

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Dítě s poruchou autistického spektra v mateřské škole z pohledu  
učitele**

Child with Autism Spectrum Disorder in Kindergarten – the Teacher's  
View

Veronika Baštová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Dítě s poruchou autistického spektra v mateřské škole z pohledu učitele“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití, v práci uvedených, pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9.12. 2016

.....

Ráda bych na tomto místě poděkovala především vedoucí práce PhDr. Haně Sotákové za trpělivý a laskavý přístup, podnětné připomínky, cenné rady a čas strávený vedením mé bakalářské práce. Dále děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu. Děkuji také mé rodině a přátelům za veškerou podporu a povzbuzení.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se zabývá učiteli v mateřské škole, kteří pracují s dětmi s poruchou autistického spektra. Cílem této práce je poskytnout obraz specifického vzdělávání a výchovy těchto dětí. Práce obsahuje teoretickou část, která se věnuje problematice poruch autistického spektra a dítěti s poruchou autistického spektra v instituci předškolního vzdělávání. Výzkumná část bakalářské práce je podložena rozhovory s učiteli v mateřských školách.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

autismus, intervence u autismu, dítě předškolního věku, předškolní výchova a vzdělávání, přístup učitele v mateřské škole

## **ANNOTATION**

This bachelor thesis deals with the topic of nursery school teachers who teach children with autism spectrum disorder . The aim of bachelor thesis is to provide image of specific upbringing and education of children with autism spectrum disorder. This thesis contains theoretical part focused on autism spektrum disorders and on children in kindergarten. Research data are based on interview with nursery school teachers.

## **KEYWORDS**

Autism; Intercession; Preschool child; Preschool upbringing and education; Teacher's approach in preschool

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Poruchy autistického spektra</b> .....	<b>9</b>
2.1	Definice poruch autistického spektra .....	9
2.2	Projevy poruch autistického spektra .....	10
2.2.1	Triáda postižení.....	11
2.2.2	Nespecifické variabilní rysy .....	13
2.3	Jednotlivé poruchy autistického spektra .....	15
<b>3</b>	<b>Předškolní věk a jeho specifika</b> .....	<b>17</b>
3.1	Vývojové období předškolního věku .....	17
3.2	Dítě s poruchou autistického spektra v předškolním věku.....	19
<b>4</b>	<b>Učitel a dítě v mateřské škole</b> .....	<b>21</b>
4.1	Role učitele v mateřské škole.....	21
4.2	Dítě s poruchou autistického spektra v mateřské škole .....	23
4.2.1	Učitel v mateřské škole a dítě poruchou autistického spektra .....	25
4.2.2	Intervence u dětí s poruchou autistického spektra .....	27
4.3	Shrnutí teoretické části .....	29
<b>5</b>	<b>Výzkum</b> .....	<b>30</b>
5.1	Cíle bakalářské práce, výzkumné otázky .....	30
5.2	Výzkumný soubor .....	31
5.2.1	Výběr zkoumaného souboru .....	31
5.3	Použité metody sběru a zpracování dat .....	34
5.3.1	Přípravná fáze výzkumu .....	34
5.3.2	Použité výzkumné metody .....	34
5.3.3	Organizace výzkumného šetření .....	36

5.3.4	Výsledky výzkumného šetření.....	37
5.3.5	Interpretace získaných dat .....	46
5.3.6	Diskuze .....	51
<b>6</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>53</b>
<b>7</b>	<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>55</b>
<b>8</b>	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>58</b>

## 1 Úvod

V současné době je problematika poruch autistického spektra velmi aktuálním tématem. Odborníci se o ni zajímají již mnoho let, což přineslo velké množství informací, jejichž výsledkem je pomoc a celkové zlepšení situace pro osoby s poruchou autistického spektra. Rozvíjí se péče a instituce, které se zabývají pomocí lidem s autismem a šířením relevantních informací o dané problematice. Navzdory množství odborných poznatků putují širší veřejností zkreslené informace a představy o této problematice, většinou zapříčiněné nedostatkem informací, nepochopením podstaty této poruchy a globalizováním vlastností osob s poruchou autistického spektra.

Před několika lety jsem se s problematikou poruch autistického spektra setkala poprvé a to ve dvou rovinách. Jednou z rovin bylo studium v prvním ročníku na vysoké škole a druhou rovinou bylo diagnostikování poruchy autistického spektra dítěti mé blízké přítelkyně. Vzhledem k mému studijnímu oboru, který je zaměřen na působení v mateřské škole, a vzhledem k tendencím a diskuzi o inkluzivním vzdělávání, jsem pokládala ve spojení se zmíněnými dvěma impulsy za nutné, rozšířit své znalosti v této oblasti, které byly doposud zcela povrchní a zkreslené.

Ve své práci se pokusím nastínit podstatu poruch autistického spektra, ze kterých po hlubším prozkoumání vyplývá, že se jedná o natolik rozdílný způsob uchopování světa a přemýšlení, že pouhá empatie a trpělivost při práci s osobami s poruchou autistického spektra nestačí. Ráda bych prostřednictvím své práce alespoň částečně rozšířila informace o problematice poruch autistického spektra, pojaté zejména s důrazem na předškolní vzdělávání, mezi své kolegy pedagogy a studenty pedagogických oborů. Získávání informací o této problematice je vzhledem k současné situaci, která se již promítá i v legislativních úpravách školství, velice vhodné.

Zvýšení poznatků o poruchách autistického spektra jde také ruku v ruce se zlepšením diagnostiky a vede tedy k nárůstu množství diagnostikovaných osob. Porozumění odlišnostem, které se s touto poruchou pojí, je nesmírně důležité nejen vzhledem k profesním dovednostem učitele v mateřské škole, který se s největší pravděpodobností bude s těmito dětmi potkávat častěji než doposud, ale také pro rozvoj lidských kvalit

v běžném životě. Snahou o odstranění zavedených a mylných představ o autismu, tak můžeme v širším kontextu pomoci lidem s autismem ke kvalitnějšímu životu.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Poruchy autistického spektra

### 2.1 Definice poruch autistického spektra

Definice a poznatky o poruchách autistického spektra (PAS) se od poloviny minulého století značně vyvinuly. V počátcích zkoumání této problematiky byly jednotlivé projevy autismu přisuzovány psychóze či schizofrenii, děti s poruchou autistického spektra byly označovány za nespolečenské a uzavřené do svého světa. Dnes již tyto mýty a faktické nesprávnosti nahradily výsledky studií, které poukazují na autismus jako na vývojovou poruchu, jejíž vznik nepramení z pochybení ve výchově nebo z jiných vnějších vlivů, ale předpokládá se, že je podmíněn geneticky (Hrdlička a Komárek, 2004). K oficiálnímu uznání existence diagnózy pervazivních vývojových poruch došlo v roce 1993, kdy byly přesně vymezeny a popsány Mezinárodní statistickou klasifikací nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10). Skupina pervazivních vývojových poruch zahrnuje a definuje jednotlivé poruchy autistického spektra - dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha nervové soustavy (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008).

MKN-10 řadí pervazivní vývojové poruchy mezi poruchy psychického vývoje a definuje je takto: „Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.“ (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008, s. 248)

Pervazivní neboli všepřonikající vývojové poruchy zasahují celou osobnost daného člověka a projevují se již v raném dětství. České slovo „všepřonikající“ výstižně popisuje podstatu těchto vývojových poruch, které prostupují celou osobností člověka a ovlivňují ho ve všech životních aspektech. „V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické

*myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá a tedy se i chová jinak.“* (Thorová, 2012, s. 58). Peeters (1998) charakterizuje pervazivní vývojovou poruchu jako „kvalitativní postižení“ v oblastech kognitivních funkcí jazyka, motoriky a sociálních dovedností.

S vývojem v oblasti poznatků o autismu přirozeně došlo i k vývoji jeho diagnostiky. V současné době je nejvíce využíván již zmíněný dokument MKN-10 vydaný Světovou zdravotnickou organizací v roce 1992 a aktualizovaný dokument Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-V) vydaný Americkou psychiatrickou asociací v roce 2013. Jeho předchůdce DSM-IV z roku 1994 již ve své době lépe odpovídal charakteru PAS. Vycházel s různorodostí této poruchy a z tendencí symptomů prostupovat diagnostická kritéria napříč jednotlivými definovanými poruchami autistického spektra. DSM-IV je ve srovnání s MKN-10 popisován jako přehlednější, obsahující výstižnější definice a lépe využitelný v praxi (Thorová, 2012).

## **2.2 Projevy poruch autistického spektra**

U jednotlivých poruch autistického spektra pozorujeme odlišnosti závislé na jejich specifikách, ale také na individuálních charakteristických rysech osobnosti jedince a prostředí, ve kterém žije. *„Autismus se projevuje mnoha způsoby, modelový autista neexistuje. Autismus je fenomén mnoha tváří, postižení se jeden od druhého liší.“* (Jelínková, 2008, s. 74)

I přes různorodost jednotlivých poruch, o kterých se blíže zmíním v následující kapitole, je klasifikováno několik obecných charakteristických symptomů a hodnotících znaků, které jsou pro diagnózu poruch autistického spektra klíčové. Spojovacím prvkem, který prostupuje charakteristické projevy lidí s autismem, je jejich odlišný kognitivní styl. Mozek osob s poruchou autistického spektra odlišně vyhodnocuje smyslové vjemy, tedy odlišně zpracovává přicházející informace. Vrozená schopnost přiřazovat význam vnímaným podnětům je u lidí s PAS více nebo méně narušena. V případě lidí s PAS se toto narušení se projevuje zejména ve třech oblastech, kterým se bude věnovat následující podkapitola

### 2.2.1 Triáda postižení

Stěžejní pro diagnózu PAS bylo vymezení tzv. *triády poškození* psychiatrickou Lornou Wingovou. Tato triáda je tvořena oblastmi, v jejichž rámci se projevují obtíže spojené s PAS. Patří sem oblast sociální interakce, komunikace a představitivosti (Thorová, 2012).

#### Sociální interakce

Významným nedostatkem v oblasti sociální interakce je schopnost reciprocit a spontánnosti projevů (Hrdlička a Komárek, 2004). Schopnost sociální interakce se u jednotlivých osob s poruchou autistického spektra velice liší. Obecně ale můžeme pozorovat větší či menší vrozené nedostatky v oblasti sociálního intelektu. Wingová (in Thorová, 2012) uvádí základní typy sociálního chování dětí s PAS:

- **typ aktivní, ale zvláštní** – sociální kontakt aktivní, založený na sociálních rituálech, výsledkem jsou nepřiměřené a problematické sociální projevy
- **typ pasivní** – sdílení radosti a empatie se projevuje minimálně či nikoliv, pasivní přijímání kontaktu, komunikace je využívána k uspokojení základních potřeb
- **typ osamělý** – nezájem o sociální kontakt, vyhýbá se očnímu i fyzickému kontaktu
- **typ formální** – sociální naivita, konzervativní chování, řeč je neúměrně formální vzhledem k věku, ulpívání na společenských rituálech

Dnes už víme, že jedinci s PAS mají zájem o sociální kontakt, ale vzhledem k vrozenému deficitu v sociální oblasti je pro ně těžké ho navázat. Tento fakt působí problémy zejména při navazování vztahu s vrstevníky nebo cizími osobami, což je například pro instituci školy a osobnost pedagoga velice důležitá premisa, se kterou je nutné počítat (Thorová, 2012).

#### Komunikace

Vývojová abnormalita v oblasti komunikace u dětí s PAS často bývá prvním popudem rodičů k návštěvě odborníka. Společným znakem pro osoby s autismem je absence vrozené schopnosti použití jazyka jako nástroje ke sdělení emocí, potřeb, souhlasu

či nesouhlasu, propojení výrazu s konkrétní věcí, tvořivého použití slova, nebo vedení spontánního rozhovoru. Důsledkem deficitu v oblasti komunikace může být i užívání stereotypního vzorce řeči, tzv. echolálií. Stejně jako v předchozí oblasti i zde je škála postižení různorodá. Pro pochopení odlišnosti komunikace u těchto osob je důležité zmínit i doslovný způsob myšlení. To znamená, že pro lidi s PAS je obtížné chápat například ironii a sarkasmus. Obtíže se týkají i schopnosti porozumět neverbální komunikaci. Například spojit výraz v obličeji s určitou emocí. I přes všechny problémy v oblasti komunikace o ni mají lidé s autismem zájem, často ale neví jak komunikovat nebo se setkají s neporozuměním. To mnohdy vede k projevům agrese a výbuchům vzteku (Jelínková, 2008).

### **Představitost**

U dětí s autismem probíhá prokazatelně odlišný vývoj představitosti oproti zdravým dětem. Děti s PAS dávají přednost hrám a aktivitám, které jsou založeny výhradně na vnímání (např. stavba předmětů, rovnání předmětů do řady). Symbolická hra, ve které se hraje na „něco“, je pro děti s autismem velkým problémem a nerozumí ji. U zdravých dětí naopak hra tohoto typu postupně převažuje a stává se dominantní (Peeters, 1998).

Jelínková (2008) uvádí, že v důsledku odlišně rozvinuté představitosti a problémů exekutivních psychických funkcí, tedy schopnosti plánovat, rozhodovat se a tvořit analogie, se děti s autismem uchylují spíše ke stereotypním, repetitivním a rituálním činnostem, nebo naopak k velmi omezeným zájmům a vzorům chování. *„Jestliže je náš svět pro děti s autismem příliš složitý, vytvářejí si v něm svůj pořádek pomocí rituálů, stereotypů a snahou o neměnnost.“* (Jelínková, 2008, s. 54) S touto snahou je velmi často spojeno i silné ulpívání na konkrétních předmětech nebo činnostech. Člověk s PAS preferuje předvídatelné a neměnné situace a prostředí. Jakákoliv změna v něm může vyvolat extrémní stres.

### **2.2.2 Nespecifické variabilní rysy**

Dalšími projevy PAS, které však neřadíme do triády postižení, jsou tzv. nespecifické variabilní rysy. Jejich znalost je pro bližší seznámení a následné pochopení podstaty chování dětí a dospělých s PAS velice důležitá. Kateřina Thorová (2012) rozděluje tyto symptomy do několika hlavních skupin – percepční poruchy, odlišnosti v motorickém vývoji a projevech, emoční reaktivita, adaptabilita a problémy v chování. V následující části podkapitoly, která se věnuje nespecifickým variabilním rysům, zpracuji jednotlivé oblasti symptomů dle Thorové (2012).

#### **Percepční poruchy**

Percepční poruchy zahrnují odlišnosti ve vnímání týkající se všech smyslů - zraku, sluchu, hmatu, chuťového a čichového vnímání, ale také vnitřního vnímání pocitů a vestibulárního aparátu, odpovědného za kontrolu pohybu a rovnováhy. Zmíněné odlišnosti se projevují hypersenzitivitou, hyposenzitivitou, nebo extrémní fascinací senzorickým vjemem. Tyto nepřiměřené reakce na vnější podněty často bývají komplikací jak v běžném životě lidí s touto poruchou, tak například i při vzdělávacím a výchovném procesu.

#### **Odlišnosti v motorickém vývoji a projevech**

Obecně je známo několik motorických projevů, které spojujeme se symptomatikou PAS. Nejčastějším pozorovaným projevem je pohybová stereotypie, jež je zapříčiněna buď autostimulační potřebou, nebo reakcí na emoční rozrušení, kdy pohybová stereotypie funguje jako takový ventil. Mezi konkrétní projevy patří například třepetání rukou, točení se kolem vlastní osy, ale i sebedestruktivní motorické činnosti jako je bouchání hlavou, kousání, atd. Pohybová stereotypie může být i manipulačního charakteru (vkládání předmětů do úst, listování v knize, apod.). Mezi další projevy motorických odlišností patří motorické tiky a jiné výrazné motorické zvláštnosti (vytrvalé chození na špičkách).

