

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristýna Valehrachová, Karolína Gottvaldová

Výchova a vzdělávání dětí s PAS v předškolním věku

Olomouc 2020

Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašujeme, že jsme bakalářskou práci na téma *Výchova a vzdělávání dětí s PAS v předškolním věku* vypracovaly samostatně a citovaly jsme všechny použité zdroje.

V Olomouci dne 1. 05. 2020

Podpis:

Děkujeme našim rodinám a přátelům za podporu během celého našeho studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Kristýna Valehrachová, Karolína Gottvaldová
Katedra:	USS –Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019/2020

Název práce:	Výchova a vzdělávání dětí s PAS v předškolním věku
Název v angličtině:	The Education of Children with PAS in the Preschool Age
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá výchovou a vzděláváním dětí s PAS v předškolním věku. V teoretické části práce jsme se soustředily na vysvětlení pojmu poruchy autistického spektra, popisu různých poruch autistického spektra, institucionální předškolní výchovu a specifika práce jedinců s PAS. U specifík práce jedinců s PAS se zaměřujeme zejména na strukturované učení, motivaci a komunikace. V dané problematice jsme v praktické části analyzovaly, které faktory a v jaké míře ovlivňují výchovně vzdělávací proces v předškolním věku jedince s PAS.
Klíčová slova:	Autismus, edukace, strukturované učení, motivace, komunikace
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis deals with the education of children with PAS in the preschool age. The theoretical part is concerned with describing what PAS is and it also describes various PAS disorders, institutional preschool education and specifics of working with individuals with PAS, specifically structural learning, motivation, and communication. The practical part analyzes the factors which affect educational preschool process of individuals with PAS and how much the factors affect them.
Klíčová slova v angličtině:	Autism, education, structured learning, motivation, communication

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Přepis rozhovoru s matkou chlapce Příloha č. 2 Přepis rozhovoru s vedoucí učitelkou v mateřské škole Příloha č. 3 Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga
Rozsah práce:	52
Jazyk práce:	Čeština

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	8
1. Autismus a popis jednotlivých poruch autistického spektra	8
1.1. Autismus	8
1.2. Vlastnosti autismu	8
1.3. Institucionální předškolní výchova dětí s PAS	12
1.4. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	12
1.5. Podpůrná opatření	14
1.6. Asistent pedagoga	15
2. Specifika práce s jedinci s PAS	17
2.1. Metodické postupy ve vzdělávání dětí s PAS	17
2.2. Strategie řešení problémového chování	19
2.3. Podpora komunikace	20
II. Praktická část	22
3. Výzkumný problém	22
3.1. Cíle výzkumu	22
3.2. Výzkumné metody	22
3.3. Vymezení výzkumného vzorku	23
4. Analýza a interpretace získaných dat	25
4.1. Analýza získaných dat	25
4.2. Interpretace získaných dat	33
4.3. Závěr výzkumného šetření	37
Závěr	39
Seznam bibliografických citací	40
Elektronické zdroje	42
Seznam příloh	44

Úvod

Tématem naší bakalářské práce je výchova a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku. Problematika je velmi aktuální, jelikož se stále častěji můžeme setkávat s dětmi s touto poruchou. Zvolené téma je nám blízké, jelikož jsme obě dvě byly na praxi, kde jsme získaly možnost zjistit, jak probíhá vzdělávání a výchova dítěte s PAS, a tak víme, že většina lidí nedokáže rozlišit rozmazlené či nevychované dítě od dítěte s poruchou autistického spektra.

V teoretické části se zaměřujeme na vysvětlení pojmu poruchy autistického spektra. Dále se věnujeme popisu různých poruch autistického spektra, institucionální předškolní výchově a specifikům práce jedinců s PAS.

V praktické části provádíme výzkum pomocí rozhovorů s matkou, vedoucí učitelkou mateřské školy a asistentkou pedagoga chlapce, kterému byl diagnostikován dětský autismus. V rozhovorech nám byly poskytnuty od participantů informace o tom, v jaké míře probíhá spolupráce školy a rodiny v praxi, jak lze dítě s PAS motivovat, jak lze řešit problémové chování a jak podpořit jeho komunikaci. Uvědomujeme si, že každý jedinec je individuální, a tak je potřeba ke každému přistupovat individuálně.

Naším cílem je zjistit, které faktory a v jaké míře ovlivňují výchovně vzdělávací proces jedince s PAS. A poskytnout pohled z praxe, jak může výchovně vzdělávací proces v předškolním věku probíhat.

I. Teoretická část

1. Autismus a popis jednotlivých poruch autistického spektra

1.1. Autismus

„Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší, prožívá. Duševní vývoj dítěte je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Autismus doprovází specifické vzorce chování.“ (Mikoláš, 2014 s. 5)

„V současné době jsou k diagnostice PAS využívány všeobecně uznávané a rozšířené dva manuály s diagnostickými kritérii. Prvním z nich je MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992), vydaná Světovou zdravotnickou organizací, druhým jsou pak kritéria DSM-IV, vydaná Americkou psychiatrickou asociací v roce 1994.“ (Čadilová, Žampachová 2008, s. 15)

1.2. Vlastnosti autismu

„Poruchy autistického spektra, uvedené pod F80-F89 v MKN-10, mají tyto společné vlastnosti: nástup je vždy v kojeneckém věku nebo v dětství, postižení nebo opoždění ve vývoji funkcí, které mají silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy, a stálý průběh bez remisí a replasů. Ve většině případů je postižena řeč, prostorová orientace a motorická koordinace. Opoždění nebo poškození je obvykle přítomno již velmi časně, může být spolehlivě zjištěno a postupně se mírní s přibývajícím věkem dítěte, i když drobnější defekty často přetrvávají až do dospělého věku (MKN, 1992)“

Dětský autismus

„Dětský autismus je základem poruch autistického spektra. Míra závažnosti poruchy je různá, začíná od mírné formy (málo mírných symptomů) až po těžkou (velké množství závažných symptomů). Patří sem poruchy v oblasti sociální interakce, komunikace a představitosti, dále lidé s autismem trpí mnoha jinými dysfunkcemi, ty se mohou objevit v různém abnormálním až bizarním chování. Typické pro autismus je různorodost příznaků. Charakteristický projev nedostatků typických pro autismus se mění s věkem dětí. Autismus lze diagnostikovat v skoro každé věkové skupině“ (Thorová 2006, s.177).

Příznaky dětského autismu se nejčastěji objevují před dokončením 3. roku života, i když nástup problémů přichází většinou dříve. Rodiče často znepokojuje vývoj jejich dítěte už kolem 12. – 18. měsíce života. Dítě často v tomto věku nejeví zájem o kontakt, a také se značně zpožďuje řeč. Již kolem 2. roku života si většina rodičů všimne, že se objevují vývojové abnormality. Běžní kojenci bez poruchy projevují sociální zájem již od prvních týdnů svého života, naopak autističtí kojenci nejeví zájem o sociální kontakt, zájem o hlasy a tváře, a ani nenavazují oční kontakt. Později se začínají objevovat typické příznaky, mezi které patří například nezájem o sociální kontakt, slabá nebo dokonce žádná odpověď na emoce okolí, dochází také ke zpoždění vytváření vztahů k nejbližší rodině, výrazně je omezené i sociální, komunikační a celkově emoční chování jedince. Mimo jiné se také udává, že více než u poloviny těchto dětí se nikdy nerozvine použitelná komunikační řeč. Většinou je řeč těchto dětí velice monotónní a bezpřízvukná, mnohdy připomínající robota. Značně narušená je také neverbální komunikace, kdy tito jedinci zcela vůbec neuvžívají mimiky a gest a problém jim dělá i oční kontakt, a sami tato gesta nechápou (Hrdlička, 2004).

Pro tyto jedince je velmi náročná každá změna, lpějí na svých zvycích a rituálech, které nejsou vždy funkční. Na změny potom reagují výbuchy vzteku a především problémovým chováním. Někteří jedinci mají i nepřiměřené reakce na běžné zvuky, pachy či chutě. V pro tyto jedince nekomfortních situacích se mohou vyskytovat opakující se pohyby rukou či celého těla, čímž reagují na stres a situace, které stres vyvolaly (Hrdlička, 2004).

Udává se, že až u 75% jedinců se vyskytuje mentální retardace. Obvykle je to lehká mentální retardace a středně těžká mentální retardace. Vážně také schopnost fantazie a také chybí schopnost napodobující hry, což se projevuje především neschopností hrát si (Hrdlička, 2004).

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom bývá někdy nazýván jako projevy sociální dyslexie a má nespočet forem. Jde o různorodý syndrom. Je velmi obtížné, nebo spíše nemožné rozlišit, zda jde o Aspergerův syndrom nebo jen sociální neobratnost, spojenou například s určitými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti. Nyní je Aspergerův syndrom považován za samotnou nosologickou jednotku. Nemůžeme tvrdit, že Aspergerův syndrom je pouze slabší formou autismu. Má svá specifika a problémy, které mohou být úplně stejně závažné, i když odlišné od ostatních poruch autistického spektra. Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem, který je v tomto případě v pásmu normy, má značný vliv na stupeň dosahovaného vzdělání a na úroveň sebeobslužných dovedností, ale nezaručuje samostatný život v dospělosti. Většina

lidí s Aspergerovým syndromem žije doma s rodiči a nepracuje. Jen malé procento lidí získá práci a vytvoří si svou vlastní rodinu. Osoby s Aspergerovým syndromem jsou především pasivní a nemají žádné výrazné problémy v chování (Thorová 2006, s.185).

Dětská dezintegrační porucha

Syndrom byl poprvé popsán v roce 1908 speciálním pedagogem Theodorem Hellerem, který zveřejnil případy šesti dětí mezi třetím a čtvrtým rokem, u kterých nastala výrazná změna a nástup těžké mentální retardace, i když předtím vývoj probíhal úplně normálně (Heller 1908 in Thorová 2006). Heller tuto poruchu nazývá „dementiainfantilis“, poté byla pojmenována po svém objeviteli. Nyní je označována jako Hellerův syndrom nebo dezintegrativní psychóza. V MKN-10 je nyní zapsána jako jiná dezintegrační porucha, která je zařazena mezi pervazivní vývojové poruchy[u2]. Diagnostická kritéria se v současné době moc neliší od původního popisu poruchy. Ke sledovaným projevům se připojuje i emoční labilita, potíže se spánkem, záchvaty vzteku, agresivita, úzkost, podrážděnost, hyperaktivita, dyskoordinace pohybů a neobratná chůze, nenormální reakce na sluchové podněty. Tato porucha má značný vliv na kognitivní oblasti. Vývoj dítěte je podle normy ve všech oblastech. Například dítě ve dvou letech mluví v kratších větách, dokáže udržet pozornost, gestikuluje, reaguje na sociální kontakt, je přítomna napodobivá a symbolická hra. Porucha se nejčastěji objevuje v rozmezí mezi druhým a desátým rokem věku dítěte, nejčastěji se však objeví mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte. Ke zhoršení stavu dojde především v komunikačních a sociálních dovednostech, nejčastěji se objevuje chování netypické pro autismus. Po uplynutí tohoto období může, ale i nemusí, přijít zlepšování daných dovedností.

Zhruba 30 % dětí, u kterých byl diagnostikován autismus, se vyvíjí dle normy nebo téměř normálně do 15 – 24 měsíců věku (Golberg 2003 in Thorová 2006). Ztráta dovedností, kterou můžeme prokázat v tomto období, se nazývá autistickým regresem. Rozdíl mezi dezintegrační poruchou a dětským autismem je opožděnější doba výskytu prvních příznaků (je zde delší období normálního vývoje), ztráta dovedností je mnohem více značná. U některých jedinců dochází k regresi i v pozdější době, čemuž ale nepředchází období úplně normálního vývoje (Kurita 2005 in Thorová,2006).

