

Specifické postupy při práci s dítětem s autismem v mateřské škole

Nikol Králiková

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Nikol Králiková

Osobní číslo: H13257

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Téma práce: Specifické postupy při práci s dítětem s autismem v mateřské škole

Zásady pro vypracování:

- Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti poruch autistického spektra.**
- Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na problematiku edukace dítěte s autismem v mateřské škole.**
- Zpracování kazuistiky konkrétního případu dítěte s autismem.**
- Vypracování konkrétních postupů práce s autistickým dítětem.**
- Ověření vzdělávacího programu v konkrétní mateřské škole.**
- Zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, eds. Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. Dětský autismus: přehled současných poznatků. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-7178-813-9.

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, 271 s. ISBN 978-80-7367-898-2.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2012, 273 s. ISBN 978-80-7315-237-6.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 122 s. ISBN 978-80-7367-498-4.

HANEY, Michelle R. Understanding children with autism spectrum disorders: educators partnering with families. Los Angeles: SAGE Publications, c2013, xxiv, 397 s. ISBN 978-1-4129-8246-7.


Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾);
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ¹⁾);
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 1.3.2016



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnu před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořízovati na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisu. § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení. užije-U nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisu. § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce má aplikační charakter a zabývá se integrací dětí předškolního věku s poruchou autistického spektra. V teoretické linii jsou v práci sledovány vzdělávací podmínky v mateřských školách a specifické postupy práce s dětmi s autismem. Teoretická část také shrnuje poznatky o problematice poruch autistického spektra u dětí.

Praktická část se zaměřuje na kazuistiku konkrétního případu dítěte s autismem. V mateřské škole se pro takové dítě připravuje vzdělávací program. Jedna ukázka takového programu je součástí předkládané práce. Program byl připravovaný pro konkrétní dítě, s diagnózou atypický autismus. Byl zaměřen na nácvik komunikace, sebeobsluhy, rozvoj jemné motoriky a rozvoj sluchového a zrakového vnímání. Měsíční vzdělávací program byl také ověřen.

Klíčová slova: autismus, integrace, triáda postižení, strukturované učení, vzdělávací program, autistické spektrum

ABSTRACT

This bachelor's diploma has applied character and it deals with the integration of preschool children with autism spectrum disorder. The theoretical line of work are monitored educational conditions in kindergartens and specific procedures for working with children with autism. The theoretical part also summarizes knowledge about autism spectrum disorders in children.

The practical part focuses on a case study of a specific case of a child with autism. The kindergarten is for a child prepares educational program. One example of such a program is a part of this work. The program was designed for a specific child, diagnosed with atypical autism. It was focused on practicing communication, self-care, developing fine motor skills and auditory and visual perception. Monthly educational program was also verified.

Keywords: autism, integration, triad disability, structured teaching, educational program, autistic spectrum

Motto

„Být autistický ještě neznamená nemít lidskou duši. Ale znamená to být zvláštní. Znamená to, že co je normální pro zdravé lidi, není normální pro mne. A naopak – co je normální pro mne, není normální pro zdravé lidi. Do určité míry jsem špatně vybaven pro přežití v tomto světě, jako mimozemšťan, který přistál na Zemi bez orientační příručky. Ale moje osobnost je nedotčena. Moje já je nedotčené. Našel jsem ve svém životě velké hodnoty a smysl života a nechci z nich být vyléčen“

Jim Sinclair

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za ochotu, vstřícnost a cenné rady při vedení mé práce, rovněž paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D. za odborné vedení a rady při převzetí vedení mé práce. Dále děkuji paní učitelkám z mateřské školy za vstřícnost a spolupráci. A v neposlední řadě patří můj dík také chlapci s autismem, který se mnou spolupracoval.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 INKLUZE A INTEGRACE V RÁMCI VZDĚLÁVÁNÍ	9
1.1 LEGISLATIVNÍ VÝCHODISKA PRO INTEGRACI V RÁMCI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	11
1.2 UKOTVENÍ SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB DĚTÍ S PAS V RVP PV	11
1.3 MOŽNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS	13
1.4 INTEGRACE DĚTÍ S PAS V BĚŽNÉM TYPU MATEŘSKÉ ŠKOLY	15
2 AUTISMUS	18
2.1 CHARAKTERISTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	19
2.2 CHARAKTERISTICKÉ PROJEVY	21
2.3 ETIOLOGIE AUTISMU A ČETNOST VÝSKYTU	24
3 HLAVNÍ PRINCIPY PRÁCE S DÍTĚTEM S AUTISMEM V MŠ	26
3.1 STRUKTUROVANÉ UČENÍ	26
3.1.1 Principy strukturovaného učení.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 MĚSÍČNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	32
4.1 PRŮBĚH MĚSÍČNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU „MALÝ ŠIKULA“	45
4.1.1 První týden	45
4.1.2 Druhý týden.....	48
4.1.3 Třetí týden	51
4.1.4 Čtvrtý týden.....	54
5 ZÁVĚREČNÁ ŠETŘENÍ	56
5.1 AUTOEVALUACE	56
5.2 EVALUACE PROVEDENÁ ASISTENTKOU PEDAGOGA.....	57
5.2.1 Srovnání vlastní autoevaluace s evaluací asistenta pedagoga.....	58
5.3 EVALUACE PRÁCE CHLAPCE BĚHEM JEDNOTLIVÝCH TÝDNŮ.....	59
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	62
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	67
SEZNAM OBRÁZKŮ	68
SEZNAM TABULEK	73
SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

O diagnóze autismu máme do dnešní doby nepřehledné množství poznatků. Autismus je popsán velmi podrobně, známe jednotlivé poruchy, jež sem řadíme. Rovněž víme mnoho o symptomech, typických projevech a stejně tak existuje několik metod navržených pro práci s jedinci s autismem. Řada osobností navrhla metody, jež shledala jako účinné v rámci intervence, avšak u mnohých z nich nebylo prokázáno, že je lze za účinné opravdu pokládat.

Jelikož autismus je pervazivní vývojovou poruchou, tedy všepřonikající poruchou, jež je nevyhléditelná, je třeba vždy nalézt pro konkrétní osobu vhodné metody práce s ní. Lidé s autismem se ve světě totiž velmi špatně orientují, obtíže jim činí orientace v prostoru i čase, jako celek je pro ně okolní svět jen obtížně pochopitelný. To, co pro nás je zcela přirozené, je pro osoby s autismem nelogické a zpravidla značně stresující. Daný fakt se odvíjí především od toho, že nemají schopnost přiměřeně využívat komunikaci, porozumět jí, což je však pro život a začlenění se do společnosti zcela zásadní. Přesto však existují strategie, které v případě správného užití, lidem s autismem život značně ulehčují.

Vhodnost výběru metody se odvíjí od řady aspektů, na něž je třeba brát zřetel, před samotným započatím jakékoliv práce. Záleží vždy především na individualitě jedince a jeho specifických potřebách, které se u osob s autismem značně liší. Nenajdeme dvě osoby, u nichž bychom využili zcela shodný přístup.

Na základě daného faktu, je tedy velmi příhodné praktikovat a zavádět metody ověřené a dle individuálních potřeb jedince je upravovat tak, aby byly co nejvíce efektivní. Mateřská škola je přímo vybízející k tomu, zavádět efektivní postupy práce, neboť dítě zde tráví poměrně dlouhou etapu v určité pravidelnosti, a proto má možnost si řadu strategií osvojit právě tady.

Cílem předkládané bakalářské práce tedy nebylo postihnout celé spektrum utvořených metod, ale zaměřit se pouze na takovou, která by byla skutečně efektivní a využitelná v rámci výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole v běžném vzdělávacím proudu. Toto nebylo jednoduché, jelikož řada odborných literatur se metodami více zabývá až v období školního vzdělávání. Výjimkou je metoda strukturovaného učení, jež byla v různých formách shledána mnohými odborníky jako vyhovující pro všechny věkové kategorie.

Teoretická část pojednává o integraci, popisuje tedy možnosti předškolního vzdělávání dětí s autismem. Dále jsou přiblíženy poruchy autistického spektra, s ohledem na typické projevy, čili triádu postižení. Poslední kapitola teoretické části, je věnována právě strukturovanému učení.

Aplikační část pak sestává z kazuistiky konkrétního případu dítěte s autismem a programu, navrženém právě pro toto dítě, jež čerpá prvky právě ze strukturovaného učení.

Neboť někteří z odborníků užívají pojmy poruchy autistického spektra a autismus jako synonymum, budeme v celé práci vycházet z tohoto zjištění a používat tyto termíny rovněž synonymně. Například Bartoňová, Bazalová, Pipeková (2007) nazvaly kapitolu, jíž se ve své knize věnují, jako Autismus, přičemž v ní popisují celé spektrum poruch autistického spektra.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZE A INTEGRACE V RÁMCI VZDĚLÁVÁNÍ

První kapitola se zaměřuje na specifikaci pojmů inkluze a integrace. Rovněž na legislativní ukotvení a ukotvení speciálně vzdělávacích potřeb v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, vztahující se speciálně k dětem s autismem. Dále, tato kapitola hlouběji pojednává o možnostech vzdělávání dětí s autismem a také o integraci těchto dětí do mateřské školy v běžném vzdělávacím proudu.

Od roku 1989 prochází školství v České republice řadou změn. Tou základní změnou je, že školní docházka se stává povinnou pro všechny děti, i pro ty s nejtěžším typem postižení, které byly v minulosti od povinné školní docházky osvobozeny. Na základě tohoto faktu, je na děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami u nás nahlíženo jinak, než tomu bylo v dekadách minulých (Vítková, 2004). Po roce 1989 začalo docházet k výrazným změnám, v přístupu k edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a do popředí se začaly dostávat pojmy integrace a inkluze.

Mnoho autorů uvádí definice pojmů inkluze a integrace, v současné době se však oba tyto pojmy používají spíše jako synonymum. **Inkluze** je užívána ve smyslu nutnosti poukázat na potřebu rozšíření integrace a na její optimální realizování pro každé dítě se speciálně vzdělávacími potřebami v praxi. Může být rovněž chápána jako integrace všech žáků do běžné školy, která předznamenává, že školy by měly vytvořit unifikovaný systém vzdělávání žáků dohromady, a to při zachování stejné úrovně kvality, v adekvátních věkových skupinách (Bartoňová, 2007).

Problematikou inkluze a integrace se zabývá také Bazalová (2006), která inkluzi charakterizuje následovně: „*Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje*“. (Bazalová, 2006, s. 7)

Můžeme tedy říct, že inkluze spočívá v přesvědčení, že všichni lidé, jsou si rovni v právech i důstojnosti, čímž by jím měla být poskytnuta možnost zúčastňovat se všech aktivit ve společnosti, jakožto lidem bez specifických potřeb. Je však známo, že s ohledem na různorodost postižení a individualitu jedince, inkluze ani integrace v edukaci nikdy absolutně provedena nebyla a nebude, ale částečně svou funkci plní. Díky medializaci a informovanosti společnosti o lidech se speciálně vzdělávacími potřebami se začaly mnohem více spojovat děti se speciálně vzdělávacími potřebami s dětmi zdravými, například díky zřizo-

vání speciálních tříd při běžných školách. Dětem je také umožňována individuální integrace do tříd mezi děti zdravé.

S pojmem inkluze přímo souvisí termín integrace. Pochází z latiny a znamená v doslovném překladu „znovuvytvoření celku“. Opakem integrace je segregace, z latinského segregatio = oddělování. Mluvíme-li o integraci je základním principem tohoto přístupu ve vzdělávání dětí nerozlišovat děti na handicapované a ostatní (Bartoňová, 2006).

Podle současného švýcarského odborníka v oblasti integrativní speciální pedagogiky Bürliho (1997), je integrace snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělávání dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, což znamená, že výchova a vzdělávání dětí a žáků je zajišťována spíše v běžném typu školy, než ve školách speciálních. Integrace by měla vytvářet vzájemné porozumění mezi postiženými a nepostiženými, což je zásadní změna oproti dřívějšímu přístupu, kdy byly osoby s postižením striktně zařazovány do institucí pro ně určených, tedy speciálních, dle druhu a míry jejich postižení. Postižené děti a žáci, se dle něj, mají vzdělávat v co možná nejvyšší míře se svými vrstevníky, avšak nemusí být vždy vyučováni v běžné třídě. To znamená, že rozsah společného vzdělávání není nijak pevně stanoven a musí být vždy uvážen v souvislosti s individuálními potřebami jednotlivých dětí. Integrace se v různých formách pokládá za **vzájemný proces**, při kterém se k sobě přibližují obě strany a mění se, čímž roste oboustranná sounáležitost a pospolitost. Vede to k vzájemnému porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými (In Vítková, 2004).

Cílem integrace v rámci vzdělávání je, aby děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami byly co nejméně izolované od svých vrstevníků, tudíž aby jejich postižení bylo vnímáno jako pouhá jinakost a nebylo překážkou či omezením ve vzdělávání (Bazalová, 2006, s. 7).

Aby však byla integrace úspěšná, je třeba skloubit řadu faktorů, jež se na ní podílí. Jedním z klíčových faktorů je připravenost učitelů běžných škol a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Neméně důležitým faktorem je i dobrá připravenost speciálních pedagogů jako podpůrných činitelů a také samotní rodiče mají své nezastupitelné místo v tomto procesu (Vítková, 2004, s. 10).

V dalších částech práce se již budeme zabývat integrací pouze ve vztahu k dětem s poruchou autistického spektra.

1.1 Legislativní východiska pro integraci v rámci vzdělávání dětí a žáků s poruchou autistického spektra

Dne 17.8.2005 přijala vláda svým usnesením Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením pro období 2006-2009, čímž vznikla povinnost Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy České republiky Národní program zajišťovat a rozvíjet vzdělávací podmínky dětí s autismem ve všech krajích České republiky (Thorová, 2006).

Děti s autismem rovněž zastřešuje Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (jinak též zvaný Školský zákon) ze dne 24.9.2004, jenž nabyl na účinnosti 1.1.2005 (Česko, 2004). Především vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, jež začleňuje děti, žáky, studenty se stanovenou pervazivní vývojovou poruchou do skupiny žáků se vzdělávacími potřebami ze dne 9.2.2005 (Thorová, 2006).

Školský zákon č. 561/ 2004, Sb. § 16 odst. 7. rovněž stanovuje, že děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dále pak navazuje Vyhláška č. 72 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ze dne 9.2.2005, kde stojí, že školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení (Česko, 2004).

Vycházíme – li ze školského zákona č. 561/ 2004 Sb. § 16, odst.1, při dělení dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, řadíme **děti s poruchou autistického spektra** do kategorie se **zdravotním postižením** (Česko, 2004).

Na základě projektu „Poradenské služby pro klienty s autismem a poruchami autistického spektra č.j. 15 987/2003-24, zveřejněného ve Věstníku MŠMT č.8/2003V“, zajišťuje systémovou pomoc každému kraji krajský koordinátor. Cílem je zajištění specializovaných, odborných poradenských služeb pro osoby s autismem (Thorová, 2006).

1.2 Ukotvení speciálně vzdělávacích potřeb dětí s PAS v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Pravidla z něj vycházející jsou závazná pro všechny typy mateřských škol. RVP PV vychází

z koncepce, respektující individuální potřeby a možnosti dítěte a z tohoto důvodu je základním východiskem pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP PV, 2004).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, jimiž jsou **rámcové cíle**, které vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání, dále **klíčové kompetence**, představující výstupů nebo také obecnější způsobilosti dosažitelné v předškolním vzdělávání. Třetí kategorií jsou **dílčí cíle**, které vyjadřují konkrétní záměry příslušné vzdělávací oblasti a čtvrtou oblastí jsou **dílčí výstupy**, tedy dílčí dovednosti, poznatky, postoje a hodnoty, které odpovídají dílčím cílům (Bartoňová, 2007). Tyto rámcové cíle a záměry jsou pro vzdělávání všech dětí předškolního věku společné. Při jejich naplňování je však třeba přizpůsobovat je tak, aby co nejvíce vyhovely dětem a jejich speciálně vzdělávacím potřebám a možnostem.

Oproti vzdělávání běžné populace je však také třeba dbát na některé další podmínky pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami, které stanovují zákony, vyhlášky či předpisy. Při zajišťování vzdělávání pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami by měl pedagog k dítěti přistupovat individuálně dle charakteru a závažnosti postižení a měl by být vzdělán v oblasti speciální pedagogiky (RVP PV, 2004).

RVP PV rozděluje děti se speciálními vzdělávacími potřebami do sedmi kategorií, na jejichž základě pak stanovuje plně vyhovující podmínky pro vzdělávání. Děti s PAS řadíme do kategorie **děti s více vadami a autismem**. Plně vyhovující vzdělávací podmínky jsou pro tyto děti zajištěny jestliže:

- je zajištěno osvojení specifických dovedností, zaměřených na sebeobsluhu;
- vzdělávací prostředí je klidné a pro dítě podnětné;
- je zajištěna přítomnost asistenta pedagoga;
- počet dětí ve třídě je snížen;
- jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky;
- jsou zajištěny další podmínky podle druhu a stupně postižení (RVP PV, 2004, s. 38).

Se shodnými kritérii vyhovujících podmínek přichází i Švarcová (2006), která uvádí, že pedagog musí brát v úvahu podmínky vyplývající ze speciálních potřeb dětí. U dětí s více vadami a autismem jsou podmínky považovány za plně vyhovující, pokud:

- je zajištěno osvojení dovedností zaměřených na obsluhu;
- vzdělávací prostředí je klidné a podnětné pro dítě;
- je zajištěna přítomnost asistenta;
- je snížen počet dětí ve třídě;
- jsou využívány vhodné kompenzační pomůcky a jsou zajištěny další podmínky podle druhu a stupně postižení (Švarcová, 2006).