#### **Emoční reaktivita**

Emoce jsou pro lidi s autismem problematické jak po stránce rozeznávání a vyjadřování, tak po stránce způsobu reagování. U většiny autistických dětí pozorujeme odchylky v emoční reaktivitě na různém stupni škály od hypersenzitivity

po hyposenzitivitu. Tedy velice prudké nebo naopak latentního charakteru. Tyto odlišné reakce bývají důsledkem situace, ve které se dítě necítí příjemně nebo si s ní neví rady. Pokud je okolí seznámeno s diagnózou jedince, dokáže často těmto stavům předejít (zajištěním stabilního prostředí, respektováním potřeb, eliminací šikany jedince s PAS). Existují ale i případy emoční reaktivity, kdy dochází k bezpředmětnému výbuchu vzteku a agresi. V těchto případech pak okolí není schopno těmto stavům předcházet.

### **Adaptabilita**

Deficit v oblasti schopnosti adaptability je pro všechny osoby s poruchou autistického spektra společný. Tato schopnost je na individuální úrovni, ale jedná se veskrze o společný znak. Schopnost adaptability a její potíže se nejčastěji vyskytují v situacích při přechodu z jedné činnosti do druhé, při požadavku o spolupráci a při změně prostředí nebo osob. Reakce na tyto změny se u osob liší. U některých jedinců s PAS můžeme pozorovat bouřlivé projevy vzteku, u jiných se shledáme s přistoupením na změnu a přizpůsobením se. Vždy si ale můžeme být jisti, že lidem s autismem změny nejsou příjemné a hůře je zvládají.

Všechny symptomy spojené s poruchami autistického spektra, které zde byly popsány, často vedou k problémovému chování. Všechny deficity v oblastech triády nebo nespécifických variabilních rysů mohou mít za následek společností nepochopené chování neúměrné věku. Je pochopitelné, že pokud dítě nerozumí okolním situacím, nebo chce komunikovat, ale není mu rozuměno, vyvolá to v něm úzkost, strach či zlobu. V případě poruchy autistického spektra je tedy velice důležitá diagnóza a následná intervence. Pokud dítě diagnostikováno není, nebo je diagnostikováno chybně, okolí k němu často přistupuje jako k nevychovanému, hrubému, nebo podivnému. Ve chvíli, kdy okolí zná diagnózu dítěte a je s ní blíže seznámeno, může to velice pomoci jejich vzájemnému vztahu, vztahu osoby s touto poruchou k sobě samotnému a celkovému přijetí člověka s PAS do společnosti. Pochopení podstaty poruch autistického spektra a definování oblastí, které tato porucha zasahuje, je nutné k tomu, aby pedagog mohl zvolit správnou strategii ve výchově a vzdělávání. Výsledkem vhodně zvolené strategie je zároveň zmírnění projevů problémového chování u dítěte, dítě má možnost naučit se některé projevy kompenzovat a rozvíjet se v oblastech a činnostech, které mu pomohou k dosažení co nejvyššího stupně kvality života.

## 2.3 Jednotlivé poruchy autistického spektra

Definici poruch autistického spektra je nutno doplnit i rámcovým charakterem jednotlivých poruch spadajících do skupiny pervazivních vývojových poruch. V této bakalářské práci bude zahrnuto několik z pervazivních vývojových poruch klasifikovaných dle dokumentu MKN-10. A sice dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom a dětská dezintegrační porucha. Tento výběr byl vytvořen na základě vyhodnocení textu Kateřiny Thorové (2012), která kupříkladu „jiné pervazivní vývojové poruchy“ klasifikuje takto: *„Jiná pervazivní vývojová porucha (F84.8) je kategorie, která se neužívá v Evropě příliš často. Diagnostická kritéria nejsou přesně definována. Jedná se o poněkud vágní a nikterak specifickou sběrnou kategorii.“* (Thorová, 2012, s. 204)

Konkrétní pervazivní vývojové poruchy, vybrané pro tuto bakalářskou práci, mají podle Thorové (2012) převážně definovaný klinický obraz a jejich stručná definice tak poslouží k získání rámcového přehledu o konkrétních poruchách autistického spektra.

### **Dětský autismus**

Dětský autismus se projevuje ve všech třech oblastech triády poškození. Projevy v těchto třech oblastech jsou v rozmezí od lehčích symptomů až po ty nejtěžší, kdy hovoříme o vysoce funkčním autismu. Odlišnosti ve vývoji můžeme pozorovat již před třetím rokem života a přetrvávají až do dospělosti. V jaké formě se projevují v dospělosti, velice závisí na speciální péči, výchově a vzdělávání člověka s PAS (Thorová, 2012). Mimo triádu poškození, která je stěžejní pozorovanou oblastí při diagnóze dětského autismu, Gillberg a Peeters (2003) uvádí možnost výskytu i jiných symptomů, často doprovázejících tuto poruchu. Například přecitlivělost na dotek, hypersenzitivita a hyposenzitivita sluchového vnímání, hyperaktivita a jiné.

### **Atypický autismus**

O atypickém autismu hovoříme, pokud porucha neprostupuje všechny tři diagnostické okruhy triády poškození, nebo její nástup přichází až po 3. roce života dítěte (Hrdlička a Komárek, 2004). Thorová (2012) popisuje projevy atypického autismu jako splňující

pouze některá diagnostická kritéria pro dětský autismus, ale zároveň tyto projevy nelze spojovat s jinými pervazivními vývojovými poruchami.

### **Aspergerův syndrom**

Aspergerův syndrom se od dětského autismu liší v oblasti komunikace. Řeč není tak výrazně narušena jako u ostatních pervazivních poruch. Ačkoliv pozorujeme mírné opoždění vývoje řeči v dětství, v dospělosti bývá tato oblast naopak spíše silnou stránkou. Nápadné nedostatky však pozorujeme v sociální oblasti. Pro tuto poruchu je typický egocentrismus, problémy s pochopením neverbální komunikace, doslovné chápání slov a navazování vztahů. Časté jsou neobvyklé ulpívavé zájmy, které v sobě nesou určitý řád. U dětí s Aspergerovým syndromem je předpoklad soběstačnosti a zařazení do společnosti lepší než u dětí s dětským autismem, přesto však u jedinců s Aspergerovým syndromem nedostatky v sociální oblasti přetrvávají do dospělosti a často se neobejdou bez každodenní asistence (Svoboda ed., Krejčířová, Vágnerová, 2015).

### **Dětská dezintegrační porucha**

Diagnostická kritéria pro dětskou dezintegrační vychází z výzkumu Theodora Hellera, který objevil u šesti dětí společnou vývojovou abnormalitu. Vývoj všech dětí zhruba do třetího roku života probíhal v normě. Mezi třetím a čtvrtým rokem života u dětí zaznamenal vývojový regres a následnou těžkou mentální retardaci. Tento jev, který byl dříve nazýván Hellerův syndrom, dnes nazýváme dezintegrační poruchou (Thorová, 2012). V případě dětí s touto diagnózou probíhá vývoj od jednoho a půl let do čtyř let normálně. Poté, stejně jako je tomu u výzkumu Theodora Hellera, dochází k zastavení vývoje, či jeho regresi a dítě zapomíná dovednosti, které si doposud osvojilo. Ztráta dovedností se opět pohybuje v oblastech triády poškození a v následných projevech dítěte pozorujeme typickou symptomatiku autismu, která ovšem přichází nečekaně v pozdějším věku (Gillberg a Peeters, 2003).



### 3 Předškolní věk a jeho specifika

V následující kapitole budou nastíněna vývojová specifika předškolních dětí a předškolních dětí s PAS. Specifika předškolního věku jsou velice široký pojem, proto byly předem stanoveny konkrétní oblasti vývoje předškolních dětí tak, aby byly co nejlépe vystiženy odlišnosti mezi běžným vývojem a vývojem dětí s PAS. Vybrané oblasti (sociální interakce, komunikace, představivost) vycházejí z oblastí triády poškození u osob s poruchou autistického spektra.

Předškolní věk, vzhledem k mému studijnímu oboru, v celé práci pojmám dle Šulové (2010) jako období od třetího roku života do šesti let.

#### 3.1 Vývojové období předškolního věku

Dítě v předškolním věku prožívá velmi dynamické období po všech stránkách jeho vývoje. Jedná se o období nejvhodnější pro položení základů, na kterých se bude moci stavět v následujících etapách života. Pro předškolní věk je příznačná hra jako nositel radosti a zprostředkovatel učení, která je doplněna bohatou fantazií. V následujícím textu budou popsány předem stanovené oblasti běžného vývoje předškolního dítěte.

##### **Sociální interakce**

Pro předškolní období je charakteristické navazování vztahů s vrstevníky a dospělými mimo rodinné prostředí. U dětí v tomto období přirozeně pozorujeme sociální učení, které zahrnuje snahu a zájem začlenit se do kolektivu dětí, sdílet hru a prožitky, diskutovat s ostatními. V souvislosti se sociální interakcí mimo rodinu a úroveň psychosociálního vývoje si předškolní dítě začíná zvnitřňovat základy mravních postojů, dokáže již reflektovat, co je správné a co ne (Helus, 2009).

Šulová (2010) popisuje proces socializace dítěte předškolního věku jako proces o třech rovinách:

- **sociální reaktivita** – díky různorodosti osob, se kterými je dítě v kontaktu (vrstevníci, rodina, širší rodina, učitelé), dochází i k různorodosti emocí vzhledem ke konkrétní osobě
- **sociální kontrola** – probíhá interiorizace společenských pravidel a norem

- **sociální role** – dítě vědomě rozlišuje a jmenuje několik svých rolí

### **Komunikace**

V období mezi třetím a šestým rokem dítěte dochází ke zkvalitňování řečových dovedností, které dítě doposud získalo. Narůstá slovní zásoba, dítě se učí jednoduchému stupňování, časování, skloňování, užívané věty jsou rozsáhlejší a složitější. Dítě již zvládne slovy popsat svoje pocity a upozornit na své potřeby. Rozvoj řeči významně ovlivňuje i jeho kognitivní rozvoj. Z mluveného projevu nebo čteného textu je schopno získávat znalosti a zkušenosti. V předchozím období tohoto bylo schopné pouze na základě vlastní zkušenosti. Komunikativní složka řeči je velmi významným činitelem i v oblasti začlenění do společnosti, navazování nových vztahů s vrstevníky a při hře, která je nedílnou a důležitou součástí předškolního období (Šulová, 2010).

### **Představitost**

Předškolní období je obdobím silné fantazie a představivosti. Představitost dětem pomáhá porozumět světu, který je pro ně v mnohém ještě neznámý. V tomto období se často setkáváme s tzv. konfabulacemi (smyšlenkami), kterými se pomocí kombinace vzpomínek s fantazií, děti vyrovnávají se situací, se kterou si neví rady nebo je pro ně nepřijatelná (Vágnerová, 2012). Díky schopnosti představivosti děti dokážou uskutečňovat hry na někoho nebo na něco. Tyto hry jsou nedílnou součástí rozvoje sociálního i komunikačního. Zároveň dětem pomáhají vyrovnat se a porozumět nejrůznějším situacím (Šulová, 2010). „*Představy jsou pro předškoláka nutné, je nutná „činnost v představách“, ve kterých si dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo těžko pochopitelnou realitu.*“ (Šulová, 2010, s. 70)

Dle Kořátkové (2005) jsou zmíněné hry na něco nebo někoho označeny jako „hry námětové“, jejichž rozvoj je přímo závislý na rozvoji představivosti, fantazie a schopnosti komunikace. Dále uvádí periodizaci vývoje hry v tomto období. První období nazývá obdobím „paralelní hry“ (hra vedle sebe, ale nezávisle na sobě), která nastává po třetím roce života. Před čtvrtým rokem nastává období „sdružující hry“, která se časem vyvíjí ve „hru kooperativní“, v rámci které již děti společně vytvářejí námět a obsah hry. Děti předškolního věku přirozeně vyhledávají společnost pro uspokojivou realizaci hry.

## **3.2 Dítě s poruchou autistického spektra v období předškolního věku**

Děti s PAS jsou, stejně jako všechny děti, individuality ovlivňované svou osobností, sociálním prostředím a ostatními vlivy okolí. V předchozí kapitole byla zmíněna individualita projevů PAS. A stejně je to i s různorodostí vývoje těchto dětí. Ačkoliv je velice problematické tyto projevy zobecnit, lze pozorovat jisté odlišnosti ve vývoji v oblastech triády, kterými se liší od běžného vývoje předškolních dětí.

### **Sociální interakce**

Mezi druhým a třetím rokem života dítěte jsou projevy vývojové odlišnosti v oblasti sociálních vztahů znatelné. Z praxe je vak známo, že u většiny dětí s PAS se tyto odlišnosti projevovaly již od narození, jen je téměř nemožné diagnostikovat takto malé děti. Zdravé dítě již v prvních týdnech života projevuje zájem o sociální kontakt. V prvním roce života ovládá hry, které jsou založeny na reciprocitě mezi jím a blízkou osobou. U dětí s PAS si již v tomto raném období můžeme všimnout deficitu reciprocit a zájmu o kontakt. Tyto deficity pozorujeme následně i v předškolním období, kde se projevují například ve hře, konkrétně preferencí věcí před lidmi (Gillberg a Peeters, 2003).

### **Komunikace**

Deficit v oblasti komunikace, zejména tedy řeči, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, je jedna z nejčastějších příčin znepokojení rodičů a následného vyhledání odborné pomoci.

V prvním roce dítěte s PAS často zaznamenáváme nereagování na oslovení, problémové upoutání jeho pozornosti, dále ale můžeme pozorovat i odlišnosti v komunikaci vycházející od dítěte. Například při ukazování na věci, které dítě chce, kdy prostřednictvím ukazování komunikuje s okolním světem. Tento způsob komunikace, příznačný pro děti raného věku, si dítě s PAS většinou neosvojí.

U dětí s touto poruchou je hlavním problémem pochopit význam jazyka jako prostředku ke komunikaci. V první fázi vývoje, která probíhá kolem druhého roku života, si dítě osvojí až deset slov, které po určité době zase přestane používat. Část dětí si po této první fázi stagnace už nikdy nevytvoří použitelný jazyk, ale je schopná částečně

verbálně komunikovat. U některých dětí s poruchou autistického spektra se řeč nerozvine nikdy (Gillberg a Peeters, 2003).

### **Představivost**

Vývoj fantazie a představivosti je projevován ve stupni vývoje hry dětí. Jen u malého procenta dětí s PAS můžeme pozorovat fázi napodobivé nebo fantazijní hry. Hra u dětí s PAS se velice liší od hry vrstevníků. Vývoj hry zdravého dítěte probíhá od senzomotorické hry, kdy hlavním smyslem je prozkoumávání předmětů a prostředí kolem dítěte pomocí jednoduché manipulace s předměty. Dále se vyvíjí v hru kombinační, tedy v hru, ve které dítě staví hračky do různých útvarů, a zhruba v jednom roce života dítěte pozorujeme hru funkční, jejíž podstatou je pochopení k čemu slouží určité předměty a jejich správné použití. Doposud všechny fáze vývoje hry dítě s autismem dokáže zvládnout. Ve fázi funkční hry nastává zlom, kdy se takové pojetí hry stává pro dítě s PAS nepochopitelné. Dalším stupněm ve vývoji hry je hra symbolická, kde symbolem jsou hračky a dítě je schopno na základě své představivosti tento symbol využít při hře. Této fáze většina dětí s autismem nedosáhne. Pokud u dítěte s autismem pozorujeme symbolickou hru, je výrazně odlišná od symbolické hry vrstevníků a to z důvodu deficitu v oblasti pochopení sociálního kontextu. Děti s PAS častěji dosáhnou pouze fáze paralelní hry (Jelínková, 2008).