Důvod vzniku dětské dezintegrační poruchy není doposud známý. Dětská dezintegrační porucha je vzácná. (Fombonne 2002 in Thorová, 2006). S dezintegrační poruchou se udává velký výskyt EEG abnormalit a epileptických záchvatů, kdy se provádí antiepileptická léčba (Mouridsen in Thorová, 1999). Je vždy nutné lékařské a neurologické vyšetření u jakéhokoliv regresivního stavu. Žádné výsledky výzkumu nebyly doposud tolik konzistentní, aby ukázaly propojení s epilepsií nebo jinou neurologickou poruchou (Mouridsen 1998 in Thorová, 2006).

Děti s dezintegrační poruchou jsou více nízko funkční. Mají mnohdy těžší typ mentální retardace a jsou častěji sociálně odtahité. Epilepsie se také objevuje u dětí s dezintegrační poruchou mnohem výrazněji než u dětí s dětským autismem (Mouridsen 1998 in Thorová 2006).

Autistické rysy

Jelikož nemáme jednotnou definici, není jasné, jestli jsou tyto rysy obdobou pro příznaky PAS, nebo označují projevy dětí, jejichž chování nesouhlasí s diagnostickým kritérii PAS. Autistické rysy nejsou nikdy diagnózou. Množství lidí užívá autistické rysy nebo autistické rysy s mentální retardací jako označení pro jedince, jejichž správná diagnóza zní spíše atypický autismus nebo dětský autismus a mentální retardace. Značným problémem tohoto označení je, že slovo rysy dává poruše menší váhu, než doopravdy má. (Thorová 2006)

Rettův syndrom

Tento syndrom je doprovázen velmi těžkým postižením mozku, které má pervazivní dopad na motorické, somatické i psychické funkce. Poprvé byl popsán dětským rakouským neurologem Andreasem Rettem. Mezi hlavní příčiny řadíme ztrátu kognitivních schopností, ataxie (porucha koordinace pohybů) a ztráta účelných schopností rukou. Tento syndrom zasahuje jen dívky, jelikož u chlapců tato mutace genu zapříčiňuje velmi těžkou encefalopatii, kterou nemohou přežít.

Dívky s tímto postižením mají rády společnost dospělých i dětí, jsou velmi citlivé, na kritiku reagují velice negativně, pokud mají pocit, že se o nich nevhodně hovoří. Z pochvaly mají naopak velkou radost, rozumí vtipům, abstraktním výrazům a škádlení. Nemají problém s očním kontaktem a sociálními úsměvy, na rozdíl od jedinců s PAS, pro které je toto velkým problémem. Mnohdy nerozlišují mezi osobami blízkými a cizími, projevují náklonnost k určitým osobám, ke kterým pak projevují sympatie či antipatie. Vyžadují si pozornost a zapojení do společenských aktivit. Negativně reagují, pokud jsou ponechány o samotě a nudí se. Problém jim nedělá ani fyzický kontakt (hlazení, mazlení, lechtání) baví je i různé společenské hry, při kterých mohou být v nějakém kontaktu (Thorová 2006).

1.3. Institucionální předškolní výchova dětí s PAS

Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení (Čadilová, 2008).

Koncept předškolního vzdělávání je založen na stejných principech jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se společnými cíli: jeho cílem je zajistit, aby si děti od útlého věku osvojily základy klíčových kompetencí a získaly adekvátní předpoklady pro svůj celoživotní život ve společnosti. (Průvodce RVP PV, 2016a).

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školkami (včetně mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9) a lesními mateřskými školami. Mateřská škola je legislativně zakotvena ve vzdělávacím systému jako typ školy. V procesu vzdělávání a při jeho organizaci se proto řídí podobnými pravidly jako ostatní školy (Průvodce RVP PV, 2016a).

1.4. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program je závazný dokument pro předškolní vzdělávání v MŠ, MŠ s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách ZŠ. Předškolní výchova realizovaná v kterémkoliv z typů předškolních zařízení by měla primárně vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2018).

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální předškolní vzdělávání jsou upraveny Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Je povinný pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, mateřských školách s programem přizpůsobeným zvláštním potřebám dětí a v přípravných třídách základních škol (MŠMT, 2018).

Hlavním úkolem je:

- podporovat rozvoj osobnosti dítěte,
- podporovat jeho fyzický vývoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu,
- pomoci mu pochopit svět kolem něj,
- motivovat ho k dalšímu učení,
- učit dítě žít ve společnosti druhých,
- přiblížit mu standarty a hodnoty uznávané v naší společnosti (MŠMT, 2018).

RVP PV je ve své základní koncepci založen na respektování individuálních potřeb a schopností dítěte. RVP PV je základním východiskem pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole nebo v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (MŠMT, 2018).

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které potřebuje podpůrná opatření k naplnění svých vzdělávacích východisek nebo k uplatnění a výkonu svých práv na stejném základě s ostatními. Tyto děti mají právo na bezplatná podpůrná opatření ze seznamu uvedeného v §16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje mateřská škola. Ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se pedagogové snaží vytvořit optimální podmínky pro rozvoj osobnosti každého dítěte, učení a komunikaci s ostatními a pomoci mu dosáhnout maximální nezávislosti (MŠMT, 2018).

Obsah a organizační zajištění předškolního vzdělávání pro všechny děti je definován RVP PV, který je výchozím bodem pro vytvoření ŠVP. Podle ŠVP probíhá vzdělávání všech dětí v dané mateřské škole. Pro děti, kterým jsou poskytnuta podpůrná opatření prvního stupně je ŠVP (školní vzdělávací program) základem pro zpracování PLPP (plán pedagogické podpory) a pro děti s poskytnutými podpůrnými opatřeními druhého stupně je základem pro vytvoření IVP (individuálního vzdělávacího plánu). PLPP je vytvořen školou samostatně a dobrovolně, IVP je vytvořen školou na základě doporučení ŠPZ (MŠMT, 2018).

Podmínkou úspěšného předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nejen výběr vhodných vzdělávacích metod a zdrojů, které jsou v souladu se zavedenými podpůrnými opatřeními, ale také aplikace vysoce profesionálních postojů učitelů a ostatních zaměstnanců a jejich vzdělávání. Vývoj osobnosti dítěte s poskytnutými podpůrnými opatřeními závisí mnohem více na citlivosti a přiměřenosti prostředí než u dítěte, které není nijak omezeno. Za důležité lze považovat vytvoření podmínek pro jejich vhodné přijetí. Za tímto účelem je nezbytné navázat úzkou spoluprací s rodiči všech dětí, citlivě s nimi komunikovat a předávat potřebné informace. Při výchově dětí se speciálními vzdělávacími potřebami učitel spolupracuje s dalšími odborníky a využívá služeb školních poradenských zařízení (MŠMT, 2018).

1.5. Podpůrná opatření

Podpůrná opatření představující podporu pro práci pedagoga se žákem, jsou definována školským zákonem a podle rozsahu a obsahu se člení do I. – V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat (Národní ústav pro vzdělávání, 2020).

„Úkolem jednotlivých podpůrných opatření je eliminovat deficity žáků, které plynou z jejich diagnóz, a zajistit tak úspěšnou intervenci při jejich vzdělávání.“ (Čadilová a Žampachová 2015a, s. 99).

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část – pro naši práci je tento dokument stěžejní, jelikož v něm nalezneme tzv. karty podpůrných opatření, kde jsou obsažena jednotlivá podpůrná opatření (dále jen PO), která se člení do 10 oblastí, které jsou určující pro poskytování podpory:

- 1. Organizace výuky** – časová úprava režimu výuky, která přispěje ke zmírnění některých problémů žáka.
- 2. Modifikace výukových metod a forem práce** – opatření spočívá v úpravě metod a forem práce, které učitel běžně využívá ve vzdělávacím procesu.
- 3. Intervence** – opatření spočívá v účinné spolupráci mezi rodinou a školou, která je založena na rovnoprávném vztahu mezi rodinou a školou a vzájemném vyměňování zkušeností.
- 4. Pomůcky** – napomáhají k větší názornosti, podpoře pozornosti a celkově usnadňují výuku.
- 5. Úprava obsahu výuky** – úprava obsahu vzdělávání a přizpůsobení ho k individuální potřebě.
- 6. Hodnocení** – úprava způsobů prověřování učiva v dílčím i celkovém individualizovaném hodnocení.
- 7. Jiné formy přípravy na vyučování** – vytváření vhodných podmínek pro domácí přípravu žáka na vyučování.
- 8. Podpora sociální a zdravotní** – umožnění odlišného způsobu stravování a zajištění podmínek pro jeho podávání.

9. Práce s třídním kolektivem – každodenní práce pedagoga s kolektivem třídy, kdy dochází k předávání informací o specifických projevech žáka, ve hledání způsobů, jak mohou vrstevníci těmto spolužákům pomoci a porozumět jim, součástí je i zmírnění patologických jevů ve skupině.

10. Úprava prostředí – celková úprava prostředí, ve kterém probíhá vzdělávací proces v souladu s metodikou strukturovaného učení (Čadilová a Žampachová 2015a).

Podmínky pro vzdělávání dětí s poskytnutými podpůrnými opatřeními jsou stanoveny školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků. Tyto podmínky zajišťuje učitel s ohledem na vývojová a osobnostní specifika těchto dětí a měl by být vzděláván v oblasti speciální pedagogiky (vyhláška 27/2016 Sb.).

1.6. Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání.“(Národní ústav pro vzdělávání, 2020).

Rozhodly jsme se, na základě naší praktické části, zaměřit se na intervenci a činnost asistenta pedagoga. Dále jsou zmíněny jen podpůrná opatření patřící do oblasti intervence, o kterých nám byly poskytnuty informace v naší kazuistice.

Zaměřujeme se na podíl asistenta pedagoga v následujících oblastech:

- Spolupráce rodiny a školy
- Rozvoj jazykových kompetencí
- Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí
- Zvládání náročného chování

Spolupráce rodiny a školy

Asistent pedagoga provádí dohled nad žákem, za účelem kontroly, zda plní své povinnosti. Konzultuje se všemi vyučujícími zadání a plnění úkolů a dává zpětnou vazbu. Udržuje kontakt s rodiči žáka prostřednictvím e-mailu, mobilního telefonu apod. a poskytuje jim potřebné informace (Čadilová a Žampachová 2015b).

Rozvoj jazykových kompetencí

Asistent pedagoga žákovi poskytne vysvětlení s využitím slovní zásoby, které žák rozumí, zjednoduší výklad, doplní ho obrázky, fotografií, nákresem apod. Nedílnou součástí je i spoluvytváření pomůcek, jejichž využití snižuje deficit v oblasti porozumění řeči. Při výuce pozoruje asistent pedagoga, ve kterých oblastech dělá žákovi komunikace problém a následně konzultuje možnosti nápravy s učitelem a rodiči. (Čadilová a Žampachová 2015b).

Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí

S žákem pedagogický asistent např. posiluje sluchovou a zrakovou percepci pomocí různých cvičení (např. vkládání tvarů, přendávání předmětů). Aktivitu střídá v průběhu dne a snaží se je zapojit i v přirozených situacích (např. oblékání, stolování, úklid pracovního místa). Posléze zaznamenává úspěšnost aktivity a předkládá následnou zpětnou vazbu učiteli, se kterým se dohodne na postupu další intervence (Čadilová a Žampachová 2015b).

Zvládání náročného chování

Asistent pedagoga, jako určitou prevencí náročného chování, připravuje a vytváří společně s učitelem potřebné pomůcky (pracovní schéma, hračky), je při hře aktivně přítomen a věnuje dítěti pozornost, pokud si dítě požádá, tak se i nachází v jeho bezprostřední blízkosti, čímž by měl podpořit dítěti pozornost a soustředěnost na hru. Pokud nastane, že dítě ve hře selhává, asistent pedagoga mu poskytne podporu a využije funkční motivační systém, který odpovídá potřebám dítěte (Čadilová a Žampachová 2015b).

Ve složitějších případech, kdy je obtížné motivovat dítě k činnosti, používáme také velmi neobvyklé prostředky, jako je hudba, vibrační nebo blikající světlo atd. Bylo zjištěno, že výsledky učení jsou účinnější, pokud proces učení probíhá v posloupnostech. Například pokud učíme dítě slovo „nálepka“, kombinujeme slovo s nálepkami v sešitu (Peeters, 1998).