Děti s autismem řadíme do kategorie dětí se zdravotním postižením a při vzdělávání v mateřských školách, je v souladu s vyhláškou personálně posílit instituci osobou dalšího pedagogického pracovníka. Tato možnost však není legislativně ustanovená a proto záleží na konkrétním případě. Pokud je však vzdělávání a péče o dítě značně náročná, je vhodné účast dalšího pedagoga zajistit (RVP PV, 2004).

RVP PV se rovněž zaměřuje na **integrované vzdělávání** dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Můžeme říct, že integrace dítěte do běžného typu mateřské školy znamená přiblížení se normálnímu prostředí, což zapřičiňuje určité oslabení izolace dítěte a eliminuje se tak jeho vylučování ze společnosti ostatních vrstevníků. RVP PV tedy podporuje integraci dětí všude tam, kde je to vzhledem k charakteru a míře postižení možné, tedy kde lze vytvořit a zajistit potřebné podmínky. Integrace dětí do běžných mateřských škol mimo pozitiva nese i svá jistá rizika, proto je třeba zvážit nejrůznější aspekty, jako prostředí, možnosti pedagoga a podobně, před tím, než se do integrace pustíme. V případě, že je dítě integrováno do mateřské školy běžného typu, je úkolem pedagoga při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracovat s dalšími odborníky, tedy využívat služeb školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologických poraden a speciálních pedagogických center).

1.3 Možnosti předškolního vzdělávání dětí s PAS

Do předškolních institucí bývají zařazovány děti z celého autistického spektra. Jsou mezi nimi děti s nejrůznější závažností symptomatiky. Do předškolních zařízení nastupují děti, které již prošly včasnou intervencí, dále děti, jimž byla stanovena diagnóza krátce před nástupem, ale také děti, které diagnózu nemají a jejich zvláštnosti v chování vyplynou až z kontaktu s vrstevníky v průběhu docházky do mateřské školy. Předškolní vzdělávání zastává důležitou funkci v životě dítěte s PAS. Cílem práce s dítětem s daným postižením v předškolním vzdělávání je zvládnutí sebeobslužných dovedností, vytvoření pracovního chování, základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i

dospělým tak, aby dítě následně co nejlépe obstálo při plnění povinné školní docházky v jakémkoliv typu základní školy (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Děti s poruchou autistického spektra mohou být zařazovány různou formou do jednotlivých typů předškolních zařízení:

1. mateřská škola samostatně zřízená pro děti se zdravotním postižením (pro děti zrakově postižené, pro sluchově postižené, pro tělesně postižené, mateřská škola logopedická, mateřská škola speciální);

2. mateřská škola běžného typu (Čadilová, Žampachová a kol., 2012, s. 25).

V rámci výše uvedených předškolních zařízení je možné děti s PAS vzdělávat v různé podobě dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (§ 3) a to:

1. formou individuální integrace;
2. formou skupinové integrace;
3. v mateřských školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením;
4. kombinací výše uvedených forem (Čadilová, Žampachová a kol., 2012, s. 25).

Mimo zařízení, která nejsou zařazena do sítě škol a školských zařízení, mohou děti s PAS v rámci předškolního vzdělávání docházet do zařízení, jako jsou dětské rehabilitační stacionáře a ústavy sociální péče. V těchto typech zařízení mívají svá samostatná pracoviště školská zařízení a pracují v nich speciální pedagogové.

Pro všechny tyto typy zařízení a možnosti vzdělávání platí, nutnost práce kvalifikovaných odborníků vzdělaných v oblasti speciální pedagogiky. Neméně důležitá je také spolupráce pedagogických pracovníků s rodiči. Schopler (1984) uvádí, že tato kooperace není luxus, ani pouhá zdvořilost, ale je to profesionální nezbytnost (In Gillberg, Peeters, 2003). Rodiče by se měli stát spoluaktéry na vzdělávání svých dětí, za podpory a spolupráce se speciálními pedagogy. Jedině tehdy, když je správně nastavena práce na všech stranách, může probíhat kvalitní vzdělávání dětí s autismem. Také Vocilka (1996) zdůrazňuje nutnost spolupráce s rodiči a uvádí, že rodiče musí být seznámeni s individuálními vzdělávacími plány svých dětí, musí jim porozumět, souhlasit s nimi a pokud možno se na nich podílet (Vocilka, 1996).

Ať už hovoříme o jakémkoli typu mateřské školy, je zařazení dítěte s PAS alespoň v posledním roce před nástupem k plnění povinné školní docházky důležité a rozhodující

při zvládnutí základních dovedností nezbytných pro přechod do základního vzdělávání. Nutno však podotknout, že řada dětí s PAS není připravena zahájit nástup povinné školní docházky v šesti letech, jak tomu bývá u zdravých dětí. V takovém případě bývá doporučen odklad školní docházky, čímž si o rok prodlouží pobyt v mateřské škole. Přičemž jak uvádí Čadilová, Žampachová a kol. (2012) měl by být odkladový rok smysluplně a efektivně využit ve prospěch dítěte a jeho přípravy na školní docházku (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

1.4 Integrace dětí s PAS v běžném typu mateřské školy

Thorová (2006) uvádí, že pro některé děti je speciální mateřská škola nedostupná, jiné děti mají jen mírnou formu autismu či Aspergerova syndromu a v takových případech obvykle vyvstává myšlenka o integraci do běžného typu mateřské školy. Má – li však být integrace úspěšná, je zapotřebí dostatečné personální posílení MŠ, čímž máme na mysli zřízení funkce asistenta pedagoga. V opačném případě efektivita péče a vzdělávání dětí s autismem prudce klesá. V mnohých mateřských školách v České republice však funguje integrace velmi dobře (Thorová, 2006).

Integrace dětí s autismem do běžného typu mateřské školy není snadná. Děti s autismem jsou natolik zvláštní a odlišné, že tyto odlišnosti komplikují jejich společné vzdělávání se zdravými vrstevníky. Především z důvodu nutnosti používání odlišných vyučovacích metod a tempa práce (Howlin, 2005). Integrací v mateřské škole rozumíme společný život nejrůznějších dětí bez ohledu na pohlaví nebo národnost. Integrací jsou děti akceptovány a rozvíjeny v jejich osobitosti, čímž je jim umožněno společně růst a rozvíjet se v otevřené atmosféře. Cílem integrace do běžné mateřské školy je, aby všechny děti vyrůstaly ve společenství s druhými (Gillberg, Peeters, 2003).

Způsob integrace se vždy odvíjí od závažnosti individuálního postižení a nenajdeme dva shodné případy dětí, pro něž by platila stejná pravidla a podmínky při integraci. Při výběru typu mateřské školy je vždy nutné vycházet z individuálních schopností dítěte a přihlížet ke všem jeho specifickým potřebám. V případě opaku hrozí, že dítě vystavíme nadbytečnému stresu, což se může negativně podepsat na dítěti (Thorová, 2006).

„Integraci schvaluji tehdy, je-li dítě školsky úspěšné a má dobré rodinné zázemí. Rodina musí spolupracovat se školou i odborníky. Hodně bude při úspěšnosti integrace záležet na odborných i lidských kvalitách pedagoga.“ (Vocilka, 1996, s. 37). Dítě, jež se roz-

hodneme integrovat, musí nejdříve projít návštěvou psychologa, rovněž je nutná konzultace a posudek ze speciálně pedagogického centra, či jiné speciálně zaměřené poradny. V případě, že se všichni aktéři shodnou na vhodnosti dítě s autismem integrovat, nastává dlouhodobý proces samotné integrace, který bývá ve většině případů velmi náročný pro všechny zúčastněné (Thorová, 2006).

Integrace do běžného typu mateřské školy má jisté výhody, mezi které patří například to, že dítě s autismem se dostává mezi zdravé děti a snaží se s nimi tak, dle svých možností kamarádit, osvojovat si jisté vzorce společenského chování, i když rozlišným způsobem a naopak zdravé děti se učí integrovanému dítěti pomáhat, čímž dochází k osvojování si sociálních kompetencí, navazování sociálních vztahů a kamarádství.

Integrace však nese i svá jistá rizika. Jak uvádí Mühlpachr (2004), problémem při integraci v běžné mateřské škole může být, že dítě s autismem může výrazně narušovat svými projevy chod mateřské školy, například při řízené činnosti, jelikož schopnost koncentrace udržení pozornosti je u dětí s autismem velmi omezená a nízká, ale také při nejrušnějších hrách dětí. Většina dětí s autismem si neumí hrát jako jiné, zdravé děti a do hry se zapojuje spíše tak, že ostatním dětem jejich hru kazí, čímž děti začnou postižené dítě odmítat a odhánět jej od sebe. Zdůrazňuje ale také fakt, že mnoha nežádoucím projevům se dá předejít díky individuálnímu přístupu a dobré znalosti dítěte ze strany učitele (In Vítková, 2004).

Proces učení ve všech oblastech těchto dětí je odlišný, tempo téměř všech činností v běžné třídě je na ně často příliš rychlé, náročné a metody práce nesrozumitelné. Vocilka (1994) uvádí, že učení dětí s autismem je obvykle mnohem delší a pro každou novou věc je třeba opakovat stejný postup (In Vítková, 2004). Je tedy vhodné, aby dítě s autismem mělo ve třídě vždy svého **asistenta pedagoga**, jež je vzdělán v oboru speciální pedagogiky a je tak schopen zajišťovat a poskytovat dítěti optimální činnosti, přiměřené jeho individuálním možnostem. Aby toho byl schopen, musí však dítě velmi důkladně znát ve všech oblastech vývoje. V případě, že by tomu tak nebylo, je velká pravděpodobnost, že přecenění nebo naopak podcenění dítěte. Tím by se dítě octlo v pro něj nesnesitelně obtížné situaci a vzdělávání by pro něj bylo „nepřístupné“ (Gillberg, Peeters, 2003). V případě, že dítě s autismem má svého asistenta pedagoga, který je zcela kompetentní pro práci, kterou vykonává, je schopen vyhodnotit schopnosti dítěte a poskytovat tak kvalitní vzdělávací i výchovnou nabídku. Díky jeho kvalitní práci také nedochází k výraznému narušování chodu třídy a v případě,

že se tak stane, asistent pedagoga by měl být kompetentní k eliminování nežádoucích projevů u dítěte s autismem, kterých může být s ohledem na další symptomy celá řada.

Netvrdíme však, že by děti s autismem měly být v rámci celého pobytu v mateřské škole pouze se svým asistentem pedagoga a nezapojovány do žádných činností s ostatními dětmi. V případě, že bychom dítě s autismem takto izolovali, nebylo by na místě užívat pojmu integrace.

K dosažení integrace dítěte s autismem je potřeba také dovybavit prostředí mateřské školy, nakoupit komunikační přístroje a pomůcky, kterých je v dnešní době nespočet. Je tedy třeba, aby se mateřské školy na integraci vždy dobře připravily po všech stránkách. Některé školy nejsou na integraci připravené vůbec, nemají speciální učební pomůcky a zařízení, navíc ne všichni žáci, učitelé, rodiče i veřejnost jsou připraveni na integraci (Thorová, 2006).

2 AUTISMUS

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je nepronikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emoci. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá“. (Sinclair, sec.cit., Thorová, 2006)

Slovo autismus je odvozeno z řeckého slova „autos“, což znamená sám. Autismus je pervazivní porucha, což znamená, že jsou narušeny všechny oblasti vývoje dítěte. Jako první jej definoval americký psychiatr Leo Kanner v roce 1943, který zaznamenal, že existuje rozdíl mezi autismem a dětskou schyzofrenií a popsal autismus jako samostatný syndrom. Autismus identifikoval jako syndrom s dvěma klíčovými prvky, které popsal jako autistickou uzavřenost a touhu po neměnnosti, společně s dalšími projevy v chování (Richman, 2006).

„Vycházíme-li z lékařské definice autismu, pak je autismus zařazen mezi pervazivní vývojové poruchy. Znamená to, že jde o postižení, kdy vývoj jedince probíhá odlišným způsobem od jedince zdravého a kdy se postižení projeví ve všech oblastech života“. (Jelínková, 2001, s. 9).

Slovo „pervazivní“ znamená všepronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech (Thorová, 2006). Vágnerová (2004) uvádí, že tento termín je společným označením pro závažnější poruchy, které se projevují již od raného věku. Gillberg a Peetres (2003) dále zastávají názor, že termín pervazivní vývojová porucha vystihuje samotnou podstatu poruchy mnohem lépe než pouze slovo autismus (v omezeném slova smyslu „nezúčastněný“ nebo „obrácený do sebe“), jelikož skutečné potíže těchto osob jsou mnohem širší než jednoduchá charakteristika sociální uzavřenosti (Gillberg, Peeters, 2003); (Vágnerová, 2004).

Autismus není jednotné postižení, jedná se o širokou skupinu pervazivních vývojových poruch, někdy se také hovoří o poruchách autistického spektra, nebo autistické škále.

2.1 Charakteristika poruch autistického spektra

Dětský autismus

Dětský autismus (též Kannerův syndrom, infantilní autismus) je nejzávažnější, ale také nejlépe prostudovanou pervazivní (všepronikající) vývojovou poruchou a to kvůli kombinaci klinické závažnosti s relativně vysokou prevalencí v porovnání s ostatními pervazivními poruchami (Hrdlička, in Hort a kol., 2008). Thorová (2006) dále uvádí, že dětský autismus je jádrem poruch autistického spektra, především z pohledu historického.

Dětský autismus je porucha, pro niž je charakteristická narušená schopnost vytvářet vztahy s lidmi, přiměřeně reagovat na podněty z okolí, nutkavá touha po neměnnosti a stereotypu a další příznaky vážně postihující život jedince i jeho okolí. O dětském autismu mluvíme tehdy, je-li diagnostikován na základě projevů chování v raném věku (do 3 let). Kromě poruch v oblastech komunikace, sociální interakce a představitosti, mohou děti s autismem trpět řadou dalších dysfunkcí, jež se navenek projevují odlišným až bizarním chováním (Thorová, 2006). V současné době považujeme za dětský autismus takovou poruchu, jejíž symptomy zahrnují všechny tři složky triády a objeví se před třetím rokem věku dítěte

Nejčastější komorbiditou (současný výskyt více nemocí) dětského autismu je mentální retardace, a to asi ve dvou třetinách případů. Porucha je častější u chlapců než u dívek v poměru 4-5:1 (Hrdlička, 2004). Gillberg a Peeters (2003) se však domnívají, že reálný rozdíl mezi pohlavími může být daleko nižší. Svě tvrzení zdůvodňují skutečností, že ženy jsou výřečnější, mají méně technických zájmů a jsou sociálně zdatnější, na základě čehož mohou být častěji nesprávně zařazeny pod jinou diagnostickou kategorii (Gillberg, Peeters, 2003).

Atypický autismus

Jak uvádí Thorová (2006) je atypický autismus velmi heterogenní diagnostická jednotka, jež je součástí PAS. Od klasického autismu se liší tím, že dítě jen částečně splňuje kritéria daná pro dětský autismus. Dítě s atypickým autismem má méně narušenou některou ze tří typických oblastí. Komunikační či sociální dovednosti mohou být na lepší úrovni než u dětí s klasickým autismem. Nemusí se rovněž objevit stereotypní zájmy. Děti s klasickým autismem a děti s atypickým autismem se od sebe jinak zvlášť neliší, obzvláště v

oblasti péče a sociálního zabezpečení potřebují tyto děti stejné podmínky, režim a speciální přístup.

Atypický autismus diagnostikujeme:

- Po 3. roce života, kdy se objevují první symptomy, které jsou stejné jako u klasického autismu.
- Jedna oblast diagnostické triády není výrazně narušena (oblast komunikace, sociálního chování, představitosti),
- Autistické chování bývá obvykle přidruženo k rozdílnému stupni mentální retardace. (Thorová, 2006, s. 183).

Aspergerův syndrom

Jedná se o velmi různorodý syndrom, který je někdy označován také jako sociální dyslexie a má mnoho forem. Aspergerův syndrom, i když kvalitativně odlišný od autismu, je neméně závažnou poruchou, jež má řádu svých specifíků a problémů. Přestože se uvádí, že většina jedinců má intelekt v pásmu normy, někdy až inteligenci nadprůměrnou a i co se oblasti řeči týká, jsou na tom lidé s touto diagnózou zpravidla lépe, než jedinci s klasickým autismem, je malá pravděpodobnost, že by člověk s daným syndromem byl schopen samostatného života (Thorová, 2006). Typickými znaky této poruchy jsou sociální naivita, egocentrismus a zvláštní zájmy obsedantního charakteru, což zapříčiňuje, že jsou tyto lidé okolím přijímáni jako zvláštní či introvertní. Osoby s Aspergerovým syndromem dávají přednost osamělým aktivitám a komunikují zvláštním způsobem, což znamená, že řeč málokdy odpovídá kontextu dané situace. Typické jsou rovněž stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Rettův syndrom

Jedná se o syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické a psychické funkce. Typický je normální či téměř normální časný vývoj, který se však zcela zastaví a nabyté dovednosti se vytrácejí. Hlavním postihujícím rysem Rettova syndromu je apraxie, to je neschopnost ovládat tělo a provádět tak motorické pohyby, včetně neschopnosti očního pohledu a řeči. Dalším z typických projevů je zpomalení růstu hlavy. Jeho výskyt v klasické podobě je zaznamenán pouze u dívek (Thorová, 2006).