*„I jednoduché hry na něco, jsou pro děti s autismem složité, dávají přednost jednoduchým rutinním hrám, kde je jasný začátek a konec.“ (Jelínková, 2008, s. 50)*

## 4 Učitel a dítě v mateřské škole

### 4.1 Role učitele v mateřské škole

Dlouhý proces vývoje a změn v přístupu a pojetí výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku, jehož výsledkem je osobnostní pojetí výchovy a vzdělávání předškolních dětí, vedl k tomu, že učitelé získali větší míru svobody při své práci. Nejde o naprosto nekontrolovanou svobodu, jak uvádí Opravilová a Gebhartová (2011), naopak učitel musí k výchově a vzdělávání přistupovat o mnoho odpovědněji. „*Osobnostní přístup je spíše průběžným procesem dynamického, odpovědného, profesionálně založeného rozhodování každé učitelky mateřské školy o vlastních výchovně-vzdělávacích postupech v konkrétním čase a konkrétních podmínkách u konkrétních jedinců.*“ (Opravilová a Gebhartová, 2011, s. 53)

Učitel v mateřské škole je pro předškolní vzdělávání zásadním elementem a to z několika důvodů. Prvním z nich je ten, že osobnost učitele vytváří mateřskou školu, její klima a celkové fungování. Dalším velice významným důvodem, který poukazuje na nutnost kvality osobnosti učitele je, že se učitel mateřské školy stává úplně první osobou reprezentující institucionální vzdělávání, se kterou se setkají rodiče i dítě. Je tedy stěžejním ovlivňujícím prvkem budoucího přístupu rodičů a samozřejmě dětí ke škole a vzdělávání obecně. Tento nelehký úkol není pro každého a je zapotřebí disponovat jak vrozenými schopnostmi, tak mnoha získanými dovednostmi. Gillernová (2003) popisuje čtyři skupiny potřebných profesních dovedností učitelky:

- **sociálněpsychologické profesní dovednosti**
- **oborové profesní dovednosti**
- **metodické profesní dovednosti**
- **speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti**

Gillernová (2003) mezi **oborové profesní dovednosti** zařazuje činnosti, které se vztahují k odborným oborům jako je například výtvarná, tělesná a hudební výchova. Tyto činnosti musí být vhodně metodicky a didakticky zpracovány, k čemuž se váže **metodická profesní dovednost**. Zmíněné dovednosti jsou však jen malou částí kompetencí, které by měl učitel v mateřské škole mít. „*Učitelce současné mateřské*

*školy nestačí dobře zpívat, malovat a cvičit, nestačí metodicky zvládnout jednotlivé „výchovy“, dokonce nestačí dobře znát vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku k tomu, aby uspěla při práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesní a osobnosti spokojenosti.“ (Mertin a Gillernová, 2003, s. 22)*

Důležitými dovednostmi učitele v mateřské škole, které vycházejí z osobnostně orientované pedagogiky, jsou výše zmíněné speciálněvýchovné a sociálněpsychologické profesní dovednosti. **Speciálněvýchovné dovednosti** jsou nezbytným pilířem předškolní výchovy a to z několika důvodů. Jedním z nich je velmi aktuální inkluzivní vzdělávání a dalším důvodem je specifická předškolního období a vzdělávání. Pro práci s dětmi v mateřské škole je příznačné individualizované působení učitele. Tento fakt vychází ze způsobu fungování a organizace mateřské školy a zejména z potřeby předškolních dětí. Učitelky by měly počítat se všemi individualitami jedince i skupiny, reagovat na ně a podle toho pak zaměřit práci s dětmi a kolektivem (Mertin a Gillernová, 2003).

Předpokladem a základem pro roli učitele v mateřské škole jsou, jak uvádí Gillernová (2003), sociální dovednosti, tedy dovednosti které náleží do skupiny **sociálně psychologických profesních dovedností**. Tato skupina zahrnuje širokou škálu dovedností, které jsou uplatňovány ve všech aktivitách, vztazích a interakcích, které probíhají v mateřské škole. Je na učiteli, aby zvládal tyto dovednosti aplikovat jak v interakci s dětmi a skupinou dětí, tak s rodiči a kolegy. Gillernová (2003) uvádí výčet konkrétních příkladů sociálněpsychologických dovedností, kterými by měl disponovat učitel v mateřské škole - akceptace osobnosti, autenticita projevů učitelky, empatie, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah u sebe i ostatních, orientace na konkrétní situace, podpora sebekontroly a seberegulace u sebe i u dětí, porozumění neverbálním projevům, respekt a tolerance vůči odlišnému pohledu na projevy interakce, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování, umění pochválit, schopnost přijmout i poskytnout zpětnou vazbu a zvládnutí konfliktních situací.

Tyto dovednosti Kořátková (2014) souhrnně nazývá nedirektivními přístupy učitele, které jsou založeny na myšlenkách humanistické psychologie a pedagogiky, a přidává do škály dovedností navíc umění empatického rozhovoru a vytváření pozitivního

školního klimatu. Empatický rozhovor vychází z výše zmíněných dovedností, které v průběhu takového rozhovoru učitel uplatňuje. Neopomenutelnou součástí kompetencí učitelky je však schopnost vytvořit pozitivní školní klima. Na klima školy působí řada faktorů, mezi něž patří takové, které učitel nemůže přímo ovlivnit a náleží spíše do kompetence vedení školy. Faktor, který ale učitel může ovlivnit je kvalita mezilidských vztahů, které jsou pro pozitivní školní a třídní klima stěžejní. Školní a třídní klima na sebe vzájemně působí, zároveň působí na všechny zúčastněné, tedy učitele, rodiče a děti, a ti zase vzájemně ovlivňují třídní i školní klima (Kořátková, 2014).

*„To, co se děje mezi učitelem a mezi žáky navzájem, se promítá do psychosociálního klimatu/atmosféry třídy. A psychosociální klima třídy je významným činitelem spokojenosti žáků ve třídě, ovlivňuje jejich učení a výkony, a zpětně působí i na rozpoložení učitele samotného.“* (Helus, 2015, s. 359)

## **4.2 Dítě s poruchou autistického spektra v mateřské škole**

Respekt k individualitě dítěte a jeho specifickým potřebám v předškolním vzdělávání je legislativně zasazen ve školském zákoně 561/2004 Sb., konkrétně v § 16 a 17, které se věnují vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných. Vzdělávání žáků s PAS vymezují oba zmíněné paragrafy, zejména pak § 16, pojednávající o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. S platností od září 2016 byl školský zákon aktualizován na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných., jehož změny vycházejí z rovného přístupu ke všem jedincům začleněným do vzdělávacího systému. Nový školský zákon definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v § 16 odstavci 1 takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se*

*speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

Pravidla, rámcové cíle a způsob práce s ohledem na vývojová specifika předškolních dětí v instituci předškolního vzdělávání je konkrétněji zasazen v kurikulárním dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který vychází ze školského zákona. Obsahem RVP PV je kapitola věnovaná výhradně dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

*„Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovovalo dětem, jejich potřebám i možnostem. Snahou pedagogů je – stejně jako ve vzdělávání dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají – vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti.“* (RVP PV, 2016, s. 35)

V procesu výchovy a vzdělávání je velice důležitý vhodný výběr předškolní instituce, kterou bude dítě navštěvovat. V případě dětí s autismem je nezbytné, aby jeho rodiče a poradenský pracovník byli schopni kooperace a zvážili pro něj na základě míry symptomatiky vhodné předškolní zařízení. *„Autismus, Aspergerův syndrom a jiné příbuzné poruchy jsou medicínské poruchy, které vyžadují dlouhodobé intervence, asistenci a vzdělávání, které musí zajistit učitelé, ať už speciální pedagogové či nikoliv. Potřeba spolupráce „lidí medicíny“ a „lidí školy“ je v této oblasti zcela nevyhnutelná.“* (Gillberg a Peeters, 2003, s. 59)

Rodič ideálně ve spolupráci s poradenským pracovníkem volí pro své dítě optimální zařízení dle individuálních potřeb dítěte, a to běžnou třídu v mateřské škole, speciální třídu při běžné mateřské škole, třídu ve speciální škole nebo je možné vyhledat třídu specializovanou přímo na děti s PAS. I přes legislativní úpravu vzdělávání dětí s PAS (dětí se speciálními vzdělávacími potřebami) v běžných mateřských školách, je pro rozvoj a naplnění kvality života dítěte nezbytné zvolit vzdělávací instituci hlavně s ohledem na škálu symptomů a stupeň vývoje (Čadilová a Žampachová, 2008).



V následujícím textu bude popsáno přijímání dětí s PAS do mateřské školy a jeho ukázkový průběh dle Thorové (2012). Ředitel mateřské školy zkontaktuje s poradenského pracovníka, následuje podání žádosti školy o navýšení financí pro asistenta pedagoga, který je pro dítě s PAS nezbytnou pomocí. Učitelé by měli absolvovat školení v oblasti výchovy a vzdělávání lidí s poruchou autistického spektra. Je nutné, aby se učitelé s problematikou PAS seznámili a byli dobře informovaní ještě před nástupem dítěte do školy. Vhodná je také spolupráce s poradenským pracovníkem a to před nástupem dítěte, tak po jeho nástupu. Mezi poradenské pracovníky Thorová (2012) řadí psychology, speciální pedagogy, logopedy, speciální pracovníky nebo behaviorální terapeuty. Ve všech krajích České republiky, jsou k dispozici tzv. krajští koordinátoři pro klienty s autismem, kteří poskytují konzultace a metodickou podporu učitelům, konzultace a poradenské služby rodinám a zjišťují míru potřeby dalšího vzdělávání a školení pedagogických pracovníků (Thorová, 2012). Vzdělávání a výchova dětí s PAS je pak realizována na základě vypracovaných individuálních plánů. Na jejich tvorbě by měli spolupracovat pedagogové a poradenští pracovníci dítěte (Čadilová a Žampachová, 2006).

Jestliže se současný směr předškolní výchovy a vzdělávání ubírá směrem individualizace a osobnostního přístupu, jsme na dobré cestě poskytnout dětem s PAS podnětné a bezpečné prostředí pro jejich rozvoj. Základem je uvědomit si, že se nejedná o nemoc ani o psychickou poruchu, ale o trvalou vývojovou poruchu. Dále je nutné, zakotvit vzdělávání a výchovu dětí s PAS v teoretické znalosti problematiky a následně ji propojit s poznáním osobnosti a schopností konkrétního dítěte.

#### **4.2.1 Učitel v mateřské škole a dítě s poruchou autistického spektra**

V této podkapitole se budu zabývat pěti základními aspekty vzdělávání a praktického výcviku profesionálů v oblasti problematiky PAS, jež definovali Gillberg a Peeters (2003). Prvním z nich jsou podrobnější teoretické znalosti o autismu. Zvládnutí teorie je naprostým základem. Pokud pedagogický pracovník nezná podstatu diagnózy PAS, nemůže ani pochopit odlišnost ve vnímání, prožívání a chování lidí s autismem a následně vhodně upravit výchovné a vzdělávací přístupy k takovému dítěti. Druhým

důležitým aspektem při výchově a vzdělávání dětí s autismem je výcvik a praktická zkušenost v oblasti hodnocení dětí s autismem. Pro vypracování vhodného individuálního vzdělávacího programu musí učitel znát vývojové oblasti konkrétního dítěte a následně správně vyhodnotit jeho schopnosti. Učitelé v mateřských školách jsou zvyklí takto obecně přistupovat k dětem ve své třídě. U dětí s autismem je ale důležité zohlednit v tomto přístupu navíc specifickou a disharmoničnost jejich vývoje. Třetí aspekt vychází ze souvislosti mezi adaptací prostředí a kvalitou života dítěte s autismem. Adaptace prostředí vzhledem k potřebám dětí s autismem vychází opět z odlišností ve vývoji a jejich způsobu vnímání. Učitel tak usnadní dítěti například orientaci v prostředí školy, časovém harmonogramu nebo komunikaci a může tak vytvořit vhodnější prostředí pro jeho rozvoj. Vocilka (1996) například hovoří konkrétně o neměnnosti pedagogického personálu a využití vhodného prostředí pro učení, které je determinováno individuálními potřebami. Dovednosti dětí s autismem jsou explicitně naučené a často je neumí funkčně využít v praktickém životě. Čtvrtý aspekt zahrnuje schopnost učitele pomoci dítěti aplikovat tyto dovednosti do každodenního života, tak aby mohly co nejkvalitněji a nejsamostatněji fungovat v praktickém životě. Pátý aspekt, který popisuje Gillberg a Peeters (2003), klade důraz na specializovanost komunikačního stylu při vzdělávání a výchově dětí s autismem, který je založen na vizuální podpoře. Vocilka (1996) konkretizuje vizuální podporu při komunikaci a upřesňuje ji příkladem nácviku spojování slov s obrazy, předměty a činnostmi.

Pro výkon povolání učitele je zapotřebí disponovat osobnostními předpoklady, které v průběhu studia a praxe učitel sám dále rozvíjí. V případě výchovy a vzdělávání dětí s PAS však nestačí být jen učitelem dětí, je nutné být učitelem dětí s PAS. Theo Peeters (in Čadilová a Žampachová, 2006, s. 27) uvádí 12 osobnostních předpokladů nezbytných pro pedagoga pracujícího s dětmi s PAS:

- Musí si autismus zvolit dobrovolně;
- Musejí ho lákat rozdíly, odchylky a záhady;
- Musí být ochoten dávat bez nároků na vděčnost;
- Musí být ochoten a schopen přizpůsobit svůj styl komunikace a sociálních vztahů klientovi;

- Musí mít živou představivost;
- Musí mít odvahu bojovat sám proti „všem“;
- Nikdy si nesmí myslet, že už zná všechno;
- Musí si být vědom, že každý malý krok vpřed přináší nové problémy;
- Musí mít vynikající pedagogické a analytické schopnosti;
- Musí být schopen pracovat v týmu;
- Být pokorný a skromný;
- Být si vědom, že láska ke klientovi není zázračný lék.

#### **4.2.2 Intervence u dětí s poruchou autistického spektra**

Při intervenci je pokládán za osvědčený a fungující celostní přístup. Tento přístup klade důraz na oblast vzdělávání a sebeobsluhy, rozvíjí smyslové a motorické schopnosti, sociální a komunikační dovednosti. Proces intervence je rozdělován na tři druhy - adaptivní intervence, preventivní intervence a následná intervence.

Adaptivní intervence je zaměřena na vytváření dovedností, které dítěti pomohou při adaptaci na běžné prostředí, a následné zamezení nežádoucího chování. Rozvoj dovedností vychází z individuálních možností konkrétního dítěte. V případě preventivní intervence je naopak prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje, upraveno tak, aby se dítě cítilo bezpečně a nebylo ničím rušeno. Opět tímto opatřením minimalizujeme problémové chování dítěte, jehož vznik může plynout z pocitu ohrožení nebo frustrace. Následná intervence je používána za účelem odstranění problémového chování ve spojení s oběma zmíněnými druhy intervence (Thorová, 2012).