2. Specifika práce s jedinci s PAS

V této kapitole jsme se rozhodly přiblížit specifika práce s jedinci s PAS, kam patří metodické postupy ve vzdělávání, strategie řešení problémového chování a podpora komunikace. Důraz jsme kladly především na motivaci, jelikož se domníváme, že je velice důležitá pro tyto jedince.

2.1. Metodické postupy ve vzdělávání dětí s PAS

Strukturované učení

Jako hlavní a nejúspěšnější model vzdělávacího programu je považováno strukturované učení. Pro jedince s PAS to znamená jasná pravidla, návaznost činností a především určité uspořádání prostředí, ve kterém jedinec s PAS působí. Tento přístup se alespoň z části snaží nahrazovat handicap, kterým PAS je. Jedinci často trpí nejistotou a zmatkem a právě strukturované učení jim pomáhá s logičností, řádem, pocitem jistoty a bezpečí, umožní jim lépe zvládat zadané úkoly, a také lépe zvládat nepředvídatelné události. Metody strukturovaného učení, které jsou aplikovány správně, mohou alespoň z části pomoci nejen všem jedincům s PAS, ale i jedincům hyperaktivním, s mentální retardací nebo jedincům, kterým dělá obtíže sebeorganizace. Strukturované učení se zdá být nejvhodnějším způsobem výchovy a vzdělávání jedinců s PAS, jelikož vnáší do jejich života určitou jistotu a řád (Thorová 2006).

Principy strukturovaného učení

Základním principem, který se využívá u strukturovaného učení, je systém práce zleva doprava a shora dolů. Využívání tohoto systému slouží k lepší orientaci a vnímání souvislostí. Jestliže jedinci s PAS zvládnou tuto základní dovednost, usnadní jim to pochopení pohybů vlastního těla, zvýší se jejich schopnost pochopení instrukcí, uspořádání pracovních činností, aktivnější učení novým dovednostem, a také se zlepší orientace v čase a prostoru. Mezi hlavní principy strukturovaného učení patří individualizace, vizualizace, strukturalizace, a především motivace. Individualizace představuje individuální řešení specifických problémů jedince s PAS. Individualizace souvisí především s individuálními metodami a postupy, individuálně volenými úkoly, individuálně upraveným prostředím, ve kterém se jedinec nejčastěji vyskytuje a také určuje individuální komunikaci a motivaci, která je u každého jedince jiná. Jestliže nejsou dodržovány zásady individualizace, i výborně naplánovaná intervence může být značně neúspěšná. Je-li intervence stále neúspěšná, musíme si klást otázku, zda je intervence dost individuální, vzhledem k danému jedinci (Thorová, 2006).

Struktura slouží každému jedinci s PAS k vytvoření určité jistoty a opory, která umožní provádět každodenní činnosti s určitým stereotypem. Každý člověk si během celého života vytváří určitou strukturu. Může to být struktura jeho bytu, dne – kdy jej člení na pracovní a nepracovní část, ale i struktura práce a odpočinku. Bez daných pravidel a bez možnosti užití již vybudovaných jistot, zvládají někteří jedinci nové události objevující se v jejich životě obtížně. Jen s velkými obtížemi, naopak jiní je mohou přijmout bez problémů. Pro většinu jedinců s PAS je jejich domácí prostor s lidmi, které dobře znají, místem jistoty a bezpečí a také místem, kde dokáží i přes svůj deficit předvídat činnosti, které se každý den opakují. Problém nastává ve chvíli, kdy dojde ke změně nebo pokud po jedinci s PAS chceme něco neobvyklého a pro něj nového. Díky viditelnému uspořádání času, prostředí a jednotlivých činností umožňujeme jedinci s PAS lépe se orientovat v čase, prostoru a také obratněji reagovat na možné vzniklé změny (Čadilová, Žampachová 2008).

Dalším důležitým principem je určitě také vizualizace. Jednotlivé formy vizualizace pomáhají jedincům s PAS lépe a samostatně zvládat uspořádání prostoru, času a činností. Je-li vizuální podpora dobře nastavená, může nahradit handicap pozornostních a paměťových funkcí. Vizualizace především slouží k rozvoji komunikačních dovedností. Vizuální podpora musí být zacílena na konkrétního jedince, musí být individuální a musíme brát ohled na jeho individuální potřeby a možnosti (Čadilová, Žampachová 2008).

Motivace v práci s jedinci s PAS hraje významnou úlohu. Díky ní můžeme ovlivňovat jejich chování. Pomocí pozitivních motivačních nabídek, které jsou vhodně použity, můžeme jedince podpořit k činnostem, které nejsou pro jedince motivačně zajímavé a zároveň můžeme i ovlivnit jeho chování, aby bylo celkově přiměřené. Dobře nastavený motivační systém, který má jasný řád, vede u jedince s PAS ke zpevnování přiměřeného chování a k jeho dlouhodobému zlepšení (Průvodce RVP PV, 2016b).

Efektivitu motivace zvýšíme podáním odměny, která jedince motivuje, ihned po skončení aktivity, kterou prováděl nebo pokud jedinec užije správný model chování. Daná odměna může být pro jedince zajímavá jen po určitou dobu a po čase o ní může ztratit zájem. Poté přestává motivace fungovat. Je potřeba u jedince neustále pozorovat jeho aktuální zájmy, a tomu i individuálně přizpůsobit motivaci, aby stále plnila svou funkci. Už v předškolním věku jedinec bez PAS ocení sociální odměnu. Udělá mu radost, když ho rodina nebo paní učitelka v mateřské škole pochválí, a ještě víc, pokud ho pochválí před spolužáky. U jedinců s PAS, díky jejich handicapu v oblasti sociálních funkcí, tento model motivace není příliš účinný. Rodina i pedagogové musí k ovlivnění chování využívat nižší formy motivace. Nižšími formami motivace

se rozumí materiální nebo činnostní odměny. Pozitivní motivace, vyzdvihování úspěchů při splňování požadavků a posilnění přiměřeného chování je základním atributem každodenní práce s těmito jedinci (Průvodce RVP PV, 2016b).

O jedincích s PAS se všeobecně ví, že jejich vztah k učení nemá žádný motiv, tito jedinci se zaměřují pouze na patologické projevy svého chování, např. stereotypní pohyby. Kvůli tomu ignorují svoje okolí. Proto je nutné zaměřit se na motivaci k učení (Vocilka, 1995). Jedním z vhodných způsobů, jak jedince motivovat k učení, je využívání žetonového systému odměňování, které funguje na principu sbírání žetonů za splněné úkoly. Tento způsob zároveň jedinci s PAS ukazuje, kolik úkolů ještě musí splnit. Odměna je potom individuální podle přání jedince. Může ji získat ihned po splnění úkolu nebo třeba až na konci dne (Jansová, 2016).

2.2. Strategie řešení problémového chování

Problémové chování jedinců s PAS se často projevuje především nervozitou, napětím, úzkostí, křikem, dupáním, házením věcmi, sebepoškozováním a vzdorem. Pokud jedince s PAS neuklidníme, obvykle se zvýší intenzita tohoto chování (Nováková, 2017). Jedinci s PAS reagují problémovým chováním na nové a neobvyklé situace, někteří potom na větší skupinu lidí, někteří tímto chováním reagují na změny v jejich rituálech, na které jsou zvyklí a lpějí na jejich pravidelném dodržování. Tomuto chování se dá předcházet především uspokojením základních lidských potřeb, které jsou důležité nejen pro jedince s PAS, ale také smysluplnou náplní volného času, která dává těmto jedincům pocit potřebnosti a zodpovědnosti (Hradecký 2017).

U většiny jedinců s PAS je chování naprosto nepředvídatelné. Poruchy chování se často spojují s poruchami autistického spektra, i když nejsou hlavním diagnostickým kritériem. Spouštěčem problémového chování je často deficit v sociálních dovednostech, který se projevuje nepochopením a špatným zhodnocováním sociálních situací, neschopností přizpůsobit se ostatním. Problémové chování může mít různorodé příčiny, například problém se spánkem, s jídlem, s kolektivem či s plněním povinností (Thorová 2006).

Postupujeme ve čtyřech krocích:

1. krok: zjevná a jednoduchá řešení

Všichni, kteří se podílejí na výchově, se dohodnou na jednotné definici problému v chování a vyhledají řešení, které povede k řešení problému. Jestliže nenajdou shodu, pokračuje se na druhý krok (Průvodce RVP PV, 2016d).

2. krok: stanovení hierarchie a priorit při řešení problémového chování

Tento krok využíváme tehdy, když se u jedince objevuje více druhů problémového chování a je nutné označit konkrétní nejzávažnější chování, na jehož zmírnění se musí pracovat. Za nejzávažnější chování se považuje takové chování, které spěje k ohrožení zdraví a života jedince, případně jeho nejbližších, a také chování, které omezuje přístup ke vzdělávání. Následuje odstranění problémového chování, které mnohdy souvisí se zařazením do kolektivu. Bez stanovení pravidel nemůžeme přejít ke třetímu kroku (Průvodce RVP PV, 2016d).

3. krok: vyloučení zdravotní příčiny

Jedinec s PAS není schopný svému okolí sdělit svůj problém nebo je velmi obtížné s jedincem navštívit lékaře nebo jiného odborníka, a proto se tomuto problému nepřikládá důležitost. Je-li vyloučena zdravotní příčina, můžeme přistoupit ke kroku čtyři (Průvodce RVP PV, 2016d).

4. krok: funkční analýza chování

Ukazuje faktory, které předcházejí, případně následují po určitém chování, které mohou být jeho příčinou a udržovat ho. Důležité je pochopit důvody určitého chování vzhledem k prostředí a teprve pak můžeme navrhnout způsoby řešení s přihlédnutím k příčinám a důsledkům chování. Intervenční postupy, které pomohou změnit vnější prostředí, vedou k vytvoření podmínek, ve kterých jedinec zvládá uplatňovat formy chování, které jsou žádoucí. Nejčastěji používáme behaviorální postupy, díky kterým lze měnit hlavně vnější podmínky, které ovlivňují chování jedince. V běžných mateřských školách a mateřských školách speciálních uvažuje o využívání forem změn vnějšího prostředí (behaviorální přístupy) (Průvodce RVP PV, 2016d).

2.3. Podpora komunikace

U jedinců s PAS je výrazně narušena jak verbální, tak neverbální komunikace. Typickým znakem pro jedince s PAS jsou echolálie, což znamená monotónní opakování vět či slov. U těchto jedinců se vyskytuje především echolálie bezprostřední, kdy jedinec opakuje to, co právě slyší, či slyšel. Tito jedinci si také mnohdy vytváří vlastní slova, kterým rozumí jen oni sami nebo jen jejich nejbližší okolí. Těmto slovům se říká neologismy (Mátlová, 2018).

Vývoj řeči je nejen porušený a nerovnoměrný, ale také opožděný. Níže uvádíme vývoj řeči u jedinců s PAS v raném věku.

8 – 12 měsíců	18 měsíců	24 měsíců
nízký zájem o sociální kontakt	neukazuje	malé reakce na pokyny a otázky
nežvatlá, nebrouká	málo reaguje na řeč	neříká slova
nesnaží se získat si pozornost	málo napodobuje	nízké vnímání okolí
	málo vybízí ke sdílení pozornosti	nehraje si v kolektivu dětí

(NAUTIS, 2020).

Někteří jedinci mohou mít verbální vyjadřování na vysoké úrovni, avšak oblast porozumění mluvené řeči může být značně narušena. Jiní naopak rozumí mluvené řeči, ale jejich verbální vyjadřovací schopnost je značně narušena. U jedinců s PAS je narušena i neverbální komunikace, mnohdy chybí oční kontakt, mimika obličeje je velmi chudá nebo naopak je její použití velmi nadměrné a neodpovídající situaci. I užívání gest je omezené, deficit se může objevit i v poloze těla při komunikaci. I když u jedinců s PAS je deficit v komunikaci výrazný, lze jej speciálními metodami zmírnit (Čadilová, Žampachová 2005).