Dezintegrační porucha v dětství

Thorová (2006) uvádí, že dětská dezintegrační porucha či Hellerův syndrom je charakteristická normálním či téměř normálním vývojem, minimálně do dvou let věku. Gillberg, Peeters (2003) dokonce stanovují hranici normálního vývoje až do čtyř let věku. Poté dochází z neznámých příčin k regresi v doposud nabytých dovednostech. Typický je úbytek schopností v oblasti motoriky, řeči, postižena je i kontrola vyměšování. K zmiňovaným projevům se rovněž často přidává emoční labilita, záchvaty vzteku, či jiné formy agrese a hyperaktivita (Thorová, 2006); (Gillberg, Peeters, 2003).

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Jedná se o poměrně vágně definovanou poruchou, která sdružuje hyperaktivní syndrom, těžkou mentální retardací, stereotypní pohyby a/nebo sebepoškozování. V dospívání může být hyperaktivita nahrazena hypoaktivitou (Hrdlička, in Hort a kol., 2000, srov. Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

2.2 Charakteristické projevy

Jádrem problému je kvalitativní postižení v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představivosti, jež jsou klíčovými pro život ve společnosti. Nedostatky v těchto oblastech se vyskytují často společně, Lorna Wingová je nazvala triádou postižení (In Gillberg, Peeters, 2003).

Triáda postižení

Projevy autismu jsou velmi různorodé a dá se říct, že nenajdeme dva jedince s naprosto stejnými projevy postižení. Z velké škály různých symptomů se však vyčlenily tři základní kategorie, v nichž se autismus projevuje nejvíce:

1. komunikace
2. sociální interakce a sociální chování
3. imaginace (představivost)

Narušení v oblasti komunikace

Nejde s jistotou říct, kdy se příznaky autismu u dětí objeví poprvé, avšak první projevy můžeme vysledovat již v prvním roce života dítěte. Abnormální vývoj se u některých

děti objeví ve stádiu žvatlání, kdy toto stádium buď úplně chybí, někdy bývá příliš monotónní anebo není používáno ke komunikaci. Během prvního roku života můžeme u dítěte s autismem též vysledovat, že nevyhledává společenské hry, neprojevuje o ně zájem, a rovněž se v prvních letech života nenaučí ukazovat prstem na určitý předmět. Rovněž často nereaguje na své jméno a jeho pozornost se nedaří upoutat ani jiným způsobem (Haney, 2013).

Během druhého roku života, používá většina dětí slova, kterým rozumí i lidé mimo nejbližší rodinné příslušníky. Je to doba, kdy u dětí s autismem se obvykle řeč tímto způsobem nevyvíjí, čímž si rodiče většinou poprvé uvědomí, že by mohlo jít o vážnou poruchu. Mnohé děti s autismem si obvykle osvojí pouze pět až deset slov, které používají určitou dobu a poté slova z jejich slovníku opět vymizí. Tento fakt je důkazem toho, že to není řeč, která je u dětí s autismem primárně narušena, ale schopnost dítěte pochopit význam jazyka a komunikace. Dítě má tedy schopnost mluvit, slova dočasně opakuje, ale když neustálé opakování slov bez souvislosti nevede k žádnému zjevnému pokroku, přestane těchto slov využívat, jelikož není schopno pochopit význam jejich použití a využívat je ve vhodných situacích. Po tomto prvním stádiu, kdy dítě přestane využívat pár slov, které se naučilo, zůstane řada dětí s autismem němá. Další část těchto dětí po určitém období stagnace nebo po tom, co se u nich řeč objeví opožděně, začne opakovat slova, která slyší. I pro zdravé děti je běžné, že si projdou stádiem opakování (echolálie), avšak toto stádium se povýší na další stádium, což u dětí s autismem nebývá pravda a echolálie přetrvává několik měsíců až let a opakování se stává jediným dorozumívacím prostředkem. Děti s autismem také velmi často chybně používají osobní zájmena, kdy používají „ty“ místo „já“, což je často následek echolálie (Gillberg, Peeters, 2003).

V období školních let, u dětí, u kterých se rozvinula řeč, může echolálie či palilálie přetrvávat řadu let, někdy i celý život. Větší část dětí školního věku si však vytvoří jakousi svou komunikační řeč, která má často tendence být formální, doslovná a přednes bývá monotónní s nezvyklou výškou hlasu či hlasitostí. Během školních let se však u dětí, kterým byl diagnostikován autismus, mohou objevit značné rozdíly a dítě, které v předškolním věku nemluvalo vůbec, může začít mluvit, ovšem co se týče chápání a významu jazyka, zde k velkým pokrokům nedochází (Gillberg, Peeters, 2003).

Narušení v oblasti sociální interakce a sociálního chování

Děti s autismem nerozumí neverbálnímu chování, z čehož plyne, že jej ani samy neumí správně používat. Od nejtělejšího dětství nereagují vstřícně na gesta k pochování, mnoho z nich také nemá rádo, když se jich někdo dotýká (Haney, 2013). Často se tyto děti vyhýbají očnímu kontaktu nebo je oční kontakt naopak nepřeměřený, kdy se dítě zrakem zaměřuje pouze na jednu část, které jej zajímá. Mívají problémy s porozuměním výrazům obličeje, s reakcí na gesta jako ukazování či mávání. Na základě toho, že nedokáží pochopit téměř žádné verbální i neverbální projevy lidí, nejsou schopny navázat přiměřeně sociální kontakty s vrstevníky, ani širším okolím. Z toho vyplývá, že dávají přednost samotě a o jiné lidi nevykazují zájem. V případě potřeby navázání kontaktu, či když chtějí dosáhnout na nějakou věc, využívají jako prostředek často ruku jiné osoby. U dětí s autismem také dochází k dvěma zcela odlišným způsobům chování, kdy buď nemají vůbec žádný zájem, anebo se naopak na určitou osobu extrémně upnou (Richman, 2006). Dalo by se říct, že ať už se dítě s autismem chová jakkoli, nikdy toto chování neodpovídá jakési normě ani věku. Vždy však záleží na konkrétním případě, jelikož projevy chování nejsou nikdy zcela totožné.

Narušení v oblasti imaginace (představivosti)

Narušení imaginace má na mentální vývoj dítěte vliv v několika směrech. Nedostatečná představivost zapřičiňuje, že činnosti a aktivity dítěte jsou značně omezené a stereotypní. Děti s autismem si vytvářejí repetitivní (opakující se) manýry a vzorce chování, jako je plácání rukama, tleskání, pozorování třepetajících se rukou, kolébání se, otáčení se a jiné). Typické je abnormální zaměření či zájem na určitý vzorec chování či rutinní činnost, ve snaze o jejich neměnnost. Změna je něco, co většina dětí s autismem snáší velmi těžko, je pro ně stresující a na jakoukoli ze změn si musí zvykat mnohem delší dobu, než je tomu běžné (Richman, 2006).

Zájem o stereotypní věci je pro děti s poruchou autistického spektra zásadní, avšak v jaké míře je zcela individuální. Některé z dětí ve vztahu k stereotypním činnostem upřednostňují pouze nefunkční manipulativní zacházení s předměty – rozhoupávání, máchání, házení, bouchání. Jiné z dětí se v rámci těchto činností dostávají o pomyslný stupeň výš, kdy se jejich zálibou stává třídění, seskupování předmětů podle určitého kritéria, ustavičné porovnávání věcí a předmětů. Řada stereotypních činností se pojí také s vizuální, sluchovou percepční autostimulací (pozorování určitých předmětů, jejich pohybu, v oblíbě

jsou houpačky, vyluzování a poslouchání zvuků bez komunikačního záměru či používání zvukových hraček. Neméně častá bývá rovněž fixace na určitý předmět či hračku, od které se dítě odmítá oprostit (Hrdlička, Komárek, 2004).

2.3 Etiologie autismu a četnost výskytu

Autismus se vyskytuje po celém světě a to bez ohledu na rasu, etniku či zeměpisnou polohu. Přesná etiologie autismu dosud není známa, avšak Richman (2006) uvádí, že převládá názor, že autismus je biologického původu, na jehož vzniku se pravděpodobně dále podílí celá řada faktorů, včetně prostředí (Richman, 2006, s. 12).

Mühlpachr (2004) dále uvádí, že jedna z prvních teorií o příčinách vzniku autismu vychází z nedostatečného citového přístupu ze strany rodičů, kterou vyřkl Leo Kanner, když nazval dítě s autismem jiné proto, že je sociálně odcizené (In Vítková, 2004). Dle Gillberg, Peeters (2003) dalšími příčinami mohou být prodělaná infekční onemocnění. Dosud je známo asi čtyřicet chorob a stavů, se kterými se autismus pojí. Je zřejmé, že se jedná o neurologickou poruchu, která se odráží v chování. Domnívají se, že mozkové buňky člověka s autismem jsou jakýmsi způsobem izolované, a tato skutečnost je pak klíčová při vývoji sociálních a komunikačních interakcí člověka (Gillberg, Peeters, 2003). Wingová (1993) pak uvádí konkrétní výčet nemocí, jež se určitým způsobem podílejí na vývoji mozku jako například zarděnky v těhotenství matky, tuberkulózní skleróza, encefalitida, či nedostatek kyslíku během narození (Mühlpachr, cit. podle Wingová, 1993, in Vítková, 2004, s. 348).

Přesto, že jasná příčina není zcela známa, statistiky které evidují autismus z hlediska pohlaví, udávají, že mnohem častější je výskyt u mužů než žen. Uvádí se zhruba třikrát více postižených mužů než žen, avšak je třeba brát v potaz, že u žen je patrná vyšší úroveň řeči, čímž tyto povrchní sociální dovednosti často maskují diagnózu autismu (Mühlpachr, in Vítková, 2004).

Co se četnosti výskytu autismu týká, informace jsou v odborné literatuře, v některých případech značně odlišné. Gillberg a Peeters (2003) však uvádí, že autismus ve své klasické podobě je poměrně vzácnou diagnózou, kdy postihuje okolo 0,1% populace. V rámci České republiky byla situace popsána na konferenci v Brně v roce 1998 a odhaduje se, že v ČR žije přibližně 20 000 dětí a dospělých s poruchou autistického spektra (Gillberg, Peeters, 2003). Novější studie uvádějí 15-25 případů autismu na 10 000 narozených dětí Po-

tencionálně tedy žije v České republice 15 - 20 000 osob s autismem, což znamená, že každý rok se narodí v České republice okolo 200 dětí s PAS (Thorová, 2006).

3 HLAVNÍ PRINCIPY PRÁCE S DÍTĚTEM S AUTISMEM V MŠ

Pro děti s PAS bylo do dnešní doby navrženo mnoho léčebných a vzdělávacích metod. Celá řada osobností se pokusila o navržení terapeutické metody, kterou prezentují jako účinnou, často až „zázračnou, pravdou ale je, že ať už zvolíme jakoukoli léčebnou metodu, nedosáhneme nikdy stoprocentních výsledků. Existují však metody, u nichž byla prokázána účinnost a při jejich vhodném využití se dítěti s PAS při zachování jistých pravidel a postupů značně ulehčí, už i tak nejednoduchý a jen velmi obtížně pochopitelný život.

Obecně platí, že nejlepšími výsledky dosahují děti s PAS prostřednictvím strukturovaného učení, dále kombinací různých behaviorálních technik a využíváním vizualizovaného přenosu informací, který je pro tyto děti snáze pochopitelný, než verbální instrukce. Neméně důležitou roli hraje kvalitní spolupráce s rodinou, dobré znalosti z oblasti poruch autistického spektra a zvolení takového přístupu práce, který bude vyhovující pro konkrétní dítě. Faktem totiž je, že všechny děti s autismem se od sebe jistým způsobem odlišují. Rozdíly jsou znatelné v mentální úrovni, v míře výskytu autistických symptomů, v rozdílné schopnosti koncentrace a komunikaci. Každému dítěti tedy vyhovuje zcela specifický přístup, který nebude za žádných okolností platný pro více dětí (Thorová, 2006).

V této práci se podrobněji zaměřujeme na strukturované učení, které množství autorů řadí právě mezi metody, které při správné aplikaci fungují, alespoň do jisté míry u všech, v každém věku. Tuto metodu tedy shledáváme jako vhodnou a aplikovatelnou i při práci s dětmi v mateřské škole.

3.1 Strukturované učení

Strukturované učení představuje strategii, jež byla vyvinuta právě pro vzdělávání dětí s autismem. Jinými slovy se dá říct, že se jedná o metodiku výchovy a vzdělávání. Tento ucelený systém napomáhá dětem porozumět tomu, co se od nich očekává. Strukturované učení je navrženo tak, aby minimalizovalo problémy s chováním tím, že vytvoří prostředí, jež je pro děti srozumitelné. Dítě s autismem potřebuje mít jasnou představu o množství práce a o jejím ukončení, jinak je pro něj práce únavná a zatěžující. Strukturované učení klade důraz na zohlednění individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy. Využívá metod alternativní komunikace v podobě nejrůznějších komunikačních kartiček, schémat a vyzdvihuje nezbytnost spolupráce s rodinou (Čadilová, Žampachová, 2008).

Thorová (2006) uvádí, že strukturované učení je považováno za jeden z úspěšných vzdělávacích programů, tvořících základní intervenci ve většině zemí (Thorová, 2006). Čadilová, Žampachová (2008) dále uvádí, že metodika strukturovaného učení je založena na teoriích chování a učení. Zohledňuje širokou škálu poruch autistického spektra, mentální úroveň dítěte, dále osobnostní a charakterové zvláštnosti (Čadilová, Žampachová, 2008).

Tento přístup je využíván i v rámci mateřských škol a je vhodné jej praktikovat od samého začátku péče o tyto děti. Strukturalizace totiž zajistí vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se dítě s PAS pohybuje. Namísto zmatku a nejistoty nastoupí logičnost, pevný režim, který je pro děti s autismem velmi důležitý, poskytuje jim pocit bezpečí a jistoty. Díky strukturalizaci děti snáze zvládají učit se a snášet události, které nejsou předvídatelné.

3.1.1 Principy strukturovaného učení

Intervence prováděná metodou strukturovaného učení klade důraz na snížení, až případné odstranění deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky dětí s touto diagnózou. Daná metoda vyžaduje **individuální přístup** a základním, avšak důležitým principem je nastavení systému práce **zleva doprava a shora dolů** (Čadilová, Žampachová, 2008). Mohlo by se zdát, že nastavení systému práce je banální a zcela přirozené, v případě dětí s PAS však tato logičnost sama nepřichází, a proto je nezbytné vysvětlit veškeré pravidla zcela jasně a výstižně. Bez zvládnutí této rutiny by nebylo možné strukturované učení zavést.

V nadcházející části jsou blíže specifikovány veškeré principy, na nichž je strukturované učení založeno.

Individualizace

V případě individualizace se jedná o individuální výběr metod a postupů práce, individuální volbu činností a úloh. Spadá sem také přiměřeně volený druh komunikace, vhodná motivace, forma odměňování a individuálně upravené prostředí. V rámci výchovy a vzdělávání se často hovoří o individuálním přístupu, který je v dnešní době hojně diskutovaný a preferovaný řadou odborníků v oblasti pedagogiky. Velmi detailní poznání jedince, řešení jeho problémů i práce s ním utváří úzký, individuální vztah aktérů učení. Každé dítě s PAS je jiné, má rozdílnou míru symptomatiky projevů a mluvíme-li o individualizaci, je nezbytně nutné dbát na všechny detaily, protože i nepatrná maličkost může dítě velmi

negativně ovlivňovat. Musíme tedy pozorovat, co má dítě rádo, jeho oblíbené předměty. Svou roli zde má i umístění pracovního stolu, barevné označení, velikost předmětů a podobně (Čadilová, Žampachová, 2008).

Strukturalizace

Struktura či členění poskytuje každému člověku určitý pocit jistoty a neměnnosti, která mu umožní vykonávat každodenní činnosti s danou rutinou. Strukturalizace pomáhá člověku s PAS odpovědět na otázky „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“ což je důležité, protože v případě neschopnosti si na otázky sám odpovědět se dítě dostává do stresu, důsledkem čehož mohou vyvstat projevy problémového chování. Díky jednoznačně viditelně uspořádanému prostředí, času a jednotlivým činnostem je dítěti s PAS umožněno lépe se orientovat v čase a prostoru a pružněji reagovat na změny.

- **Struktura prostoru** – jasná a přehledná struktura prostředí umožní dítěti s autismem předvídat, **kde** a **co** má vykonávat. V případě, že dojde k jistým změnám, může prostorová struktura přispět k lepší adaptaci a vyšší míře samostatnosti v novém prostoru.
- **Struktura pracovního místa** – úzce souvisí se strukturou prostředí. Volba pracovního místa je vždy závislá na míře symptomaticky PAS, motorických dovednostech a na intelektových schopnostech dítěte.
- **Struktura času** – časová struktura se pro jedince s autismem vytváří formou nástěnných a přenosných denních režimů. Jde o sled jednotlivých činností v průběhu dne, které po sobě následují. Denní režim a symboly na něm umístěné odpovídají na otázky „Co budu dělat?“ a také: „Kdy to budu dělat?“ V předškolním věku děti formy zviditelnění času nepoužívají a řídí se verbálními pokyny dospělé osoby. Obvykle se bez problémů odpoutají od právě vykonávané činnosti a reagují na požadavky svých rodičů, učitelů a dalších osob. Dítě s autismem však hůře zvládá změnu aktivit prostřednictvím nepředvídaných verbálních pokynů z důvodu neschopnosti respektovat tyto pokyny a také především v důsledku deficitu rozumění řeči. Čas je tedy třeba zviditelnit, a to formou, které budou rozumět a respektovat ji (Čadilová, Žampachová, 2008).