V případě dětí s PAS můžeme aplikovat různé pedagogické postupy, metody a terapie, které jsme načerpali na seminářích a v literatuře, ale to zda budou v konkrétním případě fungovat, už záleží jen na vhodnosti výběru vzhledem k individualitě jedince. Jelínková (2008) umění individuálního přístupu nazývá základním kamenem kvalitního vzdělávacího programu. Individuální přístup k dítěti s PAS musí respektovat kvalitativní charakter poruchy, který prostupuje celou osobnost dítěte, jeho způsob myšlení i chování, je potřeba se na tento způsob myšlení naladit a oprostit se od zavedených představ, které očekáváme od dětí předškolního věku s běžným

vývojem. Pokud bude učitel aplikovat výchovné a vzdělávací metody bez respektu k vývojovým odlišnostem spojených s autismem, nemůže takovému dítěti pomoci, naopak může mu spíše uškodit.

Existuje mnoho způsobů práce, postupů a metod ve výchově a vzdělávání dětí s autismem. Rodiče a odborníci z nich mohou vybírat dle vhodnosti pro konkrétní dítě a opět je zde kladen veliký důraz na důslednou individualizaci. Výchovně vzdělávací specifika dětí s PAS však zahrnují prvky, které by měly být pro různé výukové programy společné. Jelínková (2008) tyto prvky rozděluje do dvou oblastí. První oblast se týká rozvoje kognitivní složky dítěte, druhá je tvořena behaviorální složkou, kde si za cíl klademe minimalizaci problémového chování. Ze zkušenosti napříč státy se pro rozvoj těchto dvou oblastí obecně osvědčila metoda strukturovaného učení s vizuální podporou (Jelínková, 2008).

### **Strukturované učení**

Vzhledem k odlišnému kognitivnímu stylu dítěte, který oslabuje schopnost abstrakce, **strukturalizace a vizualizace činností, prostředí a času**, zajistí předvídatelnost situace a minimalizuje její chaotičnost. Výzkumy prokázaly přímou úměru mezi hloubkou postižení a mírou strukturalizace (Jelínková, 2008).

Metoda strukturovaného učení si dává za cíl odstranit deficity objevující se v souvislosti s PAS a rozvíjet schopnosti a silné stránky lidí s PAS. K odstranění deficitů spojených s PAS a k následnému rozvoji a učení dítěte s PAS je nutným předpokladem vytvoření přehledného, uspořádaného a bezpečného prostředí. Takovým prostředím je pro člověka s PAS strukturované prostředí, tedy prostředí, ve kterém jsou jasně určená místa pro konkrétní činnosti. Ve školním prostředí to mohou být například viditelně a přehledně oddělená místa pro výtvarnou výchovu, pro hru, jídlo, atd. Osvědčená je dále strukturalizace konkrétního pracovního místa, jehož míra strukturalizace je vyvozována z míry symptomatiky. Vhodným příkladem strukturovaného pracovního místa pro individuální práci s dítětem je pracovní stůl, na jehož ploše při plnění úkolu postupujeme zleva doprava nebo shora dolů. Přehlednost prostředí však není tvořena pouze hmatatelným a viditelným rozčleněním prostoru, ale také přehledností v čase. Lidé s PAS mají problém v oblasti konkretizace času v různé míře závislé

na individuální symptomatice. Je tedy nutné na základě individuálních potřeb čas konkrétněji vizualizovat například pomocí denních a týdenních režimů. Vizualizace funguje nejen jako podpůrný prvek k přehlednosti prostředí, času a činností lidí s PAS, je možné ji využít také jako podporu komunikace (Čadilová a Žampachová, 2008).

Jako velmi vhodnou kombinaci se strukturovanou metodou učení doporučují Čadilová a Žampachová (2008) určitou formu motivace. Motivace je využívána jako klíčový prvek v podpoře žádoucího chování, což může vést k pozitivní změně v chování v dlouhodobém horizontu.

### **4.3 Shrnutí teoretické části**

V této části práce jsem popsala podstatu poruch autistického spektra a nastínila jejich konkrétní projevy. Uvedla jsem specifika předškolního věku a jejich diverzitu v případě dětí s PAS. Představila jsem principy předškolního vzdělávání, roli učitele jako významnou součást tohoto stupně vzdělávání a legislativní ukotvení předškolního vzdělávání a výchovy dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Věnovala jsem se specifikům nástupu a docházky dítěte s PAS do mateřské školy, opatřením, která je nutné zajistit, a doporučením odborníků, která se týkají přímo pedagogů pracujících s dětmi s PAS. Z teoretické části lze vyvodit, že obecné znalosti vývojových specifik dětí předškolního věku, se kterými přicházejí pedagogové do praxe, nejsou dostačující pro vytvoření podnětného a bezpečného prostředí pro institucionální vzdělávání dětí s PAS. Na základě těchto poznatků se nyní pokusím zjistit, jak jsou doporučení odborníků využity v praxi a realizují tak praktickou část své bakalářské práce.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 Výzkum**

#### **5.1 Cíle bakalářské práce, výzkumné otázky**

##### **Cíl bakalářské práce**

Cílem praktické části bakalářské práce je prozkoumat specifika práce konkrétního vzorku učitelů mateřské školy, kteří mají ve své třídě jedno nebo více dětí s poruchou autistického spektra.

Hlavní motivací mé výzkumné práce bylo poukázat na komplikovanou roli učitele, který pracuje s dětmi s PAS. Nelehkost této role jsem chtěla podtrhnout uvedením několika odlišných faktorů, na které musí učitel brát zřetel v takto specifickém prostředí oproti učiteli v běžné mateřské škole. Ve výzkumné práci byl kladen důraz na současný přístup a rozsah informovanosti vztahující se k práci učitelů s dětmi s PAS. Další úrovní výzkumu bylo využití informací a zkušeností získaných od učitelek, které pracují s dětmi s PAS. Tato výzkumná část práce si klade za cíl získané informace o zkušenostech jednotlivých respondentů předat studentům pedagogických oborů, zejména tedy učitelství pro mateřské školy, a také učitelům, kteří již působí v praxi. Získaná data a závěry mohou být přínosné i s ohledem na aktuální téma inkluzivního vzdělávání.

##### **Výzkumné otázky**

- Jaká je odborná znalost problematiky PAS učitelů v mateřské škole, v jejichž třídě je zařazeno dítě s touto diagnózou, a z jakých zdrojů tyto znalosti nabývají?
- Jaká jsou specifika výchovně-vzdělávacích přístupů a specifika tříd, do kterých dochází děti s PAS?
- Jaký je průběh adaptace a docházky do mateřské školy? Jaká problematická místa se objevují při zařazování a vzdělávání dětí s PAS?
- Probíhá spolupráce učitelů s odborníky v oblasti problematiky autismu? Probíhá spolupráce s rodiči dětí s autismem?

## **5.2 Výzkumný soubor**

Pro účast ve výzkumu byli osloveni učitelé mateřských škol, kteří ve své třídě mají zařazeno jedno nebo více dětí s poruchou autistického spektra. Účelem výzkumu bylo dozvědět se co nejvíce o možnostech práce s dětmi s PAS a následně tyto znalosti zprostředkovat. Z tohoto důvodu jsem se snažila oslovit co nejpestřejší škálu institucí předškolního vzdělávání, ve kterých jsou tyto děti zařazeny. Vzorek respondentů sestává z pěti učitelů působících v mateřských školách v Praze. Všech pět učitelů je ženského pohlaví, což může být vnímáno jako genderová nevyváženost, ale mým hlavním cílem bylo zaměřit se zejména na rozdílná působiště jednotlivých učitelů, genderová vyváženost tedy nebyla hlavním motivem pro můj výzkum. Výzkumný soubor, tvořící základ výzkumného šetření, je složen z pedagogů působících v integrační třídě při běžné mateřské škole, ve speciální třídě při běžné mateřské škole, v bilingvální mateřské škole pro sluchově postižené, ve speciální mateřské škole a integrační mateřské škole pro děti s PAS při Národním ústavu pro autismus z.ú. (NAUTIS z.ú.).

### **5.2.1 Výběr zkoumaného souboru**

Výběr zkoumaného souboru je založen na snaze zprostředkovat široké spektrum možností vzdělávání dětí s PAS v mateřských školách. Předem jsem si stanovila typy instituce, které zařadím do výzkumu. Na základě četby literatury a zpracování teoretické části této práce (kapitola 4.2) byly vytipovány instituce, jež nabízí možnosti vzdělávání dětí s PAS – konkrétně třídy v běžné mateřské škole, specializované třídy v mateřské škole, třídy ve speciální mateřské škole a třídy specializované přímo na vzdělávání a péči o děti s PAS. V souvislosti s rozrůstajícím se počtem soukromých škol, jsem do výzkumu zařadila i možnost soukromého institucionálního předškolního vzdělávání. Na základě stanovených kritérií bylo vybráno pět učitelů působících v pěti různých mateřských školách, jejichž charakter koresponduje se zmíněnými předem zadanými požadavky.

Na většinu oslovených mateřských škol jsem získala doporučení prostřednictvím vedoucí odborného semináře o PAS, o kterém se blíže zmíním v kapitole týkající

se fáze přípravy. Doporučení na soukromou předškolní instituci jsem dostala od mých přátel, rodičů chlapce s PAS, a s dalšími dvěma z oslovených školek jsem se setkala v rámci studia na Pedagogické fakultě. Všechny tyto mateřské školy jsem kontaktovala pomocí emailu, ve kterém jsem detailně popsala záměr mého výzkumu, přiblížila metody, které pro výzkum použiji, a připojila několik informací o své osobě. Oslovila jsem celkem deset mateřských škol, dvě běžné mateřské školy, jednu soukromou mateřskou školu a zbývající oslovené byly mateřské školy speciální nebo školy se speciálními třídami. Tři školy na email ani na telefonické spojení nereagovaly, jedna z oslovených škol odmítla spolupráci z důvodů ochrany dětí navštěvujících tuto mateřskou školu a jedna ze škol spolupráci nabídla, ale posléze tuto nabídku stáhla. Ostatní oslovené mateřské školy přijaly mou žádost s nadšením a ochotou, kterou jsem velice oceňovala po předešlých nezdařilých pokusech.

V následujícím textu představím základní informace o jednotlivých učitelkách, které tvoří kompletní zkoumaný soubor, a základní informace o třídách, ve kterých působí. Tyto informace byly získány na základě úvodního krátkého dotazníku, který učitelky před zahájením rozhovoru vyplnily. Jména jednotlivých učitelů jsou s ohledem na relevantnost výzkumu nedůležitá, navíc od některých ze zúčastněných vzešel požadavek o zachování anonymity, proto jednotlivé učitelky označuji písmeny A-E.

#### **Učitelka A**

- **pracoviště:** Mateřská škola APLA Zajíc
- **Vzdělání pedagoga:** Univerzita Karlova - Speciální pedagogika
- **Délka praxe ve spec. třídách:** 8 let
- **Délka praxe v MŠ obecně:** 8 let
- **Počet dětí ve třídě:** 11
- **Asistent pedagoga:** Ano

#### **Učitelka B**

- **pracoviště:** Mateřská škola speciální
- **Vzdělání pedagoga:** magisterské, Speciální pedagogika



- **Délka praxe ve spec. třídách:** 10 let
- **Délka praxe v MŠ obecně:** 10 let
- **Počet dětí ve třídě:** 9
- **Asistent pedagoga:** Ano

#### **Učitelka C**

- **pracoviště:** Fakultní mateřská škola se speciální péčí
- **Vzdělání pedagoga:** bakalářské, Speciální pedagogika – etopedie, psychopedie
- **Délka praxe ve spec. třídách:** 6 měsíců
- **Délka praxe v MŠ obecně:** 5, 5 let
- **Počet dětí ve třídě:** 10
- **Asistent pedagoga:** Ano

#### **Učitelka D**

- **pracoviště:** Běžná mateřská škola
- **Vzdělání pedagoga:** Speciální pedagogika – specializace logopedie, surdopedie
- **Délka praxe ve spec. třídách:** 0
- **Délka praxe v MŠ obecně:** 30 let
- **Počet dětí ve třídě:** 15
- **Asistent pedagoga:** Ano

#### **Učitelka E**

- **pracoviště:** Pipan - Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené s.r.o.
- **Vzdělání pedagoga:** bakalářské, Speciální pedagogika se zaměřením na smyslové vady
- **Délka praxe ve spec. třídách:** 7 let
- **Délka praxe v MŠ obecně:** 7 let
- **Počet dětí ve třídě:** 14
- **Asistent pedagoga:** NE (podána žádost)

### **5.3 Použité metody sběru a zpracování dat**

V této kapitole blíže popíši celkovou realizaci výzkumu. Budu se věnovat jeho počáteční přípravné fázi, následné volbě metod sběru dat, shrnu výsledky samotného výzkumu a následně interpretuji data vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám. V závěru kapitoly zhodnotím míru a kvalitu získaných odpovědí na vytyčené výzkumné otázky.

#### **5.3.1 Přípravná fáze výzkumu**

Vzhledem k minimálním znalostem o PAS a specifikách práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, z nich vycházejících, jsem přípravnou fází zacílila zejména na rozšíření svých znalostí o problematice PAS v rovině obecné a hlavně v oblasti předškolní výchovy. Tyto znalosti jsem následně konfrontovala se znalostmi obecných specifik předškolní výchovy, které jsem získala během studia oboru Učitelství pro mateřské školy. Cílem bylo pochopení podstaty této poruchy a odlišnosti výchovného a vzdělávacího přístupu aplikovaného v případě dětí s PAS.

První část přípravy zahrnovala studium odborné literatury pojednávající o poruchách autistického spektra. Dále jsem v rámci samostudia navštívila odborný seminář Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, který vedla ředitelka, psychologka a diagnostička střediska NAUTIS Mgr. Veronika Šporclová, Ph.D. Seminář mi pomohl pochopit podstatu této poruchy a celkově zprostředkoval důležité informace o autismu. V rámci semináře jsem měla možnost shlédnout velké množství videí, na kterých byly zaznamenány děti s poruchou autistického spektra v nejrůznějších situacích běžného života, ale také v prostředí probíhající terapie vedené odborníky. Praktická zkušenost zprostředkovaná na videu založená čistě na pozorování, mi pomohla v praktické rovině dotvořit teoretický obraz podstaty poruch autistického spektra.

#### **5.3.2 Použité výzkumné metody**

Pro realizaci výzkumu jsem použila kvalitativní metodologický přístup. Toto rozhodnutí je vyvozeno z charakteru zkoumaného problému a z předem vytyčených záměrů mého zkoumání. Kvalitativní přístup je vhodný pro získání podrobného vhledu do oblasti dané problematiky a utvoření komplexnějšího obrazu zkoumaných jevů, týkajících se přístupu učitelů mateřských škol k dětem s PAS (Průcha, 2014).

Pro sběr dat k realizaci výzkumu jsem použila metodu strukturovaného rozhovoru, který jsem zvolila pro jeho induktivní charakter, kdy teprve po nasbírání dat hledáme pravidelnosti a shody (Švaříček a Šedřová, 2007). Rozhovor je strukturován 15 otevřenými otázkami. Tyto otázky jsem pro potřeby analýzy dat, nikoliv však pro uskutečnění rozhovoru, rozdělila do čtyř oblastí - znalost problematiky PAS, znalost výchovně-vzdělávacích přístupů k dětem s PAS, míra spolupráce učitelů, charakter školního klima a docházky dítěte s PAS.

### **Otázky obsažené v rozhovoru**

#### **1. Otázky týkající se znalosti problematiky PAS**

- Jaká byla Vaše znalost problematiky PAS před tím, než bylo zařazeno dítě s touto poruchou zařazeno do Vaší třídy?
- Z jakých zdrojů jste čerpala obecné informace o PAS?
- Z jakých zdrojů jste získala informace o vzdělávacích metodách dětí s PAS?