Z užívaných forem to jsou formy verbální i motorické, předmětové, komunikace gestem a pomocí znaků, obrázkové (fotografie, kresby), psané či tištěné. Při rozvoji řeči, porozumění a komunikaci se u jedinců s PAS nejvíce osvědčily vizualizované pomůcky. Mnoho z nich bylo přímo vyvinuto pro výuku komunikace. Za nejúčinnější se v poslední době považují výměnné komunikační strategie, nejznámější z nich je Picture Exchange Communication System (PECS). V České republice byla vytvořena jeho alternativa, která se nazývá Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Tento systém užívá vizualizovaných prostředků jako náhrady slov. Díky tomu se učí porozumět významu komunikace a schopnosti ovlivnit své okolí patřičným způsobem k zajištění svých potřeb a přání. Základní myšlenkou této výměny je praktická komunikace, jejíž hlavní myšlenkou je, aby byl jedinec při komunikaci aktivní a aby se sama komunikace pro něj stala motivačním podnětem k další komunikaci (Průvodce RVP PV, 2016c).

Při využití různých forem komunikace je třeba dbát na individualitu každého jedince s PAS. Důležité je brát v potaz jak aktuální zdravotní stav, tak i míru unavitelnosti jedince. Při komunikaci s jedincem s PAS se snažíme používat co nejméně složité věty a mluvíme pomaleji, informace častěji opakujeme a dáváme jedinci s PAS dostatečný čas na zpracování předané informace (Balcárková, 2019).

II. Praktická část

3. Výzkumný problém

Výzkumný problém naší praktické části bakalářské práce je zjistit, které faktory a v jaké míře ovlivňují výchovně vzdělávací proces jedince s PAS. V našem případě se jedná o jedince Benjamína, kterému byl diagnostikován dětský autismus.

Výzkum je podložen jednotlivými rozhovory a to s matkou, vedoucí učitelkou v mateřské škole a asistentkou pedagoga v mateřské škole. Dále nám byly poskytnuty informace, které jsme mohly využít pro stručnou osobní a rodinnou anamnézu k analýze života chlapce.

Díky těmto informacím jsme získaly možnost nahlédnout, jak výchova a vzdělávání dítěte s PAS v předškolním věku může probíhat. I když jsme si vědomy, že každý jedinec s PAS je jedinečný, myslíme si, že získané informace můžeme využít pro naši budoucí praxi.

3.1. Cíle výzkumu

Hlavní cíl

Cílem naší práce je zjistit, které faktory a v jaké míře ovlivňují výchovně vzdělávací proces v předškolním věku jedince s poruchou autistického spektra.

Dílčí cíle

- v jaké míře probíhá spolupráce rodiny a školy v praxi
- jaké jsou řešení problémového chování v mateřské škole a v rodině
- co napomáhalo a naopak nenapomáhalo motivovat chlapce k aktivitám
- které formy komunikace nejvíce využívá

3.2. Výzkumné metody

Pro sběr dat jsme využily v naší bakalářské práci metodu *rozhovoru*. Kterou jsme realizovaly v mateřské škole se všemi jedinci, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu Benjamína, jimiž jsou matka, vedoucí učitelka a asistentka pedagoga. Rozhovory jsme zaznamenávaly za souhlasu participantů na diktafon a poté přepsaly do naší

práce. Prvně jsme každého participanta nechaly volně mluvit, posléze jsme se doptávaly na doplňující otázky, abychom získaly více informací. Jedná se tedy o tzv. *polostrukturovaný rozhovor*, což je flexibilní metoda, která umožňuje, aby dotazovaný mluvil volně o tématu. Výzkumník může mít připravený nástin bodů, o kterých potřebuje získat informace (Smith 2004 in Říháček 2013).

Pro zpracování a analýzu dat jsme si vybraly metodu otevřeného kódování. Cílem otevřeného kódování je vymezení naše data a postupně vytvořit tematické celky, které zachycují konkrétní analyzované události či jevy (Smith 2004 in Říháček 2013). Prvně jsme zvlášť z každého rozhovoru vybraly tematické celky a stručně k nim napsaly, co o nich říkali participanté. Dále jsme pracovaly s těmi tematickými celky, ke kterým se vyjádřili všichni dotazovaní, následně jsme vytvořily tabulku ke shrnutí získaných dat.

3.3. Vymezení výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek jsme vybraly na základě dlouholeté známosti. Domnívaly jsme se, že nebude problém se sběrem dat. S Benjámínem i jeho matkou jsme delší dobu v kontaktu. Jelikož Benjámínovy starší sestry jsou naše blízké přítelkyně. Na základě toho vztahu jsme oslovily Benjámínovu matku, která nám poskytla možnost zkontaktovat vedoucí učitelku a asistentku pedagoga v mateřské škole, kterou Benjámín navštěvuje. Oslovily jsme tyto tři participanty, jelikož jsme předpokládaly, že nám poskytnou důležitá data pro naši praktickou část bakalářské práce.

Na základě jejich přání byla změněna původní jména všech participantů a pracoviště je uchováno v anonymitě.

Informace o respondentech

1. Benjámín

Věk:	7 let
Pohlaví:	chlapec
Bydliště:	Jihomoravský kraj
Diagnóza:	Dětský autismus
Rodina:	úplná, 2 sestry

2. Matka

Věk: 52 let
Pohlaví: žena
Bydliště: Jihomoravský kraj
Rodina: úplná, 3 děti
Vzdělání: SŠ
Zaměstnání: OSVČ – účetní

3. Vedoucí učitelka

Věk: 45 let
Pohlaví: žena
Bydliště: Jihomoravský kraj
Vzdělání: VŠ

4. Asistentka pedagoga

Věk: 32 let
Pohlaví: žena
Bydliště: Jihomoravský kraj
Vzdělání: VŠ

4. Analýza a interpretace získaných dat

4.1. Analýza získaných dat

V bakalářské práci interpretujeme pohled participantů volně dotazovaných na okolnosti průběh předškolního vzdělávání, individuální pohledy na spolupráci rodiny a školy. Dále nás zajímá, jak jednotliví participanté přistupují k motivaci dítěte, podpoře komunikace a zvládání problémových situací.

ANALÝZA ŽIVOTA CHLAPCE BENJAMÍNA

Naším participantem praktické části je sedmiletý chlapec Benjamín, který se narodil jako nejmladší dítě. Počátkem druhého roku mu byl diagnostikován dětská autismus. V dětství neprodělal žádné vážnější nemoci ani úrazy.

Osobní anamnéza

Identifikační údaje:

Jméno: Benjamín

Věk: 7 let

Pohlaví: chlapec

Matka: 52 let, administrativní pracovnice

Otec: 50 let, podnikatel

Sourozenci: 2 sestry (19 let, 25 let)

Rodinná anamnéza

Matka je hlavou rodiny, nemá příliš trpělivost si s chlapcem hrát či jinak pracovat.

Otec je spíše flegmatický, moc nemluví a většinou souhlasí ve všem s matkou, je pro matku velkou oporou. Od narození Benjamína se více zavírá do pracovny. S chlapcem tráví čas nejvíce u počítače, žádné další aktivity nevyhledává.

Chlapec má dvě starší sestry. Chlapce vychovávají, snaží se mu pomáhat. Má je moc rád i ony jeho a tráví spolu mnoho volného času. Starší sestra u rodičů již nebydlí, ale rodinu pravidelně navštěvuje. Mladší sestra u rodičů bydlí, je s chlapcem každý den.

Rodina žije ve větším rodinném domě na kraji města. Benjamín má svůj vlastní pokoj, spává v ložnici rodičů.

Školní anamnéza

V předškolním věku je mírně agresivní, těžko si zvyká na změny, má rád stereotyp a zažité rituály, když nechce nebo se mu něco nelíbí, tak nekomunikuje. Verbálně komunikuje více doma než v mateřské škole. Má problémy se soustředěním a se stravou. Jí jen vybraná jídla.

Chlapec navštěvuje mateřskou školu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve školce je relativně hodný. Do školky se většinou těší. Když je doma více dní, tak se nudí. Chlapci byl doporučen odklad školní docházky. Do školy bude nastupovat v 8 letech.

ROZHOVOR S BENJAMÍNOVOU MATKOU

Otevřené kódování

1. Kategorie – SAMOSTATNOST BENJAMÍNA – je na mě značně vázán, musím s ním chodit i na záchod.

2. Kategorie – SOUROZENCI BENJAMÍNA – obě mé dvě dcery jsou mi velkou oporou, pomáhají mi s Benjaminem, snaží se ho motivovat a povzbuzovat a mají ho velice rády.

3. Kategorie - OTEC BENJAMINA - je spíš mou oporou, Benjamín ho nerespektuje.

4. Kategorie - STRACH Z MUŽŮ - když vidí cizího muže, začne se vztekat.

5. Kategorie - STRAVA - má problémy s jídlem, nesní jen tak něco.

6. Kategorie - SPOUŠTĚČE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ - strach ze zvonění telefonů.

7. Kategorie - ZMĚNA PROSTŘEDÍ BĚHEM DNE - většinou nemá problém, když se místo trávení času doma jede na výlet.

8. Kategorie - PODPORA VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU DOMA - hodně s ním čteme a díváme se na anglická videa, podle kterých se učí anglicky.

9. Kategorie - SAMOSTATNÁ PRÁCE - doma potřebuje, aby byl někdo s ním, aby nebyl při práci sám.

10. Kategorie - SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY - paní učitelka často mluví o tom, jak se Benjamín choval a podobně, jestli dělá pokroky.

11. Kategorie - KOMUNIKACE - v podstatě se spolu bavíme verbálně, když něco Benjamín chce, tak si o to řekne, když něco má udělat nebo po něm něco chceme my, tak na něj mluvíme. Často mu čteme.

12. Kategorie - PŘIJETÍ DO KOLEKTIVU ŠKOLKY - Benjamín si udělal po čase v mateřské škole kamarády, doma o nich často mluví.

13. Kategorie - PRVNÍ PROJEVY DĚTSKÉHO AUTISMU U BENJAMÍNA - dítě vezme něčí prst a ukáže na předmět, který chce podat, záchvaty breku, nenavazování očního kontaktu, opakující se chování.

14. Kategorie - POKROKY OD NÁSTUPU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY - od té doby, co chodí Benjamín do školy, přijde mi, že najednou i celkově klidnější, ve škole je spokojený, jde na něm vidět pokrok - co se týče mluvení, vyjadřování a strachu z lidí.

15. Kategorie - VLIV OSTATNÍCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE NA BENJAMÍNA - od paní učitelky vím, že když vidí u ostatních, že sedí v klidu, že chodí samy na záchod, že v klidu jí, tak se přizpůsobí.

16. Kategorie - MOTIVACE - slíbíme mu výlet, něco koupit, naopak když opravdu někdy odmítá spolupracovat, tak mu říkáme, že tedy na žádný výlet nepojede.

17. Kategorie - SOUSTŘEDĚNÍ - dost často se mu nechce a nesoustředí se, soustředí se jen na to, co ho baví (aktivita venku).

18. Kategorie - SITUACE VYVOLÁVAJÍCÍ PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ - nejhůře reaguje na nějakou změnu - nevadí mu, když se někam jede na výlet, když někde spí nebo že nějaký den dělá něco jiného než ten předchozí, ale jakmile mu to zasahuje do času, kdy se chodí koupat nebo kdy chodí spát, tak křičí a nechce se nechat uklidnit.

19. Kategorie - REAKCE RODINY NA PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ - přejdeme k tomu, že nereagujeme. Přiznávám, že se mu dost často přizpůsobujeme, aby toho nechal.

Matka nám sdělila, že první projevy dětského autismu u Benjamína začaly kolem druhého roku života. Benjamín vzal něčí prst a ukázal na předmět, který chce podat, byly u něj i časté záchvaty breku, nenavazování očního kontaktu, opakující se chování.

Doma je vidět, že má Benjamín hlavní slovo a vše se dělá podle toho, jak on chce. Benjamín je na matku značně vázán, musí s ním chodit na záchod. Kdykoliv něco potřebuje, je nutné, aby to udělala matka.

Obě starší sestry Benjamína představují pro matku velkou oporou, od narození Benjamína pomáhají matce s výchovou. Matka přiznala, že na Benjamína nemá tolik času, kolik by potřeboval, ale má velice náročnou práci, díky které se mu nemůže věnovat úplně dle jeho potřeb. V této situaci jí nejvíce právě pomáhají její dcery, které se jej snaží motivovat a povzbuzovat a mají ho velice rády. Otec v rodině představuje matčinu oporu, jelikož k němu nemá Benjamín moc dobrý vztah a moc ho nerespektuje, celkově k mužům má Benjamín horší vztahy a je více neklidný v blízkosti mužů. Nejhorší to bývá v obchodě, když uvidí cizího muže, začne se vztekat a nespolupracuje, proto se snaží všichni členové rodiny těmito situacím co nejvíce vyhýbat. Benjamín má taky problémy s jídlem, nesní jen tak něco, má pár svých oblíbených jídel, které jí každý den, jako například párek s rohlíkem, hranolky nebo ráno to musí být jogurt. S tímto jsou problémy i v mateřské škole, jelikož nechce jíst běžná jídla, která ve školce připravují, proto mu matka musela začít dělat svačiny z jídel, která jí. Benjamín má také strach ze zvonění telefonu, proto musí matka ihned telefon po zazvonění zvednout, nebo ho většinou všichni v rodině mají na tichý režim, aby tomuto předcházeli.

Nejhůře reaguje na nějakou změnu - nevdá mu, když se někam jede na výlet, když někde spí nebo že nějaký den dělá něco jiného než ten předchozí, ale jakmile mu to zasahuje do času, kdy se chodí koupat nebo kdy chodí spát, tak křičí a nechce se nechat uklidnit. Rekce rodiny na problémové chování bývá, že na něj nereagují nebo, že se mu vyhoví, aby toho nechal.

Ve volném čase s ním matka či její dcery čtou a dívají se na anglická videa, podle kterých se učí anglicky. Doma potřebuje, aby byl někdo s ním, aby nebyl při práci sám. Dost často se na práci nesoustředí, soustředí se jen na to, co jej baví (např. aktivita venku). Aby jej motivovali k práci, slíbí mu nějaký výlet, nebo že mu něco koupí, naopak když odmítá spolupracovat, tak mu říkají, že na žádný výlet nepojede.

Od té doby, co chodí Benjamín do mateřské školy, přijde matce, že najednou je i celkově klidnější, ve škole je spokojený, jde na něm vidět pokrok - co se týče mluvení, vyjadřování a strachu z lidí. V mateřské škole si Benjamín po čase udělal i kamarády, doma o nich často mluví. Spolužáci na něj mají pozitivní vliv, matka od vedoucí učitelky ví, že když Benjamín vidí u ostatních, že např. sedí v klidu, chodí samy na záchod, v klidu jí, tak se jim snaží přizpůsobit.

Matka je od vedoucí učitelky informována, jak se Benjamín chová a jestli dělá nebo naopak nedělá pokroky.

S Benjamínem komunikují v rodině verbálně, když něco Benjamín chce, tak si o to řekne.

ROZHOVOR S VEDOUCÍ UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY

Otevřené kódování

1. Kategorie - NÁSTUP DO MATEŘSKÉ ŠKOLY - od začátku nástupu k nám se od ostatních dětí držel dost dál.

2. Kategorie - SPOLUPRÁCE S MATKOU - co se týká spolupráce s matkou, protože s ní jsme v nejužším kontaktu, myslím, že funguje zcela v pořádku.

3. Kategorie - PLNĚNÍ ÚKOLŮ - úkoly ve školce plní pomaleji, často od nich odchází, a vždy musí být v samostatné místnosti s asistentkou, bez ostatních dětí.

4. Kategorie - STRAVA - za poslední dobu má větší problémy s jídlem. Jí pouze vybraná jídla, zbytek nechce, maminka mu začala připravovat svačiny doma, což není dobré pro ostatní děti, které musí jíst vše.

5. Kategorie - VZTAHY V MATEŘSKÉ ŠKOLE - má jednoho kamaráda, se kterým si dokáže chvíli hrát, pokud kamarád dělá to, co Benjamín chce, jak není po jeho, hned se vzteká a začíná být agresivní.

6. Kategorie - STRACH Z MUŽŮ - matka nám sdělila, že nemá dobrý vztah k mužskému pohlaví, a v přítomnosti muže je agresivní.

7. Kategorie - PIKTOGRAMY - zhruba hodinu po příchodu následuje svačinka, kdy má Benjamín většinou připravenou svačinku z domu, před svačinou si musí umýt ruce a nachystat prostírání, s tím má mnohdy problém a neví, co má dělat, právě k tomuto slouží piktogramy, které má vždy u svého místa u stolečku. Po svačině se děti obléknou a jdeme ven, k pomoci s oblékáním slouží Benjamínovi také piktogramy, na kterých je znázorněno, co si má postupně oblékat.

8. Kategorie - MOTIVACE - zjistili jsme, že nejvíce ho motivuje příslib, že si bude moci něco okopírovat na kopírce, což je jeho oblíbená činnost.

9. Kategorie - SITUACE ZPŮSOBUJÍCÍ PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ - nejčastěji tak reaguje při hře s dětmi, které nechtějí dělat, to co on jim přikazuje a také pokud se jeho asistentka snaží ho donutit dělat něco, co ho nebaví.

10. Kategorie - ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ - většinou ho musíme nechat uklidnit, nejlépe někde o samotě, nebo změnit činnost, která toto chování vyvolala.

Benjamín je živé dítě. Od začátku nástupu do mateřské školy se od ostatních dětí držel dál. Ale i sám si dokázal hrát a i být u toho hlučnější a živější než ostatní. Co se týká spolupráce mateřské školy s matkou, vedoucí učitelka tvrdí, že funguje zcela v pořádku.

Benjamín býval více klidný, dokázal udržet déle pozornost. Momentálně je těžké ho něčím zaujmout. Déle si vydrží hrát pouze s dřevěnými špachtlemi, ze kterých skládá jeho oblíbená čísla. Úkoly v mateřské škole plní pomaleji, často od nich odchází, a vždy musí být při plnění úkolů v samostatné místnosti s asistentkou pedagoga, bez ostatních dětí. Za poslední dobu má větší problémy s jídlem. Jí pouze vybraná jídla, zbytek nechce, matka mu začala připravovat svačiny doma, což vedoucí učitelka považuje za nesprávné pro ostatní děti, které musí jíst vše. Také se bojí telefonů, pokud telefon zazvoní, okamžitě ho musí někdo zvednout, jinak nastupuje hysterický záchvat. Velice ho uklidňuje hudba, když sám cítí, že je toho na něj příliš, jde do koutku, kde je rádio a sluchátka a pustí si nějakou hudbu, mnohdy si i pobrukuje, ale s dětmi u klavírů nikdy nezpívá ani neříká žádné básničky.

V mateřské škole má jednoho kamaráda, s kterým si dokáže chvíli hrát, pokud kamarád dělá to, co Benjamín chce, jak není po jeho, hned se vzteká a začíná být agresivní. Do mateřské školy pro něj chodí pouze matka, nebo jeho starší sestry, když pro něj má dojít otec, je velice rozladěný. Matka vedoucí učitelce sdělila, že nemá dobrý vztah k mužskému pohlaví, a v přítomnosti muže je agresivní.

Po příchodu do mateřské školy většinou ihned míří do „svého koutku“ kde si skládá čísla ze špachtlí, ráno vždy potřebuje chvíli, aby se adaptoval na prostředí mateřské školy, nejraději je po ránu úplně sám ve svém koutku. Když si chvíli hraje o samotě, poté se dokáže zapojit do aktivit s dětmi, nebo dokáže spolupracovat s paní asistentkou. Zhruba hodinu po příchodu následuje svačinka, kdy má většinou Benjamín připravenou svačinku z domu, před svačinou si všichni musí umýt ruce a nachystat prostírání, s tím má mnohdy problém a neví, co má dělat, právě k tomuto slouží piktogramy, které má vždy u svého místa u stolečku. Po svačině se děti obléknou a jdou ven, k pomoci s oblékáním slouží Benjamínovi také piktogramy, na kterých je znázorněno, co si má postupně oblékat. Venku si hraje v písku nebo se míčem snaží trefovat do koše, a jelikož miluje čísla, tak si rád každý koš počítá. Poté následuje oběd, kdy si opět musí umýt ruce, na to jsou v mateřské škole u umyvadla opět piktogramy a poté si nachystá svoje místo na oběd (prostírání, příbor, pití, salát), po obědě většinou odchází domů.

Benjamína v mateřské škole nejvíce motivuje příslib, že si bude moci něco okopírovat na kopírce, což je jeho oblíbená činnost.

V mateřské škole přichází nejčastěji u Benjamína problémové chování při hře s dětmi, které nechtějí dělat, to co on jim prikazuje a také pokud se ho jeho asistentka pedagoga snaží donutit dělat něco, co ho nebaví. Většinou jej musí nechat uklidnit, nejlépe někde o samotě, nebo změnit činnost, která toto chování vyvolala.

ROZHOVOR S ASISTENTKOU PEDAGOGA

Otevřené kódování

1. Kategorie - **CHOVÁNÍ BENJAMÍNA** - Benjamín je obzvláště energický. Ve školce začíná poroučet a myslí si, že si může dovolit vše, stejně jako doma. Vůbec mě nerespektoval, a když jsem po něm něco chtěla, byl na mě agresivní.

2. Kategorie - **MOTIVACE** - jediné co pomáhá, je, když mu slíbím za splnění nějaké povinnosti, že si bude moci jít něco okopírovat na kopírce, což ho velice baví.

3. Kategorie - **PRÁCE V KOLEKTIVU** - mnohdy si dokáže s dětmi hrát, dokud dělají všechno, tak jak chce on, jak začnou dělat něco jinak, je zle.

4. Kategorie - **PIKTOGRAMY** - po příchodu z venku si vždy musí umýt ruce, v umývárně má piktogramy, které ho navedou, jak to správně provádět. Poté si pomocí piktogramů nachystá místo k obědu a po obědě většinou odchází domů.

5. Kategorie - **SITUACE ZPŮSOBUJÍCÍ PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ** - především, když si hraje s dětmi a ony ho nechtějí poslouchat, nebo když dochází v jeho režimu k nějakému většímu narušení, jako například, když do školky dojde loutkové divadlo.

6. Kategorie - **UKLIDNĚNÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ** - většinou se musí uklidnit o samotě bez dětí, nejčastěji jdeme do kanceláře, kde se pokusíme dělat různé úkoly. Nejvíce ho uklidňuje hudba.

7. Kategorie - **PLNĚNÍ POVINNOSTÍ** - při plnění povinností Benjamína odvedu do kanceláře, mimo kolektiv, kde společně plníme různé úkoly, například na procvičování barev, tvarů zvířat atd.

8. Kategorie - **SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY** - z rodiny spolupracuje hlavně matka, která se vždy informuje a v poslední době si nechá i více poradit.

Benjamín je obzvláště energický. V mateřské škole začíná poroučet a myslí si, že si může dovolit vše, stejně jako doma. Vůbec asistentku pedagoga nerespektoval, a když po něm něco chtěla, byl na ni agresivní. Jediné co pomáhalo, bylo, když mu slíbila za splnění povinnosti, že si bude moci jít něco okopírovat na kopírce, což ho velice baví. Asistentka pedagoga nám sdělila, že dokáže být velmi agresivní i k ostatním dětem, když něco není po jeho. Mnohdy si dokáže s dětmi hrát, dokud dělají všechno tak, jak chce on. Jak začnou dělat něco jinak, je zle. Většinu času tráví Benjamín odděleně od dětí, nejčastěji skládáním dřevěných špachtlí, ze kterých si Benjamín skládá různá čísla. Když asistenta pedagoga ví, že je toho na něj moc a mohl by přijít záchvat vzteku, odvede ho do kanceláře, kde společně plní různé úkoly, například na procvičování barev, tvarů zvířat atd.

Benjamín komunikuje převážně pomocí piktogramů. Například při příchodu z venku si vždy musí umýt ruce, v umývárně má piktogramy, které ho navedou, jak na to. Poté si pomocí piktogramů nachystá místo k obědu a po obědě většinou odchází domů.

Asistentka pedagoga zaznamenala problémové chování Benjamína především, když si hraje s dětmi a oni ho nechtějí poslouchat, nebo když dochází v jeho režimu k většímu narušení, jako například, když do mateřské školy přijelo loutkové divadlo. V takových situacích se musí uklidnit o samotě bez dětí, nejčastěji jdou s asistentkou pedagoga do kanceláře, kde se pokusí dělat různé úkoly.

S mateřskou školou spolupracuje hlavně matka, která se vždy informuje a v poslední době si nechá i více poradit, jak od asistentky pedagoga, tak i od vedoucí učitelky.

4.2. Interpretace získaných dat

Metodou otevřeného kódování jsme získaly tematické celky – kategorie z každého rozhovoru. Rozhodly jsme se zaměřit na kategorie, o kterých se zmiňuje většina dotazovaných. Abychom se v zjištěných datech lépe orientovaly, vytvořily jsme tabulku, a poté jsme interpretovaly získaná data a souvislosti mezi nimi.

TABULKA

Kategorie	Matka	Vedoucí učitelka	Asistentka pedagoga
1. VZTAHY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	Benjamín si udělal po čase v mateřské škole kamarády, doma o nich často mluví.	Má jednoho kamaráda, s kterým si dokáže chvíli hrát, pokud kamarád dělá to, co chce. Jinak se začne vztekat.	Mnohdy si dokáže s dětmi hrát, dokud dělají všechno, tak jak chce on, jak začnou dělat něco jinak, je zle.
2. SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY	Paní učitelka často mluví o tom, jak se Benjamín choval apod., jestli dělá pokroky.	Myslím, že funguje zcela v pořádku.	Z rodiny spolupracuje hlavně matka, která se vždy informuje a v poslední době si nechá i více poradit.
3. PLNĚNÍ POVINNOSTÍ	Dost často se mu nechce a nesoustředí se, doma potřebuje, aby byl někdo při práci s ním.	Povinnosti plní pomaleji, často od nich odchází, vždy musí být v samostatné místnosti s asistentkou, bez ostatních dětí.	Při plnění povinností odvedu Benjamína do kanceláře, mimo kolektiv.
4. STRAVA	Má problémy s jídlem, nesní jen tak něco.	Jí pouze vybraná jídla, zbytek nechce, maminka mu začala připravovat svačiny doma, což není dobré pro ostatní děti, které musí jíst vše.	
5. SPOUŠTĚČE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	Strach ze zvonění telefonů a mužů.	V přítomnosti může je agresivní. Při hře s dětmi, když nedělají to, co on chce. Když musí dělat něco, co ho nebaví.	Když si hraje s dětmi a oni ho nechtějí poslouchat. Když dochází v jeho režimu k většímu narušení.
6. KOMUNIKACE	Bavíme se spolu převážně verbálně.	Při chystání prostírání a oblékání využívá piktogramy.	Využívá piktogramy.

7. MOTIVACE	Slíbíme mu výlet nebo něco koupit, když odmítá spolupracovat, tak mu říkáme, že na žádný výlet nepojede.	Nejvíce ho motivuje příslib, že si smí okopírovat něco na kopírce. Což je jeho oblíbená činnost.	Jediné co pomáhá, je to, když mu slíbím za splnění povinností něco si okopírovat na kopírce.
8. ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	Přejdeme k tomu, že nereagujeme. Dost často se mu přizpůsobujeme.	Většinou ho musíme nechat uklidnit, nejlépe někde o samotě nebo změnit činnost, která toto chování vyvolala.	Většinou se musí uklidnit o samotě bez dětí, nejčastěji jdeme do kanceláře.

Vztahy v mateřské škole

Pro jedince s PAS je důležité povzbuzování a častá pomoc okolí, ale také úspěšné vzájemné vztahy v dětském kolektivu, protože jej vedou k vytváření nových interakcí s dětmi, což působí příznivě na rozvoj sociálních dovedností (Schopler, 1999).

Podle odpovědí všech dotazovaných jsme zjistily, že Benjamín má ve školce pár kamarádů, se kterými si dokáže hrát, pokud dělají vše, tak jak chce on. Myslíme si, že je to tím, že matka mu často ustupuje a tím pádem, tento vzorec chování očekává Benjamín i ve školce – že mu děti také ustoupí.

Nejvíce ovlivňující faktor vztahů Benjamína v mateřské škole je podle nás asistentka pedagoga, která se ho snaží zapojovat do kolektivu a předcházet problémovému chování. A snaží se, aby mezi dětmi nedocházelo ke konfliktům.

Spolupráce mateřské školy a rodiny

Všichni dotazovaní se shodli na tom, že spolupráce funguje dobře, hlavním předpokladem pro správnou spolupráci je časté kladení otázek ze stran matky a poskytování rad vedoucí učitelky, které by mohly napomoci ve výchovně vzdělávacím procesu Benjamína. Respektování vzájemných názorů všech respondentů na výchovu je dle nás rozhodující.

Plnění povinností

Z odpovědí všech je zřejmé, že je opravdu těžké, aby Benjamín udržel pozornost. Lepší pro něj bývá, když může v mateřské škole pracovat pouze s asistentkou pedagoga, mimo kolektiv. Doma místo asistentky pedagoga při práci u sebe též někoho potřebuje. Samostatná

práce u něj tím pádem nepřipadá v úvahu. Nejúčinnějším faktorem v případě plnění povinností je přítomnost další osoby, ke které má blízký vztah.

Strava

Co se týká odpovědi na téma strava, dostalo se nám převážně názoru, že Benjamín je vybíravý a sní jen vybraná jídla, tím pádem, aby do sebe za celý den alespoň nějakou stravu dostal, začala mu matka chystat svačinky. Má tedy jiná jídla, než ostatní děti, což paní vedoucí učitelce nepřijde vhodné. Na druhou stranu, dle našeho názoru je to jediná možnost, jak dosáhnout toho, aby Benjamín v mateřské škole jedl. Jelínková (2004) uvádí, že většina jedinců s PAS má problémy s jídlem – například jedí nejedlé věci, proto nám přijde adekvátní, že matka chystá Benjamínovy svačiny.

Spouštěče problémového chování

Od všech dotazovaných jsme zjistily, že Benjamín má strach z mužů. V jejich přítomnosti je nespokojen a hrozí, že dojde k záchvatu vzteku. Benjamín je také velmi citlivý na zvonění telefonu, okamžitě musí někdo telefon zvednout, aby se předešlo problémovému chování.

Důležitou prevencí před problémovým chováním je volit aktivity, které Benjamína zajímají, protože pokud jej nebaví, tak se přestává soustředit a je agresivní. V mateřské škole vzniká problémové chování při hře s dětmi, když nedělají, to co Benjamín chce. Proto si myslíme, že je potřebné, aby byla přítomna jeho asistentka, která se snaží krizovým situacím aktivně předcházet.

Komunikace

Z rozhovoru s matkou, je nám jasné, že doma komunikuje Benjamín převážně verbálně. Myslíme si, že je to tím, že se v prostředí domova cítí více bezpečně. Na rozdíl od prostředí mateřské školy, kde jen občas komunikuje verbálně, ale převážně pomocí piktogramů.

Matka se snaží podpořit komunikaci v rámci porozumění častým předčítáním různých pohádek a opakovaným mluvením na Benjamína. V mateřské škole považujeme naopak za podporu komunikace faktor kolektivu, kdy je jeho učení nepřímo ovlivňované spolužáky, kteří s ním jsou v přímém kontaktu.

Motivace

V domácím prostředí na něj platí příslib výletu, nebo když mu rodina slíbí dárek. Naopak když nechce plnit své povinnosti, říkají mu, že na žádný výlet nepojede. V mateřské škole na něj platí příslib, že si bude moct něco okopírovat na kopírce.

Motivovat Benjamína nám přijde z odpovědí všech dotazovaných poměrně složité, protože je jen málo způsobů, jak jej motivovat. Určitě považujeme za správné, že se tyto způsoby opakují, protože jsou funkční, jak ze strany matky, tak ze strany mateřské školy.

Řešení problémového chování

Matka nám sdělila, že na jeho problémové chování reaguje tím, že ho nechá být. Což nám z počátku nepřišlo příliš adekvátní. Ovšem později jsme se dozvěděly, že i v mateřské škole mu nejvíce pomůže, když je chvíli o samotě - pouze s asistentkou. Jako podporu jeho zklidnění využívá asistentka pedagoga hudbu, na kterou velmi pozitivně reaguje. Podle nás je nejúčinnější dát mu dostatečný prostor a čas mimo kolektiv více lidí.

4.3. Závěr výzkumného šetření

Naše praktická část byla zaměřená na výchovně vzdělávací proces chlapce Benjamína, kterému byl diagnostikován dětský autismus. Naším cílem bylo přijít na to, které faktory a v jaké míře ovlivňují výchovně vzdělávací proces jedince s poruchou autistického spektra.

Na začátku našeho šetření, jsme se samy sebe ptaly, které osoby v životě Benjamína nejvíce ovlivňují tento proces. A rozhodly jsme se, že pro sběr dat kontaktujeme Benjamínovu matku, vedoucí učitelku v mateřské škole a Benjamínovu asistentku pedagoga. S nimiž jsme provedly rozhovor, kdy jsme nechaly dotazované volně mluvit a posléze jsme jim kladly doplňující otázky.

Z následné analýzy dat jsme vybraly několik kategorií, které podle nás nejvíce ovlivňují výchovně vzdělávací proces. Na těchto kategoriích se podílejí všechny dotazované osoby. Jako první bychom rády uvedly kategorii *motivace*, která je u jedinců s PAS složitá. U Benjamína byla podpořena příslibem výletu či oblíbené činnosti, nedozvěděly jsme se, co naopak nepomáhalo Benjamína motivovat, tím máme na mysli, které způsoby dotazované zkoušely a nebyly účinné. Z diplomové práce na téma „Edukace žáků s poruchou autistického spektra“ jsme se dozvěděly, že je důležité při motivaci dítěte nenegovat, např. nepoužívat slovo „nesmíš“. V diplomové práci je zmíněna důležitost odměn za splněnou činnost (Filipiecová, 2017). Další důležitou kategorií naší praktické části byla *komunikace*. O Benjamínově komunikaci jsme se dozvěděly, že funguje jak na verbální úrovni, tak i za využití AAK, jen v tom rozdílu, že pro Benjamína je snazší komunikovat verbálně doma, na rozdíl od mateřské školy, kde komunikace probíhá převážně za užití piktogramů. Jako důležitý účinný faktor při rozvoji komunikace u Benjamína shledáváme to, že mu jeho matka pravidelně čte a snaží se na něj co nejvíce mluvit, což slouží k rozvoji porozumění. V mateřské škole nám přijde, že Benjamín sice nekomunikuje tolik verbálně,

ale přichází do kontaktu s vrstevníky, kteří komunikují verbálně, což jej značně ovlivňuje pozitivním směrem. V neposlední řadě jsme se zaměřily na *řešení problémového chování*, protože právě problémové chování může velmi ovlivnit klima třídy v mateřské škole. Řešení problémového chování, stejně jako ostatní kategorie, je u každého jedince s PAS značně individuální. U Benjamína se projevilo jako nejvhodnější řešení, když mohl zůstat o samotě, převážně mimo kolektiv.

V závěru výsledků našeho výzkumného šetření jsme si uvědomily, že nejvíce účinným faktorem, dle našeho názoru a získaných dat, je *spolupráce mateřské školy a rodiny*. Aby výchovně vzdělávací proces probíhal funkčním způsobem, je třeba, aby komunikace mezi rodinou a mateřskou školou probíhala aktivně a docházelo k vzájemnému respektování názorů a rad všech, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu jedince s PAS.

Závěr

Téma výchova a vzdělávání v předškolním věku jedince s dětským autismem bylo pro nás zajímavé a přínosné jak po stránce teoretické, tak po stránce praktické. I když jsme obě měly předešlé zkušenosti s jedinci s PAS z praxe, díky naší bakalářské práci jsme se dozvěděly mnoho nového a užitečného, a to především díky naší praktické části. Ze které vyplývají následující poznatky:

Z rozhovorů a vlastních zkušeností víme, že motivovat jedince s PAS není vůbec snadné, avšak důležité. Přínosné a efektivní se zdá být to, co se prokázalo v dlouhodobém a opakovaném hledisku účinné. A to především pozitivní motivace - příslib nějaké odměny.

Dalším důležitým faktorem ve výchovně vzdělávacím procesu Benjamína je komunikace. Kterou se snaží podněcovat jak rodina, tak mateřská škola. I když každá jiným způsobem, tak žádný z nich není špatně, protože každý spěje k rozvoji komunikaci.

Neméně důležitým faktorem je i řešení problémového chování, které aplikujeme při krizových situacích. Zjistily jsme, že Benjamínovi pomáhá především klid a hudba.

Záměrem výzkumu bylo zjistit, které faktory a v jaké míře ovlivňují výchovně vzdělávací proces jedince s PAS, což je pro nás Benjamín, chlapec s dětským autismem. Dle našeho názoru výchovně vzdělávací proces nejvíce ovlivňují výše zmíněné faktory. Ovšem za nejpodstatnější považujeme osoby, které se na něm aktivně podílejí, což v jeho případě je rodina, vedoucí učitelka a asistentka pedagoga v mateřské škole. A to nejen jako jednotlivci, ale především jako tým, který spolu spolupracuje.

Závěrem bychom chtěly podotknout, že každý jedinec s PAS je jedinečný a ke každému je tím pádem potřeba přistupovat individuálně. Postupně zjišťovat, co je funkční a co naopak není, přesto že je to náročná práce, výsledky mohou pomoci k dalšímu rozvoji.

Seznam bibliografických citací

1. BALCÁRKOVÁ, Leona, 2019. Možnosti využití systémů AAK u žáků s PAS. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilová, Ph. D.
2. ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, 2008. Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami. 1. vyd. Portál, s. r. o. Praha. ISBN 978-80-7367-475-5
3. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikacipodpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b. ISBN 978-80-2444453-6.
4. FILIPIECOVÁ, Nikola, 2017. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.
5. HRADECKÝ, Tomáš, 2017. Výskyt problémového chování v průběhu života u dívky s PAS. Brno 2017. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.
6. HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9
7. JANSOVÁ, Kateřina, 2016. *Formy komunikace u dětí s autismem a přidruženým těžkým mentálním postižením*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Lucie Procházková, Ph. D.
8. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. ISBN 80-86856-00-3.
9. MÁTLOVÁ, Jarmila , 2018. Výchovně vzdělávací dráha chlapce s atypickým autismem. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Vedoucí diplomové práce PhDr. Mgr. Petr Kopečný, Ph.D

10. MIKOLÁŠ, Přemysl, 2014. Autismus-Aspergerův syndrom : autismus.MONTANEX a.s.. ISBN: 978-80-7225-398-2
11. MŠMT, Rámcový vzdělávací program, 2018, Praha
12. NOVÁKOVÁ, Lucie, 2017. Problémové chování u žáků s poruchou autistického spektra. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilová, Ph. D.
13. PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-x
14. RICHMAN, Shira, 2008. *Výchova dětí s autismem: znaky a symptomy autismu*. 2. vyd. Portál, s.r.o. Praha. ISBN 978-80-7367-424-3
15. ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
16. SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem: [jak řešit problémy dětí v rodině i ve škole]*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-202-5.
17. STRAUSSOVÁ, Romana; KNOTKOVÁ, Monika, 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. 1. Vyd. Portál, s. r. o. Praha. ISBN 978-80-262-0002-4
18. THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2. vyd. Portál, s. r. o. Praha. ISBN 978-80-2620215-8
19. VOCILKA, Miroslav. *Autismus a možnosti výchovné praxe: [pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-58-2.
20. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a. ISBN isbn978-80-244-4669-1.

Elektronické zdroje

1. ÚZIS ČR. Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů 10. revize (MKN-10). (online). 2020a. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
2. ÚZIS ČR. Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů 10. revize (MKN-10). (online). 2020b. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>
3. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. ©2020 [cit. 30.03.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
4. Národní ústav pro vzdělávání .Asistent pedagoga,. Národní ústav pro vzdělávání [online]. © 2020 b[cit. 30.03.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap>
5. Národní ústav pro vzdělávání. Podpůrná opatření,. Národní ústav pro vzdělávání [online]. ©2020a [cit. 30.03.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
6. NAUTIS. Autismus.(online) ©2020 (cit. 30.03.2020). Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/autismus>
7. Průvodce RVP PV. Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace. DIGIFOLIO. [online]. 2016a. (cit. 20.01. 2020). Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12125>
8. Průvodce RVP PV. Specifika práce s dětmi s autismem - metodické postupy. DIGIFOLIO. [online]. . 2016b. (cit. 20.01. 2020). Dostupné z:https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12500&fbclid=IwAR0njW_gOHBC0Lo5XsHZdEvK2h-NMgTp_IfECv0cbSoVK1p9GbG71trPwmY
9. Průvodce RVP PV. Specifika práce s dětmi s autismem - podpora komunikace – DIGIFOLIO (online) . 2016c. (cit. 20.01. 2020).Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12504&fbclid=IwAR34eV4pKbgNACJE6LbIidS3IZKBKPvesT7e7vwomq5WysvUSfKwhwNrlqA>
10. Průvodce RVP PV. Specifika práce s dětmi s autismem - strategie řešení. DIGIFOLIO.. 2016d. (cit. 20.01. 2020)..

Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12506&fbclid=IwAR2E6ZS4-HjKHyZGm1CruzPDwoBJSOCMJomvEN7XgXMwWraqPnSYUxoNVM>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Přepis rozhovoru s matkou chlapce

Příloha č. 2 Přepis rozhovoru s vedoucí učitelkou v mateřské škole

Příloha č. 3 Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga

Příloha č. 1 Přepis rozhovoru s matkou chlapce

Benjamín je mé nejmladší dítě. Počátkem druhého roku mu byl diagnostikován dětský autismus. V dětství neprodělal žádné vážnější nemoci ani úrazy.

Doma je bohužel vidět, že má Benjamín hlavní slovo a vše se dělá podle toho, jak on chce. Benjamín je na mě značně vázán, musím s ním chodit na záchod. Má sice vlastní pokoj, ale stále spává u nás v ložnici. Kdykoliv něco potřebuje, je nutné, abych to udělala já, od nikoho jiného to nechce.

Obě mé starší dcery jsou mi velkou oporou, jsme tým, od narození Benjamína mi pomáhají. Musím se přiznat, že na Benjamína nemám tolik času, který by asi potřeboval, ale mám velice náročnou práci, díky které se mu nemohu věnovat úplně dle jeho potřeb. Jsem velice ráda za své dcery, které mi s Benjamínem pomáhají, snaží se ho motivovat a povzbuzovat a mají ho velice rády i přesto, jak je to s ním občas těžké. Samozřejmě mi pomáhá i manžel, který slouží spíše jako moje opora, jelikož k němu nemá Benjamín moc dobrý vztah a moc ho nerespektuje, celkově k mužům má Benjamín horší vztahy a je více neklidný v blízkosti mužů. Manžel je spíše flegmatický, moc nemluví a většinou souhlasí ve všem se mnou. Od narození Benjamína se více zavírá do pracovny. Tráví s ním čas nejvíce u počítače, žádné další aktivity nevyhledává. Nejhorší to bývá právě třeba v obchodě, když uvidí cizího muže, začne se vztekat a nespolupracuje se mnou vůbec, proto se snažíme těmto situacím co nejvíce vyhýbat. Benjamín má taky problémy s jídlem, nesní jen tak něco, má pár svých oblíbených jídel, které jí každý den, jako například párek s rohlíkem, hranolky nebo ráno to musí být jogurt. S tímto jsou problémy i v MŠ, jelikož nechce jíst běžná jídla, která ve školce připravují, proto jsem mu musela začít dělat svačiny z jídel, které jí. Benjamín má také strach ze zvonění telefonu, proto musíme ihned telefon po zazvonění zvednout, nebo ho většinou všichni máme na tichý režim, abychom tomuto předcházeli.

OTÁZKY

Jak vypadá Benjamínův den od rána do večera?

Pokud jde o všední den, vstává kolem 7 hodiny. Jde se převléci, do školky chodí bez plínky. Kolem půl osmé ho zavezu do školky, poté jej vyzvedáváme a jedeme domů. Buďto si hraje doma, když je hezky jde si hrát se psy na dvůr nebo ho manžel vezme za babičkou (jen někdy). Přesně v 8 hodin se jde koupat a 21:30 ho jdu uspávat, kde usne většinou tak kolem

11. Když nemá školní den, vstává později kolem 8 – 9, hraje si zhruba do 13:00 doma a potom jde na dvůr – při hezkém počasí.

Co se přesně děje, když se nedodrží běžná struktura dne?

Většinou nemá problémy, když se místo trávení času doma jede například na výlet, nebo je v jiném prostředí, ale pokud není v 8 hodin doma, začne křičet, že chce jet domů a musí se jít vykoupat. Doma přesně v 8 začne také křičet, že už se měl jít koupat, stejná situace, když nejde v půl desáté spát. Křičí tak dlouho, dokud se tak nestane.

Kdo nejvíc ovlivňuje jeho výchovně-vzdělávací proces?

Myslím, že my všichni, tím myslím mně, manžela a mé 2 dcery. Hodně s ním čteme, dívá se na anglická videa, podle kterých se učí anglicky. Nejvíce mu ale pomohla právě začlenění do školky.

Co mu nejvíce napomáhá při vzdělávacím procesu?

Ve školce určitě jeho spolužáci. Doma potřebuje, aby byl někdo s ním, aby nebyl při práci sám.

Jak ho doma motivujete k činnostem či práci a co myslíte, že jej motivuje v mateřské škole?

V mateřské škole je motivován hlavně tím, že vidí ostatní děti, že spolupracují a proto začne pracovat i on. A od učitelky vím, že když vidí u ostatních, že sedí v klidu, že chodí sami na záchod, že v klidu jí, tak se přizpůsobí. Doma je to těžší, často nás nechce poslechnout.

V jaké míře probíhá spolupráce školy a rodiny?

Spolupráce probíhá. Učitelka často mluví o tom, jak se Benjamín choval a podobně, jestli dělá Benjamín pokroky. Spolupráce je určitě dobrá.

Které formy podpory komunikace používáte?

V podstatě se spolu bavíme verbálně, když něco Benjamín chce, tak si o to řekne, když něco má udělat nebo po něm něco chceme my, tak na něj mluvíme. Občas se mu to musí opakovat několikrát, ale je šikovný, takže to pochopí po pár opakováních.

Jak probíhalo přijetí do mateřské školy?

Benjamín se okamžitě do kolektivu zapojil. Udělal si ve školce kamarády, doma o nich často mluví. Když má prázdniny, tak už se po nějaké době do školky a na spolužáky těší. Neprobíhají mezi nimi žádné konflikty – podle toho co vím.

Kdy se zjistilo, že má Benjamin poruchu autistického spektra? Jak to vzala rodina? Čeho jste si všimli prvně, jaký byl důvod podezření?

První podezření přišlo, když mu byli zhruba 2 roky v mateřské škole – v benjaminku. Učitelka si začala všimnout pár věcí, které mi svěřila. Poté jsem začala na internetu hledat „příznaky“ a našla ty nejznámější – dítě vezme něčí prst a ukáže na předmět, který chce podat, záchvaty breku, nenavazování očního kontaktu, opakuje se chování. Začali jsme si doma všimnout, že i přestože se naučil chodit, najednou zničehonic jakoby se stáhnul zpátky a bylo to jakoby na spoustu věcí, co se naučil, zapomněl – přestal zničehonic chodit, apod. Po otestování mi to bylo potvrzeno – dětský autismus. Myslím, že nejlépe to vzala Adélka, moje nejmladší dcera, přece jenom je nejmladší, začalo jí to docházet pořádně co se vlastně děje, až když byla starší. Starší dcera - myslím na tom byla podobně. Nerada to přiznávám, ale nejhůře jsem na tom byla já s manželem. Manžel měl nejspíš nejhorší reakci, že tomu nechtěl uvěřit a odmítal si to přiznat.

Jak rozvíjíte Benjaminovu komunikaci?

Snažím se všichni s ním co nejvíce mluvit, samozřejmě. A předčítáme mu. Chtěla bych říct, že od té doby, co Benjamin chodí do mateřské školy, přijde mi, že najednou i celkově klidnější, v mateřské škole je spokojený, jde na něm vidět pokrok – co se týče mluvení a vyjadřování.

Co Benjamin motivuje k práci?

Myslím, že ho nejvíce motivuje nějaká odměna – slíbíme mu výlet, něco koupit. To nejčastěji funguje, naopak někdy, kdy opravdu odmítá spolupracovat, tak mu říkáme, že tedy na žádný výlet nepojede a to ho nakonec přinutí, i když s nechutí, pracovat.

V čem je největší problém při práci s Benjaminem, kde vidíte největší úskalí?

Při práci s Benjaminem je podle mě nejhorší to, že se mu dost často nechce a nesoustředí se. Je celkem problém ho dokopat k nějaké vzdělávací aktivitě (když ale jde o nějakou práci venku, že má třeba něco přinést, zatlouct hřebík, tak to ano), ale jakmile jde o něco, co ho nebaví, tak vzdoruje a nechce se mu. A když už jednou se donutí, tak se nesoustředí, protože ho to nebaví.

Na jaké situace reaguje problémovým chováním?

Nejhůře reaguje na nějakou změnu – nevádí mu, když se někam jede na výlet, když někde jinde spí nebo že nějaký den dělá něco jiného než ten předchozí, ale jakmile mu to zasahuje do času, kdy se chodí koupat nebo kdy chodí spát, tak křičí a nechce se nechat uklidnit. Stejně tak například o prázdninách, kdy je naopak každý den doma a začne se nudit, to naopak změnu prostředí často potřebuje, aby doma nerozbíjel věci, aby nerozhazoval věci a nekřičel.

Jak postupujete při problémovém chování?

Většinou se ho snažíme nějak uklidnit, ale moc to nejde. Tak prostě přejdeme k tomu, že nereagujeme. Přiznávám, že se mu dost často přizpůsobujeme, aby toho nechal.

Forma komunikace Benjamína (např. verbální X neverbální)?

Benjamín komunikuje verbálně, když byl mladší, tak mu nebylo moc rozumět, ale teď už dokáže komunikovat normálně tím, že si o něco řekne. Neumí sice skloňovat a pády, ale dá se okamžitě pochopit, o co jde. Když například, chce banán, tak řekne „chceš banán“ nebo „banán rozdělat“.

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s vedoucí učitelkou v mateřské škole

Benjamín je živé dítě. Od začátku nástupu k nám se od ostatních dětí držel dost dál. Ale i sám si dokázal hrát a i být u toho hlučnější a živější než ostatní. Co se týká spolupráce s matkou, protože s ní jsme v nejužším kontaktu, myslím, že funguje zcela v pořádku.

Benjamín býval více klidný, dokázal udržet déle pozornost. Momentálně je těžké ho něčím zaujmout. Déle si vydrží hrát pouze s dřevěnými špachtelemi, ze kterých skládá jeho oblíbená čísla. Úkoly ve školce plní pomaleji, často od nich odchází, a vždy musí být v samostatné místnosti s asistentkou, bez ostatních dětí. Za poslední dobu má větší problémy s jídlem. Jí pouze vybraná jídla, zbytek nechce, maminka mu začala připravovat svačiny doma, což není dobré pro ostatní děti, které musí jíst vše. Také se bojí telefonů, pokud telefon zazvoní, okamžitě ho musí někdo zvednout, jinak nastupuje hysterický záchvat. Velice ho uklidňuje hudba, když sám cítí, že je toho na něj příliš, jde do koutku, kde je rádio a sluchátka a pustí si nějakou hudbu, mnohdy si i pobrukuje, ale s dětmi u klavírů nikdy nezpívá ani neříká žádné básničky. Ve školce má jednoho kamaráda, s kterým si dokáže chvíli hrát, pokud kamarád dělá to, co Benjamín chce, jak není po jeho, hned se vzteká a začíná být agresivní. Nerad se účastní výtvarných činností a málokdy se účastní pohybových činností, to musí mít opravdu náladu, aby se zapojil. Často už poznáme, že doma došlo ke konfliktu, nebo že se špatně vyspal, projeví se to na jeho celkové náladě během dne ve školce. Do školky pro něj chodí pouze matka, nebo jeho starší sestry, když pro něj má dojít otec, je velice rozladěný. Matka nám sdělila, že nemá dobrý vztah k mužskému pohlaví, a v přítomnosti muže je agresivní.

OTÁZKY

Jak vypadá Benjamínův den v mateřské škole? (popis činností, zvyků, plánu)

Po příchodu do školky většinou ihned míří do „svého koutku“ kde si skládá čísla ze špachtlí, ráno vždy potřebuje chvíli, aby se adaptoval na školku, nejraději je po ránu úplně sám ve svém koutku. Když si chvíli pohraje o samotě, poté se dokáže zapojit do aktivit s dětmi, nebo dokáže spolupracovat s paní asistentkou. Zhruba hodinu po příchodu následuje svačinka, kdy má většinou Benjamín připravenou svačinku z domu, před svačinou si všichni musí umýt ruce a nachystat prostírání, s tím má mnohdy problém a neví, co má dělat, právě k tomuto slouží piktogramy, které má vždy u svého místa u stolečku. Po svačině se děti obléknou a jdeme ven. K pomoci s oblékáním slouží Benjamínovi také piktogramy, na kterých je znázorněno, co si má postupně oblékat. Venku si většinou hraje v písku nebo s míčem se snaží trefovat do koše, a jelikož miluje čísla, tak si rád každý koš počítá. Poté následuje oběd, kdy si opět musí

umýt ruce, na to jsou u umyvadla opět piktogramy a poté si nachystat svoje místo na oběd (prostírání, příbor, pití, salát), po obědě většinou odchází domů.

Co se přesně děje, když se nedodrží běžná struktura dne?

Struktura by se měla přesně dodržovat, protože díky tomu dokáže předejít stresovým situacím, které by mohly pro Benjamína vzniknout a způsobit jeho výbuch, což nikdo nechceme.

Jak ho motivujete k činnostem či práci?

Zjistili jsme, že nejvíce ho motivuje příslib, že si bude moci něco okopírovat na kopírce, což je jeho oblíbená činnost.

Jak probíhá spolupráce mateřské školy a rodiny?

Dle mého názoru je spolupráce na dobré úrovni, matka komunikuje a nechá si poradit. Je velice dobře, že i doma začali využívat stejných piktogramů jako ve školce.

Které formy podpory komunikace používáte? Které se zdají nejlepší?

Ve školce jsme zkusili více forem, ale nejvíce se osvědčily právě piktogramy, díky kterým přesně vidí, co má dělat a co se bude dít.

Jak probíhalo přijetí do kolektivu mateřské školy?

Sama osobně si myslím, že děti ho přijaly velice dobře.

Jak pracujete s metodou strukturovaného učení a jak se osvědčila?

Jak jsem již zmiňovala, snažíme se dodržovat strukturu dne a využíváme k tomu piktogramů.

V čem je největší problém při práci s Benjaminskem, kde vidíte největší úskalí?

Největší problém je, že nevydrží u jedné činnosti příliš dlouho, proto je nutné činnosti střídat a volit činnosti, které ho zaujmou.

Na jaké situace reaguje problémovým chováním?

Nejčastěji tak reaguje při hře s dětmi, které nechtějí dělat, to co on jim prikazuje a také pokud se jeho asistentka snaží ho donutit dělat něco, co ho nebaví.

Jak postupujete při řešení problémového chování?

Většinou ho musíme nechat uklidnit, nejlépe někde o samotě, nebo změnit činnost, která toto chování vyvolala.

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga

Benjamín je obzvláště energický. Ve školce začíná poroučet a myslí si, že si může dovolit vše, stejně jako doma. Vůbec mě nerespektoval, a když jsem po něm něco chtěla, byl na mě agresivní. Jediné co pomáhá, je, když mu slíbím za splnění nějaké povinnosti, že si bude moct jít něco okopírovat na kopírce, což ho velice baví. Dokáže být velice agresivní i k ostatním dětem, když něco není po jeho. Mnohdy si dokáže s dětmi hrát, dokud dělají všechno, tak jak chce on, jak začnou dělat něco jinak je zle. Většinu času trávíme odděleně od dětí, nejčastěji skládáním dřevěných špachtlí, z kterých si Benjamín skládal různá čísla, jelikož je miluje a nezajímá ho nic jiného. Když vím, že je toho na něj moc a mohl by přijít nějaký záchvat vzteku, odvedu ho do kanceláře, kde společně plníme různé úkoly, například na procvičování barev, tvarů zvířat atd. Práce s ním je velice náročná, jelikož musím být neustále ve střehu a sledovat ho co právě dělá, aby něco nevyvedl, občas i spolupráce s rodinou je náročná, mnohdy si stojí jen za svým názorem a nerespektují názor ostatních.

OTÁZKY

Jak vypadá Vaše práce s Benjaminskem v mateřské škole? (popis činností, zvyků, plánu)

Po příchodu školky chce být většinou sám ve svém koutku, poté si občas hraje s dětmi, nebo společně plníme různé úkoly. Potom si nachystáme místo na svačinu a po svačiny jdeme ven. Venku si většinou hraje s míčem nebo na písku. Po příchodu z venku si vždy musí umýt ruce, v umyvárně má piktogramy, které ho navedou, jak to správně provádět. Poté si pomocí piktogramů nachystá místo k obědu a po obědě většinou odchází domů.

Co se přesně děje, když se nedodrží běžná struktura dne?

Většinou je velice nevrly a nedokáže se soustředit.

Jak ho motivujete k činnostem či práci?

Nejvíce ho motivuje, když mu slíbím, že si smí něco okopírovat na kopírce.

Jak probíhá spolupráce mateřské školy a rodiny?

Se školkou spolupracuje hlavně matka, která se vždy informuje a v poslední době si nechá i více poradit, jak odemě tak od třídní učitelky.

Které formy podpory komunikace používáte? Které se zdají nejlepší?

Nejvíce užíváme piktogramů.

Jak rozvíjíte s Benjámínem komunikaci?

Komunikaci musíme rozvíjet hlavně na jeho oblíbená témata, jako jsou čísla a pohádka Pepa Pig.

Jak probíhalo přijetí do kolektivu mateřské školy?

Děti ho velice dobře přijaly, snaží se mu pomáhat.

Jak pracujete s metodou strukturovaného učení a jak se osvědčila?

Pro Benjámina je nutné dodržovat přibližně stejnou strukturu dne, což se velice osvědčilo, dokážeme díky tomu předcházet problémovému chování.

V čem je největší problém při práci s Benjámínem, kde vidíte největší úskalí?

Největší problém je asi motivace, a také velkým problémem je ho přesvědčit k vyplnění různých úkolů, které nejsou jeho oblíbené.

Na jaké situace reaguje problémovým chováním?

Především, když si hraje s dětmi a oni ho nechtějí poslouchat, nebo když dochází v jeho režimu k nějakému většímu narušení, jako například, když do školky přijelo loutkové divadlo.

Jak postupujete při řešení problémového chování?

Většinou se musí uklidnit o samotě bez dětí, nejčastěji jdeme do kanceláře, kde se pokusíme dělat různé úkoly.

Jaké činnosti vykonáváte s Benjaminem pro rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí?

Snažíme se ho co nejvíce zapojovat do kolektivu, pak také trénujeme paměť a pozornost pomocí různých úkolů, ale také jemnou a hrubou motoriku. Nejvíce má problém s jemnou motorikou například při kreslení, tato činnost není jeho oblíbená.