Typy denních režimů:

- **nástěnné denní režimy** ve formě předmětů, obrázků či psané formě;

- **přenosné denní režimy** (album s obrázky, komunikační sešit, desky s nalepeným suchým zipem, na kterých jsou umístěny jednotlivé symboly a jiné) (Bartoňová, Bytešnicková, Vítková, 2012).
- **Struktura činností** – příprava úkolů by měla být vždy dobře promyšlená, pomáhá tak odpovědět na otázky **jak** splnit zadaný úkol a **jak dlouho** bude splnění úkolu trvat.

Typy strukturovaných úloh:

- **Krabicové úlohy** jsou nejjednodušší formou strukturovaných úloh, rozměry krabic a uspořádání uvnitř krabice se řídí velikostí a množstvím jednotlivých složek, které tvoří danou úlohu (krabice jsou nejčastěji z kartonu, překližky, dřeva nebo umělé hmoty).
- **Úlohy v deskách** jsou vyšší formou strukturované úlohy. Stejně jako v krabici, i v deskách je pouze jedna úloha, kterou má dítě splnit. Úkoly v deskách kladou zvýšené nároky na manipulaci s úlohou a orientaci na ploše.
- **Úlohy v šanonech** jsou složitější formou strukturovaných úloh. Do šanonu je vloženo současně několik úloh, které jsou řazeny za sebou. Dítě musí při manipulaci s úlohou umět listovat a zároveň zachovávat pořadí jednotlivých úloh.
- **Sešity a pracovní listy** jsou nejvyšším typem strukturovaných úloh. Předpokládají dobrou orientaci na ploše a dobré motorické schopnosti dítěte (Bartoňová, Bytešnicková, Vítková, 2012).

Vizualizace

Struktura a vizualizace spolu velmi úzce souvisí, navzájem se ovlivňují a doplňují. Vizualní vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. Jednotlivé formy vizualní podpory usnadňují osobám s PAS zvládat snadněji a samostatněji strukturu prostoru, času a jednotlivých činností a rovněž rozvíjí komunikační dovednosti.

- **Vizualizace prostoru** – umocňuje přehlednost prostorového uspořádání a zvyšuje míru samostatnosti orientace v prostoru. K její realizaci jsou využívány koberce, skříně, police, barevné pásy a podobně.

- **Vizualizace času** – vychází ze struktury času. Její forma musí být zvolena tak, aby odpovídala vývojové úrovni konkrétního dítěte, respektovala jeho zvláštnosti a přitom byla funkční, aby ji dokázalo aktivně využít a samostatně se dle ní orientovat. Proto pro každé dítě volíme individuální formu denního režimu. Obrázky pro tvorbu denních režimů využíváme například ze souboru obrázků VOKS. Pro vytváření denních režimů se nejčastěji využívá koberec připevněný na zeď (komunikační tabule).
- **Vizualizace činností** – podporuje strukturu jednotlivých činností a pomáhá odpovědět na otázku, jak dlouho bude dítě pracovat. K tomuto účelu slouží pracovní a procesuální schémata (Čadilová, Žampachová, 2008).

Motivace

Motivace hraje při práci s dětmi a obecně s jedinci s autismem klíčovou roli. Osoby s autismem totiž potřebují mnohem více, než jiní lidé vědět, proč mají vykonávat jisté činnosti. Mají vyšší potřebu logických důvodů, mají – li vykonat a splnit určitou práci. Je tomu tak proto, že sociální motivace vzhledem k omezení schopnosti empatie funguje méně. Účinnější efekt má motivace, která dává konkrétní smysl, v opačném případě, při ztrátě motivace, rapidně klesá zájem o práci i schopnost koncentrace. Motivace, jakožto způsob ovlivňování chování, má při vzdělávání dětí s autismem velký význam (Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol., 2012).

Čadilová, Žampachová (2008) uvádějí, že systematické poskytování odměn za žádané chování vede u řady dětí k trvalému zlepšení chování (Čadilová, Žampachová, 2008).

Formy odměňování:

- **Materiální odměna** je nejnižší formou motivace (sladkost, žetony, hračka a podobně).
- **Činnostní odměna** je vyšší formou odměny (vykonávání některé oblíbené činnosti, např. poslech hudby, práce na počítači, oblíbená hra, skládání puzzle).
- **Sociální odměna** je nejvyšší formou odměny (verbální pochvala, úsměv). U dětí s autismem tato forma odměny zpravidla nefunguje, řada z nich ji vůbec nechápe. Sociální odměna se u dětí s PAS přesto uplatňuje, ale musí být vždy doplněna o nižší formu odměny (Bartoňová, 2005).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 MĚSÍČNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Měsíční vzdělávací program nesoucí název Malý šikula byl vytvořen pro jedno, konkrétní dítě s autismem. Daný název byl zvolen, neboť zastřešuje několik oblastí, jež byly do programu zahrnuty. Stěžejními prvky programu byly činnosti kladoucí důraz na oblast sebeobsluhy, jemnou motoriku, řeč a také sluchové a zrakové vnímání.

Přesto, že program byl určen konkrétnímu dítěti, je možné se jím inspirovat. Znamená to, že tento vzdělávací program je dále určen k realizaci v mateřské škole, může však být inspirativní i pro rodiče dětí s poruchou autistického spektra. V rámci mateřské školy je možné jej realizovat jako celek během několika týdnů, s ohledem na možnosti dítěte, či pouze vybrat některé z námětů a realizovat je kdykoliv v průběhu dne. V tomto vzdělávacím programu je zařazeno 16 činností. Daný program byl ověřen v praxi v jedné mateřské škole, kde přicházel chlapec, pro něhož byl program sestaven. Realizace tohoto programu proběhla během čtyř týdnů, vždy ve čtvrtek a pátek.

Před vypracováváním programu jsme si stanovili několik **osobních cílů**, z nichž jsme dále vycházeli. Základním z cílů bylo zjištění dosavadní úrovně a schopností chlapce s autismem – vstupní depistáž a následná kazuistika případu. V návaznosti na to, přizpůsobit činnosti aktuálním možnostem a individuální úrovni chlapce a při sestavování programu se opírat o IVP a doporučení ze strany SPC. Rovněž jsme si stanovili cíle pro obsah programu. Ty spočívaly ve zpracování činností, jež chlapce podpoří v oblasti sebeobsluhy, v blízké návaznosti na to pak také vypracovat činnosti, jež chlapci pomohou v oblasti jemné motoriky. Dalším stěžejním cílem bylo vypracovat činnosti na rozvoj a podporu komunikace u chlapce. Posledním stanoveným cílem bylo vypracovat aktivity na podporu rozvoje sluchového vnímání a zrakového vnímání.

Obecná charakteristika programu

Tabulka č. 1 Obecná charakteristika vzdělávacího programu

Název programu	Malý šikula
Věk dětí	5 – 6 let
Počet dětí	Individuální práce s jedním dítětem
Cíle programu	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit sebeoblužné činnosti u chlapce s autismem. • Podpořit rozvoj řeči u chlapce s autismem.

Harmonogram programu*Tabulka č. 2 Specifikace cílů programu*

Týden	Téma	Dílčí cíle	Konkrétní cíle	Kompetence
První	Sám se obléknu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podporovat u chlapce kognitivní rozvoj. 2. Rozvíjet u chlapce jemnou motoriku. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Naučit chlapce pojmenovávat jednotlivé části oblečení. 2. Naučit chlapce samostatně se obléknout. 3. Naučit chlapce zapínat zip na mikinách a bundách. 4. Naučit chlapce zapínat knoflíky na svetru. 5. Naučit chlapce zavazovat tkaničky na botách. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chlapec umí pojmenovat jednotlivé části oblečení. 2. Chlapec je schopen se samostatně obléknout. 3. Chlapec zvládá samostatně si zapnout zip na mikině či bundě. 4. Chlapec zvládá zapnout knoflíky na svetru. 5. Chlapec je schopen prokázat samostatné zavazování tkaniček.
Druhý	Mám šikovné ručičky	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet u chlapce jemnou motoriku. 2. Rozvíjet u chlapce grafomotorické schopnosti. 3. Podporovat vnímání a pozornost chlapce. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Naučit chlapce správnému držení tužky. 2. Naučit chlapce dva grafomotorické prvky (horní oblouk, vlnovka). 3. Naučit chlapce navlékat korále více velikostí na 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chlapec umí správně uchopit tužku. 2. Chlapec zvládá dva grafomotorické prvky (horní oblouk, vlnovka). 3. Chlapec je schopen navlékat korále více veli-

			tkaničku. 4. Podporovat u chlapce znalost barevné škály.	kostí na tkaničku. 4. Chlapec zvládá pojmenovávat a přiřazovat základní barvy.
Třetí	Povídáme a povídáme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podporovat kognitivní rozvoj chlapce. 2. Rozvíjet u chlapce slovní zásobu. 3. Podporovat u chlapce představivost a fantazii. 4. Rozvíjet u chlapce jemnou motoriku. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seznámit chlapce se slovní zásobou pojící se k povolání. 2. Podporovat u chlapce zapojení své fantazie k probíranému tématu. 3. Naučit chlapce rozpoznávat jednotlivé druhy ovoce. 4. Vytvořit u chlapce povědomí o vlastnostech jednotlivých druhů ovoce. 5. Naučit chlapce novou báseň „Barvičky“. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chlapec si osvojil slovní zásobu vztahující se k povolání. 2. Chlapec je schopen vyjadřovat své představy a do svého projevu zapojovat fantazii. 3. Chlapec je schopen pojmenovat jednotlivé druhy ovoce. 4. Chlapec chápe pojmy sladký a kyselý a umí je převést na konkrétní druh ovoce. 5. Chlapec zvládá reprodukovat báseň „Barvičky“.
Čtvrtý	Co to vidím, co to slyším	1. Rozvíjet u chlapce sluchové	1. Naučit chlapce správně vyslovovat slova, s nimiž pra-	1. Chlapec zvládá správně vyslovovat slova dle sly-

		vnímání.	čuje.	šeného vzoru dospělé osoby.
		2. Rozvíjet řečové schopnosti u chlapce.	2. Vytvořit u chlapce povědomí o nových slovech – krajíc, nota, kosa a další.	2. Chlapec pozná nová slova – krajíc, nota, kosa a další.
		3. Rozvíjet u chlapce zrakové vnímání.	3. Naučit chlapce přiřazovat k sobě poloviny obrázků s jejich celky.	3. Chlapec je schopen pomocí vizualizace přiřadit obraz půleného ovoce k celému kusu.
		4. Podporovat u chlapce pozornost a soustředění.	4. Naučit chlapce pojmy půl a celý.	4. Chlapec chápe význam pojmů půl a celý.

Vzhledem k tomu, že měsíční vzdělávací program byl vytvořen pro jedno konkrétní dítě, je následující část, před samotným popisem programu, věnována bližšímu přiblížení a popisu daného chlapce.

Vstupní depistáž v mateřské škole

Vstupní depistáž se uskutečnila před tvorbou měsíčního programu. Bylo potřeba nejdříve zjistit, co nejvíce dostupných informací a faktů, o chlapci, pro něhož měl být daný program sestaven. Každý jedinec je totiž zcela individuální a náš program se snažil vycházet právě z individuálních potřeb a možností, námi vybraného chlapce. Vstupní depistáž měla formu pozorování. Probíhala v jednom stanoveném dni, na základě předchozí domluvy s mateřskou školou. Do MŠ jsme dorazili v 8:00, jelikož nám bylo paní učitelkou předem řečeno, že chlapce matka přivádí až po osmé hodině. Chlapce jsme pozorovali od jeho příchodu do MŠ, tedy od 8:30 až do odchodu domů, do cca 15:00, čímž jsme v MŠ s chlapcem strávili celý den. Šlo nám o zachycení veškerého průběhu dění v různých částech dne, a především o to, aby byly zachyceny pokud možno veškeré body, námi předem

vytvořených tabulek. Ty zahrnovaly oblasti, typicky stěžejní pro děti s PAS. Tabulky přehlednou a stručnou formou shrnovaly individuální schopnosti chlapce v oblasti řeči a komunikaci, sociální interakci a sebeobsluže.

Řeč:

Tabulka č. 3 Informace zachycené během vstupní depistáže - řeč

Vývoj	Zvládá ANO –NE	Poznámky
Aktivní slovní zásoba 100-200 slov	ANO	Slovní zásoba rozvinuta na poměrně dobré úrovni.
Tvoří dvouslovné věty	ANO	
Rozlišuje a používá „já“, „ty“	NE	
Řekne své jméno	ANO	
Reaguje na otázku: „Co je to?“	ANO	
Pojmenovává členy rodiny, oblíbené hračky	ANO	
Reaguje na otázky jednoslovnou odpovědí ANO-NE	ANO	Častější forma odpovědi však byla „NEVÍM“, a to i v případech, kdy věděl.
Dokáže správně vyjádřit zápor	NE	
Reaguje na otázku: „Kde?“	ANO	Záleželo však na konkrétním typu otázky.
Používá otázku: „Co je to?“	ANO	Tato otázka se u chlapce vyskytovala poměrně často.
Používá ukazovací zájmena (ten, ta...) a přivlastňovací (moje, tvoje)	NE	Chlapec nebyl schopen správně užívat ukazovacích zájmen, o každém mluvil jako o kamarádovi, ať už o dívce či chlapci.
Používá správné slovesné tvary (skloňuje podstatná jména)	NE	

Sociální dovednosti a interakce:

Tabulka č. 4 Informace zachycené během vstupní depistáže – sociální dovednosti

Vývoj	Zvládá ANO –NE	Poznámky
Umí požádat o věc (1-2 slova)	NE	Chlapec velmi nerad o něco žádal, nežíval slovo prosím.
Hraje si ve společnosti druhého dítěte, ale ne s ním (paralelní hra)	ANO	
Účastní se hry s druhým dítětem		Chlapec si hrál nejraději sám. Do hry s dětmi se neuměl správně zapojit, a když už mezi děti na malý moment šel, byl spíše pozorovatelem jejich hry.
Umí upustit od činnosti při slůvku „ne“	ANO	
Nevadí mu, když mu jiné dítě vytrhne hračku	NE	V případě, kdy si jiné dítě přišlo pro hračku, s kterou si hrál, chlapec a hračku mu vzalo, reagoval křikem.
Aktivně objevuje okolí	ANO	Chlapec byl poměrně zvědavý, pozoroval děti kolem sebe, i z okna se díval a sledoval například aktuální počasí.
Přijímá nepřítomnost rodičů a pokračuje v činnostech	ANO	S odpoutáním od matky po příchodu neměl chlapec vůbec problém. Rozloučil se s ní a šel si hned sám hrát.
Usmívá se na ostat-	ANO	Chlapec se usmíval, avšak pouze

ní děti, občas s nimi prohodí slovo		na dvě dívky, které označoval jako své kamarádky. Přesto s dívkami nemluvil. Jiných dětí si pak nevšímal téměř vůbec.
Umí se s druhým o něco rozdělit	NE	
Prosazuje si svoji vůli	ANO	Chlapec často vyžadoval pozornost a byl spokojen v případě, že byl středem pozornosti pro celou třídu, byla to pro něj zábava.
Umí zavolat druhou osobu	NE	Za celý den chlapec na nikoho ani jednou nezavola.
Říká „prosím“ a „děkuji“ s upozorněním	NE	Chlapec za celý den neužil ani jedno z těchto slov. Rovněž nepozdravil, ani při příchodu, ani odchodu z MŠ.

Sebeobsluha:

Tabulka č. 5 Informace zachycené během vstupní depistáže - sebeobsluha

Vývoj	Zvládá ANO –NE	Poznámky
Samostatně se svlékne	NE	Chlapci bylo potřeba říct, kterou část oblečení je třeba si sundat.
Samostatně se oblékne	NE	Oblékání chlapci činilo značné obtíže. Nevěděl, jak po sobě jednotlivé části oblečení následují. Rovněž zapínání zipů na bundě chlapci nešlo. Oblékání na pobyt venku trvalo téměř 30 minut – ostatní děti již byly venku a chlapec zůstal v šatně pouze se svou

		asistentkou.
Zaváže si tkaničky	NE	Tuto činnost chlapec údajně nezvládal, pro měl boty na suchý zip.
Pije sám ze sklenice	ANO	
Po jídle si uklidí své místo	ANO	Chlapec věděl, kam má nádobí odnést, bylo však třeba mu dát několikrát pokyn, aby jej odnesl.
Používá příbor	ANO	Lžící jedl chlapec bez obtíží, avšak krájení nožem nezvládal, proto mu jídlo pokrájela paní asistentka.

Kazuistika případu

Kazuistika konkrétního případu byla vytvořena na základě poskytnutí informací matkou chlapce.

Veškeré jména, která zde uvádíme, jsou smyšlená kvůli zachování anonymity.

Osobní údaje o rodinných příslušnících:

Chlapec

Tabulka č. 6 Údaje o chlapci

Jméno	Tomáš
Datum narození	13.6.2009
Místo narození	Zlín
Místo bydliště	Zlín
Diagnóza	Atypický autismus, jehož komorbiditou je lehká mentální retardace a epilepsie.