#### **2. Otázky týkající se výchovně – vzdělávacího přístupu**

- Jaká je konkrétní diagnóza dítěte ve Vaší třídě?
- Jak probíhala adaptace dítěte? Jaké byly začátky?
- Popište vzdělávací a výchovné prostředky aplikované v případě dítěte/děti s PAS ve Vaší třídě.
- Je třída dispozičně přizpůsobena dítěti s diagnózou PAS? Popřípadě byla třída upravena po nástupu tohoto dítěte?
- Disponuje třída speciálními pomůckami? Můžete některé uvést?

#### **3. Otázky týkající se míry spolupráce učitele**

- Probíhá spolupráce s rodinou? Pokud ano, uveďte jak.
- Spolupracujete s institucí zabývající se poruchami autistického spektra, SPC, PPP, logopedem a jinými?

#### **4. Otázky zaměřené na třídní/školní klima a docházku dítěte s PAS**

- Jaký byl a je současný přístup vedení mateřské školy?
- Jaký je přístup kolektivu dětí v této třídě? Jak dítě s poruchou autistického spektra kolektiv přijal?
- Vidíte nějaké změny/posuny v rámci fungování dítěte s autismem ve třídě?

- Jaká jsou podle Vás problematická místa při zařazování dítěte s PAS do třídy?
- Co Vám/dětem nejvíce pomohlo?

### 5.3.3 Organizace výzkumného šetření

S učitelkami, které na mou žádost ohledně uskutečnění výzkumu opověděly kladně, jsme se přes emailovou komunikaci domluvily na termínu schůzky. Při domlouvání schůzky, jsem je blíže seznámila s mou představou o průběhu pořizování rozhovoru. Všechny zúčastněné učitelky preferovaly schůzku přímo u nich ve školce. Možnost nahlédnout přímo do prostředí, ve kterém jednotlivé učitelky působí, pro mne bylo v rámci výzkumu velice cenné.

Schůzky s jednotlivými učitelkami probíhaly různě, zejména kvůli možnostem a dispozicím dané školky. Většinou však probíhaly v odděleném prostoru od třídy, ve které byly děti, průběh rozhovorů tak byl téměř nerušený. Jen v jednom z pěti případů se rozhovor uskutečnil ve třídě za běžného odpoledního provozu, na jeho kvalitu to však mělo minimální vliv. Pro pořízení rozhovorů jsem použila diktafon a připravené vytištěné otázky. S pořízením audio záznamu s použitím diktafonu všechny zúčastněné učitelky souhlasily. V úvodu rozhovoru jsem dala každé učitelce vyplnit stručný dotazník týkající se základních informací o jejich učitelské praxi a mateřské škole, ve které působí. Tyto krátké medailonky jsem ve své práci zařadila do podkapitoly o výzkumném souboru, pro konkrétnější dotvoření jeho obrazu. Následně jsem pokládala otevřené otázky, které tvoří osnovu výsledného rozhovoru. Z důvodu zachování autenticity jsem zúčastněným učitelkám tyto otázky neposkytla předem. Snažila jsem se však pokaždé dopřát dotazovaným co nejvíce času a prostoru na promyšlení odpovědi. Rozhovory se časově pohybovaly zhruba od 30 do 75 minut. Učitelky často ve svých výpovědích přirozeně přešly z odpovědi jedné otázky na zodpovězení druhé otázky. V těchto případech bylo nutné položit vhodné doplňující otázky a pružně reagovat na jejich výpovědi. V závěru naší schůzky mne tři z pěti učitelek provedly po prostorách školy a třídy. Zbývající dvě učitelky uskutečnily prohlídku po prostorách školy a třídy hned v úvodu naší schůzky. Nahrané rozhovory jsem s cílem zachování autenticity následně doslovně přepisovala do písemné podoby,

z tohoto důvodu se v citacích rozhovorů objevují nespisovné výrazy a stylistické nevyváženosti.

### **5.3.4 Výsledky výzkumného šetření**

V této podkapitole budou uvedeny výsledky získané transkripcí rozhovorů. Výsledky jsou pro přehlednost rozřizeny dle výše uvedených otevřených otázek, které jsem vytvořila za účelem struktury vedeného rozhovoru.

#### **Jaká byla Vaše znalost PAS před tím, než bylo zařazeno dítě s touto poruchou zařazeno do Vaší třídy?**

Výsledky ukazují, že všechny dotazované učitelky v současném zaměstnání měly minimálně teoretické znalosti v oblasti problematiky PAS. Učitelka A ale uvádí, že v předchozí školce, kam docházely děti s PAS, teoretickými znalostmi nedisponovala a až po nástupu dětí s diagnózou PAS se o tuto problematiku začala zajímat. Učitelky E a D svou znalost problematiky uvedly jako výhradně teoretickou, v přímém kontaktu s dětmi s PAS prý nikdy nebyly. Učitelky A, B i C před zařazením dětí s PAS do třídy, ve které aktuálně působí, měly řadu teoretických a praktických zkušeností, ačkoliv učitelka C hodnotí své teoretické znalosti jako více obsáhlé oproti praktickým zkušenostem.

#### **Z jakých zdrojů jste čerpala obecné informace o PAS?**

Všechny učitelky uvádějí, že obecné informace o PAS čerpaly z odborné literatury, přičemž učitelka C navíc zmiňuje mimo odborné knihy navíc autobiografické knihy lidí se zkušeností s PAS. Učitelky B, C, D a E se shodují, že významnou roli při získávání obecných informací hrála APLA, nyní NAUTIS. Učitelka C během rozhovoru několikrát odkazuje přímo na TEACCH program. Učitelka D a B shodně zařadily mezi prameny, ze kterých čerpaly, internetové zdroje. Původ informací se dále značně liší. Učitelka A uvádí jako jeden ze zdrojů informací již výše zmíněné neplánované setkání s dětmi s PAS během praxe, jako další zdroj obecných informací uvádí znalosti odborníků, ke kterým se dostala prostřednictvím spolupráce se speciálně pedagogickým centrem (SPC.) Učitelka B obecnou informovanost získala absolvováním workshopů,

kazuistických seminářů, konferencí, školení AUTISTIK, prostřednictvím Centra terapie autismu (CTA), pobyty s rodinami dětí s PAS, účastí na táborech pro děti s PAS. Učitelka C získala informace převážně díky dlouhodobé praxi v detašovaném pracovišti SPC v Rooseveltově Vertikála, kde měla možnost být u začátku rozvoje péče a vzdělávání dětí s PAS. Učitelka D se kromě výše uvedených zdrojů zmiňuje ještě o získávání informací prostřednictvím kolegyň, které zkušenost s dětmi s PAS již měly. Učitelka E jako významný zdroj informací navíc uvádí studium na vysoké škole.

### **Z jakých zdrojů jste získala informace o výchovně-vzdělávacích metodách dětí s PAS?**

Všechny učitelky kromě učitelky D informace o vzdělávacích metodách získávaly převážně z literatury. Učitelka C zde navíc vyzdvihuje vynikající spolupráci se SPC při jejich mateřské škole, které jí poskytlo značné množství metodik a materiálů týkajících se této oblasti. Učitelky A a B shodně označují rodinu nebo rodiče dětí s PAS jako velmi přínosný zdroj informací o vzdělávacích metodách. Učitelka B dále označuje jako zdroj informací o vzdělávacích metodách webové zdroje, kazuistické semináře a workshopy České společnosti aplikované behaviorální analýzy (CSABA). V případě učitelky C, D a E jsem zaznamenala shodné výpovědi o APLA, dnes již NAUTIS, jako o důležitém zdroji přednášek a programů, ze kterých čerpaly informace o výchovně-vzdělávacích metodách. Učitelka C opět vyzdvihuje kvalitu TEACCH programu. Učitelka A a D uvádějí i další školení, která nebyla pořádána NAUTIS, z.ú. Z nichž konkrétní příklad uvedla jen učitelka A a to školení alternativní a augmentativní komunikace v SPC Tyršova. O získávání informací o alternativní a augmentativní komunikaci hovoří i učitelka E, která však tyto informace získala prostřednictvím literatury.

### **Jaká je konkrétní diagnóza PAS dítěte ve Vaší třídě?**

Ve třídách učitelů A, B, C a E jsou zařazeny převážně děti s diagnózou dětský autismus. Ve třídě učitelky B je oproti ostatním třídám zařazeno i dítě s diagnózou atypického autismu. Učitelky C a E podotýkají, že u několika z dětí je diagnóza PAS ještě neuzavřená, ale je zde určité podezření. V těchto čtyřech zmíněných třídách je vždy více

dětí s diagnózou PAS. Pouze ve třídě učitelky D je jen jedno dítě s diagnózou PAS, konkrétně Aspergerovým syndromem.

### **Jak probíhala adaptace dítěte? Jaké byly začátky?**

Všechny učitelky popisují průběh adaptace jako velice individuální proces. Učitelka A v tomto ohledu nevidí rozdíl oproti adaptaci zdravých dětí, se kterými má srovnání přímo ve své třídě. Odkazuje na dobrou připravenost prostředí školy a třídy, které podle ní usnadňuje dětem proces adaptace. *„U té adaptace nevidím rozdíl. Myslím si, že jsou děti, které nemají problém se od té rodiny odtrhnout a hned vběhnou do třídy a hrají si. A jsou děti, které jsou opravdu velmi vázané a obojí vidím i u zdravých dětí. Ale možná to může být tím, že tady ta třída je připravená na děti s poruchou autistického spektra, protože když se podíváte dovnitř, tak uvidíte strukturovaný program, piktogramy a tak dále. Takže jsou zde tyto různé pomůcky, které tomu dítěti pomáhají, a nevím, jak by to vypadalo, kde by tohle nebylo.“*

Učitelky B a E se k porovnání adaptace zdravým dětem a dětí s PAS nevyjádřily. Naopak učitelky C a D charakterizují adaptaci dětí s PAS v jejich třídě jako velice pozvolnou oproti zdravým dětem. Učitelka C: *„Každopádně z mojí zkušenosti z běžných oddělení v mateřské škole musím říct, že je adaptace opravdu velmi pozvolná a postupuje se malými krůčky.“* Učitelka D: *„Takže adaptace byla velmi pozvolná a těžká, ale musím říci, že pokroky potom byly skokové. Zpočátku jsme si vůbec nedovolili odhadnout, jak dlouho bude adaptace trvat, protože to opravdu vypadalo špatně, pak ale nastaly z ničeho nic velké skokové pokroky. Pak se to chvíli zase zpomalilo a pak zase pokrok. V podstatě i pedagogicko-psychologická poradna doporučovala pomalou a citlivou adaptaci.“*

### **Popište vzdělávací a výchovné prostředky aplikované v případě dítěte/dětí s PAS ve Vaší třídě.**

Učitelky A, B, C a E popisují zavedení strukturalizace činností a času, jako jeden z hlavních pilířů výchovně-vzdělávacích prostředků v případě dětí s PAS. Tyto čtyři učitelky shodně uvádějí důležitost aplikace vhodného alternativního způsobu komunikace, který vychází z potřeb a schopností dítěte, případně ze zavedeného systému v domácím prostředí. Učitelka D nehovoří o alternativním způsobu

komunikace, pouze o rozvoji běžné komunikace. Všechny se společně shodují na potřebě vizualizace činností a prostředí formou piktogramů a obrázků a na individuálním přístupu k dětem, který dokládají individuálními plány, ale i příklady z běžné praxe.

Učitelka D: „*Respektujeme individuální potřeby dítěte, kdy v tomto konkrétním případě se jednalo například o takový rituál siesty. Každé ráno si dítě po příchodu do školky šlo odpočinout do fatboye, chvíli pozorovalo, odpočívalo a až potom se zapojilo do aktivit.*“

Učitelka C a D dále uvádí jako jeden z výchovně-vzdělávacích prostředků individuální motivaci formou odměny, na kterou konkrétní dítě dobře reaguje. V případě dítěte ze třídy učitelky C je to hmotná odměna ve formě bonbónů a v případě dítěte ze třídy učitelky D je to příslib specifického pohybu (tanec). Učitelka A zmínila důležitost vytvoření klidného prostředí a dostatku času a prostoru pro různé aktivity dětí. Tímto opatřením se tak podtrhne celkový individuální přístup. „*A je tu klid a čas a to si myslím, že je základ, aby šlo dělat pak něco dalšího. V minulé školce, kde jsem pracovala, bylo celkem šest tříd z toho jedna speciální, ve které jsem pracovala, a tam mi teda přišlo, že se ty děti vůbec nechytaly. Bylo tam přes dvacet dětí, méně učitelek a měla jsem pocit, že pořád někam spěchají, aby se něco stihlo. Tam si myslím, že pokud dítě nemá přímo svého konkrétního asistenta, tam by se toto dítě úplně ztratilo v tom čase, činnostech a dětech.*“

### **Je třída dispozičně přizpůsobena dítěti s diagnózou PAS? Popřípadě byla třída upravena po nástupu tohoto dítěte?**

Všechny dotazované učitelky shodně uvádějí jako dispoziční úpravu třídy snížený počet dětí. Učitelky B a C shodně popsaly výraznou strukturovanost prostoru, konkrétně se jedná o místa výhradně určená k jednotlivým činnostem. V případě učitelky C je prostor oddělen pomyslně, ve třídě učitelky B je prostor naopak oddělen vizuálně nábytkem a různými bariérami. Učitelka C zavedla navíc přístupnost všech hraček a pomůcek za účelem větší stimulace k hrám a činnostem. Tuto úpravu hodnotí velice příznivě z hlediska odpoutávání dětí od jejich stereotypů. Učitelky E a D mezi dispozičními úpravami řadí použití fotografií v prostorách třídy. Učitelka E popsala



fotografie jako záměnu za klasické značky dětí, které se objevují v běžných třídách. Učitelka D zmiňuje umístění fotografií činností na místa, která se k nim vztahují. Fotografie na místech, které upřesňují činnosti k nim se vztahující, jsem zaznamenala v rámci prohlídky třídy i ve třídách učitelek A a B, ačkoliv je v odpovědi na otázku týkající se úpravy dispozic nezmínily.

### **Disponuje třída speciálními pomůckami? Můžete některé uvést?**

Učitelky A, B, C i D využívají ve třídách laminované obrázky nebo piktogramy. Učitelka E využívání piktogramů a obrázků uvedla v odpovědi na jinou otázku, můžeme ji ale také zařadit do skupiny učitelek, které ve své třídě používají tyto speciální pomůcky. Učitelky A, C a D uvedly, že jejich třída disponuje řadou didaktických pomůcek. Učitelka D konkrétně jmenuje didaktické pomůcky, které dítě s PAS nejvíce využívá. Patří mezi ně Logico, asistenční nůžky, pískovnice a pomůcky procvičující grafomotoriku. Ve třídách učitelky A a E s dětmi používají k plnění různých individuálních úkolů strukturované stoly. Tyto stoly jsou rozděleny na přípravnou část, část, ve které je plněn úkol a část „hotovo“. Strukturované pomůcky dále využívá i učitelka B a opět učitelka E. Obě popisují rozdělené krabice na plnění úkolů a na hračky, učitelka E vysvětluje, že v jedné části krabice je například rozložená hračka nebo skládačka a do druhé části krabice je pak umístěn předmět již složený. Učitelky B a C shodně uvádí přítomnost vizualizovaného plánu dne, který je umístěn v jejich třídě. Učitelka E jako jediná dodává, že jejich třída disponuje přehrávačem s videi, která využívají pro lepší vysvětlení činnosti dětem. Na videu je vždy natočen dospělý předvádějící úkol nebo činnost. V případě potřeby jsou tato videa s „návodem“ dětem přehrána na přehrávači.

### **Probíhá spolupráce s rodinou? Pokud ano, uveďte jak.**

Dotazované učitelky potvrdily spolupráci s rodinou. Ačkoliv ve svých výpovědích uvádějí trochu odlišné způsoby spolupráce, všechny zúčastněné učitelky se shodují na každodenní komunikaci s rodiči a na každodenním řešení aktuálních problémů společně s rodiči. Učitelky A a E se navíc názorově shodují, že bez spolupráce s rodiči by jakákoliv práce s dítětem neměla takové výsledky. Učitelka A blíže uvedla, že kontakt s rodiči probíhá vždy na začátku roku třídními schůzkami a poté

již každodenně a neoficiálně. Uvádí, že každý krok, který jako škola udělají, vždy konzultují s rodiči. Například při volbě komunikačního systému dítěte se vždy snaží o naprostou souhru s rodinným prostředím. Tento postup uvedla i učitelka C, D a E. Učitelka B kromě každodenní spolupráce potvrzuje pravidelné schůzky a konzultace s rodiči a foto/video dokumentaci dění ve třídě, do které mohou rodiče nahlédnout. Na rozdíl od učitelky A uvedla, že komunikační systém a pomůcky používané ve školce, se snaží zavést do domácího prostředí. Pozorujeme zde tedy rozdílný přístup. Učitelka C, stejně jako je to v praxi ve třídě učitelky B, pořizuje fotodokumentaci, která je k dispozici na internetovém portálu pod heslem, které mají k dispozici pouze rodiče dětí z této třídy. Rodiče se tak mohou dozvědět, co se ve školce ten den konkrétně dělo a mohou se s dětmi o tom bavit na základě vizuální podpory. Dále hovoří o pravidelných integračních schůzkách, které probíhají několikrát do roka a o možnosti přístupu rodičů do třídy. „*Jinak mám příklad přímo z tohoto roku, kdy tatínek při adaptaci dítěte s dětským autismem natočil, jak běžně probíhá kontaktní kroužek. Tohle konkrétní dítě má v oblíbě různé televizní spoty a reklamy a tatínek mu tohle video pouštěl doma, aby pak ve školce lépe zvládal průběh kroužku a hlavně aby pochopil co se při něm děje. Tak to bylo moc pěkné.*“

Učitelka D spolupráci charakterizuje jako kladnou a velmi úzkou. Učitelka E hovoří o pravidelných schůzkách s rodiči jednou za půl roku. Spolupráci s rodiči hodnotí jako vzájemně se doplňující.

### **Spolupracujete s institucí zabývající se poruchami autistického spektra, SPC, PPP, logopedem a jinými?**

Z rozhovorů se všemi učitelkami kromě učitelky B vyplynulo, že se spolupráce s konkrétní institucí vždy odvíjí od toho, s kým spolupracuje rodina dítěte a kam dítě dochází. V působišti učitelky B a C je k dispozici Speciálně pedagogické centrum (SPC), se kterými dochází k úzké spolupráci. Spolupráci se SPC potvrzují i učitelky D a E, kde však tato centra nejsou součástí školy. Čtyři z pěti dotazovaných učitelek uvedlo spolupráci s NAUTIS (dříve APLA Praha). V případě učitelky A je NAUTIS přímo zřizovatel mateřské školy. Učitelka C mezi uvedenými institucemi NAUTIS neuvedla, ačkoliv se jí do budoucna nebrání. Jako jediná z pěti dotazovaných však uvedla AUT – Centrum, se kterým momentálně úspěšně spolupracují. Učitelka C dále

zmiňuje spolupráci s terapeutkou arteterapie Práce v hliněném poli, která se jim v případě dětí s PAS velmi osvědčila. Učitelky A a E udržují kontakt a spolupráci se středisky rané péče. Učitelka B na seznam institucí, se kterými jejich škola spolupracuje, navíc přidává Centrum terapie autismu (CTA).

### **Jaký byl a je současný přístup vedení mateřské školy?**

Všech pět dotázaných učitelek popsalo přístup vedení mateřské školy k zařazení a následné péči a výchově dítěte s PAS jako velice kladný, podporující a aktivní. V případě učitelky A byl tento předpoklad jistý zejména kvůli tomu, že zřizovatelem školy je přímo NAUTIS a ona je samotnou ředitelkou mateřské školy. Ostatní učitelky uvádějí konkrétní příklady pozitivně laděného a aktivního přístupu například na schopnosti sehnat velké množství grantů, konzultace při sestavování třídy nebo zajištění dostatku osobních asistentů. Trochu odlišný přístup vedení zmínila učitelka E, která pracuje v soukromé školce primárně určené dětem se sluchovým postižením. Popsala je jako pozitivní, ale zároveň je zde podle jejích slov snaha zařadit děti, kterým je v průběhu docházky do jejich zařízení diagnostikována PAS, do specializované instituce, kde bude péče a vzdělávání více odpovídat specifickým potřebám, které vznikají v důsledku pervazivní vývojové poruchy. Učitelka E: *„Přeci jen jsme školka primárně pro děti se sluchovým postižením a nemáme kapacitu znalostí na to, abychom dětem s PAS zajistili vhodný rozvoj. A to by byla škoda, kdyby ty děti přišli o takhle důležité období, kdy by se jim mohl věnovat odborník.“*

### **Jaký je přístup kolektivu dětí v této třídě? Jak dítě s poruchou autistického spektra kolektiv přijal?**

Všechny učitelky shodně uvedly, že v přístupu kolektivu dětí nepozorují žádné negativní tendence. Některé z učitelek však dodávají připomínky, které se různí. Učitelka A, jejíž třída je složena z pěti zdravých a z šesti dětí s PAS, popisuje přístup zdravých dětí k dětem s PAS jako vnímající odlišnosti, ale výstupem je absolutní tolerance. *„Myslím, že ty zdravé děti to berou prostě tak, že děti s PAS v této třídě jsou prostě trochu jiné, že dělají neobvyklé věci, ale nemají s tím žádný problém.“*

Učitelka C popisuje začlenění dětí s PAS do kolektivu jako proces, který stejně jako u dětí zdravých, závisí na individualitě jedince. Shrnuje to tak, že buď je ostatním dětem

sympatické, nebo ne. „Děti s PAS jsou přijímány velice dobře. Oni do toho kontaktu s dětmi chtějí jít a děti si je vybírají pro hru. Máme ale třeba jedno dítě, které jde do kontaktu s dětmi opravdu kousáním a škrábáním, ale musím právě říci, že jsou k sobě děti velmi tolerantní a že toto dítě s trochou naší podpory nezavrhují, ačkoliv jejich zkušenosti s kontaktem s tímhle dítětem třeba nebyly dobré a mají k ní trochu respekt a občas se jí vyhýbají. Pak tu zase máme chlapečka s PAS, který je moc oblíbený, protože děti zajímají jeho aktivity, zvou ho ke hře.“

V souladu s touto myšlenkou odpovídá i učitelka E, která navíc dodává, že děti v jejich třídě se s dětmi s PAS přirozeně druží. Prý ale podle ní děti s PAS o tento kontakt většinou nemají zájem. „Děti, které nemají diagnostikovanou PAS, se přirozeně s dětmi s PAS druží. Většinou jsme ale zaznamenali, že o tento kontakt děti s PAS neměly zájem. A děti pak ten opakovaný kontakt vzdávají. Ale při řízených činnostech jsou tolerantní a spolupracují s dětmi a myslím, že jsou kolektivem přijati. Jen se při volné hře tolik nevyhledávají.“

Učitelka D charakterizuje přístup ostatních dětí s dítětem s PAS jako pečující a pomáhající. „Tím, že je to integrační třída od začátku, děti vědí, že se musí všem pomáhat, někomu více někomu méně, ale nikdy jsem nezažila ani v případě dítěte s PAS ani jiných integrovaných dětí odmítavé tendence ostatních dětí. Naopak spíš pozoruju, že se děti o ně starají a pomáhají jim.“

Zajímavou myšlenku uvedla učitelka C, která zmínila absenci běžných vzorů chování vrstevníků, které by pro děti s PAS mohly být přínosné. „Občas mi ale přijde, že v té třídě chybí takové ty vzory chování, které jsou běžné v klasických třídách, takové ty zdravé reakce. My pak musíme hodně fungovat jako překladači na obě dvě strany“

### **Vidíte nějaké změny/posuny v rámci fungování dítěte s autismem ve třídě?**

V této otázce se dotázané shodují na jistém posunu dětí v nejrůznějších oblastech schopností a dovedností. Posuny charakterizují jako velice individuální, ale pozorovatelné u všech dětí s PAS v jejich třídě.

Učitelka C: „Jistě, vlastně i za ten necelý rok co jsem tady, vidím obrovské posuny. To je moc hezké. Například takovéto upouštění od svých stereotypů, že už nepotřebuje třeba tolik hraček k jídlu a podobně. Nebo třeba posun v řeči. A hlavně rozvoj té volné hry globálně v celé třídě.“

Učitelka D: „*Obrovské. Mohu říci, že za ten rok co tu dítě je, se ohromně posunulo. Jak jsem již na začátku říkala, zpočátku ani nechtěla chodit do třídy, ve školce byla třeba jen pět minut na chodbě a dnes je tu s námi a hraje si s ostatními dětmi.*“

### **Jaká jsou podle Vás problematická místa při zařazování dítěte s PAS do třídy?**

Vzhledem k tomu, že se odpovědi neprolínaly ani neshodovaly, sepiši výsledky odpovědí na otázku problematických míst ve třídách jednotlivých učitelek bodově. Učitelky jmenovaly problémy při zařazování a celkové péči a výchově dětí s PAS, které subjektivně zaznamenaly během své praxe.

Učitelka A – každodenní změny v počtu dětí, výrazné zvuky ve třídě (zejména pláč)

Učitelka B – nepřipravenost personálu a prostředí, málo zkušeností a informací o dané problematice

Učitelka C – adaptace a celkově začátek docházky dítěte s PAS, první konfrontace s dítětem a rodičů s kolektivem jiných dětí

Učitelka D – nedostatek personálního zajištění (asistentů), nedostatek míst a odborníků provádějících diagnostiku PAS, případně dlouhá čekací lhůta

Učitelka E – naučit děti přijmout režim dne, zařadit děti do skupinových řízených činností

### **Co Vám/dětem nejvíce pomohlo?**

Při vyhodnocování odpovědí na tyto otázky jsem zaznamenala mnoho oblastí, kterých se jednotlivé učitelky shodně dotkly. V odpovědích na otázku zacílenou na to, co jim konkrétně jako učitelkám pomohlo, se nejčastěji objevovalo téma kolektivu. Velmi důležitá je samotná charakteristika kolektivu, který jim byl nápomocný při zařazování dětí s PAS. Tento kolektiv zastává stejná pravidla, stejné naladění, které je zejména pozitivní, sebranost, odbornost a je ochotný pomáhat si. Jako velice přínosný prvek uvádějí pomoc NAUTIS, spolupráci s rodiči a dostatek asistentů pedagoga. Velkou pomocí jim byla pozitivní zpětná vazba od rodičů i dětí a dobré zázemí školy, ale také určitá míra sebejistoty. Učitelka C: „*Úplně nejvíc moje jistota v životní zkušenosti a taky to, že jsem měla praxi ve školce. Pak nejvíc souhra mezi učiteli, stejné naladění, víra v dobrou budoucnost, dobré mezilidské vztahy, ochota si pomáhat za každé situace*

*a i tedy chuť do toho jít, protože to není snadné. Potom mě teda dost pomohla i pracovní doba, která je jen do 15h, kdy člověk má čas přemýšlet o dalších krocích a celkově o té třídě.“*

Z výsledků rozhovorů vyplynulo také několik shodných přístupů a postupů, které pomohly dětem s PAS při nástupu do školy ale i z hlediska dlouhodobého horizontu. Konkrétně jsou tyto přístupy naplňovány laskavostí, schopností dát dětem najevo, že je přijímáme, přímostí a schopností co nejlépe vysvětlit situaci kolem nich samotných.

### **5.3.5 Interpretace získaných dat**

V této kapitole praktické části mé bakalářské práce se pokusím nalézt odpovědi na zadané výzkumné otázky, prostřednictvím interpretace dat získaných během rozhovorů s respondenty výzkumu. Získaná data, jejichž výsledky byly představeny v předchozí kapitole, podrobím komplexnímu pohledu a pokusím se propojit souvislosti mezi jednotlivými respondenty, jejich odpověďmi a předem vytyčenými výzkumnými otázkami.

#### **Interpretace dat ve vztahu k míře a původu odborné znalosti problematiky PAS učitelů v mateřských školách**

Míra odborné znalosti se různí od typu mateřské školy, ve které daná učitelka působí. Výzkum ukazuje, že znalost učitelů problematiky PAS je v počátcích jejich působení obecně teoretického rázu. Zde se učitelky rozdělují na dvě skupiny. Na skupinu učitelek, které disponovaly minimem teoretických znalostí a k prohlubování těchto znalostí došlo většinou až po nástupu dítěte s diagnózou PAS. V těchto případech se jedná o školy, které nejsou přímo specializované na problematiku dětí s PAS. Druhou skupinu učitelek tvoří ženy, pracující ve školách specializovaných na děti s PAS. Tyto učitelky v rámci vlastní profilace získávaly o problematice PAS informace samostudiem a disponovaly praktickými zkušenostmi před tím, než nastoupily do takto specializovaných škol. Nejvyužívanějším zdrojem obecných informací, ale i informací o výchovně-vzdělávacích metodách dětí s PAS, je odborná literatura. Méně využívané

jsou pak internetové zdroje. Z interpretace výsledků vychází, že velmi vhodným a využívaným zdrojem obecných informací o teorii, ale i o konkrétních výchovně-vzdělávacích metodách, jsou organizace, které se touto problematikou zabývají a poskytují řadu vzdělávacích kurzů. Nejvýraznější z těchto organizací se ukázal být NAUTIS, z.ú. Mezi dalšími jmenovanými byli CSABA, CTA, AUTISTIK a AUT – Centrum o.p.s. Přirozeně velmi často zúčastněné učitelky z vlastní zkušenosti doporučovaly vyhledat pomoc a informace u odborníků nebo kolegyň ze svého okolí. V tomto ohledu jsou velmi využívána SPC, která jsou mimo jiné velmi nápomocná i v oblasti rozšíření znalostí o speciálních vzdělávacích a výchovných metodách. Mimo absolvování školení týkajících se přímo problematiky PAS, učitelky doporučují kurzy nebo literaturu týkající se alternativních způsobů komunikace, které ve své praxi s dětmi s PAS využily. Zdrojem informací, který učitelky označují jako přínosný v oblasti výchovně-vzdělávacích metod, jsou rodiče dětí. Rodičům a komunikaci s nimi jako neopomenutelnému prvku při zlepšování kvality péče a výchovy dítěte s PAS se budu podrobněji věnovat při interpretaci dat ve vztahu ke spolupráci s rodiči.

Učitelky v mateřských školách, které poskytly své výpovědi, mají v současné době množství znalostí a informací o práci s dětmi s PAS. Tyto znalosti se rozvíjely od teoretických základů po hlubší poznatky a praktické zkušenosti získané výše popsanými způsoby. Úvodní dotazník, který zahrnoval otázku týkající se absolvovaného studijního oboru, potvrzuje, že všechny dotazované učitelky vystudovaly obor speciální pedagogiky. Jejich základní znalosti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami byly tedy obsáhlejší, než běžné znalosti učitelek v mateřských školách, které nejsou absolventkami oboru speciální pedagogiky.

