétní aktivitu vykonávat. Jasně a přehledně rozčleněný prostor, viditelná struktura prostředí zajistí dítěti s autismem předvídatelnost a lepší orientaci při změnách. Dobře vytvořená prostorová struktura zajistí dětem snazší adaptaci v novém prostředí, ať už jde o změnu prostředí v rámci fungování dítěte v rodině nebo v předškolním zařízení. (Čadilová, Žampachová, 2008)

### **Struktura pracovního místa**

Volba pracovního místa, jež úzce souvisí se strukturou prostředí, je závislá na rozsahu symptomatiky, motorických dovednostech a na intelektových schopnostech dítěte. Je nezbytné individuálně zvažovat, jaký typ pracovního místa zvolíme pro konkrétní dítě, a také zvolit vhodné uspořádání daného místa. (Čadilová, Žampachová, 2008)

### **Struktura času**

Zviditelnění času musí být u většiny dětí s poruchami autistického spektra daleko konkrétnější. Vzhledem k deficitu, který se objevuje v porozumění řeči je čas třeba zviditelnit formou, které bude dítě rozumět a respektovat ji bez zbytečných stresových situací. Časovou strukturu pro děti s autismem lze vytvořit formou nástěnných a přenosných denních režimů. Denní režimy představují sled jednotlivých činností, které po sobě následují v průběhu celého dne. „*Základem funkčního denního režimu je schopnost rozumět sdělovaným informacím, samostatně se jimi řídit a s jejich podporou zvládat každodenní rutiny i nepředvídatelné a obtížné situace, a přitom zůstat samostatný a nezávislý na svém okolí.*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 54)

### **Struktura činností**

Struktura činností, která představuje vnesení jasných pravidel, jednoznačné uspořádání činností, přináší dětem s PAS pocit jistoty. Pocit nejistoty a zmatku by měl být nahrazen řádem, jistotou a bezpečím. Dítěti musí být jasné, kolik práce má dělat, jakým způsobem a jak dlouho.

Pokud tomu tak není, práce se pro něj stává nesmyslná. Doba trvání úkolu je omezena přesným počtem jednotlivých komponentů, počtem úloh nebo počtem jednotlivých kroků při plnění úkolu. Uspořádání zadaného úkolu je dáno většinou typem strukturované úlohy. Na základě vývojové úrovně dítěte vytváříme krabicové úlohy, úlohy v deskách, pořadačích, sešity, pracovní listy či učebnice. (Čadilová, Žampachová, 2008)

## **Vizualizace**

Vizuální myšlení a vnímání patří k silným stránkám u dětí s PAS. Vizuální podpora rozvíjí komunikační dovednosti a svou formou musí být zaměřena na konkrétního jedince. Volit ji musíme individuálně dle potřeb a možností každého dítěte. Výhody vizuální podpory u jedinců s PAS autorky Čadilová, Žampachová (2008, s. 54) shrnuly do následujících bodů:

- *pomáhá založit a udržovat informace,*
- *podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji interpretovat,*
- *objasňuje verbální informace,*
- *zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu,*
- *usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí.*

## **Vizualizace prostoru**

Strukturované uspořádání prostoru je třeba v řadě případů podpořit i vizuálně tak, aby se umocnila přehlednost prostorového uspořádání. Vizualizace sama o sobě pomáhá zvýšit míru samostatnosti při orientaci v prostoru. (Čadilová, Žampachová, 2008)

## **Vizualizace času**

Formu vizualizace času je třeba nastavit tak, aby respektovala vývojovou úroveň dítěte. Jedině v případě, kdy jí dítě rozumí, dokáže ji funkčně s porozuměním používat a samostatně se orientovat. Vizualizace času vychází ze struktury času a usilujeme o to, aby byl pro dítě sled jednotlivých činností během dne předvídatelný a ve srozumitelné podobě. Docílíme toho, že dítě není závislé na verbálním vedení a rozvíjíme jeho samostatnost a nezávislost na okolí. (Čadilová, Žampachová, 2008)

## Motivace

Klíčovou roli při práci s dětmi s poruchami autistického spektra hraje motivace, která je v rámci strukturovaného učení vnímána jako způsob ovlivňování chování těchto dětí. Čadilová, Žampachová (2008) zmiňují, že u každého dítěte je třeba nalézt stimuly, které jsou pro něj dostatečně motivační, a na kterých lze stavět funkční motivační systém, který usměrňuje chování dítěte s PAS do sociálně i komunikačně přiměřené roviny. Mezi formy motivace se řadí materiální odměna, činnostní odměna a sociální odměna. Prostřednictvím vhodných pozitivních motivačních stimulů můžeme dítě úspěšně aktivovat k činnostem a současně ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo sociálně a komunikačně přiměřené. Účinnost motivace zvýšíme poskytnutím odměny bezprostředně po ukončení dané aktivity nebo využití správného modelu chování. K tomu, aby bylo dítě motivované, potřebuje i nižší formy odměňování, jako je materiální či činnostní odměna, která posílí účinnost sociálních motivačních stimulů. Pozitivní motivace, zdůrazňování úspěchů ve školní práci a posilování přiměřeného chování patří k základním atributům každodenní pedagogické práce s těmito dětmi. (Čadilová, Žampachová, 2008)

## Způsob odměňování

Při vzdělávání je možné využít dvojí způsob odměňování. Odměna může být předána ihned po ukončení činnosti nebo odměna následuje až po splnění několika činností. Cílem oddálení odměňování je, aby bylo dítě schopno určitou dobu spolupracovat, chovat se přijatelným způsobem a aby bylo co nejvíce samostatné. Ke splnění tohoto cíle využíváme tzv. žetonový systém odměňování (Token Economy). Jde o systém odměňování na základě operativního podmiňování, ve kterém dítě získává žetony (nebo jiné předměty) jako odměnu za vykonanou činnost. Za nasbírané žetony, jejichž počet je dopředu určen, získává dítě oblíbenou věc nebo aktivitu. Tento typ systému má několik výhod (Čadilová, Žampachová, 2008):

- vzhledem k vizualizaci celého systému může dítě motivaci průběžně sledovat a je pro něj předvídatelné, kdy ji získá,
- systém upevňuje používání systému strukturovaného učení v jeho celku, zvyšuje samostatnost a flexibilitu.

*„Žetonový systém odměňování je nutné nastavit tak, aby odpovídal úrovni pozornosti a mentální úrovni dítěte. Dítě musí tento systém pochopit a smysluplně ho využívat ve*

*vzdělávacím procesu. Kreativita při vytváření motivačních systémů je dána osobností konkrétního pedagoga, terapeuta či rodiče. Odměňování má zásadní vliv na aktivitu dítěte s autismem, jeho samostatnost, přiměřenost chování a úspěšnost při vzdělávání. Nastavení funkčního motivačního systému patří k základním podmínkám pedagogické intervence při práci s dítětem s PAS a jeho využití by nemělo být opomíjeno.*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 56)

## **Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)**

ABA zmírňuje problémové chování a mění je za chování, které je vhodné. Zprostředkovává nácvik sociálních dovedností, sebeobsluhy i komunikace. „*Aplikovaná behaviorální analýza je metoda, pomocí které pozorujeme a hodnotíme chování a učíme chování nové.*“ (Richman, 2015, s. 17). Výhodou je charakter měřitelnosti dané terapie. Zjišťuje chování, jeho druh, funkčnost, pravidelnost, místo výskytu. Proces spočívá v záznamu těchto indicií a vyhodnocuje je. Umožňuje rozdělit obsah vzdělávání do menších celků, které jsou pro děti s autismem dobře zvládnutelné. Tyto menší celky mají jasně definované postupy v jednotlivých krocích, které na sebe logicky navazují v posloupnosti od jednoduššího ke složitějšímu, a vytvářejí tak strukturu pro učení se určité dovednosti. Metodu lze využít ke zvládnutí jak základních dovedností důležitých pro vzdělávání, mezi něž patří naslouchání, sledování, napodobování apod., tak i komplexnějších dovedností, jako je čtení, psaní, udržení dialogu apod. Nejdůležitějším principem ABA je individuální přístup. Při svém využití je tato metoda náročná, jelikož je každý aspekt intervence přizpůsoben tak, aby odpovídal schopnostem, dovednostem, potřebám, zájmům i rodinnému zázemí každého jedince. Čadilová, Žampachová (2012) shrnuly společné znaky:

- *musí být vedena pod dohledem vyškoleného terapeuta,*
- *výběr cílů musí být srozumitelný všem, kteří se na aplikaci ABA podílejí,*
- *je stanovena objektivní posuzovací škála hodnocení dosažených cílů,*
- *cíle a postupy lze vyladit dle aktuální potřeby,*
- *cíle jsou zaměřeny primárně na nedostatečně rozvinuté dovednosti,*
- *jednotlivé dovednosti se učí v postupných krocích od jednoduchého (napodobování zvuků) ke složitějšímu (povídání),*



- *nácvik dovedností je zaměřen na jejich samostatné a úspěšné zvládnání v krátkodobém i dlouhodobém horizontu,*
- *klade důraz na pozitivní sociální interakce a posilování jejich využívání,*
- *vytváří hierarchii dobrého a špatného chování (posilovat dobré, bránit učení špatnému),*
- *používá techniky, pomocí kterých budou naučené dovednosti využívány na různých místech, s různými lidmi, v různém čase apod. (plánované i neplánované),*
- *využívá různé příležitosti pro učení a procvičování dovedností v každodenním životě,*
- *úzká spolupráce s rodinou. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 57)*

Při vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra je využívání ABA velice efektivní způsob k tomu, jak naučit nové dovednosti. Délka učení je závislá na spoustě faktorů a velmi individuální, jelikož u některých žáků můžeme zaznamenat rychlý pokrok v učení se některé dovednosti, ale v jiné mohou selhávat. Celý program je nutné přizpůsobit konkrétním požadavkům a aktuální situaci. (Čadilová, Žampachová, 2012)

## **Výměnné komunikační strategie**

Beranová (2002) tvrdí, že u dětí s poruchou autistického spektra není chápání významu komunikace dostatečně vyvinuto, jelikož nerozumí samotnému účelu komunikace. Slova jsou pro ně jen slova, obrázky jen obrázky, předměty jsou jen předměty. Nechápe souvislosti a řeč jako komunikační nástroj neumí funkčně používat v celé její šíři. Musí se naučit, že všechny tyto symboly mají sloužit ke komunikaci.

K pomoci jim může sloužit alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK), což jsou veškeré formy dorozumívání, které doplňují nebo nahrazují přechodně či trval řeč. Použití AAK je zaměřeno především na překonávání rozporu mezi porozuměním řeči a aktivním vyjadřováním, podporu vývoje řeči a komunikace, podporu exprese u malých dětí, zamezení frustrace, která vzniká z neúspěšných pokusů o komunikaci, usnadnění meziosobních kontaktů, rozvíjení sociálních vztahů, podporu schopnosti číst a psát. Cílem je umožnit jedincům účinně se dorozumět a navzájem komunikovat mezi sebou.

Komunikace u dětí s PAS nemusí probíhat jen pomocí slov. K úspěšné komunikaci můžeme využívat různé formy, vedle verbální komunikace, komunikace motorická, předmětová, gestem a prostřednictvím znaků, obrázková (fotografie, kresby), psaná, tištěná atd.

Výukou AAK je možné předejít mnohým nepříjemným a těžkým situacím jak pro dítě, tak pro jeho okolí. Děti s autismem komunikují nejlépe v takovém prostředí, které je chápe a rozumí jejich potřebám, kde se cítí bezpečně a spokojeně. To vyžaduje spolupráci všech, kteří jsou zainteresováni na výchově a vzdělávání těchto dětí. Při vzdělávání žáků s autismem se nejvíce osvědčily vizualizované pomůcky. Řada z nich byla speciálně vyvinuta pro výuku komunikace. Proces této výuky prošel v průběhu let vývojem. V České republice byl vytvořen Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Tento systém využívá vizualizovaných prostředků jako alternativy slov, k jejichž využití je dítě motivováno. Tím se učí rozumět významu komunikace a ovlivňovat své okolí přiměřeným způsobem k dosažení svých potřeb a přání. Základní ideou výměny je praktická komunikace, jejímž cílem je, aby bylo dítě při komunikaci aktivní a komunikace se pro něj stala motivačním stimulem pro další komunikaci. Jestliže se rozhodneme podporovat komunikaci dítěte vizualizovanými prostředky, je důležité, abychom byli mimořádně důslední a aby na dítě byly kladeny jednotné požadavky. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Při výběru správné formy komunikace musíme vycházet z toho, kterou formu komunikace bude osoba s autismem aktivně využívat, aniž by byla závislá na svém okolí. Část dětí s PAS nemluví nebo užívá slova, jejichž význam nezná. Z toho důvodu je třeba volit takovou formu komunikace, která je konkrétnější a vizuálně jasná. Při výuce komunikace dětí s PAS je třeba zohlednit kontext, tj. kde, s kým a za jakých podmínek dítě s autismem komunikuje. Často se stává, že dítě komunikuje jinak ve škole a jinak v rodině, což může být způsobeno tím, že v určitém prostředí se dítěti dostává potřebné množství vizuálních podnětů. Dítě s PAS často neumí vyjádřit ani svá nejjednodušší přání pro společnost přijatelnou formou, v důsledku „komunikační propasti“ je frustrováno, což může vyvolat a spustit problémy chování. (Čadilová, Žampachová, 2012)

## **Nácviky sociálních a komunikačních dovedností**

Zařazení dítěte do vrstevnické skupiny, ale i to, jestli bude možné žáka s autismem zařadit do inkluzivního vzdělávání, ovlivňuje úroveň sociálních dovedností. Šance na jeho bezproblémové začlenění se odvíjí od míry adaptability z hlediska sociálního chování. Dítě s PAS má situaci složitější, neboť jeho schopnost přirozeně se učit a získávat nové sociální

dovednosti je narušena jeho základní diagnózou. Čadilová, Žampachová (2008, s. 58) tvrdí: „*Takové dítě nedokáže pochopit a správně uplatnit dané společenské normy, být dostatečně empatické ke svému okolí, nedokáže správně rozšifrovat chování lidí v kontextu určitých situacích a přizpůsobit jim své chování. Z těchto důvodů je třeba dítě s PAS přiměřenému sociálnímu chování učit.*“ Zapotřebí je využít specifických metod práce vycházejících z teorií učení ovlivněných behaviorálním a kognitivně behaviorálním přístupem. Sociální a komunikační nácviky vycházejí z hypotézy, že lze měnit sociální dovednosti žáků s PAS. Díky tomuto se zvýší jejich sebevědomí i pravděpodobnost, že budou svým okolím příznivěji vnímáni. Důležitým cílem těchto nácviků je zlepšení schopností fungovat v každodenním životě a vyrovnávat se s obtížnými situacemi, jež život přináší. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Aby nebyly řešeny jen viditelné následky chování dítěte, je důležité ctít vývojovou úroveň dítěte a také znalost příčin obtíží dítěte v souvislosti s poruchou autistického spektra. Je to z toho důvodu, aby dospělí, kteří dítě obklopují, pochopili, proč se dítě takto chová a dokázali intervencí vytvářet pro dítě přiměřenější vnější podmínky (např. úprava prostředí, využití strukturalizace, vizualizace a motivace) a klást na něj v oblasti sociálního chování takové požadavky, které je dítě schopné zvládnout nebo se jim naučit. (Čadilová, Žampachová, 2012)

## **Strategie řešení problémového chování**

Většina dětí s poruchami autistického spektra se může potýkat s problémovým chováním, vzhledem k deficitům vyplývajícím z autistické triády. Některé problémy v chování jsou tak závažné, že vyžadují využití strategií k jejich eliminaci. V průběhu školních let se projevy i intenzita problémového chování může měnit. Thorová (2012) uvádí, že samotná příčina, způsob, intenzita i frekvence problémového chování je různorodá a podrobná analýza chování je nezbytným krokem ke zvolení vhodné strategie, která povede k odstranění nevhodného chování. Adamus (2016, s. 45 – 46) dodává: „*Většina strategií na modifikaci chování je založena na aktivních postupech, které jsou zaměřeny na preventivní opatření, vedoucí k zmírnění nežádoucího chování. Základem je hledání příčin a sledování konkrétního chování, které označujeme za problémové. Komplexní obraz problémového chování je závislý na celkové tíži symptomatiky, osobnostních predispozicích jedince, výchovném a terapeutickém přístupu v minulosti i současnosti. Některé problémové chování je naučené, jiné má biologický základ a behaviorální terapií není odstranitelné.*“

Každý pedagog by měl být seznámen s možnostmi modifikace chování. Většina strategií je založena na aktivních postupech, které jsou zaměřeny na preventivní opatření, vedoucí k

eliminaci problémového chování. Základem je hledání příčin a sledování konkrétního chování, které jsme označili za problémové. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Postupujeme ve čtyřech krocích, které představily Čadilová, Žampachová (2012):

1. krok: zjevná a jednoduchá řešení – všichni zúčastnění se shodnou na definici problému v chování a společně hledají řešení, které vede k jeho změně.
2. krok: stanovení hierarchie a priorit při řešení problémového chování – využívá se v případě, kdy se u dítěte objevuje více druhů problémového chování a je nutné označit to nejzávažnější chování, na jehož eliminaci budeme aktuálně pracovat. Nejzávažnější chování je to, které vede k ohrožení zdraví a života dítěte, případně lidí v jeho okolí, dále pak chování omezující přístup ke vzdělávání, poté následuje eliminace problémového chování, které může souviset se začleněním do kolektivu.
3. krok: vyloučení zdravotní příčiny – vzhledem k tomu, že dítě není schopné svému okolí sdělit zdravotní problém nebo je obtížné s dítětem navštívit lékaře či jiného specialistu, tento problém se obvykle odsouvá a nepřikládá se mu důležitost. K tomuto kroku přistupujeme ve chvíli, kdy se problémové chování objevilo nově, případně vzrostla intenzita a četnost již dříve popisovaného problémového chování. Ke zvažování zdravotní příčiny vede skutečnost, že ačkoliv dítě využívá motivační pobídky, má vytvořené protetické prostředí a nemá zásadní problém v komunikaci, intenzita a frekvence problémového chování se zvýšila. Ke kroku číslo čtyři přistupujeme, pokud jsme důsledně vyloučili zdravotní příčinu.
4. krok: funkční analýza chování, která představuje identifikaci okolností, které předcházejí, případně následují po určitém chování, mohou být jeho příčinou a udržovat ho. V tomto kroku je velmi podstatné analyzovat a pochopit důvody konkrétního chování ve vztahu k prostředí. Zvláště na základě toho můžeme být schopni navrhnout způsoby řešení s přihlédnutím k příčinám a důsledkům chování. Intervenční postupy jsou po těchto krocích mnohem efektivnější.

*„Cílem je, aby se dítě naučilo o svých myšlenkách kriticky přemýšlet, aby bylo schopno uvědomit si chyby, kterých se dopouští, měnit své názory i myšlení. Tento proces však vyžaduje intenzivní spolupráci dítěte, schopnost racionálně hodnotit a interpretovat své myšlenky a současně přiměřeně vyhodnocovat reakce okolí na své chování. Změna postojů i myšlení dítěte s PAS je velmi problematická a dlouhodobá záležitost. Okamžité výsledky neočekávejme,*

*hledíme spíš postupy, které budou efektivní a pro budoucnost dítěte zásadní.*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 58)

### **3.1 Zásady přístupu při výchově a vzdělávání dětí s PAS**

Při zařazování dětí s PAS do škol bychom měli respektovat základní zásady přístupu, abychom umožnili dítěti lépe porozumět systému a pravidlům školy. V podstatě jde o to, aby bylo školní prostředí pochopitelné, bezpečné a uměl se v něm orientovat. V této kapitole jsou uvedeny zásady, které jsou ve výchovně vzdělávacím procesu u dětí s PAS velmi důležité. Jedná se o tyto zásady (Čadilová, Žampachová, 2016):

- **Zásada přesnosti, jasnosti instrukcí a zajištění předvídatelnosti** – Většina dětí s PAS potřebuje větší míru struktury prostředí a činností, aby mohla kvalitně a srozumitelně pracovat. Předvídatelnost a pravidelnost denních činností je pro děti s PAS, pro které je charakteristická potřeba určité míry ritualizace, zárukou vykonávání rutinních činností. Neznámé a nečekané události u nich mohou vyvolat stres a nejistotu, což může vést k úzkosti, problémovému chování nebo k výkyvům či selhání v obvykle zvládaných činnostech.
- **Zásada strukturování pracovního dne a činností** – Pro děti s PAS mohou být důležitým pomocníkem plány dne, psané připomínky a pravidla (např. před obědem si myji ruce), popisy školních situací (např. při zvonění bych měl být ve třídě; postavím se, když vstoupí učitel). V závislosti na povaze a závažnosti PAS je v období adaptace na školní prostředí vhodné výrazně podpořit strukturalizaci prostoru, činností a času (např. denní režim; rozvrh vyučovacích hodin; strukturovaný plán vyučovací hodiny). Uplatnění uvedených principů pomáhá nalézt odpověď na otázky: kde a kdy bude; co dělá; jak to má dělat; jak dlouho to bude trvat; proč to dělá. Strukturujeme čas, prostředí, ve kterém se pohybuje, i jednotlivé činnosti (např. oblékání se). Používáme strukturu pracovního programu, rozvrh dne, strukturu řešení úkolu. Můžeme využít i strukturované pracovní listy, krabice s vnitřní strukturou, strukturované činnosti s vizualizací jednotlivých kroků.
- **Zásada jasné a konkrétní motivace** – Děti s PAS musí rozumět smyslu vykonávaných činností. Sociální motivace zpravidla nefunguje, vzhledem k omezené schopnosti empatie. Pokud jsou pro vykonávané činnosti vhodně motivováni, je možné udržet jejich pozornost a soustředění na práci. Při ztrátě motivace rapidně klesá i schopnost

soustředění. Jak již bylo uvedeno, motivace by měla být konkrétní, dosažitelná a jasně vztažená k vykonávané činnosti. Jednou z forem práce s motivací je využití silných stránek dítěte, které může být spojeno s poskytováním určitého motivujícího druhu odměny.

- **Zásada klidného a empatického přístupu** – S ohledem na specifika v chování a komunikaci dětí s PAS je nezbytné reagovat na uvedené projevy s pochopením.
- **Zásada dodržování časové souslednosti úkolů** – Činnosti realizované by měly probíhat podle zřejmých pravidel, neboť jestliže se často mění plánované činnosti a nerespektují se stanovená pravidla, dochází k nejistotě. V případě, že je třeba změnit původně nastavený harmonogram a postup práce, je nezbytné změnu vysvětlit. Pokud je potřeba, můžeme využít i formu vizualizované informace. Tam, kde se dá očekávat změna v zažitém režimu, je vhodné ji nejen dopředu sdělit, ale také počítat s možností alternativního řešení pro žáka s PAS.
- **Zásada vyšší míry vizuální podpory** – Vizuální podpora pomáhá většině při učení a vstřebávání nových informací. Vizuální informace je nezbytnou podporou pro pochopení významu předávané informace. Pokud chceme, aby došlo k osvojení pracovní činnosti, je vhodné ji názorně demonstrovat nebo rozkreslit. Postupně lze proces zjednodušovat a doplňovat verbálním vysvětlením.
- **Zásada posilující koncentraci pozornosti** – Při zvýšeném motorickém neklidu lze umožnit dítěti s PAS manipulaci s předmětem, nebo realizovat činnost, která neruší ostatní a umožňuje soustředění, jako je např. mačkácí míček, provázek, gumička. Je dobré podporovat také aktivity, které umožní střídání pohybu v hodině, jako je např. rozdávání papírů a sbírání sešitů. Pro zlepšení kvality pozornosti je důležité pravidelné a vyvážené střídání odpočinku a činnosti.
- **Zásada srozumitelného nastavování sociálně komunikačních pravidel a zvládnutí situací, které vyžadují praktickou zkušenost** – U dětí s PAS shledáváme odlišnosti v oblasti komunikace. Je důležité vědět, jaký způsob komunikace bude upřednostňován, jaké je jeho porozumění řeči. Dochází také k odlišnému chápání některých projevů v komunikaci, zvláště pak ironie, sarkasmu či metafory. Mnohdy je důležité upozornit na zdánlivě všeobecně známé skutečnosti.

- **Zásada střídání pracovních činností a odpočinku** – Možnost odpočinku a relaxace je důležitá pro prevenci vzniku nežádoucího chování či vzniku afektu způsobeného únavou a „přetažením“, tlakem na výkon, protože navozuje zklidnění a předchází stresu. Pro odpočinek žáka je vhodné vymezit konkrétní prostor i čas. (Čadilová, Žampachová, 2016)

## 3.2 Metodické postupy při vzdělávání dětí s PAS

Obecně používané speciálně-pedagogické metody se u dětí s PAS dají aplikovat jen částečně, musí být specificky upraveny, individuálně přizpůsobeny a musí odpovídat vývojové úrovni dítěte. Všechny popsané metody je potřeba v každodenní praxi použít a kombinovat tak, aby byly co nejvíce využity ve prospěch rozvoje konkrétního dítěte, což vyžaduje velkou zkušenost pedagogických pracovníků při jejich užívání. Mezi tyto metody, které důkladně popsal Adamus (2019), patří:

### Metoda přiměřenosti

Metoda přiměřenosti patří k základním, nejdůležitějším, a nejvyužívanějším metodám. Vývojový profil dítěte s PAS bývá nerovnoměrný a ukazuje na silné i slabé stránky vývoje. Při nerespektování vývojové úrovně dítěte zvolíme nevhodné postupy při intervenci a ta bude selhávat.

### Metoda postupných kroků

Využitím této metody uplatňujeme postupný nácvik jednotlivých kroků vedoucích k dosažení splnění úkolu. Rozfázování neboli rozkrokování úkolu pomůže jasně konkretizovat postup, čímž zabezpečíme, aby dítě pracovalo dobře. Aplikace této metody si žádá přesné stanovení dílčích kroků, které vedou ke splnění úkolu. Díky jasně vymezeným dílčím krokům je také pro pedagoga snadné vyhodnocení úspěšnosti práce dítěte.

### Metoda zpevnování

Při intervenci u dětí s PAS je tato metoda využívána jako další z kroků při upevnování již nabytých dovedností. Pedagog by měl využívat zpevnování jako následné pokračování dané činnosti, které přispěje k zafixování naučené dovednosti. Podněty pro zpevnování volíme vždy individuálně podle míry postižení a specifických potřeb dítěte. Účinnost metody zpevnování je

závislá na systematickém používání, u některých dětí je třeba používat zpevňování průběžně, u jiných stačí občasné zpevňování (při větší obtížnosti úkolu, při osobní nepohodě dítěte apod.).

### **Metoda modelování**

Tuto metodu je vhodné využít, pokud je nácvik určité dovednosti pro dítě na počátku obtížně přijatelný nebo zdlouhavý. Pedagog přizpůsobuje nácvik dané situaci (postupně ji modeluje do přijatelné a dítětem akceptované podoby) a vytváří takové podmínky, které v postupných krocích umožní dítěti danou dovednost úspěšně zvládnout. Využitím této metody se snižuje riziko frustrace při nácviku, neboť umožní hledání aktuálně nejlepších řešení, která odpovídají potřebám daného dítěte.

### **Metoda nápovědy a vedení**

Při použití této metody se stává pedagog aktivním účastníkem intervence a napomáhá dítěti různými formami nápovědy (fyziicky, gestem, očním kontaktem, slovem, obrázkem, nápisem, zvukem apod.) k úspěšnému dokončení úkolu. Pokud pedagog dobře načasuje nápovědu a její forma odpovídá vývojové úrovni dítěte, výrazně zefektivní jeho úspěšnost při plnění úkolu. Nápověda musí být využívána pedagogem systematicky s vědomím, že přílišná a častá nápověda výrazně omezuje samostatnost dítěte, na druhé straně dítě bez nápovědy může být při plnění úkolů trvale neúspěšné, na druhé straně nápověda nikdy nesmí omezovat iniciativu dítěte a jeho aktivitu při práci.

### **Metoda vytváření pravidel**

Tuto metodu využíváme při učení, pokud chceme, aby děti dodržovaly pravidelně se opakující postup při plnění jednotlivých úkolů. Přiměřená forma používaných pravidel vede k větší samostatnosti dítěte a lépe můžeme do již zvládnutých pravidel vsunout drobné změny a narušit daný stereotyp.

### **Metoda instrukce**

Dítěti poskytujeme pomoc formou určitých signálů (verbálních, neverbálních, vizualizovaných apod.), které mu pomohou osvojit si nové dovednosti. Signály by měly dítěti dát jasnou instrukci pro splnění úkolu a musí vždy odpovídat vývojové úrovni dítěte. Tyto signály můžeme různě kombinovat tak, aby instrukce byla ještě jasnější a srozumitelnější pro konkrétní dítě.



### **Metoda vysvětlování**

V každém případě je u této metody třeba volit taková slova nebo věty, kterým dítě rozumí a je schopné je prakticky použít. Význam řeči můžeme objasnit vizuální podporou v takové formě, které bude dítě rozumět.

### **Metoda demonstrace**

Tato metoda spočívá v předvedení určité činnosti dítěti a pedagog očekává, že dítě činnost následně provede. Při předvádění určité činnosti pedagog neočekává aktivní zapojení dítěte, pouze sledování dané činnosti. Pokud využití této metody selhává a dítě činnost nevykoná, využije pedagog metodu nápovědy.

### **Metoda napodobování**

Tato metoda je v běžném vyučovacím procesu hojně využívána, ale dítě s poruchou autistického spektra pro svůj deficit z této metody neprofituje a většinou ji nedokáže využít při učení se novým dovednostem. Podstatou správného využití metody napodoby je aktivita dítěte jako odpověď na naše podněty.

### **Metoda povzbuzování**

Tato metoda, často používána v kombinaci s jinými, posiluje pozitivní reakce a aktivitu dítěte, by měla být používána přiměřeně fyzickému věku dítěte. Za povzbuzování považujeme jakoukoliv činnost prováděnou pedagogem, která pomůže dítěti splnit zadaný úkol správně, ale pedagog by měl myslet na to, aby povzbuzování nepřerostlo v nepřiměřené naléhání na dítě, které může vést k vyvolání stresu, úzkosti apod. Formy povzbuzování mohou být verbální, neverbální (úsměv), fyzické.

### **Metoda ignorace**

Tato metoda může být využita v případě, kdy se dítě nadměrně dožaduje pozornosti pedagoga, který však ví, že ji dítě v této situaci již nepotřebuje nebo v případě problémového chování. Důslednost při uplatňování metody ignorace je nezbytná, jelikož v řadě případů pedagog může nedůsledností celý proces intervence zvrátit a upevnit nežádoucí chování dítěte. (Adamus, 2019)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké metody využívají učitelé při výchovně vzdělávacím procesu u dětí s PAS.

Dílčím cílem bylo zjistit, které techniky a formy jsou vhodné k lepšímu začlenění u dětí předškolního věku s PAS do kolektivu dětí v běžné mateřské škole.

### 4.1 Výzkumné otázky

Abychom došli k cíli, jež je předmětem našeho bádání, pro náš výzkum jsme si stanovili výzkumné otázky, kterými jsou:

- **Jaké speciální přístupy či metody využívají učitelé v běžné mateřské škole při práci s dětmi s PAS?**
- **Jak pomáhají speciální techniky či formy dítěti s PAS začlenit se do kolektivu?**

## **5 Metodika výzkumu**

V této kapitole bakalářské práce je pozornost zaměřena na výzkumné šetření a na to, jakým způsobem probíhalo. Zvolen byl kvalitativní výzkum, který se zaměřuje na to, jak jednotlivci a skupiny nahlíží, chápou a interpretují svět. Využíván je podrobný popis každodenních situací, jde o porozumění akcím a významům v jejich sociálním kontextu. Upřednostňovány jsou otevřené a nestrukturované výzkumné plány, analýza vychází z velkého množství informací o malém počtu jedinců. Převažuje zájem o reálné celky, interakce mezi aktéry a individuální osudy. Pro kvalitativní výzkum je charakteristická intenzivní interakce výzkumníka se zkoumanými jedinci. Tento aspekt je důležitý, protože významy jsou situované v kontextu a není jim možné bez něho porozumět.

### **5.1 Etické aspekty**

V rámci výzkumného šetření bylo jednáno v souladu s etickými zásadami psychologického výzkumu, které zahrnují právo na respekt a ohleduplné jednání, právo na informace, právo na soukromí, právo na důvěrnost informací a právo odstoupit z výzkumu. Všichni účastníci byli seznámeni s cíli výzkumu a tím, v čem bude jejich potenciální zapojení spočívat. Žádná informace jim nebyla zatajena a před samotným rozhovorem bylo upozorněno na to, že jejich odpovědi budou použity pouze pro účely této bakalářské práce. Účastníkům výzkumu bylo také zaručeno, že jejich sdělení budou prezentována anonymně, aby je na jejich základě nebylo možné identifikovat, a proto za účelem anonymity nebyly uvedené žádné osobní údaje, pouze označení V1, V2, V3. Všichni účastníci výzkumu byli rovněž obeznámeni s nahráváním rozhovoru a následně jim byla nabídnuta možnost se vyjádřit, zda s nahráváním souhlasí, či nikoliv. Všem zúčastněným bylo zaručeno, že nahrané informace nebudou šířeny a nebude mít k informacím přístup nikdo jiný kromě nás. Všichni účastníci byli rovněž seznámeni s tím, že mají právo neodpovídat na jakékoliv otázky, které pro ně budou nepříjemné nebo citlivé.

### **5.2 Výzkumný vzorek**

Pro výběr našeho výzkumného souboru bylo zvoleno několik kritérií. Hlavním z nich bylo, aby účastníci našeho výzkumu měli zkušenosti ohledně práce s dětmi s poruchami autistického spektra v běžné mateřské škole. Vzhledem k tomu, že v mateřské škole sama pracuji, rozhodující byla i znalost prostředí a bohaté zkušenosti kolegyně.

Účastníci byli do výzkumu vybráni prostřednictvím nepravděpodobnostní metody výběru, která je charakteristická pro kvalitativní design výzkumu. Konkrétně byla využita metoda prostého záměru, pomocí které byli kontaktováni učitelé mateřské školy, které jsme znali a za hlavním účelem k poskytnutí námi potřebných informací pro jejich následnou analýzu. Vzhledem k tomu, že cílem bylo zjistit, jaké metody, techniky a formy využívají učitelé při výchovně vzdělávacím procesu u dětí s PAS, nebyl lepší způsob než vést rozhovor právě s námi vybranými pedagogy mateřské školy, jež mají nepochybně s touto problematikou své bohaté zkušenosti.

Výzkum probíhal v mateřské škole, která se nachází v malé obci v okrese Vyškov. Mateřská škola je dvoutřídní. V každé třídě se výchovně vzdělávacího procesu účastní 18 dětí. V této mateřské škole pracuje jeden asistent pedagoga a tři učitelky, které jsou pro naši práci hlavním předmětem zkoumání a s nimiž rozhovor s poskytnutím jejich svolení a za dobrovolnosti probíhal. Soubor tedy v konečné podobě tvořili 3 účastníci výzkumného šetření pouze ženského pohlaví. Všechny účastnice výzkumného šetření v době rozhovoru působily jako učitelky v mateřské škole a jejich praxe se pohybovala v rozmezí od 8 do 16 let.

### **5.3 Metoda sběru dat**

Pro sběr dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Patří mezi nejobtížnější a současně nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat, ale jevila se jako nejvíce adekvátní vzhledem k povaze výzkumu. Je možné zaměřovat pořadí otázek a klást doplňující otázky tak, aby výtěžnost informací byla co nejvyšší. Výhodou této formy rozhovoru je také možnost ověřit si, jak danou odpověď výzkumník myslí a to, zda byla správně pochopena. V rozhovoru bylo kladeno třináct za sebou jdoucích otázek a jejich přesné znění je obsaženo v příloze této bakalářské práce. Rozhovor byl veden v mateřské škole se třemi učitelkami, které se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu dětí s poruchami autistického spektra. V rozhovoru bylo kladeno třináct za sebou jdoucích otázek. První dvě se zajímaly o délku praxe a o to, s kolika dětmi již měli naši výzkumníci možnost pracovat. Následující dvě zjišťovaly, zda je k dítěti přidělen asistent a jak probíhá spolupráce mezi pedagogickými pracovníky. Ostatní otázky se zabývaly problematikou PAS, konkrétně, zda si naši výzkumníci vyhledávají potřebné informace, účastní se školení s touto problematikou či jaké formy, metody, přístupy používají při práci s dětmi s poruchami autistického spektra. Také nás zajímalo, jak na děti s PAS nahlíží ostatní děti a zda je v kolektivu dítě s PAS oblíbené. Přesné znění všech otázek je obsaženo v příloze této bakalářské práce.

## 5.4 Organizace a průběh výzkumu

Samotný výzkum probíhal během měsíců února a března 2023. Konkrétně 14. 2. 2023 byla oslovena paní ředitelka mateřské školy prostřednictvím emailové komunikace, ve které po úvodním oslovení byly popsány požadavky výzkumu a také jeho cíl a záměr. Osobně jsme se setkali 20. 2. 2023 přímo v kanceláři mateřské školy, kde byla paní ředitelka důkladněji seznámena s výzkumem bakalářské práce a jeho cílem. Vzhledem k tomu, že s výzkumem souhlasila, šli jsme společně oslovit učitelky mateřské školy, zda by byly ochotné se výzkumu účastnit. Po kladné odezvě byl domluven termín rozhovorů, který proběhl 24. 2. 2023. V průměru trvaly rozhovory 26 minut. Každému účastníkovi našeho výzkumného šetření bylo poděkováno za zapojení se a za jejich čas.

Po důkladném přepisu dat, které jsme získali z odpovědí na námi položené otázky, jsme přistoupili k samotné analýze dat. Využili jsme metodu obsahové analýzy textů, díky které jsme sestavily následující kategorie:

- Spolupráce
- Zabývání se problematikou
- Metody, formy, přístupy
- Začleňování

Veškerý proces kategorizace je obsažen v příloze této bakalářské práce a analýza výsledků výzkumu je obsažena v samostatné kapitole.

## 5.5 Metody zpracování a analýzy dat

Pro zpracování dat byla využita jako hlavní metoda obsahová analýza. V prvním kroku byly všechny záznamy převedeny doslovnou transkripcí do textové podoby. Rozhovory byly přepsány včetně nedokončených vět i nespisovných výrazů. Každý rozhovor byl přepsán v blízké době od jeho uskutečnění a zkontrolován opakovaným poslechem.

## 6 Analýza výsledků výzkumu

V této části bakalářské práce analyzujeme získané informace z rozhovorů a odpovíme na námi stanovené výzkumné otázky. Na základě kódování (viz. Příloha č. 5 – Kódování rozhovorů) jsme si stanovily jednotlivé kategorie, které budou v této části práce důkladně popsány.

Než jsme začali zjišťovat odpovědi na stěžejní otázky rozhovoru, položili jsme dvě úvodní. První otázka, kterou jsme v rozhovoru položili, se zajímala o délku praxe a z odpovědi jsme měli možnost zjistit, že praxe námi vybraných učitelek se pohybuje v rozmezí od 8 do 16 let. Následující otázka zjišťovala, s kolika dětmi se během své praxe účastníci našeho výzkumu setkali. Ze získaných informací vyplynulo, že se jednalo o 2 – 4 děti s PAS.

### Spolupráce

Spolupráce je velice důležitá, a proto nás zajímalo, zda jsou učitelky či učitelka s asistentkou během výchovně vzdělávacího procesu ochotné spolupracovat. K tomuto zjištění nám sloužily otázky č. 3 a 4. Otázkou třetí jsme se tázali, zda mají ve třídě k dítěti přiděleného asistenta pedagoga. Bylo zjištěno, že v jedné třídě mateřské školy asistent pedagoga je a v třídě druhé jsou paní učitelky samy. Další otázka v pořadí mapovala, zda si během výchovně vzdělávacího procesu učitelky či učitelka a asistent pedagoga navzájem pomáhají. Odpovědi byly v naprosté shodě a jednoznačné. Ač už v prvním případě, učitelky a asistentky: „*Nápomocná mi je velice. Spolupráce mezi námi je skvělá, pomáhá naprosto se vším, s čím je potřeba.*“, tak v případě druhém: „*Rozhodně ano, je a stejně tak se o to snažím já. Pomáháme si navzájem.*“, jsou si kolegyně navzájem nápomocny.

### Zabývání se problematikou

Tuto kategorii jsme stanovili na základě položených následujících dvou otázek, konkrétně otázek č. 5 a 6, které zjišťovaly, zda se účastníci výzkumu zajímají o problematiku PAS a potřebné informace si vyhledávají a zda absolvovali školení, či jiné doplňkové vzdělání na problematiku PAS v mateřské škole. U těchto dvou otázek rovněž nastala shoda, o problematiku se všichni výzkumníci zajímají, informace si vyhledávají a školení již také absolvovali. Konkrétní odpověď jedné z výzkumnic zněla: „*Určitě ano, hlavně na začátku, teď čerpám ze svých shromážděných informací či zkušeností, ale opravdu každé dítě s PAS je jiné, občas se stává, že co se osvědčilo a fungovalo u jednoho dítěte, u druhého fungovat nemusí. V*

*takovém případě si informace dohledávám, zda je něco, co by mi při práci mohlo pomoci. Nejen tedy mě, ale samozřejmě i konkrétnímu dítěti.*“ Z odpovědí našich výzkumníků je tedy patrné, že všichni bez rozdílu se o tuto problematiku zajímají. Informace si hledají sami a není to pro ně jakási „povinnost“. Právě naopak, jsou poté schopni využívat nabyté zkušenosti, poznatky ve své praxi.

### **Metody, formy, přístupy**

Informace pro tuto kategorii nám pomohly zjistit položené otázky č. 7, č. 8 a 9. Sedmá v pořadí se tázala na speciální přístupy, které při práci s dítětem s PAS výzkumníci používají. Především se jedná o individualizaci, strukturalizaci, vizualizaci. Jedna z konkrétních odpovědí paní učitelky, která pracuje s asistentem pedagoga, zněla: *„Při práci s dítětem s PAS určitě používáme speciální přístupy. Jedná se hlavně o strukturované učení, ale také využíváme výměnný komunikační systém. Stěžejní a velmi důležitá je pro nás také individualizace, jelikož jsme si vědomi, že veškerý přístup musí vycházet z individuálních potřeb dítěte, aby se mohlo rozvíjet ve všech potřebných oblastech tím správným směrem.“* Ve třídě, kde jsou učitelky s dítětem sami, používají následující přístupy: *„Používáme strukturalizaci, individualizaci a vizualizaci. Tyto přístupy nesmírně pomáhají dítěti s PAS, ale také ostatním dětem. Snažíme se je předem připravit na to, co se bude dělat, jak se to bude dělat, a především jakým tématem se budeme následující dny zabývat. Osobně mám také ráda, když přesně vím, co a kdy se bude dít.“*

Následující otázka nám pomohla ozřejmit, jaké formy výuky jsou výzkumníky využívány při práci s dítětem s PAS. Měli jsme možnost se dozvědět, že nejčastěji se jedná o výuku individualizovanou, frontální a skupinovou.

*„Používáte při práci s dítětem s PAS konkrétní metody?“*, takto zněla následující otázka, která byla v rozhovoru položena. Jedna z odpovědí byla: *„Ano, metodu demonstrace, vysvětlování, metodu přiměřenosti a v neposlední řadě metodu povzbuzování, u které se snažíme, aby ji pocítili všechny děti. Samozřejmě se snažíme být s kolegyni jednotné, takže se snažíme o to, aby byl náš přístup a metody shodné.“* Také jsme měli možnost zjistit, že jsou využívány i další metody. Konkrétně se jedná o metodu nápodoby, postupných kroků a také nápovědy a vedení.

Tyto tři otázky nám poskytly také odpověď na naši výzkumnou otázku, která zněla: **Jaké speciální přístupy či metody využívají učitelé v běžné mateřské škole při práci s dětmi**

s PAS? Jak je z poskytnutých informací patrné, ano účastníci našeho výzkumného šetření využívají speciálních metod, forem i přístupů při výchovně vzdělávacím procesu dětí s poruchami autistického spektra a během rozhovoru byli konkrétní, a proto jsou veškeré metody, formy a přístupy zmíněny výše.

### **Začleňování**

Tato kategorie byla stanovena vzhledem k povaze následujících posledních čtyř otázek, konkrétně otázek č. 10, č. 11, č. 12 a 13, které byly v rozhovoru položeny. Otázka desátá v pořadí zjišťovala, zda se dítě s PAS účastní skupinových činností. Ve třídě s asistentem pedagoga je dítě postupně zapojováno a ve třídě pouze s učitelkami se dítě s PAS zapojuje bez větších obtíží. Otázkou následující jsme se tázali, zda se dítě s PAS účastní všech akcí, které jsou organizované mateřskou školou, a z odpovědí jasně vyplynulo, že ano, dítě s PAS se všech akcí účastní. Dítě bez asistenta bez obtíží, a pokud nastane nějaký problém u dítěte s asistentem, paní asistentka na něj reaguje. Tímto jsme získali odpověď na naši výzkumnou otázku, která zněla: **Jak pomáhají speciální techniky či formy dítěti s PAS začlenit se do kolektivu?** Na základě položených otázek v rozhovoru jsme zjistili, že, integrované děti se účastní skupinových činností, které probíhají během výchovně vzdělávacího procesu a také se účastní společných akcí, pořádaných mateřskou školou, což má také nesporně obrovský vliv na začlenění dítěte s poruchou autistického spektra do kolektivu. Integrované děti jsou začleňovány a nejsou z těchto činností vyřazovány. Jsou nedílnou součástí třídy.

Předposlední otázka mapovala, jak se chovají k dítěti s PAS ostatní děti. Ve třídě s asistentem nám výzkumnice konkrétně uvedla: *„Ostatní děti se chovají hezky a s respektem nejen k dítěti s PAS, ale i k sobě navzájem. Pokud dojde ke „konfliktu“, dítě s PAS, ale není agresivní, jedná se například o zboření stavby, vysvětlujeme dětem, že to nebylo schválně, že se to musí všechno naučit. Děti mají pochopení a paní asistentka se snaží takovým situacím předcházet.“* Nejinak to bylo u druhého dítěte, kde se ostatní děti také chovají hezky, jelikož dítě s PAS je velice přátelské. Poslední otázka našeho rozhovoru mapovala, zda je dítě v kolektivu oblíbené. Ve třídě s asistentem se to údajně těžko hodnotí, jelikož dítě s PAS si zatím povětšinou hraje samo. Odpověď výzkumnice konkrétně zněla: *„Těžko se to hodnotí, jelikož dítě s PAS zatím společnost ostatních dětí k hraní moc nevyhledává a hraje si převážně samo nebo ostatní pozoruje. Můžu ale říct, že ostatní děti dítěti s PAS neubližují a je respektováno.“* V druhém případě výzkumnice uvedly, že je dítě s PAS mezi ostatními velice oblíbené a jeho přítomnost doslova vyhledávají.



Pomocí těchto otázek jsme měli možnost zjistit, že dítě s PAS, které je vzděláváno s asistentem, se zatím kolektivu straní a společnost příliš nevyhledává, ale ostatní děti mu neubližují, nejsou zlí, takže je akceptováno a respektováno. Dítě s PAS vzdělávající se ve třídě bez asistenta pedagoga nemá problém se začleněním do kolektivu, právě naopak ostatní děti jeho společnost sami vyhledávají.

## 7 Shrnutí výsledků výzkumu

Tato kapitola bakalářské práce se zabývá interpretací získaných výsledků, které se nám podařilo analyzovat ze získaných odpovědí na otázky z rozhovorů s učitelkami mateřské školy, které s dítětem s PAS dennodenně pracují. Hlavním cílem závěrečné práce bylo zmapovat, jaké metody využívají učitelé při výchovně vzdělávacím procesu u dětí s PAS v běžné mateřské škole.

Došli jsme k zjištění, že přístupy, které bývají využívány, jsou:

- individualizace
- strukturalizace
- vizualizace

Nejhojněji využívané formy výuky:

- individualizovaná
- frontální
- skupinová

V neposlední řadě jsme měli možnost zjistit, že jsou využívány tyto metody:

- metoda demonstrace
- metoda vysvětlování
- metoda přiměřenosti
- metoda povzbuzování
- metoda nápodoby
- metoda postupných kroků
- metoda nápovědy
- metoda vedení

Dále bylo v našem zájmu zjistit, které vyučovací techniky, formy jsou vhodné k lepšímu začlenění u dětí předškolního věku s PAS do kolektivu ostatních v běžné mateřské škole. Můžeme říci, že je to skupinová forma výuky a zapojení dětí s poruchou autistického spektra do všech činností, které během dne v mateřské škole probíhají, ale také akcí, které mateřská škola pořádá. V rámci inkluze je velmi důležité, aby nebyli děti vylučovány, ale účastnily se veškerého dění a byly jeho plnohodnotnou součástí.

## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala tematikou vyučovacích metod učitelů při práci s dítětem s poruchou autistického spektra při inkluzivním vzdělávání v běžných mateřských školách. Vzhledem k tomu, že pracuji v běžné mateřské škole, kde se dítě s poruchou autistického spektra vzdělává, téma bakalářské práce mi je velmi blízké. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, které vyučovací metody mohou pomoci dětem předškolního věku s PAS se lépe začlenit do kolektivu v běžné mateřské škole.

Práce je rozdělená na dvě části. V teoretické části jsme se věnovali vymezení pojmu inkluzivního vzdělávání a změnám, které v inkluzivním vzdělávání s ohledem na mateřské školy nastaly. Následně jsme se v druhé kapitole věnovali poruchám autistického spektra u dětí předškolního věku. Vymezili jsme pojem PAS, jeho klasifikaci a formy, které se mohou objevit a mohou být diagnostikovány. Popsali jsme nejčastější projevy chování u dítěte předškolního věku čili jaké mohou být projevy chování v mateřské škole u dítěte s PAS. Poslední kapitola teoretické části byla zaměřená na vyučovací metody a strategie při vzdělávání dětí s PAS. Za stěžejní by se daly považovat následující podkapitoly bakalářské práce, v kterých byly vymezeny metody, zásady a přístupy, které se u dítěte s PAS využívají v mateřské škole pro vhodný rozvoj všech potřebných a důležitých oblastí.

V části praktické byly popsány základní výzkumné cíle a metody výzkumného šetření, které byly použity. Nejvýznamnějším účelem této části bylo pro nás zjistit, jaké jsou nejčastěji využívány vyučovací metody v běžné mateřské škole při práci s dítětem s PAS. Získaná data byla zpracována a následně interpretována. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že v běžné mateřské škole se využívá speciálních přístupů, metod i forem během výchovně vzdělávacího procesu. Mezi nejužívanější patří metoda přiměřenosti, postupných kroků, demonstrace, vysvětlování. Dalo by se zhodnotit, že učitelky v mateřské škole, kterou jsme si vybrali k výzkumnému šetření, používají opravdu takové metody, které konkrétnímu dítěti pomáhají a jsou pro něj přínosem. Průběžně se v této tematice vzdělávají, jelikož si uvědomují, že neexistuje na všechny děti univerzální metoda. Mohli bychom konstatovat fakt, že každé dítě je individuální osobností, stejně tak, jako my všichni. Dovedu si představit, že práce to není jednoduchá a obnáší spousty úsilí a trpělivosti, ale jakmile je viděn pokrok, byť jen malý, rozhodně to má smysl, a i to je nepochybně úspěch.

## POUŽITÁ LITERATURA

ADAMUS, P. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex, 2016. ISBN 978-80-7225-436-1.

ADAMUS, P. *Vzdělávání žáků s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 2019. ISBN 978-80-7599-069-3.

BERANOVÁ, Z. *Učíme se správně mluvit – logopedické hry a hrátky*. Praha: Grada, 2002. ISBN: 80-247-0257-6.

BURKOVIČOVÁ, R. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-812-0.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. A KOL.: *Metodika práce se žákem s PAS*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8.

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

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVAŘÍČEK, R. *Kritéria kvality kvalitativního výzkumu*. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

### **Legislativní zdroje:**

ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

### **Internetové zdroje:**

DSM 5, *Poruchy autistického spektra*. [online]. [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>

MKF – Mezinárodní *klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. [online]. [cit. 2023-03-13]. Elektronická verze. ISBN 978-80-247-1587-2. Dostupné z: [https://www.wikiskripta.eu/images/2/27/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD\\_klasifikace\\_funk%C4%8Dn%C3%ADch\\_schopnost%C3%AD%2C\\_disability\\_a\\_zdrav%C3%AD.pdf](https://www.wikiskripta.eu/images/2/27/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD_klasifikace_funk%C4%8Dn%C3%ADch_schopnost%C3%AD%2C_disability_a_zdrav%C3%AD.pdf)

MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 - 2020* [online], [cit. 16. 3. 2023]. Dostupné z:

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:27KhaXU8FygJ:www.msmt.cz/file/49950\\_1\\_1/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=safari](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:27KhaXU8FygJ:www.msmt.cz/file/49950_1_1/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=safari)

ŽUPOVÁ, V. *PAS u dětí předškolního věku*. [online], [cit. 16. 3. 2023]. Dostupné z: <https://autismport.cz/autismus-podle-veku/predskolak>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1 – Otázky rozhovoru**

**Příloha č. 2 – Přepis rozhovorů – Výzkumník č. 1 – V1**

**Příloha č. 3 – Přepis rozhovorů – Výzkumník č. 2 – V2**

**Příloha č. 4 – Přepis rozhovorů – Výzkumník č. 3 – V3**

**Příloha č. 5 – Kódování rozhovorů**

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1 – Otázky rozhovoru

1. Jaká je délka Vaší praxe?
2. S kolika dětmi s PAS jste již pracovala?
3. Máte přiděleného asistenta k dítěti s PAS?
4. Je Vám asistentka/druhá učitelka nápomocná?
5. Zajímáte se o problematiku PAS, vyhledáváte si potřebné informace?
6. Absolvovala jste školení, či jiné doplňkové vzdělání na problematiku PAS v MŠ?
7. Používáte speciální přístupy v práci s dítětem s PAS? Pokud ano, můžete nám sdělit jaké?
8. Jaké organizační formy využíváte při práci s dítětem s PAS?
9. Používáte při práci s dítětem s PAS konkrétní metody?
10. Zapojuje se dítě s PAS do skupinových činností?
11. Účastní se dítě s PAS akcí, které mateřská škola organizuje?
12. Jak se chovají k dítěti s PAS ostatní děti?
13. Je dítě v kolektivu oblíbené?

## **Příloha č. 2 – Přepis rozhovorů – Výzkumník č. 1 – V1**

### **1. Jaká je délka Vaší praxe?**

Délka mé praxe je 12 let.

### **2. S kolika dětmi s PAS jste již pracovala?**

Během své praxe jsem pracovala se třemi dětmi s PAS.

### **3. Máte přiděleného asistenta k dítěti s PAS?**

Ano, mám paní asistentku na své třídě.

### **4. Je Vám asistent pedagoga nápomocen?**

Nápomocná mi je velice. Spolupráce mezi námi je skvělá, pomáhá naprosto se vším, s čím je potřeba.

### **5. Zajímáte se o problematiku PAS, vyhledáváte si potřebné informace?**

Určitě ano, hlavně na začátku, teď čerpám ze svých shromážděných informací či zkušeností, ale opravdu každé dítě s PAS je jiné, občas se stává, že co se osvědčilo a fungovalo u jednoho dítěte, u druhého fungovat nemusí. V takovém případě si informace dohledávám, zda je něco, co by mi při práci mohlo pomoci. Nejen tedy mě, ale samozřejmě i konkrétnímu dítěti.

### **6. Absolvovala jste školení, či jiné doplňkové vzdělání na problematiku PAS v MŠ?**

Ano, v rámci DVPP, jsem již nějaká školení absolvovala.

### **7. Používáte speciální přístupy v práci s dítětem s PAS? Pokud ano, můžete nám sdělit jaké?**

Při práci s dítětem s PAS určitě používáme speciální přístupy. Jedná se hlavně o strukturované učení, ale také využíváme výměnný komunikační systém. Stěžejní a velmi důležitá je pro nás také individualizace, jelikož jsme si vědomi, že veškerý přístup musí vycházet z individuálních potřeb dítěte, aby se mohlo rozvíjet ve všech potřebných oblastech tím správným směrem.

### **8. Jaké organizační formy využíváte při práci s dítětem s PAS?**



Při práci s dítětem využíváme nejčastěji individualizovanou výuku, ale začali jsme také s výukou skupinovou.

**9. Používáte při práci s dítětem s PAS konkrétní metody?**

Určitě ano, strukturované učení, ale také používáme metodu přiměřenosti, postupných kroků, snažíme se zařazovat i metodu demonstrace.

**10. Zapojuje se dítě s PAS do skupinových činností?**

Ano, dítě se do skupinových činností postupně zapojuje.

**11. Účastní se dítě s PAS akcí, které mateřská škola organizuje?**

Ano, účastní, pokud nastává problém, paní asistentka na něj reaguje.

**12. Jak se chovají k dítěti s PAS ostatní děti?**

Ostatní děti se chovají hezky a s respektem nejen k dítěti s PAS, ale i k sobě navzájem. Pokud dojde ke „konfliktu“, dítě s PAS, ale není agresivní, jedná se například o zboření stavby, vysvětlujeme dětem, že to nebylo schválně, že se to musí všechno naučit. Děti mají pochopení a paní asistentka se snaží takovým situacím předcházet.

**13. Je dítě v kolektivu oblíbené?**

Těžko se to hodnotí, jelikož dítě s PAS zatím společnost ostatních dětí k hraní moc nevyhledává a hraje si převážně samo nebo ostatní pozoruje. Můžu ale říct, že ostatní děti dítěti s PAS neubližují a je respektováno.

### **Příloha č. 3 – Přepis rozhovorů – Výzkumník č. 2 – V2**

**1. Jaká je délka Vaší praxe?**

Délka mé praxe je 8 let.

**2. S kolika dětmi s PAS jste již pracovala?**

Pracovala jsem se dvěma dětmi s PAS.

**3. Máte přiděleného asistenta k dítěti s PAS?**

Nemáme.

**4. Je Vám druhá učitelka nápomocná?**

Určitě ano, je.

**5. Absolvovala jste školení, či jiné doplňkové vzdělání na problematiku PAS v MŠ?**

Ano, prostřednictvím DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků).

**6. Zajímáte se o problematiku PAS, vyhledáváte si potřebné informace?**

O problematiku se zajímám, máme ve školce publikace s touto tematikou.

**7. Používáte speciální přístupy v práci s dítětem s PAS? Pokud ano, můžete nám sdělit jaké?**

Vizualizaci a individualizaci. Vzhledem k tomu, že dítě „ulpívá“, je pro něj důležité, aby mělo vždy své místo volné, takže používáme i strukturalizaci a máme také strukturovaný režim dne.

**8. Jaké organizační formy využíváte při práci s dítětem s PAS?**

Vzhledem k tomu, že projevy PAS nejsou u dítěte tak markantní, využíváme frontální výuku, kterou je dítě schopno zvládnout, ale také v některých případech kooperativní a skupinovou, kdy jsou dítěti zopakovány jasně instrukce a je schopno „fungovat“. V případě potřeby samozřejmě i individualizovaná.

**9. Používáte při práci s dítětem s PAS konkrétní metody?**

Vzhledem k tomu, že dítě je velmi chytré, osvědčila se nám nápodoba či demonstrace, ale i dítě samo spoustu věcí odkoukává od ostatních, čímž se učí od sebe navzájem.

Využívána je také metoda vysvětlování, kdy dítěti poskytujeme jasné a jednoduché instrukce. Zásadní je pro nás metoda přiměřenosti, nápovědy a vedení.

**10. Zapojuje se dítě s PAS do skupinových činností?**

Ano, do skupinových činností se dítě zapojuje.

**11. Účastní se dítě s PAS akcí, které mateřská škola organizuje?**

Účastní.

**12. Jak se chovají k dítěti s PAS ostatní děti?**

Ostatní děti společnost dítěte s PAS vyhledávají a hrají si společně. Chovají se k němu opravdu hezky.

**13. Je dítě v kolektivu oblíbené?**

Ano, dítě je v kolektivu velmi oblíbené.

#### **Příloha č. 4 – Přepis rozhovorů – Výzkumník č. 3 – V3**

**1. Jaká je délka Vaší praxe?**

16 let.

**2. S kolika dětmi s PAS jste již pracovala?**

Pracovala jsem doposud se čtyřmi dětmi s PAS.

**3. Máte přiděleného asistenta k dítěti s PAS?**

Ne, nemáme. Ve třídě jsme s kolegyni s dítětem sami.

**4. Je Vám druhá učitelka nápomocná?**

Rozhodně ano, je a stejně tak se o to snažím já. Pomáháme si navzájem.

**5. Zajímáte se o problematiku PAS, vyhledáváte si potřebné informace?**

Ano zajímám a informace již některé základní mám a průběžně si shromažďuji další.

**6. Absolvovala jste školení, či jiné doplňkové vzdělání na problematiku PAS v MŠ?**

Ano, absolvovala jsem již několik školení v rámci DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků).

**7. Používáte speciální přístupy v práci s dítětem s PAS? Pokud ano, můžete nám sdělit jaké?**

Používáme strukturalizaci, individualizaci a vizualizaci. Tyto přístupy nesmírně pomáhají dítěti s PAS, ale také ostatním dětem. Snažíme se je předem připravit na to, co se bude dělat, jak se to bude dělat, a především jakým tématem se budeme následující dny zabývat. Osobně mám také ráda, když přesně vím, co a kdy se bude dít.

**8. Jaké organizační formy využíváte při práci s dítětem s PAS?**

Frontální výuku, skupinovou, ale také dle aktuálních potřeb dítěte s PAS individuální.

**9. Používáte při práci s dítětem s PAS konkrétní metody?**

Ano, metodu demonstrace, vysvětlování, metodu přiměřenosti a v neposlední řadě metodu povzbuzování, u které se snažíme, aby ji pocítili všechny děti. Samozřejmě se snažíme být s kolegyni jednotné, takže se snažíme o to, aby byl náš přístup a metody shodné.

**10. Zapojuje se dítě s PAS do skupinových činností?**

Ano, dítě se zapojuje do skupinových činností bez větších obtíží.

**11. Účastní se dítě s PAS akcí, které mateřská škola organizuje?**

Ano, účastní se veškerých akcí.

**12. Jak se chovají k dítěti s PAS ostatní děti?**

Ostatní děti se chovají k dítěti s PAS jako k sobě rovnému. Dítě s PAS je velmi přátelské a v kolektivu velice oblíbené.

**13. Je dítě v kolektivu oblíbené?**

*\*úsměv\** Ano, dítě je v kolektivu opravdu velice oblíbené.

## Příloha č. 5 – Kódování rozhovorů

PRAXE A ZKUŠENOST  
ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU  
METODY, FORMY, PŘÍSTUPY  
ZÁŘEŇOVÁNÍ

Rozhovor č. 1 – Výzkumník č. 1 – V1

**1. Jaká je délka Vaší praxe?**  
 Délka mé praxe je 12 let. PRAXE A ZKUŠENOST

**2. S kolika dětmi s PAS jste již pracovala?**  
 Během své praxe jsem pracovala se třemi dětmi s PAS. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

**3. Máte přiděleného asistenta k dítěti s PAS?**  
 Ano, mám paní asistentku na své třídě.

**4. Je Vám asistent pedagoga nápomocen?**  
 Nápomocná mi je velice. Spolupráce mezi námi je skvělá, pomáhá naprosto se vším, s čím je potřeba. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

**5. Zajímáte se o problematiku PAS, vyhledáváte si potřebné informace?**  
 Určitě ano, hlavně na začátku, teď čerpám ze svých shromážděných informací či zkušeností, ale opravdu každé dítě s PAS je jiné, občas se stává, že co se osvědčilo a fungovalo u jednoho dítěte, u druhého fungovat nemusí. V takovém případě si informace dohledávám, zda je něco, co by mi při práci mohlo pomoci. Nejen tedy mě, ale samozřejmě i konkrétnímu dítěti. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

**6. Absolvovala jste školení, či jiné doplňkové vzdělání na problematiku PAS v MŠ?**  
 Ano, v rámci DVPP, jsem již nějaká školení absolvovala. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

**7. Používáte speciální přístupy v práci s dítětem s PAS? Pokud ano, můžete nám sdělit jaké?**  
 Při práci s dítětem s PAS určitě používáme speciální přístupy. Jedná se hlavně o strukturované učení, ale také využíváme výměnný komunikační systém. Stejně a velmi důležitá je pro nás také individualizace, jelikož jsme si vědomi, že veškerý přístup musí vycházet z individuálních potřeb dítěte, aby se mohlo rozvíjet ve všech potřebných oblastech tím správným směrem. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

**8. Jaké organizační formy využíváte při práci s dítětem s PAS?**  
 Při práci s dítětem využíváme nejčastěji individualizovanou výuku, ale začali jsme také s výukou skupinovou. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

**9. Používáte při práci s dítětem s PAS konkrétní metody?**  
 Určitě ano, strukturované učení, ale také používáme metodu příměrenosti, postupných kroků, snažíme se zařazovat i metodu demonstrace. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

**10. Zapojuje se dítě s PAS do skupinových činností?**  
 Ano, dítě se do skupinových činností postupně zapojuje. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

**11. Účastní se dítě s PAS akcí, které mateřská škola organizuje?**  
 Ano, účastní, pokud nastává problém, paní asistentka na něj reaguje. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

**12. Jak se chovají k dítěti s PAS ostatní děti?**  
 Ostatní děti se chovají hezky a s respektem nejen k dítěti s PAS, ale i k sobě navzájem. Pokud dojde ke „konfliktu“, dítě s PAS, ale není agresivní, jedná se například o zboření stavby, vysvětlujeme dětem, že to nebylo schválené, že se to musí všechno naučit. Děti mají pochopení a paní asistentka se snaží takovým situacím předcházet. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

**13. Je dítě v kolektivu oblíbené?**  
 Těžko se to hodnotí, jelikož dítě s PAS zatím společnost ostatních dětí k hraní moc nevyhledává a trvá si převážně samo nebo ostatní pozoruje. Můžu ale říci, že ostatní děti dítěti s PAS neubližují a je respektováno. ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

4

- PRAXE A ŽIVĚNOST
- ZABÝVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU
- METODY, FORMY, PŘÍSTUPY
- ZAPŮLEČŇOVÁNÍ

Rozhovor č. 2 – Výzkumník č. 2 – V2

ŽIVĚNOST

1. Jaká je délka Vaší praxe?

Délka mé praxe je 8 let. PRAXE

2. S kolika dětmi s PAS jste již pracovala?

Pracovala jsem se dvěma dětmi s PAS.

3. Máte přiděleného asistenta k dítěti s PAS?

Nemáme.

SPOLUPRÁCE

4. Je Vám druhá učitelka nápomocná?

Určitě ano, je.

5. Absolvovala jste školení, či jiné doplňkové vzdělání na problematiku PAS v MŠ?

Ano, prostřednictvím DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků). DVPP

VEDĚLÁVÁNÍ SE

6. Zajímáte se o problematiku PAS, vyhledáváte si potřebné informace?

O problematiku se zajímám, máme ve škole publikace s touto tematikou. LITERATURA

PŘÍSTUPY

7. Používáte speciální přístupy v práci s dítětem s PAS? Pokud ano, můžete nám sdělit jaké?

Vizualizaci a individualizaci. Vzhledem k tomu, že dítě „alpívá“, je pro něj důležité, aby mělo vždy své místo volně, takže používáme i strukturalizaci a máme také strukturovaný režim dne.

FORMY

8. Jaké organizační formy využíváte při práci s dítětem s PAS?

Vzhledem k tomu, že projevy PAS nejsou u dítěte tak markantní, využíváme frontální výuku, kterou je dítě schopno zvládnout, ale také v některých případech kooperativní a skupinovou, kdy jsou děti zapakovány jasně instrukce a je schopno „fungovat“. V případě potřeby samozřejmě i individualizovaně.

METODY

9. Používáte při práci s dítětem s PAS konkrétní metody?

Vzhledem k tomu, že dítě je velmi chytré, osvědčila se nám nápodoba či demonstrace, ale i dítě samo spoustu věcí odkoukává od ostatních, čímž se učí od sebe navzájem. Využívána je také metoda vysvětlování, kdy dítě poskytneme jasné a jednoduché instrukce. Zásadní je pro nás metoda přímčtenosti, nápoovědy a vedení.

10. Zapojuje se dítě s PAS do skupinových činností?

Ano, do skupinových činností se dítě zapojuje. ZAPŮLEČŇOVÁNÍ

11. Účastní se dítě s PAS akcí, které mateřská škola organizuje?

Účastní.

12. Jak se chovají k dítěti s PAS ostatní děti?

Ostatní děti společnost dítěte s PAS vyhledávají a hrají si společně. Chovají se k němu opravdu bezky.

OBLIBA ZAPŮLEČŇOVÁNÍ

13. Je dítě v kolektivu oblíbené?

Ano, dítě je v kolektivu velmi oblíbené.

PRAXE A ŽEUVŠENOST

ZABÍVÁNÍ SE PROBLEMATIKOU

METODY, FORMY, PŘÍSTUPY

ZAČLENĚVÁNÍ

Rozhovor č. 3 – Výzkumník č. 3 – V3

PRAXE

1. Jaká je délka Vaší praxe?

16 let.

2. S kolika dětmi s PAS jste již pracovala?

ŽEUVŠENOST

Pracovala jsem doposud se čtyřmi dětmi s PAS.

3. Máte přiděleného asistenta k dítěti s PAS?

Ne, nemáme. Ve třídě jsme s kolegyňi s dítětem sami.

4. Je Vám druhá učitelka nápomocná?

SPOLUPRÁCE

Rozhodně ano, je a stejně tak se o to snažím já. Pomáháme si navzájem.

5. Zajímáte se o problematiku PAS, vyhledáváte si potřebné informace?

Ano, zajímám se informace již některé základním a průběžně si shromažďuji další.

VEUVĚUVÁNÍ SE

6. Absolvovala jste školení, či jiné doplňkové vzdělávání na problematiku PAS v MŠ?

DUPP

Ano, absolvovala jsem již několik školení v rámci DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků).

7. Používáte speciální přístupy v práci s dítětem s PAS? Pokud ano, můžete nám sdělit jaké?

PŘÍSTUPY

Používáme strukturalizaci, individualizaci a vizualizaci. Tyto přístupy nsmírně pomáhají dítěti s PAS, ale také ostatním dětem. Snažíme se je předem připravit na to, co se bude dělat, jak se to bude dělat, a především jakým tématem se budeme následující dny zabývat. Osobně mám také ráda, když přesně vím, co a kdy se bude dít.

8. Jaké organizační formy využíváte při práci s dítětem s PAS?

Frontální výuku, skupinovou, ale také dle aktuálních potřeb dítěte s PAS individuální.

FORMY

9. Používáte při práci s dítětem s PAS konkrétní metody?

METODY

Ano, metodu demonstrace, vysvětlování, metodu přiměřenosti a v neposlední řadě metodu povzbuzování, u které se snažíme, aby ji pocítili všichni děti. Samozřejmě se snažíme být s kolegyňi jednoúte, takže se snažíme o to, aby byly naše přístupy a metody shodné.

10. Zapojuje se dítě s PAS do skupinových činností?

Ano, dítě se zapojuje do skupinových činností bez větších obtíží.

ZAPOJENÍ SE

11. Účastní se dítě s PAS akcí, které mateřská škola organizuje?

Ano, účastní se veškerých akcí.

12. Jak se chovají k dítěti s PAS ostatní děti?

OBLIBA

PŘIJETÍ

Ostatní děti se chovají k dítěti s PAS jako k sobě rovnému. Dítě s PAS je velmi přátelské a v kolektivu velice oblíbené.

13. Je dítě v kolektivu oblíbené?

\*úvme\*: Ano, dítě je v kolektivu opravdu velice oblíbené.