Matka*Tabulka č. 7 Údaje o matce chlapce*

Jméno	Dana
Rok narození	1978
Místo narození	Zlín
Bydliště	Zlín
Vzdělání	Střední s maturitou
Zaměstnání	Fotografka

Otec*Tabulka č. 8 Údaje o otci chlapce*

Jméno	Jiří
Rok narození	1975
Místo narození	Vsetín
Bydliště	Zlín
Vzdělání	Střední s maturitou
Zaměstnání	Podnikatel

Sourozenci*Tabulka č. 9 Údaje o sourozenci*

Jméno	Tereza
Rok narození	2007
Místo narození	Zlín
Bydliště	Zlín
Vzdělání	Docházka do základní školy

Osobní anamnéza chlapce

Tomáš se narodil z druhé gravidity ve zlínské porodnici. Porod byl v termínu, ve 38. týdnu, spontánně hlavičkou, nekříšen. Porodní váha 3,140kg a délka 49cm. Kyčle v normě, kojen po dobu 3 měsíců, apatický, spavý. Těhotenství bylo plánované. Podle údajů od matky byly první tři měsíce těhotenství doprovázeny častými nevolnostmi, další část těhotenství však již probíhala normálně. Matka udává, že v době těhotenství nekouřila, nekonzumovala alkohol a neužívala žádné návykové, ani jiné látky. Docházela na pravidelné gynekologické prohlídky spojené s těhotenstvím.

Podle vyjádření matky byl Tomáš velmi tiché, apatické dítě. Do sedmi měsíců vůbec nenavazoval oční kontakt. Ve dvou letech se pak začaly více projevovat odlišnosti ve vývoji. Tomáš o sobě mluvil zásadně ve třetí osobě – nechápal pojem „já“, oční kontakt se sice zlepšil, avšak působil nepřiměřeně, chlapec velmi ulpíval na jednotlivých detailech. Rovněž vyžadoval stále stejné, opakující se aktivity. Jeho hra se zastavila ve stádiu manipulační, neuměl jí více rozvinout. Do dnešní doby jsou u něj výrazné problémy s vyjadřováním. Ačkoli řeč se vyvinula, Tomáš není schopen souvislé komunikace či dialogu s druhou osobou, navíc přetrvává silná dyslalie. Rovněž oslabené bylo sluchové vnímání, jemná i hrubá motorika, z čehož vyplýval značný problém ve zvládnutí grafomotorických aktivit.

Naopak nejlepších výkonů dosahuje chlapec v oblasti zrakového vnímání a sebeobsluhy, avšak to pouze ve směru, co se samostatného stolování týká. Naopak jako velmi slabá byla u chlapce shledána sebeobslužná část, týkající se oblékání.

Rodinná anamnéza:

Rodinná situace

Rodiče chlapce nebyli sezdáni, tvořili pár, který však zanikl v roce 2013, otec se od rodiny odstěhoval z blíže nespécifikovaného důvodu. Bydlí však nadále ve Zlíně a s chlapcem udržuje kontakt – jednou za čtyři týdny si chlapce bere z pátku na sobotu k sobě.

Vztahy v rodině:

Vztah sourozenců

Tomáš se narodil, když byly sestře Tereze dva roky. Od narození byla Tomášovi věnována větší péče, sestra však bratra přijala bez problému a věnovala mu, jako svému

mladšímu bratrovi mnoho pozornosti. Snažila si s Tomášem hrát a pomáhat v péči o něj své matce. Zhruba rok zpět však u Terezy začaly propukat záchvaty zlosti, nejspíše v důsledku větší pozornosti věnované bratrovi. Tereza má v nynější době tendence vzdorovat své matce, odmítá se sprchovat, čistit si zuby, vypravovat se do školy. Vztah k bratrovi se rovněž změnil, Tereza jej odmítá, jelikož je na ni údajně zlý a dělá jí naschvály.

Vztah Tomáše a jeho matky

Matka si je vědoma, rozsahu postižení svého syna a maximálně se mu snaží přizpůsobovat. Ví, že ráno syn potřebuje hodně času na vypravení do mateřské školy a tak mu dává pro něj dostatečný čas a prostor. Do mateřské školy se Tomáš vypravuje téměř dvě hodiny a přichází vždy v rozmezí osmé hodiny až půl deváté. Matka má se synem starosti, především z důvodu časového omezení a přizpůsobování se, ale jinak se snaží být důsledná a v řadě svých zásad nepolevuje, čímž udržuje pevný řád v chodu rodiny. Mezi sourozenci se v nynější době snaží navodit lepší sourozenecké vztahy, hlavně ze strany Terezy, což se jí však příliš nedaří.

Vztah Tomáše a jeho otce

S otcem má chlapec dobré vztahy, avšak vidá se s ním poměrně málo, cca jednou za měsíc. Otec ví, co má syn rád, plní mu jeho přání, čímž narušuje Tomášovo chování a po návratu domů je vždy problém, aby se chlapec dostal zpět do svého běžného režimu. Otec má na syna rovněž špatný vliv v tom, že se před ním vyjadřuje vulgárně, užívá vulgárních výrazů a chlapec tyto slova poté rád ventiluje, jak před matkou, tak před dětmi v mateřské škole.

Typ aplikace

Měsíční vzdělávací program vypracovaný pro jedno, konkrétní dítě s autismem se zaměřením na podporu rozvoje oblastí, které byly u námi vybraného dítěte shledány jako nejvíce problematické.

Cíl programu

Cílem měsíčního vzdělávacího programu bylo vytvořit soubor aktivit, pro konkrétní dítě, jež vycházely z metodiky strukturovaného učení, která je obecně považována za vhodnou právě pro děti s PAS. Aktivity byly sestaveny tak, aby dítě posilovaly v oblastech pro něj značně obtížných, což v případě vybraného chlapce znamenalo v oblasti samoobsluhy, dále v oblasti jemné motoriky, komunikační oblasti, sluchovém a zrakovém vnímání.

Zdůvodnění potřeby programu

Myslíme si, že daný měsíční vzdělávací program by mohl být přínosný a inspirativní pro všechny pedagogy mateřských škol, kteří se ve své třídě setkají s dítětem s autismem. Tyto děti mají specifické potřeby a proto je třeba daná specifika při práci znát a zohledňovat při práci, s takovým dítětem.

Věk dítěte

Chlapec ve věku šesti let.

Subjekty programu

Subjektem programu, realizovaném v mateřské škole, byl chlapec ve věku šesti let s diagnózou atypického autismu ve spojitosti s lehkou mentální retardací a epilepsií. Tohoto chlapce jsme vyhledali v jedné z mateřských škol běžného typu ve Zlínském kraji za pomoci speciálně pedagogického centra. Chlapec byl do dané mateřské školy individuálně integrován od svých tří let, ve stávajícím školním roku již spadal do třídy dětí předškolního věku (Včelky) – danou třídu navštěvovaly děti ve věku 5 - 6 let a děti s odkladem školní docházky.

Prostředí, místo

Měsíční vzdělávací program byl aplikován v mateřské škole ve Zlínském kraji. Tato mateřská škola byla čtyřtřídní, kdy každá ze tříd byla rozdělena na třídu a hernu, ve které také probíhal odpolední klid. Každé třídě náleželo sociální zařízení pro děti, které prošlo v roce 2013 rekonstrukcí, třídy byly rovněž vybaveny novějším nábytkem, tudíž mateřská škola působila příjemným, moderním dojmem. Každá ze čtyř tříd byla laděna do jiné barvy. K nalezení zde byla třída laděná do zelena, do které chodily nejmenší 3 - leté děti. Další třída byla do žluta a přicházely zde děti ve věku 4 let. Třetí třída byla laděna do fialových barev a chodily sem děti ve věku 5 – 6 let. Poslední třídou byla třída laděna do tyrkysova, což byla třída, do níž jsme přicházeli za chlapcem. Zde chodily děti ve věku 5 - 6 let a děti s odkladem školní docházky.

Asistence

Naše práce s chlapcem probíhala vždy pod dohledem chlapcovy asistentky pedagoga, která byla chlapcovou v pořadí druhou asistentkou. V prvních dvou letech strávených v mateřské škole chlapci dělala asistentku jeho nynější třídní učitelka. Od září 2015 byla

přijata nová paní a předešlá asistentka pedagoga se stala třídní učitelkou chlapce. Během realizace programu jsme spolupracovali s paní asistentkou i paní učitelkou, která chlapci dělala asistentku jako první. Oběma jsme program nejprve představili a prokonzultovali jej, a jisté aktivity upravili dle postřehů a připomínek. Při práci s chlapcem jsme však vždy pracovali samostatně a asistentka pedagoga zasahovala jen v případech, kdy se u chlapce projevovaly typicky autistické rysy spojené s mentální retardací, jakožto výkřiky a další jisté nežádoucí projevy.

Vzdělávací obsah

V rámci měsíčního vzdělávacího programu byly vytvořeny aktivity se zaměřením na rozvoj a podporu rozvoje oblastí, jež byly u chlapce shledány jako stěžejní, avšak nutně zvládnutelné s ohledem na přechod do základní školy, který chlapce v dalším školním roce čekal.

Před samotnou tvorbou daného programu se nejdříve uskutečnila již výše zmiňovaná vstupní depistáž formou pozorování v mateřské škole. Kromě vstupní depistáže proběhl rovněž rozhovor s matkou chlapce, která poskytla informace k vytvoření kazuistiky, jež byly cenným zdrojem k poznání chlapcovy osobnosti. Dalším zdrojem informací o chlapci byl jeho individuální vzdělávací plán, jehož bylo třeba se držet a rovněž doporučení ze strany SPC bylo při tvorbě aktivit zohledněno. Nutno podotknout, že zde byla tedy celá řada aspektů, kterou bylo třeba při tvoření zohlednit. Až po veškerém sesbírání informací a prostudování materiálů určených chlapci, vypovídajících o jeho osobnosti a individuálních schopnostech, došlo k vytváření měsíčního vzdělávacího programu.

Všechny zvolené aktivity a jejich cíle jsou rovněž v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Cíle jednotlivých aktivit jsou zvoleny dle konkrétního zaměření aktivit.

Časové parametry

Program se realizoval po dobu jednoho měsíce (únor 2016). Do mateřské školy jsme po předchozí domluvě s paní učitelkou, přicházeli dvakrát týdně, vždy ve čtvrtek a v pátek. Příchod do mateřské školy byl vždy v 8:30, ve stejnou dobu byl za doprovodu matky do MŠ přiváděn i chlapec s autismem. Vždy bylo potřeba chlapce nechat si pohrát a v čase 9:00 – 9:15 jsme začínali s realizací připravených činností. Nikdy to však nevycházelo na minuty, jelikož nešlo předvídat, kolik času bude chlapec potřebovat, než opustí hru

a svolí ke spolupráci. Nedalo se tedy pracovat na základě přesně stanoveného časového harmonogramu, což se ale s ohledem na diagnózu chlapce dalo předpokládat.

Pomůcky, materiál

Během programu byly využity převážně speciální pomůcky, určené pro děti s poruchou autistického spektra. Obecně jsme nejvíce využívali pomůcky vhodné pro strukturované učení, tedy nejrozumnější laminované obrázkové materiály. Využito bylo procesuální schéma k oblékání, dále to byly různé obrázkové kartičky pro rozvoj komunikačních schopností a sluchového vnímání. Z dalších to byly piktogramy k jednotlivým tématům v návaznosti na TVP. Také jsme využili speciální pomůcku určenou pro nácvik činností nutných k sebeobsluze, konkrétně na zapínání zipů a knoflíků na oblečení. Využity byly i pomůcky pro jistou formu hry, jako speciální pexesa. Na rozvoj grafomotoriky jsme využili speciální šablony pro nácvik horního oblouku a vlnovky. Z běžných pomůcek byl použit textový materiál s básní doplněn o obrázky.

4.1 Průběh měsíčního vzdělávacího programu „ Malý šikula“

4.1.1 První týden

První část daného týdne byla vytyčena pro zvládnutí sebeobslužných činností, konkrétně nácviku samostatného oblékání.

Děti s autismem trpí nedostatkem organizačních schopností, přitom však mají potřebu vědět, co je čeká. Proto je velmi důležité je naučit pracovat s režimy, které jejich orientaci značně usnadní a v dítěti tak vyvolají pocit jistoty. Jednou z klíčových dovedností je sebeobsluha, konkrétně samostatné oblékání, jehož zvládnutí je nutností k přijetí do základní školy. K vytvoření režimu pro samostatné oblékání může být využíváno různých korkových, kobercových nástěnek či ploch na zdi nebo nábytku. My jsme pro osvojení režimu samostatného režimu oblékání vycházeli z možnosti zavedení procesuálního schématu. Pojmem procesuální schéma označujeme podrobné rozložení jednotlivých kroků určité činnosti. Míra detailního provedení jednotlivých kroků a volba zástupných předmětů či obrázků závisí na individuálních potřebách, vývojové úrovni a zejména úrovni porozumění konkrétního dítěte. Procesuální schémata usnadňují dětem nácvik jednotlivých kroků sebeobslužných činností, pracovních postupů, čímž pomáhají při jejich fixaci. V případě

využití prostor mateřské školy, umístíme dané schéma v prostoru šaten, například z boku na skříňku dítěte tak, aby mělo schéma neustále na dosah.

Námi zvolený chlapec byl před zavedením procesuálního schématu schopen se obléknout pouze za dopomoci jiné osoby, kdy mu bylo přímo podáváno to, co si mám obléknout a ještě slovně doprovázeno o pokyny. Tím se jeho vypravování ven protáhlo na 20 minut a často i delší dobu. Sám nebyl schopen fixovat, jak po sobě jednotlivé části následují. Na základě doporučení, vyplývajícího z šetření SPC a po domluvě s asistentkou pedagoga jsme se rozhodli u chlapce vytvořit povědomí o vhodnosti oblékání na pobyt venku.

Pedagogická strategie

Organizační forma: ranní činnosti

Metody: vysvětlování, demonstrace, instruktáž

Pomůcky: komunikační kartičky (motivy oblečení), laminovaná nástěnka se suchým zipem, motorická kostka, mikina, svetr, bunda, bota

Postup

Před zavedením procesuálního schématu je nutné nejdříve zjistit, které části oblečení konkrétní dítě využívá. Žádná z částí nesmí chybět, naopak ani přebývat. V šatně proto projdeme části oblečení, které dítě v mateřské škole má a na základě toho vytřídíme kartičky, které bude schéma zahrnovat. Zjistili jsme, že chlapcovo oblečení na pobyt venku zahrnuje punčocháče, tepláky, mikinu, bundu, šálu, čepici, rukavice a boty. Ve chvíli, kdy máme shromážděny všechny komunikační kartičky vztahující se k oblečení, můžeme přejít k nácviku. Dítě vezmeme ve třídě ke stolečku a obrázky si po jednom nejdříve projdeme a vysvětlíme si, co která kartička znamená. Při procházení jednotlivých kartiček musíme klást důraz na jejich správné pojmenování, aby následně nedošlo k zmatečným situacím při reálném nácviku. Teprve poté, co máme jistotu, že dítě chápe význam jednotlivých kartiček je jasné, že bude schopno samo kartičkami něco vyjádřit. Po projití jednotlivých kartiček si je pomocí suchého zipu umístíme na laminovanou nástěnku, čímž se utvoří přesný postup oblékání na pobyt venku. Následně se nástěnka připevní na skříňku v šatně, aby byla neustále na dosah. Po obléknutí konkrétního kusu oblečení vždy dítě odlepí daný obrázek a tak postupuje, dokud nebudou všechny kartičky oblečení odlepeny.

V další části týdne byly činnosti vytvořeny v návaznosti na den předcházející. Pokračování v nácviku sebeoblužných činností, konkrétně nácvik zapínání zipů na bundách a

mikinách, dále zapínání knoflíků a zavazování tkaniček. Tyto činnosti vyplývaly z doporučení SPC, jež byly začleněny do chlapcova IVP pro daný školní rok.

Při nácviku těchto dovedností využijeme speciální pomůcku – motorickou kostku, avšak vzhledem k tomu, že děti s PAS mají obtíže naučené dovednosti přenést do jiného prostředí je dobré zapínání zipů, knoflíků i zavazování tkaniček nacvičovat přímo na konkrétní části oblečení, či obuté botě při zachování principu vizualizace vycházející z metody strukturovaného učení. Po vyzkoušení si jednotlivých dovedností na pomůcce tedy přejdeme k nácviku i na reálných předmětech.

Postup

Dítě si vezmeme na klidné místo, do prostoru vyhrazeného individuálním činnostem tak, aby nedocházelo k rozptylování ze strany okolí. Jako pomůcka nám poslouží motorická kostka. Tato funkční kostka s didaktickými prvky je na každé straně vybavena jinou aktivitou, která rozvíjí jemnou motoriku a samoobslužné dovednosti - zavazování tkaniček, vázání uzlů a mašlí nebo zapínání zipu nebo knoflíčků. Pomůcku si natočíme na stranu, kde je konkrétní dovednost, kterou chceme s dítětem nacvičovat. Při nácviku osvojování si těchto sebeobslužných dovedností je vhodné využít metodu demonstrace. Vezmeme si tedy motorickou kostku a dítěti nejdříve předvedeme, zdůrazňuje, že velmi pomalu a alespoň ve dvojitěm opakování to, co od něj vyžadujeme. Činnost, kterou zrovna demonstrujeme, doplníme o jednoduchou instruktáž. Poté co dítěti ukážeme, co má dělat, jej necháme, aby si zapínání jak zipů, tak knoflíků vyzkoušelo samo. S kostkou se dobře pracuje, jelikož je lehká, z textilního materiálu, avšak dostatečně stabilní. Protože u dětí s PAS je jemná motorika často velmi narušena, je nutné nechat dostatečné množství času k provedení této činnosti. Kvůli dosažení lepší představitivosti, je dobré převést nácvik těchto dovedností do praxe. Po nácviku s motorickou kostkou, můžeme využít ještě konkrétních kusů oblečení či bot a nácvik provádět na nich. I v tomto případě je však nutné, aby učitel nejdříve předvedl, co má dítě dělat. Nutno dodat, že dítě si zmiňované dovednosti neosvojí během jednoho nacvičování a proto je potřeba je pravidelně procvičovat, což však není žádný problém s ohledem na to, že se dítě v mateřské škole i doma obléká denně.