### **Specifika výchovně-vzdělávacích přístupů a specifika tříd, do kterých dochází děti s PAS**

Učitelky uvedly, že výchovu a vzdělávání dětí s PAS je nutné založit na individuálním přístupu. Zúčastněné učitelky vytvářejí individuální vzdělávací plány, podle kterých následně pracují s dětmi s PAS. Čadilová a Žampachová (2006) realizaci vzdělávání a výchovy dětí s PAS na základě individuálních plánů potvrzují a doporučují. Zjištěnými využívanými metodami jsou nejčastěji strukturalizace a vizualizace činností, prostředí a času. Jelínková (2008) tuto metodu uvádí jako vhodnou kompenzaci

odlišného kognitivního stylu lidí s PAS. Strukturovanost a vizualizace prostupuje všechny realizované činnosti u všech sledovaných učitelů. Celkový prostor třídy je přehledně rozdělen do oblasti činností, pro individuální práci jsou využívány pracovní stoly, pomůcky, které dítě používá, jsou rozděleny do krabic o několika částech. Třídy disponují obrázky a piktogramy, které zajišťují přehled dne, přehled činností, nebo mohou pomoci s orientací v prostoru. Dalším pilířem, na kterém jsou stavěny individuální plány a celková intervence v případě dětí s PAS, je rozvoj komunikace a případné vyhledání nejvhodnějšího způsobu komunikace s dítětem, dle individuálních potřeb a schopností. Vhodným pomocníkem pro komunikaci jsou opět obrázky a piktogramy, kterými třída disponuje. Mimo takto specificky upravené pomůcky a prostředí, učitelé s dětmi s PAS využívají mnoho didaktických pomůcek, které se běžně používají v mateřských školách, kde není zařazeno dítě s PAS, například pomůcky rozvíjející předmatematické dovednosti, grafomotoriku, atd. Ve třídě, kam dochází dítě s PAS, je snížen počet dětí a pedagogický tým je doplněn o asistenta pedagoga. Přítomnost asistenta pedagoga nebo podanou žádost o jeho přítomnost učitelky potvrdily v úvodním dotazníku. Pro učitelky mateřských škol, které nepracují s dětmi s PAS, může být nezvyklým výchovně-vzdělávací prvkem motivace formou bonbónů nebo jiných hmotných i nehmotných odměn. Učitelé běžně děti v předškolních institucích motivují tak, že děti naladí na činnost, radost z konkrétní činnosti je pak dětem odměnou. V případě dětí s PAS je někdy vhodné dítě motivovat odměnou, na kterou dobře reaguje a díky tomu tak pomoci dítěti dokončit nějakou činnost, nebo ho naučit něco nového. Výzkum potvrzuje užívání dvou forem motivace, jež Čadilová a Žampachová (2008) řadí mezi materiální a činnostní motivace.

Specifika výchovně-vzdělávacích přístupů aplikovaných v případě dětí s PAS se v oblasti používání individuálních vzdělávacích plánů, nároku na asistenta pedagoga a snížení počtu dětí neliší od úprav jakékoli jiné třídy, do které dochází dítě nebo děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Využití strukturalizace a vizualizace prostoru a činností je naopak úzce zaměřené na děti s PAS a pomáhá jim kompenzovat odlišnosti vycházející ze specifčnosti kognitivního stylu lidí s PAS. V souvislosti s aplikací výchovně-vzdělávacích přístupů založených na strukturalizaci, dochází ke specifickým



úpravám prostoru třídy, denního režimu a celkového programu třídy, který však není používán obecně ve všech speciálních třídách.

### **Interpretace dat ve vztahu k adaptaci a následné docházce dětí s PAS do mateřské školy**

Výsledky výzkumu vykazují dva různé názory na počáteční adaptaci dítěte s PAS na školní prostředí. Učitelky, které působí ve speciálních třídách a jejich znalosti problematiky byly obsáhlejší, nepozorovaly tak markantní rozdíly v adaptaci dětí s PAS oproti dětem s běžným vývojem. Učitelky, které dříve nebyly explicitně zaměřeny na problematiku dětí s PAS, adaptaci ve srovnání s ostatními dětmi ve třídě popsaly jako velice pozvolnou až náročnou. Zde je vhodné připustit, že připravenost prostředí a pedagogů může dětem pomoci v průběhu adaptace. Tuto myšlenku potvrdilo i několik z dotazovaných učitelek, které nedostatečnou připravenost prostředí a personálu vnímají jako problém nejen v počátku adaptace, ale i v průběhu celkové docházky dítěte s PAS do třídy. I přes názorovou polaritu, výzkum potvrdil, že průběh adaptace je velice individuální a v tomto ohledu srovnatelný s průběhem adaptace obecně u všech dětí. Důležité je adaptaci chápat jako jednu z prvních konfrontací s novým kolektivem dětí a dospělých. Kolektiv dětí, do kterého přichází dítě s PAS, na adaptaci ani na začlenění dítěte nepůsobí negativně, naopak často tomuto náročnému procesu pomáhá. V počátku je pro děti náročné zvyknout si na proměny prostředí a přijmout nezvyklý denní režim. Po zvládnutí adaptace, která se podařila ve všech dotazovaných případech, dochází k viditelným pokrokům, jejichž rozsah je opět u každého dítěte odlišný. Důležitým faktorem, který pozitivně ovlivnil adaptaci a stále pozitivně ovlivňuje výchovu a vzdělávání dítěte, je kvalita kolektivu učitelů a asistentů, který tvoří danou mateřskou školu. Kvalitní kolektiv je popisován jako fungující, sehraný, schopný spolupráce a názorově vyladěný. Neméně důležitý je i samotný přístup učitele k dítěti, který by měl dítě přijímat a měl by vycházet z pochopení odlišností dítěte, které vycházejí z charakteru PAS.

Po úspěšném procesu adaptace a po zavedení vhodných opatření, která adaptaci podporují, vykazují děti v průběhu docházky viditelné pokroky a je možné dále pracovat na jejich rozvoji v oblasti výchovy a vzdělávání. Adaptaci a následnou

docházku dítěte s PAS je nutné podpořit minimalizací rizikových faktorů, které jsou specifikovány výše.

### **Interpretace dat o spolupráci učitelů s odborníky a rodiči dětí s PAS**

Výsledky získané v rámci výzkumu potvrzují, že mateřské školy jsou otevřeny spolupráci s odbornými institucemi, je zde tedy i otevřenost vůči spolupráci s konkrétními odborníky v ní působícími. Učitelky většinou samy v počátcích své praxe vyhledávaly organizace zabývající se touto problematikou a docházely na jimi pořádané kurzy, konzultovaly s nimi kroky svého působení. Spolupráce mezi odborníky a učitelkami již ve vztahu ke konkrétnímu dítěti probíhá, ale výběr instituce už tolik nezávisí na výběru učitele, ale spíš na tom, kam bylo a je dítě s rodiči zvyklé docházet mimo mateřskou školu. Většinou se jedná o střediska rané péče, SPC, NAUTIS, AUT – Centrum a CTA. Poradenští pracovníci působící ve zmíněných organizacích komunikují s mateřskou školou a jsou nakloněni spolupráci. Spolupráce probíhá přímo, prostřednictvím rodičů, nebo kombinací obou způsobů. V žádném z uskutečněných rozhovorů nedošlo k náznaku nebo prohlášení, že škola o spolupráci nestojí a neumožňuje ji. Naopak učitelky a mateřské školy zaujímaly velmi otevřený přístup v otázce kooperace a to nejen s institucemi, ale zejména s rodiči dětí. V každé mateřské škole jsou intervaly pravidelných schůzek s rodiči odlišné. Ve všech případech je však kooperace s rodiči naplňována zejména prostřednictvím každodenního neoficiálního kontaktu. Zúčastněné učitelky zmínily kladení velikého důrazu právě na spolupráci s rodiči, protože bez té by to dle jejich slov „absolutně nešlo“ a veškeré působení by mělo o mnoho menší výsledky. S rodiči konzultují většinu kroků stran výchovy a vzdělávání dítěte, vzájemně si pomáhají a informují se.

### 5.3.6 Diskuze

V této kapitole vyhodnotím, zda se mi podařilo odpovědět na dané výzkumné otázky, pomocí stručné rekapitulace výsledků získaných výzkumem. Tyto závěry podrobím komparaci s teoretickými východisky této bakalářské práce. V úvodu této kapitoly zmíním limity uskutečněného výzkumu, které ovlivnily jeho výsledky.

Výzkum, jehož jedním z cílů bylo zjistit míru informovanosti pedagogů v mateřských školách pracujících s dětmi s PAS, zobrazuje jen velice malý vzorek učitelů, kteří vzdělávají předškolní děti s PAS. Ačkoliv byla snaha postihnout pestrý vzorek institucí, které ji zajišťují, výsledný vzorek učitelek, které se výzkumu účastnily, vykazuje značnou podobnost ve specializaci studijního oboru. Výsledky výzkumu týkající se informovanosti pedagogů tak mohou být zkreslené a ovlivnit výsledky výzkumu.

Výzkum nemohl odhalit globální stav kvality poznatků pedagogů, ale poskytl vhled do této specifické oblasti. Získaná data obsahují zmíněný rozsah znalostí malého vzorku pedagogů, ale také poskytují konkrétní možnosti, jakým způsobem lze tyto informace a získávat. Tyto cenné zkušenosti mohou být využity v praxi učitelů v mateřských školách, případně studenty tohoto oboru.

Výsledky výzkumu odkazují na důležitost připravenosti pedagogů a prostředí, do kterého vstupuje dítě s PAS. Shodně jako tento předpoklad popisuje Gillberg a Peeters (2003) v rámci pěti aspektů vzdělávání a praktického výcviku profesionálů v oblasti PAS. Odborná znalost problematiky autismu, v případě pedagogů pracujících s dětmi s PAS, je dle výzkumu vysoká a různost institucí se v tomto ohledu neprojevila. Výsledky výzkumu zaznamenaly velké množství zdrojů odkazujících na zmíněnou problematiku, ze kterých zúčastněné učitelky čerpaly.

Výzkumem byla potvrzena specifická vzdělávacích přístupů k žákům s PAS, které jsou do určité míry shodné s legislativně vymezenými přístupy k ostatním žákům se specifickými vzdělávacími potřebami. Zároveň tyto přístupy vykazují odlišnosti, které vznikly na základě odlišného kognitivního stylu dětí s PAS. Konkrétně je to zavedení strukturalizace prostředí, činností a času. Tato metoda je zmiňována řadou

autorů odborné literatury týkající se PAS. V teoretické části bakalářské práce je metoda strukturovaného učení konkrétně popsána Jelínkovou (2008) jako nejvhodnější pro rozvoj kognitivní a behaviorální složky dítěte. Mimo strukturalizace jsou zavedeny další opatření, týkající se dispozic třídy. Úpravy prostředí jako snížení počtu dětí a nároku na asistenta pedagoga vycházejí ze školského zákona. V případě vzdělávání a péče o dítě s PAS je přítomnost asistenta pedagoga v dané třídě nezbytná, z důvodu vysoké náročnosti (Thorová, 2012).

Zařazování dětí s PAS do konkrétního typu předškolního zařízení se odvíjí od konkrétní diagnózy a škály symptomatiky. Dětem s PAS jsou doporučovány speciální mateřské školy, kde probíhá integrace mezi dětmi s jinými speciálně vzdělávacími potřebami. Integrace do běžných tříd mateřských škol je většinou doporučována pouze dětem s Aspergerovým syndromem (Thorová 2012). Vhodný výběr mateřské školy je tedy jedním ze základních stavebních kamenů úspěšné adaptace a následného vzdělávání dítěte. Výsledky výzkumu potvrdily zařazení dětí s ohledem na konkrétní diagnózu, jež uvádí Thorová (2012). Dalším z pilířů úspěšné adaptace ale i následné výchově a vzdělávání dítěte je již zmiňovaná připravenost pedagogů a prostředí. Po zvládnutí adaptace je možné s dítětem pracovat a pomoci mu v rozvoji jeho individuálních schopností a dovedností. Rozvojem a aplikací těchto dovedností pomáháme dítěti k co největší samostatnosti a kvalitě praktického života (Gillberg a Peeters, 2003). Výzkum prokázal, že se respondentky se všemi zmíněnými předpoklady a průběhem docházky dítěte s PAS do mateřské školy ztotožňují a ve své praxi je aplikují.

Ve všech dotazovaných mateřských školách funguje aktivní komunikace jak s rodinou dítěte, tak s odborníky v oblasti této problematiky. Učitelky tuto spolupráci potvrzují a dokládají konkrétními příklady forem spolupráce. Většinu kroků a postupů konzultují s oběma zmíněnými stranami (zejména s rodiči), vzniká tedy ideální systém spolupráce mezi rodiči a odborníky z hlediska efektivity působení na dítě s PAS a stimulace jeho rozvoje, který popisuje například Schopler (2011).

Výsledky výzkumu z velké části korespondují s teoretickými východisky této bakalářské práce. Provedený výzkum tedy potvrdil přístupy a východiska, která jsou v souladu s aktuálními teoretickými poznatky o autismu. Vzhledem k limitům

a charakteru mého výzkumu však nejde tento stav předpokládat jako obecně platný, je však vhodné ho pojmout jako inspiraci a jako ukázkou funkčnosti vzdělávacích přístupů a doporučení podložených teorií.

## **6 Závěr**

Cílem této bakalářské práce bylo poukázat na specifika práce učitelů v mateřských školách, kteří vzdělávají a podílí se na výchovné složce dětí s PAS. Tento cíl vycházel z potřeby poukázat na nelehkost role učitele v tomto prostředí. V teoretické části jsem popsala základní informace pojednávající o problematice autismu, věnovala jsem se specifikům předškolního věku a předškolní docházky u dětí obecně i u dětí s PAS. Uvedla jsem základní poznatky z oblasti docházky dětí s PAS do mateřské školy a popsala učitele a jeho roli ve vztahu k předškolnímu vzdělávání v obecné rovině i v rovině působení na děti s PAS.

Pokud pohlédneme do historie teoretického vývoje problematiky autismu, vidíme znatelné pokroky. Od omylů, které uvádí Hrdlička a Komárek (2004), které pokládaly symptomy dnes přisuzované autismu za symptomy projevující se schizofrenie, až po řadu probíhajících a uskutečněných výzkumů, jejichž výsledkem je vystižení podstaty této poruchy a značné množství vytvořených a funkčních metodik, které se zabývají prací s lidmi s PAS. S rozvíjející se teorií dochází i k rozvoji diagnostiky PAS. V této souvislosti je zaznamenáno přibývání osob se správnou diagnózou PAS, kterým by v dobách minulých nebyla věnována patřičná péče a pozornost. Pro odborné profese, které se zabývají výchovou a vzděláváním dětí jakéhokoliv věku, je tato informace velice důležitá a je nutné na ni reagovat. Je velice pravděpodobné, že se pedagogové budou s dětmi a s dospívajícími s PAS setkávat častěji, než tomu bylo doposud. Je potřeba k této problematice přistupovat profesionálně. Učitel jako vystudovaný odborník nemůže ve své profesi spoléhat na vědecky nepodložené informace, či dokonce na zavedené klišé týkající se téma autismu.

Z výsledků výzkumu a z teoretických východisek bakalářské práce je patrné, že naléhavost na ukotvení práce pedagoga v teorii a ve spolupráci s odborníky a rodiči je podložena relevantními argumenty. Práce s dětmi s PAS je průkazně odlišná oproti běžné práci s dětmi v mateřské škole a je nutné na ni být připraven. Vzhledem k objemu informací, které pedagog musí načerpat, k množství školení, které je vhodné absolvovat a zejména vzhledem ke každodenní trpělivé práci, která třeba z počátku nepřináší pokroky, je patrné, že se nejedná o snadnou úlohu. V začátku je velice dobré si uvědomit odlišnost kognitivního stylu dětí s PAS a jejich celkového vývoje. Pokud se alespoň pokusíme na svět podívat tak, jak ho vnímají oni, jsme na nejlepší cestě v procesu následné intervence a pomoci lidem s PAS.

Výsledky a závěry této bakalářské práce jsou velice přínosné pro mě jako budoucího pedagoga. Vyplývá z nich důležitost pedagogického vzdělání a následného neustálého rozšiřování těchto znalostí a osobního rozvoje i po zakončení studia. Přínos bakalářské práce shledávám v poskytnutí základních informací o teorii a praxi vzdělávání a výchovy dětí s PAS, odborníkům z oblasti předškolního vzdělávání, studentům pedagogických oborů a případně rodičům dětí s PAS.

## 7 Seznam použitých informačních zdrojů

### Knižní zdroje

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-868-5620-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8201-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HRDLIČKA, Michal, KOMÁREK, Vladimír (ed.). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X

*Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.*

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.*

PEETERS, Theo. *Autismus: Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci. Praha: Scientia, spol. s.r.o., pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7183-114-X.*

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.*

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.*

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vyd. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.*

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.*

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.*

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.*

VOCILKA, Miroslav. *Autismus: [metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]. Praha: Tech-market, 1996. ISBN 80-902-1343-X.*



### **Elektronické zdroje**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: *MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 47 [cit. 2016-12-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38919/>

### **Zákony a jiné dokumenty**

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

## **8 Seznam příloh**

### **Příloha 1 - Část rozhovoru s učitelkou A**

**Jaká byla Vaše znalost problematiky poruch autistického spektra před tím, než bylo zařazeno dítě s diagnózou poruchy autistického spektra zařazeno do Vaší třídy?**

*„Když jsem nastupovala sem, tak jsem tu problematiku znala, ale v té minulé třídě, což byla také speciální třída, ale pro děti s kombinovaným postižením a hlavně děti s dětskou mozkovou obrnou a s mentálním postižením a vlastně autistické děti zde byly na doplnění třídy, aby zde byly nějaké chodící děti. Já jsem se s dětmi s PAS setkala tedy neplánovaně, prvotně jsem tam byla kvůli jiné skupině dětí. A tenkrát jsem začala jezdit za kolegyní, která pracovala s dětmi s touto poruchou, na konzultace ohledně této problematiky. Sem jsem přišla už s tím, že chci pracovat s nimi, protože jsem je už znala a chtěla jsem se jim věnovat víc a jinak.“*

**Z jakých zdrojů jste čerpal/a obecné informace o PAS?**

*„Jednak z praxe, z literatury, protože jsem se o tom chtěla dozvědět něco teoreticky. A potom od odborníků, protože v tom minulém pracovišti byla veliká spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, takže jsem měla možnost mluvit s psychologkou, speciální pedagožkou, logopedem, což bylo velice cenné.“*

**Z jakých zdrojů jste získala informace o vzdělávacích metodách dětí s PAS?**

*„Já si myslím, že to zase byli tyto tři zdroje. Jednak od odborníků, z literatury, a zároveň jsem čerpala z rozhovorů s rodiči těchto dětí, kdy jsme spolu často mluvili o tom, co máme dělat ve třídě, co dělají s dětmi doma, protože vždy je potřeba, aby to bylo provázané, aby se ve školce dělalo to co doma. Například jaký komunikační systém používají, tak abychom používali stejné znaky, stejné obrázky. Takže tedy od rodičů. A také v průběhu let jsem byla na vzdělávacích akcích alternativní komunikace, takže jsem si to doplňovala dalším sebevzděláváním. Velkou pomocí mi také bylo SPC zaměřené na vady řeči v Tyršově ulici 13, kde jsem byla na několika vzdělávacích programech o alternativní a augmentativní komunikaci.“*

## **Kolik máte dětí s diagnózou poruchy autistického spektra?**

*„Máme jich osm, takže skoro většina té třídy.“*

## **Jaká je konkrétní diagnóza dětí ve Vaší třídě?**

*„Aspergerův syndrom tu nemá nikdo, mají dětský autismus a tři děti ho mají kombinovaný s mentálním postižením středně těžkým, dvě děti ho mají kombinovaný s lehkým mentálním postižením. A u jednoho z dětí, to je zajímavé, které sem nastoupilo, byla diagnóza změněna z dětského autismu na vývojovou dysfázii. Ten chlapec vlastně vůbec nemluvil a nekomunikoval a v průběhu se to změnilo a ta diagnóza je teď jiná.“*

## **Jak probíhala adaptace dětí? Jaké byly začátky?**

*„Tato třída je integrační, ale ta skupina není úplně typická, že by menšina byla integrována do většiny, ale spíše je to jak se ty děti sejdou, takže to není úplně typická integrace. Jsme spíše speciální třída, kam se dostalo pár zdravých dětí. To je můj takový dojem. Ale ty zdravé děti jsou úžasné, protože jsou občas tím vzorem, někdy to zase bývá opačně, že ty zdravé děti napodobují to problémové chování. U té adaptace nevidím rozdíl. Myslím si, že jsou děti, které nemají problém se od té rodiny odtrhnout a hned vběhnou do třídy a hrají si. A jsou děti, které jsou opravdu velmi vázané a obojí vidím i u zdravých dětí. Ale možná to může být tím, že tady ta třída je připravená na děti s poruchou autistického spektra, protože když se podíváte dovnitř, tak uvidíte strukturovaný program, piktogramy a tak dále. Takže jsou zde tyto různé pomůcky, které tomu dítěti pomáhají, a nevím, jak by to vypadalo, kde by tohle nebylo. Také je tu hodně dospělých, kteří se tomu dítěti věnují, což také běžně ve školách není. Takže si myslím, že ta adaptace probíhá opravdu pěkně, protože je to tu připravené.“*

## **Popište vzdělávací a výchovné prostředky aplikované v případě dítěte s PAS ve vaší třídě.**

*„Určitě nám pomáhá strukturalizace, tedy uchopení činností, které se budou dít v podobě těch piktogramů. Je tu i jeden chlapec, který má místo piktogramů fotografie – slet událostí. Dále komunikační prostředky, které jsou odlišné od běžné verbální řeči a vycházejí z toho, co používají doma v rodině. To je určitě velká pomoc. Dalším prostředkem je to, že je tu opravdu málo dětí a dostatek dospělých. Dále pak to, že nejsme tlačeni časem, že můžeme tomu dítěti dát čas, když se mu nechce, nenutíme*

ho a počkáme. To jsou spíš takové úpravy prostředí a celého toho dne, které děti pomáhají. A je tu klid a čas a to si myslím, že je základ, aby šlo dělat pak něco dalšího. V minulé školce, kde jsem pracovala, bylo celkem šest tříd z toho jedna speciální, ve které jsem pracovala, a tam mi teda přišlo, že se ty děti vůbec nechytaly. Bylo tam přes dvacet dětí, méně učitelek a měla jsem pocit, že pořád někam spěchají, aby se něco stihlo. Tam si myslím, že pokud dítě nemá přímo svého konkrétního asistenta, tam by se toto dítě úplně ztratilo v tom čase, činnostech a dětech. Jinak tedy pracujeme podle RVP PV, ten máme stejný, s tím že ve školním vzdělávacím programu zohledňujeme tyto děti a na první místo klademe třeba posílení komunikace, protože to je tady opravdu zásadní. Každý z těch dětí s PAS má individuální vzdělávací plán, který je vypracován na základě psychologických vyšetření a třeba poznatků speciálně pedagogického centra a různých vyšetření a na základě těchto dokumentů se pak vypracovává individuální plán i s rodiči a u každého dítěte je kladen důraz na problémové oblasti. Dále se snažíme o to, aby děti měly pravidelnou individuální práci v oddělené místnosti tady u stolečku, kde ve směru čtení a psaní děti vpracovávají různé úkoly.“

## **Příloha 2 - Část rozhovoru s učitelkou C**

### **Disponuje třída speciálními pomůckami? Můžete některé uvést?**

„Určitě je to široká škála piktogramů, pak máme i obrázky a fotky míst, kam chodíme ven, aby děti vždycky věděly, kam přesně jdeme, co je tam čeká, co je na těch místech za herní prvky a podobně. To je třeba z toho důvodu, že máme k dispozici dvě zahrady ve školce a několik hřišť v okolí. Pak třeba máme různé zalaminované fotky dětí ze třídy, které dělají nějakou činnost, a v kroužku si o ní povídáme. A teď máme nově obrázkový slovník sociálních interakcí pro děti s PAS. A pak klasické skládačky, věci, které pojmenováváme. A hlavně používáme takové plátno ve tvaru kruhu, na kterém má každý svoji výseč činností a může se zde orientovat, co se děje a co se bude dělat.“

### **Probíhá spolupráce s rodinou? Pokud ano, uveďte jak.**

„Všechny děti od nás z oddělení jsou v péči SPC, které má společně s rodiči a námi učiteli a dalšími lidmi, kteří participují na výchově a péči o konkrétní dítě, integrační schůzky. Ty probíhají několikrát do roka. A je skvělé, že například přijde i někdo z AUT

- Centra a podobně. Potom s rodiči komunikujeme každodenně, to funguje moc pěkně, informujeme je prostřednictvím emailu a teď jsem nově vytvořila účet na „rajčeti“, kam dávám fotky činností a toho co se dělo ve školce, pouze rodiče tam mají přístup a můžou si pak s dětmi povídat o tom, co bylo ve školce a podpořit to takhle vizuálně. Často společně třeba řešíme i znaky, kterými děti komunikují. Jinak mám příklad přímo z tohoto roku, kdy tatínek při adaptaci dítěte s dětským autismem natočil, jak běžně probíhá kontaktní kroužek. Tohle konkrétní dítě má v oblíbě různé televizní spoty a reklamy a tatínek mu tohle video pouštěl doma, aby pak ve školce líp zvládal průběh kroužku a hlavně aby pochopil co se při něm děje. Tak to bylo moc pěkné. Myslím, že si opravdu s rodiči vycházíme vstřícně a pomáháme si vzájemně.“

### **Spolupracujete s organizací zabývající se poruchami autistického spektra, SPC, PPP, logopedem?**

„Takže jak jsem zmínila, komunikujeme hlavně se SPC. Máme zprávy od klinických psychologů. Spolupracujeme s terapeutkou, která vede terapii v hliněném poli, kam dochází právě hlavně děti s PAS, ale jinak i děti z celé školky. Dál máme svou speciální pedagožku, která si jeden den v týdnu bere děti na individuální práci k sobě. Naše děti na tyto aktivity většinou nechodí, ale mají možnost se tam jít podívat, seznámit se s terapeutkou a pedagogy a až další rok pak chodí na terapii. Jinak spolupracujeme podle toho, kam dochází konkrétně naše dítě, teď třeba probíhá skvělá spolupráce s AUT - Centrem, kdy jejich pracovnice byla u nás ve školce a prostřednictvím rodiče i tu docházku do školky řeší. Takže vzniká takový ten ideální trojúhelník rodič-učitel-poradenský pracovník.“

### **Jaký byl a je současný přístup vedení mateřské školy.**

„Určitě skvělý. Skvěle funguje komunikace, vlastně i dohromady sestavujeme třídu při zápisech, kde kombinujeme třídu, tak aby to nebyla čistě autistická třída, aby děti s autismem tvořily například méně než polovinu, protože to už by se pak jednalo třídu s jiným zaměřením. Takže děti s PAS se hlásí hodně, hodně musíme odmítat, ale viděla jsem u zápisu seznam toho převisu, který byl už opatřenej poznámkama, že je přijme jiná speciální školka. Takže vedení je v tomhle ohledu velmi aktivní. Tím, že v případě

*děti se speciálníma potřebama neplatí klasický bodový systém, tak to složení třídy takhle můžeme společně ovlivnit tak, aby to fungovalo. Dále vedení zajišťuje spoustu grantů, které pak pokryjou již zmíněné terapie. A také se teď podařilo vedení sehnat peníze na proplacení integračních schůzek, které jsou časově hodně náročné, tak to je příjemné, že se nám naše paní ředitelka snaží tu snahu kompenzovat.“*

### **Jaký je přístup kolektivu dětí v této třídě? Jak dítě s poruchou autistického spektra kolektiv přijal?**

*„Děti s PAS jsou přijímány velice dobře. Oni do toho kontaktu s dětmi chtějí jít a děti si je vybírají pro hru. Máme ale třeba jedno dítě, které jde do kontaktu s dětmi opravdu kousáním a škrábáním, ale musím právě říci, že jsou k sobě děti velmi tolerantní a že toto dítě s trochou naší podpory nezavrhnou, ačkoliv jejich zkušenosti s kontaktem s tímhle dítětem třeba nebyly dobré a mají k ní trochu respekt a občas se jí vyhýbaj. Pak tu zase máme chlapečka s PAS, který je moc oblíbený, protože děti zajímají jeho aktivity, zvou ho ke hře. Ale jinak je vidět, jak na sebe děti myslí, třeba když jedno z nich chybí. Je to moc hezké. Občas mi ale přijde, že v té třídě chybí takové ty vzory chování, které jsou běžné v klasických třídách, takové ty zdravé reakce. My pak musíme hodně fungovat jako překladači na obě dvě strany.“*

### **Vidíte nějaké změny/posuny v rámci fungování dítěte s autismem ve třídě?**

*„Jistě, vlastně i za ten necelý rok co jsem tady, vidím obrovské posuny. To je moc hezké. Například takovéto upouštění od svých stereotypů, že už nepotřebuje třeba tolik hraček k jídlu a podobně. Nebo třeba posun v řeči. A hlavně rozvoj té volné hry globálně v celé třídě.“*

### **Jaká jsou podle Vás problematická místa při zařazování takového dítěte do třídy?**

*„Myslím, že nejdůležitější je ten začátek. Dál aby dítě bylo schopný dát najevo libost a nelibost, aby nám dalo najevo, co se mu líbí a nelíbí. Potom je taky velmi těžké zpočátku přestat ten první náraz, kdy dojde k první frustraci dítěte, ke který přirozeně v tomhle prostředí dochází. Kdy si rodiče i dítě uvědomí, že to není školka jen pro to jedno dítě, ale že je tu celý kolektiv dětí a dospělých.“*

### **Co Vám/dětem nejvíce pomohlo?**

*„Úplně nejvíc moje jistota v životní zkušenosti a taky to, že jsem měla praxi ve školce. Pak nejvíc souhra mezi učiteli, stejné naladění, víra v dobrou budoucnost, dobré mezilidské vztahy, ochota si pomáhat za každé situace a i tedy chuť do toho jít, protože to není snadné. Potom mě teda dost pomohla i pracovní doba, která je jen do 15h, kdy člověk má čas přemýšlet o dalších krocích a celkově o té třídě. A musím říct i to, že vlastně u nás momentálně chybí jeden člověk na pozici asistenta a celá školka se semkla a pomohla tím, že nám každý den jedno oddělení půjčí asistenta a sami jsou potom v nouzi. Tak to mě moc těší. A hodně mi i pomáhá, když slyším, jak se děti do školky těší a baví je to tam. Dětem pak podle mě nejvíc pomáhá přímost, od učitelů směrem k dětem, to vysvětlení situace, klidně i pořád dokolečka“*