Reflexe

Zpracování procesuálního schématu je vždy voleno individuálně, zejména podle praktického využití a v závislosti na vývojové úrovni dítěte, tudíž nelze obecně stanovit množství prvků, s kterými necháme dítě pracovat, avšak schéma jako takové se obecně

považuje za vhodné téměř pro všechny děti s autismem. Vizualizace jim velmi pomáhá a kompenzuje paměť. Námi zvolené procesuální schéma se ukázalo jako velmi efektivní. I přesto, že náš záměr byl chlapce naučit oblékání pomocí kartiček pouze na pobyt venku, není již nijak zvlášť složité kartičky přizpůsobit jiným situacím, například oblékání k odchodu domů. Je však nutné opět kartičky nejprve důkladně s dítětem projít a pojmenovat je. Maximálně obezřetní musíme být také v tom, abychom kartičky nepomíchaly v různých situacích. Obrázky kartiček musí vždy nutně vyobrazovat jen jeden záměr, tedy oblečení vhodné na pobyt venku, pro odchod z mateřské školy či jinou situaci. V opačném případě bychom u dítěte vyvolali pocity zmatku a nejistoty.

Co se týká činností pro rozvoj jemné motoriky, je osvojování si těchto dovedností pro děti s autismem značně obtížnou záležitostí s ohledem na nízkou úroveň motorických schopností. Děti je proto vhodné motivovat jistou odměnou za splnění úkolu. V našem případě se jednalo o motivaci lentilkami. Sami nejsme zastánci této formy odměny, avšak chlapec byl na tuto formu motivace a následné odměňování zvyklý. Rovněž v IVP chlapce je uvedena, jako vhodná forma ze strany SPC. Pomůcka, tedy motorická kostka, jež byla při nácvičce využita, se osvědčila částečně. Jako lepší varianta nácvičce se nám ukázalo užívání reálných předmětů, tedy svetry, mikiny, boty, které chlapec prakticky a reálně využíval, jednalo se tedy o nácvičce na jeho vlastním oblečení.

4.1.2 Druhý týden

Pro druhý týden byly sestaveny aktivity na podporu a rozvoj v oblasti jemné motoriky – správné držení tužky, zvládnutí grafomotorických prvků - horního oblouku a vlnovky, navlékání korálků na tkaničku podle velikost korálků, připínání kolíků s vazbou na barvu.

První část týdne byla vytyčena pro nácvičce správného úchopu, s následným procvičováním horního oblouku a vlnovky prostřednictvím speciálních grafomotorických šablon. Pro většinu dětí s PAS je grafomotorika a kresba jednou z nejnáročnějších oblastí. Dá se předpokládat, že dítě se právě tomuto typu činnosti bude bránit, odmítat spolupráci a proto je základním pravidlem motivace, nejlépe nějakou odměnou. Dále vycházíme z metodiky strukturovaného učení, která klade důraz na to, aby zadání bylo individualizované, strukturované a vizualizované.

Pedagogická strategie

Organizační forma: ranní činnosti

Metody: vysvětlování, demonstrace, instruktáž

Pomůcky: grafomotorické šablony, tkanička, korále více velikostí, kolíky na prádlo, krabice s barevným označením, pracovní list, pastelky

Postup

S dítětem se posadíme do klidné části třídy, tedy ke stolu, který je jeho vytyčeným pracovním místem. Před dítě nejprve předložíme něco, co má rádo, čímž ho namotivujeme ke spolupráci. Motivační odměnu necháme po celou dobu před zrakem dítěte. Následně si vezmeme do ruky tužku, přičemž předvedeme její správné držení. Poté dáme jinou tužku do ruky dítěti a slovními i demonstračními metodami jej povedeme k předvedení správného úchopu. Případně můžeme dopomoci, kdy dítěti přímo tužku nastavíme do ruky tak, jak patří. Poté před dítě položíme papír a speciální grafomotorickou šablonu, která je pevná, nehybná a opět nejprve sami předvedeme, co se stane, když tahem tužku pojedeme obvodem šablony. Šablonu odděláme, ukážeme dítěti, co nám tužka na papíře zanechala a poté jednoduchými pokyny navedeme dítě, k předvedení toho samého. Napoprvé bude lepší vzít ruku dítěte a jet obvodem šablony společně. Postupně vedeme dítě k samostatnému tahu tužky. Vždy jen posunujeme šablonu směrem po papíře dolů, aby se nám vytvořilo několik stop. Po splnění nabídneme dítěte slíbenou odměnu.

Následovat bude pauza, jelikož tato činnost je u dětí s PAS značně neoblíbená a po ní pokračujeme v další aktivitě.

Po pauze se s dítětem opět posadíme na vytyčené pracovní místo a opět jej motivuje pomocí odměny. Pro změnu můžeme motivovat oblíbenou hrou. Záleží však na konkrétním dítěti a tomu, co na něj platí a vede jej ke splnění úkolu. Na stůl položíme tkaničku, na jednom konci zasukovanou a několik korálů dvou velikostí. Tím, že užitíme více velikostí korálů, můžeme zároveň procvičovat pojmy velký x malý, případně menší x větší, kdy se dítěte budeme na velikosti průběžně doptávat. Korálů bude stačit pět až deset a dítěti nejprve předvedeme, jak se na tkaničku korále navlékají. Poté přejdeme k nácviku navlékání s dítětem. Zprvu bude potřeba dítěti tkaničku přidržovat a nechat jej pouze navlékat korále. Postupně však od dopomoci ustupujeme a vedeme dítě k samostatnému navlékání. Po splnění úkolu je nezbytné dodržet slíbenou odměnu.

V další části týdne jsme pro chlapce připravili strukturovanou úlohu. Jednalo se o připínání kolíků na prádlo s ohledem na barevné značení na krabici. Po této činnosti ještě následoval pracovní list, vykreslování ovoce dle instrukcí.

Postup

Dítě si vezmeme na klidné místo, tedy do pracovního koutku, pro něj vytyčeného. S ohledem na dané činnosti, které jsou pro děti s PAS značně neoblíbené a obtížné, bude potřebná určitá forma motivace. Záleží na konkrétním dítěti a tom, na co pozitivně reaguje. V našem případě jsme užili motivaci formou odměny, na kterou byl chlapec zvyklý a bez níž nebyl ochoten plnit téměř žádný úkol. Po motivování a svolení ke spolupráci se s dítětem se posadíme ke stolečku a dáme před něj kolíky na prádlo. Krabici ještě neukazujeme, abychom dítě nerozptylovali dalším předmětem. Zkusíme si nejprve, na jakém principu kolík na prádlo funguje, je totiž velmi pravděpodobné, že dítě nebude připínání kolíků hned zvládat, s ohledem na omezené schopnosti v oblasti jemné motoriky. Ukážeme tedy dítěti, do kterých prstů kolík uchopujeme, abychom jej mohli rozevřít. Vyzkoušíme si to víckrát a poté přejdeme k poznávání barev jednotlivých kolíků. Opět záleží na možnostech dítěte, na tom, které barvy zná, abychom jej zbytečně nestresovali možným neúspěchem. Zvolíme tedy ty barvy, jež dítě zná a postupně si je projdeme. Poté před dítě položíme krabici s barevným značením a ke každé barvě přidáme jeden kolík. Je – li dítě schopné určit, barvu na krabici a k ní barvu kolíku, pustíme se do připínání. Jednoduchými názornými instrukcemi předvedeme, co má dítě dělat. Vezmeme tedy například červený kolík a ten připneme na červenou část krabice. Dítě se díky vizualizaci nejspíš rychle zorientuje a bude schopno připínat kolíky samostatně. Úkol je splněn ve chvíli, kdy dítě správně připne všechny kolíky na krabici.

Následovat bude pauza, během které si dítě může jít hrát, a poté jej opět zavoláme ke stolečku. Opět dítě patřičně namotivujeme. V našem případě nebyla znovu použita motivace odměnou, ale pouze slovní a to tak, že jsme chlapci řekli, že v případě, že splní úkol, může si jít zpět hrát.

V momentě, kdy se dítě usadí, řekneme dítěti nejdříve říkanku na procvičení prstů. Očekáváme, že dítě nebude schopno říkanku společně s námi reprodukovat, avšak na základě instrukcí bude alespoň opakovat pohyby prstů. Po rozcvičení prstů, dáme před dítě pastelky, které bude potřebovat k vykreslování, tedy žlutou, červenou, zelenou a dbáme na její správný úchop. Pokud dítě není samo schopno pastelku správně držet, dopomůžeme mu. Poté před něj předložíme pracovní list a učitel říká, co na něm vidí. Máme tedy jablíčka, které mají tři barvy, v tomto momentě se snažíme o zapojení dítěte, aby jednotlivé barvy pojmenovalo. Poté učitel jednoduchými pohyby palce ukazuje směr nahoru, dolů nebo

do boku, podle toho, které jablíčko má dítě vybarvit. Na základě těchto vizuálních instrukcí spojených o slovní pokyny, by mělo být dítě schopno vybarvit jablíčka dle předlohy.

Reflexe

Činnosti, jež jsme volili pro tento týden, vycházely ze strukturovaného učení, především se opíraly o prvky strukturalizace a vizualizace, což chlapci značně usnadňovalo práci. Díky vizualizaci a jednoduchým pokynům byl schopen požadované činnosti provést. Na samém začátku však kladl odpor, tak jako i při jiných činnostech a proto bylo třeba jej motivovat formou odměny, tedy lentilkami. Při plnění úkolu bylo třeba postupovat velmi pomalu, jednoznačně vysvětlovat a rovněž nejdříve předvést, co má chlapec udělat. Tím, že jsme chlapci demonstrovali a názorně předváděli, co od něj očekáváme, byl schopen úkoly dle svých možností splnit. Pro příště bychom však nejspíš chlapce vedli k větší samostatnosti při plnění úkolu.

4.1.3 Třetí týden

Aktivity se v tento týden zaměřovaly na podporu a rozvoj komunikačních schopností, jelikož v dané oblasti mají značné obtíže téměř všechny děti s PAS. Je proto nezbytné tuto oblast podporovat a rozvíjet nejrůznějšími způsoby. My uvádíme aktivity, které se vhodností vztahují přímo k chlapci, s nímž jsme spolupracovali.

První část týdne byla zaměřena na jednotlivá povolání a jejich charakteristiku. Zjistili jsme totiž, že děti v naší zvolené mateřské škole mají v ŠVP stanoveno, aby zvládly pohovořit o rodičích, jejich povolání a jelikož se daný úkol vztahuje i na chlapce, s nímž jsme spolupracovali, zvolili jsme níže popsanou činnost.

Využity byly obrázky, jež vyobrazují postavy určitých povolání. Postavy však bylo potřeba nejdříve poskládat ze tří dílů, čímž se pro dítě stanou zábavnými, protože se jedná o překvapení či záhadu, co z předložených částí vyjde.

Pedagogická strategie

Organizační forma: ranní činnosti

Metody: vysvětlování, diskuze, demonstrace, instruktáž

Pomůcky: obrázkový materiál (skládací kartičky s motivy povolání), obrázkový materiál ovoce, text básně

Postup

Pro uvedení do tématu se dítě na začátek zeptáme, co dělá jeho maminka. Když odpoví, jako v našem případě, že fotí, snažíme se dítě navést, aby tuto činnost vyjádřilo jiným slovem, tedy že je fotografka. S případnou dopomocí se k tomuto výrazu jistě dopracujeme a poté si stejně tak začneme popovídat o práci tatínka. Následně vyložíme na stůl kartičky s postavami, které však budou různě pomíchány. Díky vyzveme, aby seskládalo jednotlivé postavy. Díky tomu, že je úkolem dítěte umisťovat kartičky k sobě na správné místo, rozvíjí se rovněž jemná motorika. V případě potřeby dítěti dopomůžeme nebo jej mírně navedeme. Po seskládání všech postav se snažíme postavičky jednu po druhé pojmenovat. Vždy se zaměříme jen na jednu, tu si společně pojmenujeme a jednoduše si řekneme, co daná postavička dělá. Na stejném principu budeme postupovat při povídání o všech postavách. Hlavním cílem této aktivity je totiž přivést dítě k co nejpřesnějšímu vyjadřování k danému tématu, proto musíme poskytnout i dostatečný čas a prostor k vyjádření všech myšlenek a dítě nijak neovlivňovat, ani neopravovat. Až po vyjádření dítěte, můžeme přejít k nápravě jistých prekonceptů či ne úplně pravdivých myšlenek.

V další části tohoto týdne se zaměříme na pojmenovávání druhů ovoce a také určování vlastností, zda jsou sladké nebo kyselé. S ohledem na to, že u chlapce byla řeč rozvíjena, jsme se v této části rovněž rozhodli věnovat i nácviku jednoduché básně. Zjistili jsme totiž, že chlapec si je schopen jednoduché básně osvojit, pouze má problém s jejich reprodukcí druhé osobě.

Postup

Pro povídání o ovoci si nejdříve vezmeme jeden kus ovoce – libovolný druh, který mívají děti obvykle připraven k pozdější svačince. Dítěti ukážeme daný kus ovoce a položíme otázku, co to držíme v ruce. Jakmile ovoce pojmenuje, přejdeme k práci s kartičkami ovoce. Vždy si vezmeme pouze jeden druh ovoce a zeptáme se přímo a zcela jasně, co to je. Práce s dětmi s PAS spočívá totiž právě ve zcela jasné, výstižné komunikaci a ujasnění pravidel. Předpokládáme, že dítě nebude všechny vybrané druhy ovoce znát a proto si je společně pojmenujeme a poté je všechny vedle sebe rozložíme na stůl. Následně půjdeme zleva doprava a název každého ovoce si ještě dvakrát zopakujeme. Následně opět ukážeme dítěti jen jeden obrázek a zeptáme se, opět jasně a výstižně, jakou chuť dané ovoce má. Otázka musí být zcela konkrétní, tedy například zda je citron sladký anebo kyselý.

Tímto způsobem postupně všechny druhy ovoce pojmenujeme a objasníme si jejich vlastnost, tedy sladkost nebo kyselost.

Následovat bude pauza, aby dítě nebylo přetěžováno, což znamená, že mu dáme prostor k volné hře, případně se může zapojit do řízené činnosti s ostatními dětmi, což je však s ohledem na děti s PAS málo pravděpodobné.

Po pauze přecházíme k nácviku básně. Báseň nejdříve předříká učitel, pokud možno i víckrát a poté po jednom verši říkáme báseň. Dítě se postupně přidává a opakuje. Opakování je v tomto případě velmi důležité.

Text básně:

„Žlutá to je sluníčko,
zelená je tráva, červená je jablíčko,
už to umím, sláva!
Modrá to je obloha,
hnědá to je hlína,
když si ruce umažu tak je na nich špína,
když si ruce umyju tak jsou zase čisté,
ted' už všechny barvy znám to je zcela jisté.“

Reflexe

Komunikační oblast je u dětí s PAS narušena obvykle velmi výrazně, což se však odráží téměř při všech činnostech. Během činností, které jsme zrealizovali v rámci rozvoje komunikace, bylo viditelné, že chlapec má jistý blok a nerad se dostává do role, kdy je mu dáno hlavní slovo. V našem případě, během všech aktivit, však opět relativně dobře zafungovala motivace odměnou formou lentilek, kdy se chlapec na základě vidiny odměny snažil spolupracovat. Realizace všech výše zmíněných aktivit však i tak problematická byla, jelikož dostat z chlapce nějaké slovo, bylo velmi zdlouhavé, nutná byla trpělivost a neustálé opakování pokynů či otázek. Například při nácviku básně chlapec zprvu odmítal opakovat jakékoli slovo, po chvíli se však jeho negativní postoj obrátil a slova začal opakovat, čímž se do jisté míry také rozvíjely řečové schopnosti. Další zmiňované aktivity, které měly vizuální podporu, byly o poznání lepší a chlapec reagoval lépe.

Přesto, že tento typ činností, k rozvoji komunikace byl pro chlapce značně náročný a velmi neoblíbený, na což jsme byli předem upozorněni asistentkou pedagoga, jsme názoru, že i tento typ aktivit je vhodné zařazovat a realizovat. Neboť v dítěti s autismem se jistým způsobem, i když značně odlišným, než je tomu u jiných dětí, nové poznatky fixují a pokud ne, alespoň podporují jejich paměť a vnímání.

4.1.4 Čtvrtý týden

Ve čtvrtém týdnu bylo zaměření aktivit na zrakové a sluchové vnímání. V první části týdne jsme se věnovali rozvoji sluchového vnímání. Aktivita na podporu sluchového vnímání byla založena na pojmenovávání obrázků na základě zvukové podobnosti.

Pedagogická strategie

Organizační forma: ranní činnosti

Metody: vysvětlování, rozhovor, instruktáž

Pomůcky: obrázkový materiál k rozvoji sluchového vnímání viz příloha, obrázkový materiál k rozvoji zrakového vnímání

Postup

S dítětem se usadíme k pracovnímu stolu a nejdříve jej motivuje tím, na co pozitivně reaguje, což je vždy individuální záležitostí. V okamžiku, kdy dítě svolí ke spolupráci, přejdeme k aktivitě. Na stůl vyskládáme obrázkové kartičky sloužící k rozvoji sluchového vnímání. Vždy však pouze jednu dvojici karet, která k sobě patří, abychom dítě nerozptylovaly ničím jiným. Jasnou formulací se zeptáme, co to je. Pokud dítě obrázek zná, pojmenuje jej, v případě, že neodpovídá, můžeme dopomoci, postupně však dítě vedeme k samostatnému pojmenování. V případě této aktivity klademe důraz na správné, konkrétní pojmenování a rovněž dbáme na správnou výslovnost. Aby mělo dítě lepší představu o tom, co daný obrázek vyobrazuje, řekneme vždy krátkou formulací, co přesně obrázek vyjadřuje a znamená, případně k čemu slouží. Po projití všech dvojic kartiček, je můžeme na stůl vyložit všechny hromadně, opět však dvojicemi k sobě a nechat dítě pojmenovávat kartičky znovu, protože opakování je důležité a dítě si tak lépe fixuje, jak slova, tak jejich správnou výslovnost.

V další části tohoto týdne jsme se zaměřili na zrakové vnímání. Konkrétně zde byly zařazeny aktivity k pochopení generalizace (zobecnění) pojmů – příkládání obrazu půleného předmětu k celému předmětu (rozpůlené jablko – celé jablko).

Postup

Dítě se nejdříve snažíme přimět ke spolupráci, nejlépe opět určitým druhem motivace, která je pro dítě žádoucí. Když dítě svolí ke spolupráci, usadíme se k pracovnímu stolečku. Před dítě dáváme jednu po druhé z karet, nejdříve však pouze ty, na nichž je vyobrazen celý kus předmětu, v našem případě celý kus ovoce. Dítě vyzveme, aby každý z obrázků pojmenovalo, v případě, že neví, napovíme mu, avšak žádáme alespoň zopakování daného výrazu. Po pojmenování všech celých obrázků, je odděláme stranou a na stůl předkládáme druhou část karet, kde je vyobrazena pouze část ovoce. Opět dítě vyzveme, aby obrázky pojmenovala. Dá se předpokládat, že pro dítě to nebude problém. Poté před dítě položíme již všechny karty dohromady a žádáme dítě, aby našlo například dva pomeranče, dvě jablka a podobně. Kromě toho, že dítě dá dva obrázky stejného významu k sobě, žádáme také slovní pojmenování obrázku, dále barvu a v návaznosti na to, můžeme rovněž opakovat chutě jako sladký, kyselý.

Reflexe

Aktivita zvolená na tento týden se nám zdály jako jakési nejmenší zlo pro chlapce. Jelikož jsme v předchozích týdnech zjistili, že vizualizace mu velmi pomáhá a usnadňuje mnohé věci pochopit, opíraly se tyto aktivity právě o vizuální podporu. Obrázkový materiál, který jsme zvolili, byl zcela zřetelný a pro chlapce dostatečně srozumitelný. Kartičky využitě pro rozvoj sluchového vnímání chlapce zaujaly, některé z nich byl schopen pojmenovat bez nápomoci. Nepojmenoval pouze ty, které do té doby vůbec neznal. Při této aktivitě jsme dbali rovněž na správnou výslovnost, což byla část, která se chlapci příliš nelíbila, bylo však na místě klást důraz na tento aspekt.

Další činnost, jež sloužila k rozvoji zrakového vnímání, byla téměř bezproblémová, jelikož předcházející týdeny jsme s chlapcem ovoce procházeli. Faktem je, že některé za tu dobu zapomněl, či z jiného důvodu řekl, že neví, ale při nápovědě jsme se dopracovali k pojmenování všech druhů. Následné zavedení pojmu půl a celý vyvolalo u chlapce zprvu zmatek, po krátké době však pochopil alespoň význam slova celý a byl schopen přiřadit patřičnou kartičku. Co se týká pojmu půl, ten chlapec příliš nepochopil, přesto i půlku na základě vizuální podobnosti, barvy a podobně přiřadil ke kusu celému.

5 ZÁVĚREČNÁ ŠETŘENÍ

5.1 Autoevaluace

Pojem autoevaluace byl v práci užit jako synonymum pro vlastní zhodnocení práce.

Celý měsíční program byl realizován v mateřské škole v homogenní třídě dětí předškolního věku. Program byl pro chlapce v mnohém přínosný. Rovněž paní učitelce a asistentce pedagoga byla usnadněna práce s chlapcem, především co se nácviku sebeobsluhy týká. Chlapec se pomocí metody strukturovaného učení naučil samostatnému oblékání, což do té doby nezvládl. Pro docílení samostatného oblékání bylo využito procesuálního schématu, díky kterému se v posledních dvou týdnech dokázal již oblékat sám, bez cizí dopomoci. Cíl zvládnutí sebeobsluhy byl tedy maximálně naplněn.

Při činnostech, jež vyžadovaly chlapcovu větší soustředěnost a vzájemnou komunikaci již problémy přicházely. Během prvního setkání, kdy jsme s chlapcem začali samostatně pracovat, bylo chlapci nasazeno tempo, které nebyl schopen zvládat, a očekávalo se od něj více, než byl schopen zvládnout. Cíle, jež byly během prvního setkání stanoveny, tak byly naplněny jen částečně. Od dalšího setkání vše probíhalo o poznání líp, kdy jsme již věděli, co na chlapce platí, jaká motivace a forma odměny je pro něj vhodná, čímž se práce výrazně usnadnila. S ohledem na fakt, že schopnost udržení chlapcovy pozornosti však byla velmi omezená, bylo velmi obtížné realizovat jakékoliv edukační činnosti. V rámci každého setkání se vyskytl jev, kdy chlapec odmítal krátce spolupracovat, a proto byla nutná pauza, kterou využil ke hře, a následně pak přišlo pokračování v realizaci činností.

Všechny předem stanovené cíle byly alespoň částečně naplněny, některé více, některé méně, což se však s ohledem na diagnózu dalo předpokládat. Činnosti, jež byly výše popsány, byly zrealizovány všechny, avšak nelze tvrdit, že každá z těchto činností u chlapce přinesla pozitivní změnu, neboť proběhla vždy pouze jednou.

Myslíme si však, že vzhledem k časové dotaci, program své uplatnění našel, pro lepší dosažení cílů by ovšem bylo potřeba prodloužit délku programu a především činnosti pravidelně opakovat, jelikož opakování a stereotyp je přesně to, co děti s autismem vyžadují. Celkově ale program hodnotíme jako zdařilý, především co se výběru metody práce strukturovaného učení týká.

5.2 Evaluace provedená asistentkou pedagoga

Po ukončení měsíčního vzdělávacího programu provedla asistentka pedagoga na základě pozorování reflexi studenta.

Studentka přicházela do naší mateřské školy po dobu jednoho měsíce a pracovala s chlapcem s poruchou autistického spektra. Program, který si připravila, nejdříve konzultovala s asistentkou chlapce, avšak nebylo jí do něj výrazně zasahováno. Vzdělávací program byl rozdělen do čtyř částí dle zaměření rozvojových oblastí.

Na první týden si studentka připravila aktivity na sebeoblužné činnosti – oblékání pomocí strukturovaného učení (procesuální schéma). Na procesuální schéma si chlapec jednoduše přivykl a využíval jej při oblékání každý den od jeho zavedení. Výběr schématu a práci s ním tedy hodnotím jako zdařilý a pro chlapce přínosný.

V druhém týdnu studentka realizovala s chlapcem aktivity na podporu a rozvoj v oblasti hrubé a jemné motoriky – správné držení tužky, nácvik grafomotorických prvků (horního oblouku a vlnovky), navlékání korálků podle velikosti a připínání kolíků s vazbou na barvu. Proto, že chlapec v této oblasti značně zaostával, odmítal spolupracovat, když jej ale studentka motivovala lentilkami, ke spolupráci svolil, avšak především navlékání korálků a připínání knoflíků byly pro chlapce náročné.

Pro třetí týden měla studentka připraveny aktivity podporující komunikační schopnosti chlapce – skládání postav z dílů a následně povídání o jejich povolání, poznávání druhů ovoce a rozeznávání vlastností, jako sladký, kyselý a podobně. Při povídání o ovoci byl chlapec zprvu nesoustředěný, protože více vstupovala moje osoba, snažila jsem se chlapce přimět ke spolupráci, avšak efekt byl opačný, proto jsem dále ustoupila do pozadí a průběh jen pozorovala. Při povídání o postavičkách a jejich povolání, spolupracoval, bylo jej však třeba motivovat lentilkami tak, jako při většině činností.

Na čtvrtý týden si studentka připravila aktivity na podporu sluchového a zrakového vnímání – pojmenovávání obrázků na základě zvukové podobnosti a na zrakové vnímání měla připravenou aktivitu na zobecnění pojmů (půlený obrázek k celému). Tyto činnosti byly zvoleny vhodně, s dopomocí chlapec pojmenoval všechny předložené obrázky. Jako plus vidím, že studentka kladla důraz na správnou výslovnost, s ohledem na chlapcovy možnosti.

Celkově realizaci programu a práci studentky hodnotím kladně, k chlapci se chovala mile, prokázala velkou trpělivost, která je při práci s dětmi s tímto typem postižení nezbyt-

ná. Pozitivně rovněž hodnotím fakt, že veškeré pomůcky, které studentka využívala, si sama zařídila či zakoupila. Pouze bych podotkla, že pro větší efektivnost a upevnění nových poznatků u chlapce s poruchou autistického spektra, by bylo třeba činnosti realizovat déle, v pravidelných intervalech. Jelikož je ale u chlapce posun k lepšímu velmi dlouhou záležitostí, nemohla studentka tuto skutečnost naplnit.

5.2.1 Srovnání vlastní autoevaluace s evaluací asistenta pedagoga

Tabulka č. 10 Srovnání autoevaluace s evaluací asistenta pedagoga

Pozitiva a negativa realizace	Vlastní autoevaluace	Evaluace asistentem pedagoga
Pozitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Výběr metody strukturovaného učení • Motivace chlapce k práci • Zaměření se na stěžejní oblasti pro chlapce • Vyrvalost při práci, důraz na splnění aktivit • Důraz na správnou výslovnost • Provádění pauzy mezi jednotlivými aktivitami 	<ul style="list-style-type: none"> • Metoda strukturovaného učení • Motivování lentilkami • Program zaměřen na čtyři oblasti • Spolupráce chlapce • Důkladné plnění úkolů • Dohled na jazykovou správnost • Vlastní obstarání si pomůcek studentkou
Negativa	<ul style="list-style-type: none"> • Velmi krátká schopnost udržení pozornosti chlapce • Krátký časový rozsah programu • Zasahování ze strany 	<ul style="list-style-type: none"> • Krátkodobá schopnost koncentrace chlapce • Pro dosažení znatelnějších výsledků, nutná delší doba rea-

	asistenta pedagoga	lizace a opakování aktivit z programu <ul style="list-style-type: none"> • V případě vlastní snahy přimět chlapce ke spolupráci, opačný efekt.
--	--------------------	---

5.3 Evaluace práce chlapce během jednotlivých týdnů

Tabulka č. 11 Evaluace chlapce v rámci každého týdne

První týden	Procesuální schéma pro oblékání přínosné pro chlapce jistě bylo. Chlapec se od první chvíle na schéma zaměřil, vizuální podporu pečlivě sledoval a postupoval tak, jak mu bylo vysvětleno, čímž se doba oblékání výrazně zkrátila. Velmi rychle si princip zautomatizoval a každý následující den se již oblékal za pomoci této nástěnky.
Druhý týden	Typ činností stanovených pro daný týden, tedy grafomotorických, byl pro chlapce velmi nepopulární. Zprvu odmítal spolupracovat, avšak po krátkém přemýšlení, kdy před sebou viděl oblíbené lentilky, se do úkolu pustil. Uchopit správně tužku mu činilo obtíže, ačkoli se ji snažil uchopit dle viděného vzoru z naší strany, proto jsme mu s držením tužky pomohli a prsty správně nasměrovaly. Samotná práce s grafomotorickými šablonami šla poměrně dobře, protože šablona byla pevná, neuhýbala a z výsledku práce měl chlapec radost. Co se týká navlékání korálů, nebyla ani tato

činnost pro chlapce jednoduchá, avšak projevila velkou snahu. I přesto mu to příliš nešlo, už samotné uchopení drobného předmětu do prstů bylo pro něj obtížné, ale s dopomocí se korále navléct podařilo.

Činnost s připínáním kolíků, pojících se s barvami chlapce zaujala, od čehož se odvíjela ochota jeho spolupráce. Ačkoli měl zprvu problém s úchopem kolíku tak, aby se hned zpátky nezavřel, během chvíle pochopil, že je potřeba jej uchytit pevněji. S přiřazováním barev nebyl problém, barvy poznal. Nechtěl je však reprodukovat nahlas, po určité odmlce však některé z barev řekl hlasitě. Druhá činnost chlapce nebavila, kreslení totiž neměl vůbec rád, ale na základě motivace sladkostí splnil i tento úkol. Obrázky dle pokynů vybarvoval, potřeboval však dopomoci s pojmy nahoře, dole, na stranu. Když jsme chlapci pomocí gest ukázali, co daný pojem vyjadřuje, obrázek vybarvil správně.

Třetí týden

Pomocí kartiček se chlapec naučil pojmenovávat jednotlivé druhy vybraných povolání a něco málo říct o daném druhu práce, a také byl schopen postavy jednoduše popsat. Řekli jsme si, co mají postavy na sobě, případně co je specifické – třeba, že paní kadeřnice drží v rukou nůžky, hokejista drží hokejku a tak dále. Díky kartičkám však činnost působila jako hra a chlapce tak bavila.

Během nácviku básně se již projevila větší problém, kdy chlapec opakoval jen určité pasáže z básně a celou ji nebyl schopen interpretovat, ani opakovat. V IVP chlapce však stálo, že chlapec básně obvykle druhé osobě nereprodukuje, ani v případě, že si je zapamatoval, tudíž jsme na vzniklou situaci byli částečně připraveni.

Čtvrtý týden

Aktivita na rozvoj sluchového vnímání se u chlapce poměrně osvědčila, i přesto, že zpočátku spolupráci mírně bojkotoval, po motivování odměnou spolupracoval. Obrazky sloužící přímo k rozvoji sluchového vnímání zřetelně vyobrazovaly dané předměty a většinu z nich byl chlapec schopen pojmenovat. Ty, o kterých řekl, že neví, jsme mu dopomohli a vyzvali chlapce k zopakování slova. Výslovnost byla u daného chlapce značně narušena, přesto jsme však dbali na co nejpřesnější interpretaci slova, tudíž jsme několikrát slova opakovali.

Další aktivita na rozvoj zrakového vnímání rovněž byla přínosná pro chlapce a to hned v několika směrech. Jednak si upevnil poznávání jednotlivých druhů ovoce, při více opakování byl schopen všechny kartičky pojmenovat. Rovněž se mu podařilo přiřazovat k sobě celé a půlené obrázky. Pojem půl však nepochopil. Aktivita byla rovněž využita k poznávání barev, tudíž se daly obrázky využít k více účelům.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Měsíční vzdělávací program je určen dětem předškolního věku s poruchou autistického spektra. Přesný věk nelze blíže specifikovat, jelikož možnosti a schopnosti dětí s autismem jsou zcela individuální. Ačkoli byl daný program navržen pro jedno, konkrétní dítě, s přihlédnutím k individuálním potřebám a při částečné obměně, jsou náměty a prvky z něj využitelné i při práci s dalšími dětmi s PAS.

Z vlastních zkušeností, na základě naší práce s dítětem s PAS, vyplývají následující doporučení pro praxi:

- Prvky **strukturovaného učení** se jeví jako efektivní a při správném nastavení práce, dobře využitelné v rámci výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole. Faktem, který však výrazně omezuje možnosti práce je, že děti s autismem mají velmi krátkou schopnost koncentrace, proto je nutné dělat aktivity svižně.
- Dalším důležitým aspektem, který nesmí být opomíjen, je **stručnost a jasnost** ve vyjadřování směrem k dítěti. Je potřeba se vyvarovat zdlouhavému vysvětlování a veškeré požadavky na dítě podávat krátkými, zcela konkrétními formulacemi. Všechny požadavky na dítě je nezbytné také **několikrát opakovat**, vždy však ve stejné formulaci, abychom v dítěti nevyvolali pocit chaosu a zmatku.
- Nezbytné je dítěti s autismem **dopřát také mnohonásobně více času** ke splnění jakéhokoliv úkolu.
- V průběhu aplikování programu bylo rovněž zjištěno, že po každé jedné aktivitě je důležitá **pauza**, kdy si dítě může jít hrát či se věnovat činnosti, kterou preferuje. Po určité době volné hry, opět schopnost krátkého udržení pozornosti (provádění činností na etapy).
- Nutná je rovněž **motivace**, která bude u každého dítěte s autismem jiná. Je třeba zjistit, co na dítě platí, co má rádo a preference jeho zájmu. V našem případě byla praktikována motivace pomocí odměny. Chlapec měl rád lentilky, preferoval však pouze ty, modré barvy. Odměňován jimi byl za splnění téměř každého úkolu, jelikož byl na tuto formu motivace dlouhodobě navyklý.
- Závěrem je třeba zdůraznit nezbytnost **vytrvalosti**. I přes počáteční odmítání dítěte ke spolupráci je žádoucí **apelovat na splnění úkolu**. Děti s autismem totiž zprvu negativně přistupují téměř ke všem požadavkům, na ně kladených a je jen na učitelích, jakým způsobem si dítě získá a zaujme.

ZÁVĚR

Myslíme si, že v současné době, kdy problematika integrování je velmi aktuální, je nezbytné vědět, co celý tento proces obnáší. Stejně tak, je neméně aktuální narůstající počet diagnostikovaných dětí s poruchou autistického spektra. Jelikož tato diagnóza bývá zpravidla zřetelná od útlého věku dětí, je žádoucí znát specifika těchto poruch. Obzvláště učitelé mateřských škol, by v této oblasti měli své poznatky a vědomosti prohlubovat, neboť narůstá počet těchto dětí integrovaných právě do běžných typů mateřských škol. Učitel v mateřské škole by měl velmi dobře znát osobnost dítěte, které je integrováno a na základě spolupráce s rodiči a odborníky postupovat při práci s dítětem takovým způsobem, jež je pro dítě žádoucí. Je tedy velmi důležité brát v potaz veškeré specifické potřeby dítěte a vycházet z jeho individuálních možností.

Co se konkrétního přístupu k dítěti týká, nelze určit obecně platnou normu, jež by byla považována jako vhodná pro všechny děti s poruchou autistického spektra. Řada odborníků však poukazuje na efektivnost metodiky strukturovaného učení.

Tato práce byla rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. První část se zaměřovala na teoretická východiska a vymezení pojmů inkluze a integrace, dále na specifikaci poruch autistického spektra a samotné možnosti práce s těmito dětmi.

Praktická, aplikační část pak nabízela nabídku činností, jež vycházely z metodiky strukturovaného učení. Přesto, že daný měsíční vzdělávací program „Malý šikula“ byl navržen pro jedno, konkrétní dítě, při jisté obměně a přizpůsobení je využitelný i pro jiné děti s autismem.

Hlavním cílem tohoto programu bylo vytvořit aktivity pro chlapce ve věku šesti let s ohledem na jeho aktuální stav a možnosti. Na základě zjištění, jež předcházelo samotné tvorbě programu, bylo zjištěno, že chlapec dosahoval nejslabších výsledků v oblasti sebeobsluhy, jemné motoriky a řeči. S ohledem na to byl vytvořen program, jenž zahrnoval právě aktivity, podporující rozvoj výše zmiňovaných oblastí. Navíc byly zahrnuty ještě aktivity na rozvoj sluchového a zrakového vnímání. Po sestavení daného měsíčního vzdělávacího programu a jeho realizaci s konkrétním dítětem v mateřské škole můžeme říct, že prvky ze strukturovaného učení, jež se objevují i v teoretické části práce, se skutečně ukázaly jako žádoucí. Především strukturalizace prostředí a úkolů a jejich vizualizace, značně ulehčovala práci jak učiteli, tak dítěti. Je tomu tak proto, že děti s autismem nemají dostatečně vyvinutou představivost a jasná, konkrétní vizualizace veškerých aktivit jim usnad-

ňuje se zorientovat. To platí nejenom pro didaktické úkoly, ale také činnosti spojené se sebeobsluhou, s režimem dne a podobně.

Závěrem lze tedy říct, že zobecnit vhodnost postupů práce s dětmi s poruchou autistického spektra nelze, náš program však hodnotíme jako poměrně zdařilý. Nezbytně nutná v případě práce s těmito dětmi je však pravidelnost a neustálé opakování, což během této realizace nebylo možné, s ohledem na krátkodobý charakter programu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Vyd. 1. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ, 2007. Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2007. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, 2012. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.
5. BAZALOVÁ, Barbora, 2006. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.
6. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. Strukturované učení. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
7. ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2010-08-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
8. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS, 2003. Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-856-2.
9. HANEY, Michelle R, 2013. Understanding children with autism spectrum disorders: educators partnering with families. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-8246-7.
10. HORT, Vladimír, Michal HRDLIČKA, Jana KOCOURKOVÁ a Eva MALÁ, 2008. Dětská a adolescentní psychiatrie. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-404-5.
11. HOWLIN, Patricia, 2005. Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-041-0.

12. HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, 2004. Dětský autismus: přehled současných poznatků. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
13. JACOBS, Debra S. a Dion E. BETTS, 2013. Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0498-5.
14. JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2001. Výchova a vzdělávání dětí s autismem. Praha: Univerzita Karlova.
15. MÜLLER, Oldřich, 2001. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
16. NEWMAN, Sarah, 2004. Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením: rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-872-4.
17. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48 s. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
18. RICHMAN, Shira, 2008. Výchova dětí s autismem. 2. vyd. Praha: Portál. 128s. ISBN 978-80-7367-424-3.
19. SCHOPLER, Eric a kol., 1998. Strategie a metody výuky dětí a autismem a dalšími vývojovými poruchami. 1. vyd. Praha: Portál, 272s. ISBN 80-7178-199-1.
20. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2006. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.
21. THOROVÁ, Kateřina, 2006. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
22. VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. Základy psychologie. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
23. VOCILKA, Miroslav, 1996. Autismus: [metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]. Praha: Tech-market, 116 s. ISBN 80-902134-3-X.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PAS	Poruchy autistického spektra
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání
MŠ	Mateřská škola
Kol.	Kolektiv
SPC	Speciálně pedagogické centrum
IVP	Individuální vzdělávací plán

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Třída laděna do tyrkysova, v níž probíhala realizace



Obr. 2 Procesuální schéma oblékání



Obr. 3 Práce chlapce se schématem



Obr. 4 Didaktická kostka využívaná v rámci nácviku sebeobslužných dovedností (zavazování tkaniček, zapínání zipů a knoflíků)



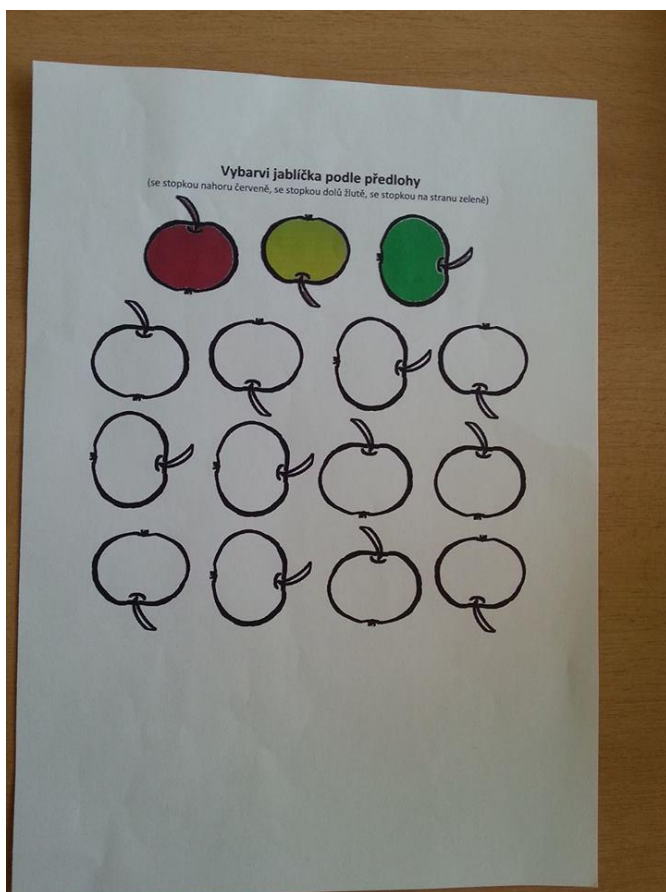
Obr. 5 Komunikační kartičky s motivem povolání



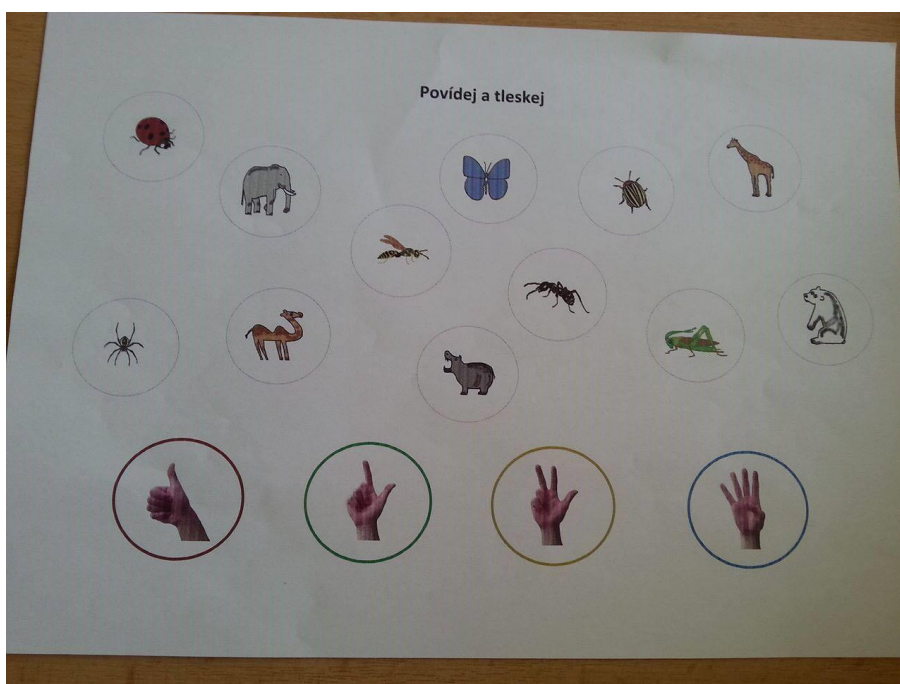
Obr. 6 Obrázkový materiál pro rozvoj sluchového vnímání



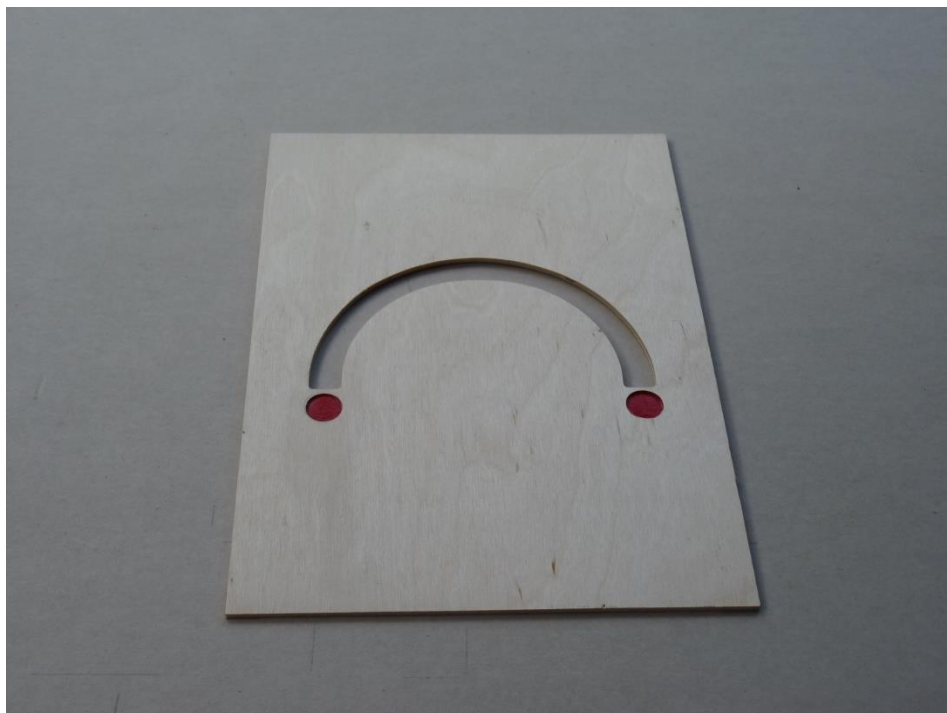
Obr. 7 Pracovní list k procvičování pojmů nahoře, dole, na stranu



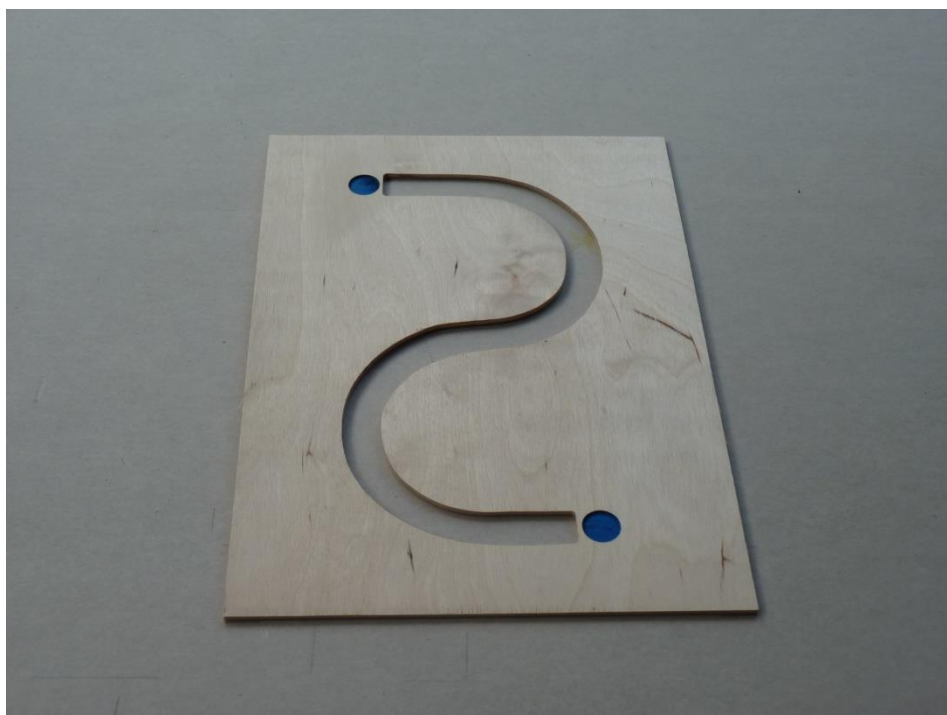
Obr. 8 Pracovní list k rozvoji slovní zásoby



Obr. 9 Speciální šablona pro rozvoj grafomotoriky - oblouk



Obr. 10 Speciální šablona pro rozvoj grafomotoriky - vlnovka



SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Obecná charakteristika vzdělávacího programu

Tabulka č. 2 Specifikace cílů programu

Tabulka č. 3 Informace zachycené během vstupní depistáže – řeč

Tabulka č. 4 Informace zachycené během vstupní depistáže – sociální dovednosti

Tabulka č. 5 Informace zachycené během vstupní depistáže – sebeobsluha

Tabulka č. 6 Údaje o chlapci

Tabulka č. 7 Údaje o matce chlapce

Tabulka č. 8 Údaje o otci chlapce

Tabulka č. 9 Údaje o sourozenci

Tabulka č. 10 Srovnání autoevaluace s evaluací asistenta pedagoga

Tabulka č. 11 Evaluace chlapce v rámci každého týdne

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Motivační dopis pro rodiče sloužící jako nástroj k vyhledání dítěte s PAS prostřednictvím SPC

Příloha P II: Písemný souhlas rodiče (zákonného zástupce)

PŘÍLOHA P I: MOTIVAČNÍ DOPIS PRO RODIČE, SLOUŽÍCÍ JAKO NÁSTROJ K VYHLEDÁNÍ DÍTĚTE S PAS PROSTŘEDNICTVÍM SPC

Vážení rodiče,

jmenuji se Nikol Králiková a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy na UTB ve Zlíně a ráda bych Vás touto formou poprosila o případnou spolupráci.

Zadání mé bakalářské práce je „Specifické postupy při práci s dítětem s autismem“ a v rámci praktické části mám za úkol připravit pro konkrétní dítě individuální vzdělávací program, který bude navržen speciálně pro ně, podle určitých specifíků, na které bych brala ohled (např. co má dítě rádo, které činnosti rádo dělá apod.). Tuto problematiku jsem si vybrala z důvodu, že se chci při svém dalším studiu zaměřit na obor speciální pedagogika, konkrétně na práci s dětmi s autismem.

Obracím se na Vás – rodiče s prosbou poskytnutí informací o Vašem dítěti, konkrétně, jaká forma poruch autistického spektra se u Vašeho dítěte vyskytuje, jak a kdy se projevila.

Následně prosím o možnost krátkodobé spolupráce s dítětem, cca jeden měsíc a to v rámci mateřské školy, kterou Vaše dítě navštěvuje, abych nijak nenarušovala běžný režim dítěte.

Za dítětem bych přicházela jednou až dvakrát týdně, na přibližně půl hodiny tak, abych dítě nepřetěžovala a mé aktivity by se zaměřovaly na podporu stěžejních oblastí u dítěte. Do mateřské školy bych se zapojila jako běžná učitelka s tím, že bych se zaměřila pouze na Vaše dítě.

Poskytnutí možnosti práce s Vaším dítětem by mi velmi pomohlo jednak v rámci mé bakalářské práce a rovněž by to pro mě byla obohacující zkušenost, kterou bych zúročila při svém dalším studiu a následně praxi v oboru.

V případě Vašeho souhlasu s možností pracovat s dítětem, by všechny informace, které mi poskytnete, zůstaly anonymní. Taktéž veškeré činnosti, které bych s dítětem chtěla realizovat, bych s Vámi ráda předem konzultovala. Mé materiály si můžete prohlédnout, jakkoli se k nim vyjádřit, v případě zájmu si je i ponechat.

Předem Vám moc děkuji za ochotu a možnou spolupráci.

Nikol Králiková

PŘÍLOHA P II: PÍSEMNÝ SOUHLAS RODIČE (ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE)

Písemný souhlas rodiče (zákonného zástupce) s možností pracovat s dítětem v mateřské škole

Souhlasím, aby Nikol Králiková, studentka UTB, docházela do mateřské školy ve Zlínském kraji, za mým synem a to dvakrát týdně, v měsíci únoru. V rámci pobytu v mateřské škole bude studentka s mým synem pracovat na aktivitách, pro něj určených a data sesbíraná na základě práce s mým synem, využije ve své bakalářské práci. Veškeré informace o mém synovi zůstanou anonymní.

.....
Jméno a příjmení rodiče (zákonného zástupce)

.....
Podpis rodiče (zákonného zástupce)

.....
Jméno a příjmení studentky

.....
Podpis studentky

Datum: