

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Tereza Moravcová

**Adaptace dětí s poruchami autistického spektra na prostředí
mateřské školy z pohledu učitele**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Adaptace dětí s poruchami autistického spektra na prostředí mateřské školy z pohledu učitele" vypracovala samostatně na základě uvedené literatury a pod vedením vedoucího práce.

V Olomouci dne

Podpis: _____

Velké poděkování patří Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D. za odborné vedení práce, užitečné rady a vstřícné jednání.

Dále bych chtěla poděkovat mateřským školám a zejména učitelkám, které byly ochotné se zúčastnit výzkumného šetření.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	7
1. Poruchy autistického spektra	7
1.1. Definice poruch autistického spektra	7
1.2. Triáda autistických symptomů	8
1.2.1. Sociální chování	9
1.2.2. Komunikace	9
1.2.3. Představitost a zájmy	10
1.3. Klasifikace poruch autistického spektra	10
1.3.1. Klasifikace dle Bazalové	11
1.3.2. Medicínské hledisko	12
1.4. Výchova a vzdělávání osob s poruchami autistického spektra	13
1.4.1. Intervence u dětí s poruchami autistického spektra	15
2. Předškolní věk a jeho specifika	17
2.1. Specifika dětí v předškolním věku	17
2.2. Specifika dětí s poruchami autistického spektra v předškolním věku	19
3. Mateřská škola	21
3.1. Role učitele v mateřské škole	21
3.2. Dítě s PAS v mateřské škole	22
4. Adaptace dítěte s poruchou autistického spektra na mateřskou školu	24
4.1. Průběh adaptačního období	24
4.2. Předpoklady úspěšné adaptace dítěte	25
4.2.1. Příprava dítěte na vstup do mateřské školy	25
4.2.2. Přístup mateřské školy	26
4.3. Ukončení adaptačního procesu	27

Praktická část	28
5. Výzkumné šetření	28
5.1. Úvod do problematiky	28
5.2. Cíl výzkumného šetření	29
5.3. Metoda sběru dat.....	29
5.4. Charakteristika výzkumného souboru.....	30
5.5. Průběh výzkumného šetření.....	31
5.6. Časové rozložení výzkumu	32
6. Výsledky výzkumného šetření	33
6.1. Analýza získaných dat	33
6.2. Diskuze.....	39
6.3. Doporučení pro praxi	41
6.4. Limity práce	42
Závěr	43
Seznam použitých zdrojů a literatura	44
Seznam příloh	48

Úvod

“Nejzajímavější lidi, které najdete, jsou ti, kteří vám nebudou zapadat do vašich šuplíků. Oni si udělají svoje vlastní.”

Temple Grandin

Domníváme se, že termín porucha autistického spektra nebo autismus zná snad každý, ale odvážíme se pochybovat, že jejich představa o této diagnóze je správná. O danou problematiku je v současné době velký zájem a existuje o ní řada publikací a jsou pořádány různé kurzy a webináře věnující se této problematice. V naší práci se zaměříme zejména na publikace věnující se jejich vymezení, klasifikaci a výchovně vzdělávacímu procesu, který musí být velmi individuální a přizpůsobený každému dítěti.

Vzdělávání je celoživotní proces, při kterém si osvojujeme vědomosti a dovednosti. Tento proces začíná narozením dítěte, tudíž probíhá zpravidla v rodině a přibližně ve věku 3 let s nástupem dítěte do mateřské školy nabývá institucionální podoby. Vstup do předškolního zařízení by rozhodně neměl být podceňovaný, neboť jak zmiňujeme vzdělání je celoživotní proces a špatný začátek na vztah k němu může mít neblahý vliv.

Nástup do mateřské školy je pro děti zásadní, vstupují do jim neznámého prostředí a narušují se jejich zvyklosti a režim, což dětem s PAS může činit obzvlášť velké potíže, jelikož touto změnou ztrácí pocit bezpečí. Mateřské školy, respektive učitelé a rodiče by měli usilovat o to, aby přechod měl co nejklidnější průběh. Cílem naší bakalářské práce tedy bude zjistit a popsat specifika průběhu adaptace dětí s poruchami autistického spektra na prostředí mateřské školy a pokusit se najít nástroje, které učitelé využívají.

V teoretické části se budeme zabývat vymezením, klasifikací, projevy chování osob s poruchami autistického spektra a možnostmi vzdělávání. Dále popíšeme specifika dětí předškolního věku a dětí s poruchami autistického spektra se zaměřením zejména na komunikaci, sociální interakci a hru. Zabývat se budeme i mateřskou školou a rolí učitele v ní. V poslední kapitole teoretické části se budeme věnovat procesu adaptace, popsaní jejího průběhu a zjištění metod, kterých je pro jeho usnadnění vhodné užít.

Druhá část naší práce bude vyhrazena pro výzkumné šetření, jehož podoba bude kvalitativní, které bude realizováno pomocí rozhovorů s učiteli mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9.

Teoretická část

1. Poruchy autistického spektra

1.1. Definice poruch autistického spektra

Termín poruchy autistického spektra, autismus či pervazivní vývojové poruchy zná snad každý, avšak většina neví, co konkrétně se za těmito termíny skrývá. Terminologie a její definice se v průběhu let velmi vyvíjela, a i v současné době neexistuje jednotná.

Na počátku byl pojem autismus, vycházející z řeckého slova autos (v překladu znamená sám), který byl poprvé použit v roce 1911 švýcarským psychiatrem Eugenem Beuler, avšak v té době byl termín chápán pouze jako narušení manifestující se v oblasti komunikace, což způsobilo zaměňování se schizofrenií. Přesněji byl autismus popsán Leo Karnnerem, dětským psychiatrem, v roce 1943. Jeho cílem bylo odlišení této diagnózy od dětské schizofrenie (Thorová, 2016; Richmann, 2008). O pár let později, přesněji v roce 1979, poprvé použila termín PAS britská psychiatrická Lorna Wing a její kolegyně Judith Gould (Bazalová, 2012).

Poruchy autistického spektra se vyznačují souhrnem příznaků, a to potížemi v utváření společenských vztahů, komunikaci a vnímání světa kolem sebe, které se odborně označuje jako autistická triáda symptomů. Typické pro osoby s PAS jsou ustálené vzorce chování či extrémní reakce na všední stimuly (Vágnerová in Slowík, 2016). Thorová (2006) ve své publikaci uvádí, že za následek odlišného chování v oblasti sociálního kontaktu, které se projevuje u jedince s PAS, je považováno narušení komunikační a sociální složky osobnosti. Za nejvýznamnější považujeme definici nacházející se v Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů dle jedenácté revize a Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch v páté revizi.

V Mezinárodní klasifikaci nemocí v 10. revizi spadá do Poruch psychického vývoje konkrétně do kategorie F84. Zde je užit termín pervazivní (neboli vše pronikající) vývojové poruchy a označuje souhrn poruch, které se vyznačují „*porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností.*“ Obsahem je rozdělení pervazivních vývojových poruch na jednotlivé podkategorie, a to na: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiná pervazivní vývojová porucha, pervazivní vývojová porucha NS. Nutností je

upozornit na skutečnost, že v roce 2019 došlo ke schválení 11. revize MKN, v platnost vstoupí až 1. ledna roku 2022 (MZČR, 2019).

Rozdílem, který v nové mezinárodní klasifikaci nemocí 11. revize nalezneme je skutečnost, že autismus zde spadá do kategorie neurovývojových poruch a místo pervazivních vývojových poruch se zde hovoří o poruchách autistického spektra. Oproti předchozí 10. revizi, zde nalezneme také rozdíl v členění. Nová verze MKN klasifikuje poruchy autistického spektra, dle vývojové poruchy intelektu a úrovně komunikačních dovedností. Celkem rozlišuje šest typů PAS (WHO, 2019).

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch vytvořený Americkou psychiatrickou asociací ve své páté revizi (dále jen DSM-V) uvádí, že porucha autistického spektra spadá do neurovývojových poruch. Klíčovými charakteristikami této diagnózy jsou obtíže v sociální komunikaci a představivosti. Diagnózu je možné stanovit v raném věku, avšak někdy je zřetelná až krátce před začátkem povinné školní docházky.

Práce s osobami s PAS je velmi heterogenní a vyžaduje individuální přístup. Odlišnost u jedinců s PAS lze pozorovat v intelektových schopnostech, úrovni řečových schopností a zájmem o sociální kontakt. Výjimkou není ani přítomnost smyslových či pohybových poruch (Thorová, 2006).

V současné době je výskyt PAS čím dál tím vyšší, přičemž častěji se vyskytuje u chlapců, a to přibližně v poměru 4:1. Velký vliv na celkový nárůst má zejména zlepšení diagnostických metod využívaných erudovanými pracovníky, kteří jsou schopni lépe stanovit, zdali se o PAS opravdu jedná či nikoli. Druhou příčinou vzestupu je neznalost etiologického hlediska, která znemožňuje jeho redukci (Bazalová, 2017).

1.2. Triáda autistických symptomů

Problémové oblasti poruch autistického spektra lze označit termínem triáda autistických symptomů. Věnuje se problematice sociálního chování, komunikaci a představivosti jedinců s poruchami autistického spektra. Tuto triádu definovala Lorna Wingová v sedmdesátých letech a je dodnes velmi používaná (Thorová, 2016).

V novém vydání Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM V) došlo ke změně a oproti předchozímu vydání se zde hovoří o symptomatologické dyádě, která se dělí na narušení v oblasti sociální komunikace a představivosti. Jinakost mezi současným

DSM V a předchozím DSM IV můžeme tedy spatřit v sloučení dvou oblastí (sociální chování a komunikace) do jedné (sociální komunikace).

Pro účel naší bakalářské práce jsme vybrali starší a domníváme se, že i známější triádu autistických symptomů, a to z důvodu, že pro téma naší práce jsou projevy poruch autistického spektra klíčové. Je tedy nutná diferenciaci.

1.2.1. Sociální chování

Abnormální sociální chování se u dětí může projevovat již v prvních měsících života, a to například absencí sociálního úsměvu, sociálního broukání, potěšení z fyzického kontaktu nebo očním kontaktem. Později může být ukazatelem absence separační úzkosti, touha po blízké osobě, napodobování jednoduchých pohybů, schopnost sdílené pozornosti aktivní či pasivní, schopnost porozumět druhým nebo akceptace pravidel ve společnosti. (Thorová, 2016) Ačkoliv se první náznaky u dětí objevují již před prvním rokem života, zůstávají mnohdy bez povšimnutí a někteří rodiče či opatrovníci dětí si na ně vzpomenu až po stanovení diagnózy, což bývá obvykle kolem druhého roku života dítěte (Gillberg, 2008).

Lorna Wingová uvedla, že lidé s poruchami autistického spektra je možno rozdělit podle čtyř typů sociální interakce, a to na typ osamělý, pasivní, aktivní zvláštní a formální. V dnešní době je toto rozdělení hojně používáno. Je třeba nutně brát na vědomí, že typ sociálního chování se v průběhu let může změnit (Thorová, 2016).

Problematickou oblastí je pro osoby s PAS navazování vztahu. Jedinci mnohdy k upoutání pozornosti druhé osoby užívají vulgární výrazy či agresivitu. Dalším problémem pro ně je pochopení principu přátelství a rozpoznání přítele. Z toho důvodu se můžou stát snadnými oběťmi. V případě navázání přátelství s jinou osobou činí jedincům s PAS potíže neschopnost sdílení pocitů, emocí, zážitků a vhodně na ně reagovat (Howlin, 2005).

1.2.2. Komunikace

U každého jedince s PAS bývá úroveň komunikačních schopností rozvinutá v jiné míře a zjevná specifika můžeme pozorovat již od raného věku v předverbální a neverbální komunikaci. I v případech kombinace nejvhodnějších předpokladů jedinců s PAS a včasné intervence se jemnější problémy v této sféře u osob s PAS vyskytují (Howlin, 2005).

Již v prvním roce života se vyskytují ukazatele jako absence žvatlání či její monotónnost, nezájem o interakční hry, nereagování na volání, ukazování na předměty, které mohou sloužit

pro určení existence této poruchy, avšak zjevnější odchylky v komunikaci se objevují až v předškolním věku (Gillberg, 2008).

Komunikační schopnost není narušena pouze v expresi, ale i recepci, a to platí v rámci verbální i neverbální složky komunikace. Příkladem špatného porozumění jsou obtíže v nerozpoznání výrazu druhé osoby či nepochopení metaforám (Bazalová, 2017; Thorová, 2016). Abnormalita verbální složky komunikace je patrná z intonace, sémantických problémů, echolalického vyjadřování, neologismů či úplné absence verbální komunikace. (Howlin, 2005) Pro umožnění komunikace osob s PAS se v praxi využívají náhradní komunikační systémy, mezi něž patří VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém), PECS (Picture Exchange Communication System) (Bazalová, 2017).

V rámci neverbální komunikace za odlišnost můžeme považovat problém v porozumění gestům, mimice, posturací těla a očnímu kontaktu (Bazalová, 2017).

1.2.3. Představivost a zájmy

Pro děti s poruchami autistického spektra jsou charakteristické jejich zájmy a vzorce chování, jež jsou důsledkem narušené představivosti. Typické jsou obsedantní vzorce chování jako sbírání informací o určitém předmětu zaujetí, sbírání předmětů, odmítání změn v zavedené rutině a zvyklostech, rituály či stereotypní pohyby. Jako příklad udává Howlin ve své knize sbírání letáků, sledování točící se pračky či točení kolem své osy (Howlin, 2005). Jedinec je schopen soustředit svou pozornost na vybranou činnost několik hodin denně a mnohdy stereotypní zájmy přetrvávají až do dospělosti, přičemž při snaze o změnu činnosti reaguje jedinec s PAS nežádoucím chováním jako je křik, agresivita, ignorace jiných aktivit (Thorová, 2016). Mnohé z těchto rituálních vzorců chování mohou v dospělosti jedinci s PAS a jeho okolí způsobit nemalé potíže a mohou dotyčné dostat do nebezpečných situací. Proto je vhodné s těmito vzorci chování pracovat a snažit se o jejich přeměrování či mírné zmírnění (Howlin, 2005).

Představivost a myšlení jedinců s PAS jsou založené na konkrétních a názorných myšlenkových operacích, avšak abstraktní myšlení je mnohdy rozvinuté pouze v malé míře (Bazalová, 2017; Thorová, 2006).

1.3. Klasifikace poruch autistického spektra

Pro klasifikaci poruch autistického spektra jsme si vybrali rozdělení od Barbory Bazalové, která reflektuje čtyři hlediska. Tuto klasifikaci jsme si vybrali z důvodu, že poukazuje na pestrost

a různorodost jevu. Neodmyslitelnou samozřejmostí je individuální přístup ke každému jedinci ve výchově i vzdělávání. PAS je tedy možné rozdělit dle medicínského, funkčního hlediska, adaptability, sociálního hlediska a podle doby prvních projevů (Bazalová 2017).

1.3.1. Klasifikace dle Bazalové

1.3.1.1. *Funkční hledisko*

Funkční hledisko se zaměřuje na intelektové schopnosti jedince, které jsou na různé úrovni. Jedinci mohou disponovat hlubokým, těžkým, středním, lehkým mentálním postižením, mohou být bez postižení intelektu nebo dokonce s nadprůměrnou inteligencí (Bazalová, 2017).

1.3.1.2. *Adaptabilita*

Adaptabilita neboli schopnost přizpůsobení se vnějšímu prostředí a změnám je u jedinců s PAS narušena, což má vliv na fungování jedince v běžné společnosti. Projevem narušené adaptability je malá či žádná snaha o učení, přizpůsobování se neznámému prostředí, dodržování rituálů, neadekvátní reakce na změnu (Thorová, 2016).

Míra adaptability je u každého jedince různá a s přibývajícím věkem a dovednostmi se mění. Tato schopnost může být vysoká, střední či nízká (Thorová in Bazalová, 2017). V případě vysoké adaptability se jedná o osobu s nadprůměrnými či průměrnými intelektovými schopnostmi. Jedinec spolupracuje, avšak vyskytují se mírné odchylky v jeho chování a aktivitě, reaguje na motivaci. Typický i pro vysokou míru adaptability je zájem o sociální interakci, což je velmi důležité pro fungování v běžném prostředí. Osoba se střední mírou adaptability je typická pro osoby s lehkou, střední či těžkou mentální retardací. U těchto osob je možné pozorovat problémové chování, uzavřenost, pasivitu. Pro osoby s těžkou a hlubokou mentální retardací je charakteristická nízká funkčnost. Jedinci disponují problémovým chováním, absencí schopnosti utváření sociálních vztahů, vážným narušením komunikačních schopností a neregulovatelným sociálním chováním (Thorová, 2016).

1.3.1.3. *Sociální hledisko*

Jedinci se zmíněnou diagnózou se v sociální oblasti velmi liší, někteří z nich jsou velmi osamělí veškerý kontakt s jinými osobami odmítají. Opakem jsou jedinci, kteří sociální kontakt vyhledávají extrémním způsobem, který ostatním lidem může být až nepříjemný (Bazalová, 2017).

1.3.1.4. *Podle doby prvních projevů*

Diagnózu je možné stanovit u každého jedince individuálně, přičemž velký vliv na tuto skutečnost má doba prvních projevů. U některých forem autismu je vývoj již od počátku netradiční, dítě nenavazuje zrakový kontakt, je neklidné, vyskytují se u něj neobvyklé předměty zájmu. Opakem jsou formy, kdy je vývoj dítěte zpočátku v normě, ale následně dochází k manifestaci abnormálních projevů a ztrátě osvojených dovedností neboli autistické regresi (Bazalová, 2017).

1.3.2. Medicínské hledisko

Z medicínského hlediska se nám naskytuje možnost vycházet ze tří zdrojů, a to z Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, 11. revize, nebo z Diagnostického statistického manuálu V.

Pro svou práci jsme vybrali stále aktuální a dle našeho názoru užívanější klasifikaci, a to z MKN 10. revize. PAS se zde nachází v kategorii poruch psychického vývoje.

1.3.2.1. *Dětský autismus F84.0*

Jedná se o formu autismu, která se manifestuje problémem v sociální komunikaci a ve stereotypním chování. Dítě lpí na zavedených rituálech. Mimo tyto specifické projevy se mohou vyskytovat i problémy se spánkem, jídlem, agrese, fobie. Pro označení nástupu symptomů se používá termín autistická regrese, která může být náhlá či postupná. Diagnózu je možné stanovit již před dosažením třetího roku. Častěji se vyskytuje u chlapců než u dívek (Thorová, 2016).

1.3.2.2. *Atypický autismus F84.1*

Diagnostikovat atypický autismus je možné v případě, kdy se problémy manifestují v jedné nebo dvou kategoriích triády. Dále se o tuto formu autismu jedná v případě, že jsou první projevy zaznamenány až po třetím roce života. Poslední možností, kdy by se o tento typ mohlo jednat je situace, kdy se abnormální chování připojuje k těžkému narušení intelektových schopností (Thorová, 2016).

1.3.2.3. *Rettův syndrom F84.2*

Mezi projevy tohoto syndromu patří i narušení somatických, motorických a psychických funkcí, které je způsobeno poškozením nervového systému. Přibližně do šestého měsíce je vývoj dítěte zcela běžný, následně dochází k opakovaným pohybům horních končetin, obtížemi v koordinaci chůze. Součástí Rettova syndromu je i ztráta schopnosti sociální interakce. Tato forma autismu je charakteristická pouze pro dívky (Thorová, 2016).

1.3.2.4. Jiná desintegrační porucha v dětství F84.3

Velmi se odlišuje svými projevy. Vývoj dítěte je přibližně do věku dvou let běžný, poté nastane období, během kterého dochází ke ztrátě osvojených dovedností, avšak později může nastat jejich obnova. Charakteristická je také změna zájmu dítěte, těžká mentální retardace. Projevit se také může agresivita, potíže se spánkem, hyperaktivita, emoční labilita (Žampachová, Čadilová, 2012).

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

Thorová (2016) ve své publikaci uvádí, že projevů této poruchy je hned několik. Jedním z ukazatelů je snížený inteligenční kvocient, a to pod úroveň 50. Dalším projevem jsou opakujeící se vzorce činností, které se u jedince projevují absencí spontánní hry, repetitivními vzorci pohybových manýrů, častým sebepoškozováním. Velkým rozdílem od ostatních forem je oblast komunikace, jedinci mnohdy navazují vztahy.

1.3.2.6. Aspergerův syndrom F84.5

Jedná se o formu autismu, která se vyznačuje zejména defektem v sociální oblasti, která se opět vyskytuje více u chlapců. Stanovit diagnózu je možné až v předškolním věku, protože nejsou narušeny inteligenční schopnosti a komunikační schopnosti. (Attwood, 2005) Aspergerův syndrom se projevuje obtížemi v neverbální komunikaci a navazování vztahů, dodržováním nastolených rituálů a nestandardními zájmy. U některých jedinců se mohou objevovat i sklony k agresivitě, emoční labilita, impulzivita, poruchy aktivity či pozornosti či motorických a grafomotorických schopností (Thorová, 2016).

1.3.2.7. Jiné pervazivní vývojové poruchy F84.8

Do této kategorie spadají jedinci, kteří klasická kritéria autismu nesplňují, avšak obtíže se u nich vyskytují v několika oblastech. Příkladem těchto problémů je porucha aktivity, úzkost či těžká sociální nezralost (Thorová, 2016).

1.4. Výchova a vzdělávání osob s poruchami autistického spektra

Vzhledem ke skutečnosti, že se naše práce zaměřuje na děti s poruchami autistického spektra v předškolním věku, nebude v této kapitole zmíněna vzdělávací soustava v celé šíři. Zmíněny však budou zařízení, jež předcházejí a navazují na mateřské školy.

Jak již v textu výše zmiňujeme, u jedinců s poruchami autistického spektra je velmi důležité včasné zjištění diagnózy, na kterou naváže vhodná intervence. Důvodem této potřeby je skutečnost, že do věku tří let je vývoj dítěte obzvlášť důležitý a dochází k velkému rozvoji dítěte (Vágnerová, 1999).

Rodiče dětí s PAS mají možnost využít služeb rané péče. Jedná se o sociální službu realizovanou týmem erudovaných pracovníků (psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník), která je zejména u dětí s poruchami autistického spektra poskytována terénní formou a zaměřuje se na rodiče a děti od narození do 7 let. Tato služba poskytuje pomoc v několika směrech. Mezi jejich činnosti spadá být oporou rodině při přijetí stanovené diagnózy, pomoc při vhladu do dané problematiky a zejména informovat o možnostech například využití alternativně augmentativní komunikace, speciálně terapeutických metod či zapůjčení pomůcek, díky kterým je možné dosáhnout rozvoje dítěte (Thorová, 2016; Bazalová, 2012).

Před nástupem do mateřské školy čeká rodiče s dítětem s poruchou autistického spektra rozhodnutí, do jakého zařízení své dítě umístí. Jednou z možností je zařadit dítě do speciální mateřské školy. Druhou možností, která je většinou uplatňována u dětí s Aspergerovým syndromem či mírnou formou autismu, je umístění do běžné mateřské školy. Při volbě zařízení je rodičům nápomocný speciální pedagog a psycholog, kteří na základě diagnostických vyšetření doporučují rodičům vhodné předškolní zařízení (Thorová, 2016; Mazánková, 2018).

Za předpokladu, že dítě nastoupí do běžné mateřské školy je nutné zvážit možnost využití podpůrných opatření, včetně podpory asistenta pedagoga. Jestliže je dítěti přiznána možnost mít asistenta pedagoga, musí poradenské zařízení určit rozsah hodin přímé práce daného asistenta.

Mazánková (2018) ve své publikaci uvádí, že důvodem, proč spousta rodičů preferují speciální mateřské školy je skutečnost, že je dané zařízení víc připravené na individuální potřeby a specifika dítěte. Působí zde speciální pedagog a ve výchovně vzdělávacím procesu jsou využity speciálně terapeutické přístupy.

Při nástupu do mateřské školy děti a jejich rodiče mnohdy přestávají využívat služeb rané péče a místo toho se stávají klientelou speciálně pedagogického centra (SPC), jehož tým pracovníků se také skládá ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka (Bazalová, 2017). Toto školské poradenské zařízení se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Tato

vyhláška stanovuje, že specialněpedagogické centrum poskytuje své služby dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Mezi činnosti SPC spadá zkoumání připravenosti dětí na nástup do školy, speciálně pedagogickou péči i diagnostiku, poradenství rodičům, ale i pedagogickým pracovníkům.

Dle školského zákona 561/2004 Sb. mají děti s poruchami autistického spektra možnost využít před zahájením povinné školní docházky podle § 47 přípravnou třídu základní školy nebo přípravný stupeň základní školy speciální, která je zřízená dle § 48. O přijetí dítěte v obou případech rozhoduje ředitel školy na základě písemné žádosti podané zákonnými zástupci dítěte. Žádost musí obsahovat písemné doporučení školského poradenského zařízení.

Po ukončení mateřské školy či přípravného stupně základní školy speciální mají děti s poruchami autistického spektra a jejich rodič možnost zvolit základní školu. Možnosti jsou velmi podobné, opět mají na výběr mezi hlavním vzdělávacím proudem a školou zřízenou podle § 16 odstavce 9. Na volbě vhodného řešení se tentokrát kromě poradenského pracoviště může podílet učitelka dítěte, avšak konečné rozhodnutí je v rukou zákonných zástupců dětí (Thorová, 2016; Bazalová, 2012).

1.4.1. Intervence u dětí s poruchami autistického spektra

U dětí s poruchami autistického spektra se využívají různé specialněpedagogické programy a terapie jako: strukturované učení, TEACCH program, aplikovaná behaviorální analýza, komunikační terapie (augmentativní alternativní komunikace), logopedická péče, animoterapie, muzikoterapie, arteterapie apod. (Thorová, 2016). Vymezení všech těchto metod by bylo příliš obsáhlé, takže v naší práci specifikujeme pouze některé z nich a to ty, jež Thorová (2016) označuje za velmi účinné, a to strukturované učení a aplikovanou behaviorální analýzu.

Obecně je cílem těchto metod nácvik sebeobslužných činností, rozvoj komunikace, sociálních dovedností. Je nezbytné mít na paměti skutečnost, že každý jedinec je jiný a jedna metoda může být pro jedno dítě prospěšná, a naopak pro jiného kontraproduktivní. Při výběru vhodného programu je nutné brát ohled na potřeby dítěte, tak aby mohlo dojít k maximálnímu progresu jeho vývoje. Zvolená metoda by měla odpovídat i rodině, protože některé metody jsou časově a finančně velmi náročné (Thorová, 2016). Přístupy by měly splňovat kritéria jako je včasnost, systematickosti, důslednost, kvalifikovanost, a hlavně posun vpřed (Bazalová, 2017).

Velmi používaná metoda u nás je strukturované učení. Tato intervenční metoda vychází především z TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Communication

Handicapped Children) a bývá využívána nejen u dětí s poruchami autistického spektra, ale i s jinou diagnózou (Thorová, 2016).

TEACCH program je terapie pocházející z USA, která vznikala pod záštitou profesora Erica Schoplera na univerzitě v Chapel Hill. Tato metoda klade důraz na individuální přístup, spolupráci s rodinou dítěte, snahu o pedagogickou intervenci s cílem pozitivního dopadu a zařazení do společnosti. Tento program staví na třech základních pilířích: respektování individuálních potřeb a realizace individuálních výchovně vzdělávacích přístupů, umožnění předvídatelnosti pomocí strukturalizace prostředí a zprostředkování orientace v čase pomocí vizualizace (Thorová, 2016).

Strukturované učení považuje za klíčové pracovat zleva doprava, shora dolů. Podstatou této metody je řídit se čtyřmi základními principy a to individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace (Čadilová, Žampachová, 2012).

Za velmi účinnou označuje Thorová (2016) aplikovanou behaviorální analýzu. Jejím cílem je úprava emočního, jazykového a sociálního chování. Podstatou aplikované behaviorální analýzy je eliminování nežádoucího chování, učení se novým dovednostem a posilování chování žádoucího.

2. Předškolní věk a jeho specifika

Vzhledem k tématu naší bakalářské práce je nezbytné se blíže zaměřit na předškolní věk a specifika, se kterými se v tomto věku můžeme setkat. Na délku období předškolního věku můžeme nazírat v širším a užším smyslu. V širším smyslu je předškolní věk chápán v rozmezí od narození dítěte až po zahájení povinné školní docházky. V užším pojetí je považován za období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu (Langmeier, 2006).

Dle Koťátkové (2008) se jedná o věk 3 až 6 let, kdy dochází k rozšíření rodinné výchovy i o mateřskou školu. Stejně věkové rozmezí uvádí ve své publikaci i Thorová (2016) nebo Průcha (2013). Považujeme za nutné ještě tuto informaci doplnit skutečností, že v novelizované verzi školského zákona 561/2004 Sb. § 34, organizace předškolního vzdělání, je uvedeno, že předškolní vzdělání je určeno dětem od 2 do 6 let. Rodiče dětí mladších 3 let však musejí počítat s tím, že jejich dítě nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok.

Pro naši bakalářskou práci jsme zvolili pojetí předškolního věku v užším smyslu, a to z důvodu, že se v naší práci zaměřujeme pouze na období, kdy dítě výchovně vzdělávací zařízení navštěvuje.

2.1. Specifika dětí v předškolním věku

Období předškolního věku je pro dítě velmi zásadní a dochází během něj k řadě změnám v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v citovém a společenském vývoji (Vágnerová, 1999).

V této podkapitole bychom rádi zmínili několik specifík v oblasti, aby byla následně možná komparace s jedincem s poruchou autistického spektra.

Prvním z nich je komunikace. Je třeba si uvědomovat, že vývoj řeči je velmi složitý proces a mnoho faktorů na něj může mít neblahé dopady. Právě během předškolního věku je možné u dětí pozorovat největší změny (Bytešníková, 2012). Děti si osvojují stále více slov (ve 3 letech je to přibližně 1000 slov), tvoří protiklady, souvětí, lépe zvládají skládat gramaticky správně věty, reprodukovat krátký text z paměti. Samozřejmostí je také výskyt fyziologických obtíží jako je fyziologická dysfluence, fyziologický dysgramatismus a fyziologická dyslálie, které by během předškolního období měly vymizet. V případě přetrvání těchto obtíží je nutné včas navštívit logopeda (Lechta, 2002).

S komunikací se úzce pojí sociální interakce, která je v předškolním věku velmi podstatná. Rodinná výchova se rozšiřuje i na výchovu v mateřské škole. Zároveň dochází k navazování

vztahů s vrstevníky (Helus, 2009). Děti se postupně učí vzájemně spolupracovat a objevuje se u nich schopnost decentrace. Neodmyslitelně významnou roli má vztah dítěte s rodinou, a to zejména s rodiči. Právě vztah s rodinou ovlivňuje to, jak kvalitní vztahy bude jedinec v dospělosti schopen realizovat (Šulová in Mertin, Gillernová eds., 2010).

Dítě prochází procesem socializace, přičemž dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách, a to je sociální reaktivita, sociální kontrola a sociální role. Sociální reaktivita se vyznačuje budováním emočních vztahů s vrstevníky, rodinou a cizími dospělými lidmi. V předškolním věku dochází k sociální kontrole, dítě přijímá normy, které následně ovlivňují jeho jednání. V rámci socializace si dítě osvojuje své sociální role, jež ovlivňuje rodina a prostředí mateřské školy. V rodině dítě pozoruje chování v určitých rolích, které následně uplatňuje i mimo ni. Neodmyslitelnou roli v procesu má navazování vztahů se svými vrstevníky. Tyto vztahy mají velký význam při formování vlastního já (Šulová in Mertin, Gillernová eds., 2010).

U dítěte v předškolním věku probíhá vývoj morálně etický, během kterého si dítě osvojuje sociální normy a zároveň dochází k rozvoji jeho svědomí (Šulová in Mertin, Gillernová eds., 2010).

Období vstupu do mateřské školy je velmi náročné, neboť se musí vyrovnat s určitou mírou odpovědnosti a nesmí se podcenit naplňování jeho potřeb, aby nedošlo k frustraci (Šulová in Mertin, Gillernová eds., 2010).

Další oblastí, kterou krátce zmíníme je představivost, jež je u dětí velmi rozvinutá a projevuje se zejména ve hře, komunikaci, ale i kresbě. Představy jsou pro dítě nezbytné, neboť pomáhají pochopit a zvládnout někdy náročnou realitu. Specifikem dětské představivosti je výskyt eidetismus, kdy dítě neodlišuje realitu od vjemů (Šulová in Mertin, Gillernová eds., 2010; Šimíčková-Čížková, Plevová a kol., 2010).

Považujeme za nutné krátce se zmínit o hře, která má v předškolním věku neodmyslitelný význam. Průcha (2013) ji definuje jako formu činnosti, která se odlišuje od práce a učení. Hra je prostředek nejen fantazie, ale má významný vliv na rozvoj myšlení, řeči, tělesný vývoj, vnímání a emocionální vývoj a je důležitým činitelem pro socializaci dítěte. Při hře je velmi důležitý její průběh, nikoliv výsledek. Pedagog by měl být velice opatrný a měl by se vyhnout jejímu násilnému přerušování a zneužívání. (Opravilová, 2016; Průcha, 2013) U intaktních dětí předškolního věku je poměrně pestrá a dochází k jejímu rozvoji, můžeme u nich pozorovat hru symbolickou, kooperativní dramatizující, konstruktivní pohybové, slovní, ... (Opravilová,

2016). Kořátková(2008) ve své publikaci uvádí, že hra je prospěšná v celkové aktivizaci dítěte a umožňuje mu různé formy učení.

Dětská hra prochází postupným vývojem, přičemž k rozvoji potřebuje pomoc dospělého. V předškolním věku je hra prostředkem k učení, umožňuje dítěti vyrovnat se s napětím, poskytuje uvolnění nabyté energie anebo naopak její načerpání, může sloužit jako diagnostický materiál, jelikož při ní dítě reflektuje skutečnost, ve které žije (Kořátková, 2005).

Na začátku předškolního období si děti hrají zejména samostatně a vrstevníky nevyhledávají, avšak své okolí pozorují a napodobují. Postupně je u dětí možné pozorovat hru společnou a kooperativní, při které má každé dítě přiřazenou svou roli. Naopak později se projevuje soupeřivost a některé děti se ve hře podřizují poroučejícím (Kořátková, 2005).

Podstatnou roli při hře má hračka. Tento předmět slouží k upoutání pozornosti dítěte a rozvoji motoriky, smyslových vnímání, poznání, myšlení, řeči, vůle, sociální vztahů a estetického cítění. Dětská hračka může naplňovat dítěti pocit bezpečí a jistoty, proto je k ní vztah dítěte velmi silný (Opravilová, 2016).

2.2. Specifika dětí s poruchami autistického spektra v předškolním věku

Uvést specifika dětí s poruchami autistického je velmi obtížné z důvodu pestrosti toho postižení. U některých dětí dochází k diagnostice až v době nástupu do mateřské školy. V tomto období může dojít ke špatnému stanovení diagnózy, a to pozitivní i negativní, proto je vhodné provést po určité době kontrolní vyšetření.

Komunikační schopnost je u každého jedince rozvinutá v jiné míře. U mírnějších forem autismu bývá řeč opožděna. Typický je výskyt echolalie, chybné užívání zájmen a špatné porozumění. Jejich slovní zásoba může být velmi omezená. V opačném případě se řeč nemusí ani rozvinout (Howlin, 2005; Lechta, 2002).

Narušení v oblasti sociálních vztahů se může projevovat nezájmem o ostatní, a to zejména o své vrstevníky. Ke kontaktu dochází v případě jen, když chce dítě samo. Skutečností je, že část dětí s poruchami autistického spektra tělesný kontakt těší, přičemž preferují energické aktivity jako je například lechtání nebo plácání. Pohled dětí s poruchami autistického spektra je značně odlišný, někteří se vyhýbají zrakovému kontaktu s jinou osobou. U většiny platí, že jejich pohled je vyhybavý, strnulý a upřený. Některé děti s poruchami autistického spektra se

v sociální interakci se svými vrstevníky cítí natolik nekomfortně, že začnou křičet nebo se bít. Jiní se obracejí zády či se snaží najít samotu (Howlin, 2005).

Zjevné odchylky v chování jsou patrné již v raném dětství a jejich důvodem je omezená představivost. U dětí se objevují stereotypní vzorce chování jako je třepetání rukama, kolébání tělem. Odlišnosti můžeme pozorovat zejména ve hře, která je v rámci předškolního vzdělávání velmi důležitá (Howlin, 2005). Jejich hra je charakteristická předvídatelností a stereotypy. Jedná se zejména o jednoduchou manipulaci s předměty jako je bouchání a roztáčení. U mírnějších forem autismu jsou pro hru typické náročnější činnosti jako je například řazení či seskupování předmětu dle nějakého kritéria. Dětem schází touha po zkoumání okolního světa (Thorová, 2016).

3. Mateřská škola

Mateřská škola je instituce vytvářející podmínky pro osvojení klíčových kompetencí a předpoklady pro zahájení povinné školní docházky. Její cílovou skupinou jsou děti v předškolním věku a toto vzdělání je vymezeno školským zákonem 561/2004 Sb. Cílem mateřské školy je podpora rozvoje dítěte. Zaměřuje se na vývoj citový, rozumový, zdravotní a nabytí základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Obsah předškolního vzdělávání je stanoven rámcově vzdělávacím programem pro předškolní věk.

3.1. Role učitele v mateřské škole

Učitel je subjekt výchovně vzdělávacího procesu, přičemž jeho profesní příprava a pracovní činnost je vymezena zákonem 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

Pedagogické profese jsou obecně velmi náročné a vyžadují mnoho psychických a fyzických schopností, vlastností. Mezi požadavky, které jsou na tyto pracovníky kladeny, jsou nejen dokončené odborné vzdělání, ale i autorita, odpovědnost, citlivost, empatie, trpělivost, sebeovládání, laskavost a vstřícnost (Opravilová, 2016).

Učitel mateřské školy je prvním představitelem institucionálně výchovně vzdělávacího procesu, se kterým dítě, ale i jejich rodič přichází do kontaktu. Svou prací navazuje a doplňuje rodinnou výchovu. Učitel je facilitátorem, který má společně s rodičem rozvíjet dítě. Z těchto důvodů jsou požadavky na osobnost předškolního pedagoga velmi specifické a výrazně se liší od jiných učitelských pozic. Mezi požadované vlastnosti patří například laskavost (přístup k dítěti je téměř rodinný). Velmi důležitý je přístup pedagoga k dítěti. Měl by vnímat dítě jako aktivní subjekt, který ve vzdělávacím procesu potřebuje podmínky k experimentování, řešení problémů a plánování společných i vlastních aktivit (Šmelová, 2009; Opravilová, 2016). Učitel mateřské školy by měl být všestranný. Mezi dovednosti, které by měl ovládat patří zpěv, hra na hudební nástroj, výtvarné či pohybové dovednosti. Nezbytné je, aby učitel disponoval vhodnými lidskými hodnotami (Syslová, 2017). Šmelová (2009) ve své publikaci uvádí, že učitel mateřské školy by měl disponovat kompetencemi. Mezi profesní kompetence patří předmětové, didaktické, pedagogické, diagnostické, intervenční, sociální, manažerské, normativní a osobnost kultivující.

Klíčovým pro vykonávání profese učitele v mateřské škole je znalost specifik vývojového období a individuálních potřeb dítěte, což je velmi důležité u vzdělávání dětí se specifickými potřebami. Učitel by rozhodně neměl podcenit význam doplňujícího vzdělávání, které je realizované pomocí kurzů, seminářů či dílen. V současné době se mnoho pedagogů zaměřuje

zejména na rozšiřování svých vědomostí v oblasti vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (Opravilová, 2016).

Práce učitele mateřské školy se liší od práce učitelů vyšších stupňů škol právě jejich přístupem. V mateřské škole je nutné, aby se učitel pokusil vytvořit s dítětem citovou vazbu. Dítě se díky dospělé osobě učí rozumět světu kolem sebe, ale i sobě samému. Učitel mateřské školy musí zvládnout reagovat na časté změny situace, se kterými se při práci s dětmi předškolního věku setká (Syslová, 2017).

Práce s dětmi s PAS je velmi obtížná a vyžaduje znalost specifik těchto dětí, zájem o individuální potřeby dítěte, empatii, toleranci a trpělivost (Čadilová, Žampachová, 2012). Při své práci musí být učitel schopen, na základě svých nabytých znalostí o individuálních potřebách dítěte, zvolit správnou komunikační strategii. Učitel musí spolupracovat, nejen se školským poradenským zařízením a asistentem pedagoga, ale také s rodinou dítěte (Mazánková, 2018).

3.2. Dítě s PAS v mateřské škole

Vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra není rozhodně jednoduché a klade na učitele mateřských škol zvýšené požadavky. Nutností při práci s těmito dětmi je dodržování jasných nastolených pravidel a denního rozvrhu. Vhodné je pravidla a rozvrh převést do vizuální podoby, aby měly děti možnost předvídat a cítily se tak v bezpečí.

Při práci s dětmi s poruchami autistického spektra je třeba aktivity vysvětlovat a odůvodňovat jejich smysl a přínos. V rámci procesu výchovy a vzdělávání by měla být využita odměna, jež má upevnit žádoucí chování. Odměna by měla být odůvodněná, aby nedošlo k jejímu znehodnocení (Mazánková, 2018).

Za prospěšné se považuje při řízených aktivitách určit dítěti místo (polštářek nebo malý koberec), aby se cítilo bezpečně a dokázalo déle udržet pozornost. Dítě by mělo po skončení aktivity pomůcku schovat, učí se tak lépe sociálním dovednostem (Čadilová, Žampachová, 2013).

Hrdlička (2004) uvádí, že velmi přínosné může být vedení dokumentace, zaznamenávání problémového chování či úspěchů dítěte v edukačním procesu. Ty záznamy ulehčují předávání informací mezi pedagogickými pracovníky a rodiči dětí.

Nezbytné je, aby učitelé reagovali na potřeby dětí s poruchami autistického spektra a zaměřili se na to, aby je učili, jak tyto potřeby ovlivnit nebo přizpůsobit svému prostředí. Samozřejmostí je, aby stejný cíl sdíleli i rodiče dítěte (Čadilová, Žampachová, 2013).

Mnoho dětí s autismem má i diagnostikované oslabení kognitivních schopností, a to na různé úrovni. Proto je nezbytné pro pedagogické pracovníky dbát na jednoduchost pokynů, v případě složitějších úkolů je vhodné jednotlivé kroky rozfázovat. Tyto děti se také potýkají s problémem při udržení pozornosti, proto je nutné aktivity střídat a poskytnout dětem dostatečné množství odpočinku. Při komunikaci s dítětem je vhodné používat jasné, krátké, stručné věty, které je možné podpořit obrázky a piktogramy (Mazánková, 2018).

Děti s poruchami autistického spektra jsou velmi odlišné, avšak stejně jako u běžných dětí, patří mezi obecné cíle předškolního vzdělání rozvoj sebeobslužných činností, orientace v čase a prostoru, v oblasti sociální interakce (zejména s vrstevníky), komunikace, budování účelného využití času, pracovního chování (Čadilová, Žampachová, 2013).

U dětí je také kladen důraz na vývoj pozornosti, přivýkání si na přítomnost vrstevníků, osvojení si základních komunikačních dovedností, například poděkování (Čadilová, Žampachová, 2013).

4. Adaptace dítěte s poruchou autistického spektra na mateřskou školu

Termín adaptace v širším pojetí označuje proces přizpůsobení se něčemu. Průcha (2013) uvádí, že na tento jev v užším pojetí můžeme nahlížet čtyřmi pohledy, a to z hlediska biologického, medicínského, psychologického a sociálního. Pro naši práci je klíčové hledisko sociální, které tento proces chápe jako přizpůsobení se jedince novým sociálním podmínkám. Schopnost či vlastnost označující přizpůsobivost je termín adaptabilita (Průcha, 2013).

Vstup do mateřské školy dítěte je důležitý mezník, jež Niesel a Griebel (2005) vymezují jako přechod, který znamená pro dítě i jeho rodinu mnoho změn. Dítě prochází adaptačním procesem, při němž přijímá novou sociální roli a svým okolím je podporováno a oceňováno (Kořátková, 2008). Během adaptačního procesu dítě prochází jednotlivými stadii začleňování, přičemž se musí vyrovnat se dvěma působícími výchovnými styly, a to v rodině a v předškolním zařízení. Tento proces je velmi zátěžový a vyvolává silné emoce a stres, což se projevuje ve změně chování dítěte (Niesel, Griebel, 2005).

Rodiče i děti se potýkají s odloučením, přičemž každý tuto situaci zvládá jinak. Na reakci na odloučení má vliv pouto mezi rodičem a dítětem, přičemž obtíže se vyskytují zejména u dětí s nejistým vztahem k rodiči. Pokud je vztah mezi nimi pevný, dítě je svobodné a lépe zvládne nepřítomnost blízké osoby. Zvládnutí situace velmi ovlivňují obavy matky, pokud je strach větší, projevuje se to i na chování dítěte (Niesel, Griebel, 2005). U dětí s poruchami autistického spektra je reakce na odloučení různá. U některých je možné pozorovat míru strachu, jiný jedinec naopak snáší odloučení bez obtíží (Čadilová, Žampachová, 2013).

Čadilová a Žampachová (2013) ve své publikaci uvádí, že při začleňování dítěte s poruchami autistického spektra je prospěšné odlišení prostoru pomocí lepicí pásky, švihadla či jiné pomůcky. Dítě tak pocítuje větší míru bezpečí.

4.1. Průběh adaptačního období

Nástup do mateřské školy je pro dítě velmi náročná situace a je možné u něj pozorovat změny chování. První dny je možné označit jako orientování. Dítě na loučení s rodičem mnohdy reaguje pláčem. Některé reagují bez pláče, zejména ty starší, avšak je možné u nich pozorovat vážný, pozorující a soustředěný výraz ve tváři. Ve třídě mohou být nové děti nečinné a izolované. Zrakovému kontaktu se vyhýbají. V jejich chování se může projevovat regresivní efekt, kdy jejich chování odpovídá nižší vývojové úrovni. U některých dětí, zejména dívek je

možné pozorovat zvýšené vyhledání kontaktu s učitelkou. Některé ze starších dětí mohou projevovat snahu o navázání vztahu s novými dětmi, tento kontakt však pozvolna klesá. Změnu chování je možné pozorovat i v rodinném prostředí, kde dítě působí vyčerpaně a je méně aktivní.

Druhou fází, kterou si dítě při nástupu prochází je stádium snahy o začlenění. Dítě už není nečinné, ale objevuje se u něj paralelní hra. V této fázi také dítě postupně začíná navazovat kontakt se svými vrstevníky, zapojovat se do skupinových aktivit a snaží se získat postavení v sociální skupině. Po návratu z mateřské školy jsou děti aktivnější oproti předchozímu stádiu, o zážitcích z mateřské školy již svým rodičům vyprávějí, avšak zvýšená unavenost nadále přetrvává.

Poslední fáze je přivykání. Rozdíl mezi nováčky a dětmi staršími je již téměř nepatrný. Dítě už navazuje kontakt se svými vrstevníky a jeho hra již není pouze paralelní, ale hrají si společně. Dítě je již schopno respektovat pravidla (Niesel, Griebel, 2005).

Jiný pohled na reakci dítěte na nástup do mateřské školy má Říčan, který uvádí, že dítě prochází třemi fázemi, a to stádiem protestů, zoufalství a odpoutání od matky. Dítě nejdříve na nástup do mateřské školy reaguje pláčem a odmítá účast při hrách. Ve druhé fázi neboli stádiu zoufalství je dítě velmi uzavřené, pozoruje své okolí a přijímá hračku k vlastní hře. V poslední stádiu, jež je označené jako odpoutání od matky se odloučení od rodiče vyrovnává a jeho chování je podobné jako v rodině. Délka trvání těchto stadií je velmi individuální (Koťátková, 2014).

4.2. Předpoklady úspěšné adaptace dítěte

4.2.1. Příprava dítěte na vstup do mateřské školy

Nástup do mateřské školy je pro dítě a jeho rodinu velmi významným mezníkem. Je proto nutné dbát na co nejkvalitnější průběh, při kterém nám může pomoci včasná příprava. Ještě před nástupem je vhodné vést dítě k samostatnosti v oblasti sebeobsluhy, která je u každého dítěte rozvinutá v jiné míře, a to zejména u dětí s poruchami autistického spektra. Pro rozvoj sebeobslužných dovedností je nutné, aby rodič dal dítěti dostatek času a nevyvíjel na něj tlak (Koťátková, 2014).

Před nástupem do školského zařízení by měl být kladen důraz na sociální kontakt s vrstevníky. Za velmi prospěšné je považováno občasné svěření dítě do péče jiné osoby. Podcenit by se nemělo ani vyprávění dítěti o předškolní instituci, které by mělo být realistické, což znamená,

že by se rodiče měli vyhnout přechvalování tohoto zařízení a zároveň vyhrůžkám s ní spojenou (Koťátková, 2014).

Faktorem ovlivňujícím adaptaci je styl výchovy, který rodiče v rámci rodinné výchovy uplatňují. Za nejvhodnější se považuje demokratický styl výchovy, dítě lépe přijímá normy, neboť jejich respektování je nutností při pobytu v mateřské škole. Ve výchově dítěte je nutné posilovat žádoucí chování a při výskytu nevhodného chování reagovat jeho odmítnutím a doplnit vysvětlením (Koťátková, 2014).

Rodič by měl rozvíjet komunikační schopnosti dítěte, vhodné je vést s dítětem rozhovor a pravidelná četba, která rozvíjí i pozornost a myšlení (Koťátková, 2014).

4.2.2. Přístup mateřské školy

Pro usnadnění adaptace některé mateřské školy umožňují dítěti a jeho rodičům ještě před nástupem mateřskou školu navštívit a seznámit se s učitelem a prostředím. Tento krok je pro děti, ale i jejich rodiče velmi prospěšný, avšak bohužel některá zařízení nemohou z hygienických důvodů tuto službu poskytnout (Koťátková, 2014).

Jinakost dětí s poruchami autistického spektra dokazuje skutečnost, že reakce na odloučení od blízké osoby je rozmanitá. Některé děti pociťují vysokou míru strachu, jiný jedinec naopak snáší odloučení bez přítomností obtíží (Čadilová, Žampachová, 2013). Pro zvládnutí těchto potíží některé mateřské školy první týdny umožňují rodičům s dětmi určitou dobu být, aby si dítě na nové prostředí zvyklo. Za prospěšné při překonání obtíží z odloučení od blízké osoby, se považuje postupné navyšování délky pobytu dítěte v mateřské škole. Ze začátku je vhodné, aby dítě bylo nejdéle do pobytu venku či oběda. Rodič by měl být velmi obezřetný při dávání slibu dítěti. Pokud slib dal, měl by ho dodržet a nepoužívat je jen pro ulehčení a urychlení loučení (Koťátková, 2014).

Pro co nejkldnější průběh adaptace bývá u dětí využívána nejen vizualizace aktivit, ale i oddělení prostoru pomocí lepící pásky, podložky. Toto místo je určené výhradně pro dané dítě a zprostředkuje mu tak pocit bezpečí (Čadilová, Žampachová, 2013).

Na průběh adaptačního procesu má vliv složení třídy. Pokud je složení třídy heterogenní, může být proces začlenění dítěte do skupiny snazší. V této třídě se mohou vyskytovat sourozenci či kamarádi dítěte, což je pro dítě přínosné. Starší děti mohou být pro nové vzorem, mladší děti je napodobují (Niesel, Griebel, 2005; Koťátková, 2014).

Jak již výše zmiňujeme, zásadní a neodmyslitelný vliv na klidný průběh adaptace má osobnost učitele. Učitel by měl být vybaven správnými osobnostními předpoklady a znalostmi. Měl by být schopen povzbuzovat při žádoucím jednání a poskytovat dítěti zpětnou vazbu s cílem předání stanovených norem. Učitel by se měl snažit s rodinou dětí navázat úzkou spolupráci, nápomocný by měl být rozhovor, který by měl proběhnout před vstupem dítěte do mateřské školy. Pedagog při něm získá důležité informace o dítěti, které mohou následně usnadnit průběh adaptace (Koťátková, 2014).

Jeho přístup by měl být vždy individuální, odpovídat potřebám dítěte a jeho rodiny a napomáhat při zvládnutí problémů. Samozřejmostí je schopnost citlivě reagovat na případné vzniklé obtíže a snaha o vytvoření vztahu, přičemž vztah dítěte k učiteli je ukazatelem úspěšné adaptace (Niesel, Griebel, 2005).

4.3. Ukončení adaptačního procesu

Důležité je stanovit si, kdy je možné považovat adaptaci za ukončenou. Niesel a Griebel (2005) ve své publikaci uvádí, že na tuto otázku lze nazírat několika pohledy a stanovili několik určujících kritérií. První z nich je sociální integrace, která se věnuje tomu, zdali se dítě zapojuje do skupinového dění a navazuje s okolím sociální vztahy. S tím úzce souvisí následující kritérium, jež se zabývá chováním ve skupině a přijetím skupinových pravidel. Významná je i emocionalita dítěte, jež se týká toho, jestli přichází do mateřské školy veselý, je nenucený a v prostředí třídy se cítí dobře.

Posuzovanou oblastí je i zdali je u dítěte možné pozorovat iniciativu, která se může projevovat vlastními nápady dítěte nebo iniciuje hru s vrstevníky.

Poslední dvě kritéria se týkají vztahů, a to s rodiči a učitelem. Dítě pro úspěšnou adaptaci musí zvládnout odloučení od rodičů a současně by mělo dojít k vybudování vztahu s učitelem, tj. navazovat s ním sociální interakci a znát jeho jméno (Niesel, Griebel, 2005).

Praktická část

5. Výzkumné šetření

Tato kapitola naší bakalářské práce se věnuje zpracování výzkumného šetření zaměřeného na adaptaci dětí s poruchami autistického spektra na prostředí mateřské školy z pohledu učitele. Pro naši práci jsme zvolili kvalitativní šetření, využili jsme metodu polostrukturovaného rozhovoru. Ten proběhl s pěti informanty, učitelkami v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9, přičemž dvě z nich pracují přímo ve třídách pouze pro děti s poruchami autistického spektra.

5.1. Úvod do problematiky

Pojem poruchy autistického spektra je veřejností velmi známý, avšak představa většinové populace není vždy správná a bývá velmi často jednotvárná. Mnoho odborníků se danou diagnózou podrobněji zabývalo a díky tomu bylo zjištěno velké množství informací, což zlepšuje kvalitu péče o jedince s PAS. Z nespočtu odborníků je pro nás velmi obtížné vybrat a zmínit pouze některé. Nicméně za významné zahraniční osobnosti považujeme prof. Patricii Howlin, Ph.D., která se ve své publikaci zaměřuje zejména na symptomy PAS. Dále bychom ze zahraničních osobností rádi vyzdvihli práci dvou kolegů, a to psychiatra Chrise Gillberga Ph. D. a neurolingvisty Theo Peeterse Ph.D., přičemž jejich publikaci věnující se výchovným a zdravotním aspektům přeložila do českého jazyka zakladatelka Spolku Autistik, Ing. Miroslava Jelínková, CSc.

Z českých odborníků zabývajících se problematikou PAS považujeme za nezbytné vyzdvihnout zejména klinickou psycholožku Kateřinu Thorovu Ph.D. Za významné pokládáme rovněž dílo doc. Ph.Dr. Barbory Bazalové Ph.D., která se věnuje vzdělávací sféře jedinců s PAS.

Nástupu dítěte intaktního do MŠ se ve své publikaci věnovala Renate Nielse Ph.D. a Wilfried Griebel Ph.D. Z českých autorů se tomuto tématu věnuje ve svých publikacích PaedDr. Soňa Koťátková Ph.D.

Pokud bychom se chtěli zaměřit pouze na adaptaci dítěte s PAS na MŠ žádnou publikaci věnující se výhradně tomuto tématu bychom nenašli. Nejvíce se této oblasti přibližují publikace od PaedDr. Věry Čadilové a její kolegyně Mgr. Zuzany Žampachové. Tyto dvě speciální pedagožky se zabývají oblastí výchovy vzdělání u dětí s PAS se zaměřením na strukturované učení. V rámci své práce se věnuje vzdělávání dětí se specifickými potřebami v MŠ speciální pedagožka, Mgr. Martina Mazánková.

5.2. Cíl výzkumného šetření

Výzkumná část bakalářské práce si klade za cíl zjistit a popsat specifika průběhu adaptace dětí s poruchami autistického spektra na prostředí mateřské školy a pokusit se najít nástroje, které učitelé využívají.

K dosažení tohoto cíle byly stanoveny dílčí cíle:

- Zjistit používané intervenční metody ve třídách účastnic výzkumu.
- Zhodnotit přínos spolupráce rodiče s učitelem.
- Popsat průběh adaptačních programů v jednotlivých třídách účastnic výzkumu.
- Stanovit ukazatele zakončení adaptace dětí s PAS.
- Zjistit průměrnou délku adaptace dětí s PAS na prostředí MŠ.

V návaznosti na hlavní cíl a dílčí cíle byly vymezeny čtyři hlavní výzkumné otázky:

- Jaké vzdělávací metody jsou u dětí používány a jaké strategie se využívají zejména při nástupu dítěte do předškolního zařízení?
- Jaké je postavení rodiče při adaptaci dítěte s PAS?
- Jaká jsou specifika adaptace dětí s PAS na MŠ?
- Jaká je délka procesu a objevují se u dětí s PAS jednotné ukazatele zakončení?

5.3. Metoda sběru dat

Jak již výše zmiňujeme pro naši práci jsme zvolili výzkum kvalitativní, jež Švaříček a Šedová (2014) charakterizují jako výzkum, pro který je typický široko rozproštěný sběr dat, který na začátku nepracuje s proměnnými. Dalším typickým znakem toho výzkumu je absence hypotézy. Naopak je možné pozorovat snahu získat o pozorovaném jevu maximální možné množství informací.

Metoda, kterou jsme v naší práci využili, je rozhovor, a to konkrétně jeho polostrukturovaná podoba. Reichel (2009) uvádí, že rozhovor je metoda, jež je využívána v mnoha oborech. Jeho forma může být různá a může se využívat v kvalitativním i kvantitativním výzkumu. Pro naši práci jsme zvolili rozhovor polostrukturovaný, který je někdy označován jako rozhovor pomocí návodu nebo částečně řízený. Tato forma rozhovoru je charakteristická tím, že otázky jsou předem připraveny, ale výzkumník může jejich pořadí měnit či jejich znění modifikovat. Kladem této podoby rozhovoru je jistá míra volnosti v jeho průběhu, což umožňuje navázání přirozenějšího kontaktu.

Předem připravené otázky:

Otázky zaměřené na vzdělání a zkušenosti informantů:

1. Jak dlouho pracujete s dětmi?
2. Jak dlouho se věnujete práci s dětmi s PAS?
3. Předcházelo na začátku Vaší práce s dětmi s PAS nějaké doplňující vzdělání? (informace z VŠ, kurzů, literatury a také subjektivní pocit připravenosti)

Otázky zaměřené na výchovně – vzdělávacího přístup:

4. Používáte ve Vaší třídě nějaké intervenční metody při práci s dětmi s PAS (TEACCH program, strukturované učení, aplikovaná behaviorální analýza, komunikační terapie, animoterapie, muzikoterapie)? Jaké?
5. Je třída přizpůsobena dětem s PAS?
6. Konzultujete nastavení podmínek a podoby třídy s pracovníkem SPC?

Otázky zaměřené na postavení rodiče při adaptaci dítěte:

7. Mají rodiče a jejich děti možnost si před nástupem prostředí třídy/MŠ prohlédnout?
8. Předchází nástupu dítěte do MŠ rozhovor s rodiči dítěte?
9. Jakou formou komunikujete s rodiči dětí? (Face to face, maily, vzkazy v zápisníku) (individuálně, skupinově)
10. Co je obsahem této komunikace?
11. Považujete spolupráci s rodiči pro adaptační proces důležitý?

Otázky zaměřené na specifika adaptace dětí s PAS:

12. Pořádá Vaše mateřská škola pro děti před nástupem nějaký adaptační program?
13. Popřípadě jaký je jeho průběh?

Otázky zaměřené na délku a ukazatele ukončení adaptace dětí s PAS:

14. Jaká je obvyklá délka adaptačního procesu dítěte s PAS?
15. Co považujete za ukazatele ukončení procesu adaptace?
16. Jaké aspekty úspěšné adaptace považujete za důležité?

5.4. Charakteristika výzkumného souboru

Jak již výše uvádíme pro realizaci výzkumu byli osloveni učitelé mateřských škol, kteří ve své třídě mají zařazeno jedno nebo více dětí s poruchou autistického spektra. Osloveno bylo sedm

mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 po celé České republice. Důvodem byla skutečnost, aby každé předškolní zařízení spolupracovalo s jiným Speciálně pedagogickým centrem. Naši prosbu o spolupráci jsme zaslali přímo vybraným mateřským školám pomocí emailové komunikace, ve které jsme detailně popsali záměr našeho výzkumného šetření a přiblížili jsme metody, které byly pro dosažení výzkumného cíle zvoleny. Na naši prosbu reagovalo celkem pět informantů, a to konkrétně 5 učitelek, což způsobilo genderovou nerovnost, avšak na cíl práce by to vliv mít nemělo.

V tabulce níže uvádíme informace o účastnících našeho výzkumného šetření.

Účastník výzkumu	Pedagogické pracoviště	Složení třídy	Délka praxe s dětmi	Délka praxe s dětmi s PAS
Učitelka 1	mateřská škola zřízená podle § 16 odst. 9	homogenní třída	23 let	9
Učitelka 2	mateřská škola zřízená podle § 16 odst. 9	homogenní třída	15 let	7 let
Učitelka 3	mateřská škola zřízená podle § 16 odst. 9	heterogenní třída určená pro děti s PAS	16 let	10 let
Učitelka 4	mateřská škola zřízená podle § 16 odst. 9	heterogenní třída určená pro děti s PAS	19 let	18 let
Učitelka 5	mateřská škola zřízená podle § 16 odst. 9	heterogenní třídy	32 let	15 let

5.5. Průběh výzkumného šetření

Vzhledem k epidemiologické situaci, byly rozhovory provedeny distančně přes platformu Zoom. Tento program byl zvolen z důvodu, že nevyžaduje od druhého uživatele pro jeho užití založení účtu ani přihlašování. Dalším kladem je, že umožňuje videozáznam, který jsme využili k transkripci rozhovoru.

Na začátku rozhovoru proběhlo seznámení s účastníky výzkumu, při kterém jsme se jim představili a objasnili jsme jim cíl výzkumného šetření naší bakalářské práce. Následně jsme se informantů dotázali, zdali můžeme náš rozhovor nahrát přes samotnou platformu a ubezpečili je, že po provedení přepisu bude nahrávka smazána. Po tomto ujištění všechny informantky s nahráváním souhlasily. Při rozhovoru jsme se snažili dodržovat doporučované zásady k vedení rozhovoru. Položené otázky jsme měli předem připravené a účastnicím výzkumu jsme uváděli příklady, aby byly položené otázky srozumitelné. Při rozhovoru jsme pozorně poslouchali a na jejich odpovědi jsme se snažili správně reagovat, upravit pořadí otázek či případně otázku upřesnit a doptat se.

Po skončení rozhovoru jsme kompletní odpovědi účastnic výzkumu přepsali a následně je podrobili analýze.

V rámci ochrany bezpečnosti osobních údajů neuvádíme v naší práci jména informantek a ani jména jejich pedagogických pracovišť, které by mohly záhy vést k jejich identifikaci.

5.6. Časové rozložení výzkumu

Pro naši práci jsme si sestavili harmonogram práce, u kterého uvádíme i časové rozmezí pro jednotlivé úkoly:

- a) Studium literatury (únor–prosinec 2020)
- b) Sestavení obsahu práce, formulace cíle práce (duben–září 2020)
- c) Sestavení teoretické části (květen 2020–leden 2021)
- d) Oslovení předškolních zařízení (říjen–prosinec 2020)
- e) Sestavení otázek rozhovoru (listopad 2020–leden 2021)
- f) Realizace rozhovorů (leden–únor 2021)
- g) Analýza získaných dat (únor–březen 2021)
- h) Sestavení praktické části (únor–duben 2021)

6. Výsledky výzkumného šetření

6.1. Analýza získaných dat

Tato podkapitola bude zaměřena na interpretaci získaných dat. Na začátku rozhovoru byly informantkám položeny otázky zaměřené na jejich vzdělání a zkušenosti. Z odpovědí vyplynulo, že všechny učitelky absolvovaly odborné vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku, a to buď jako bakalářský, magisterský program či doplňující studium v rámci celoživotního vzdělávání. Všechny učitelky mají dlouholetou zkušenost s prací s dětmi. Délka jejich praxe s dětmi je uvedena v tabulce výše. Učitelky 1, 2 a 5 uvedly, že dříve pracovaly s dětmi intaktními v běžné mateřské škole a k práci s dětmi se specifickými potřebami se dostaly až postupem času.

Učitelkám byla položena otázka zaměřená na výchovně vzdělávací působení. Odpovědi byly velmi rozmanité. Tři učitelky uvedly, že při práci s dětmi s PAS využívají strukturované učení nebo aspoň prvky z něho vycházející, které jak učitelky uvádějí dítěti poskytují pocit předvídatelnosti. Učitelka 3 uvádí: *„...je potřeba opravdu jim dát tu míru nějaké té předvídatelnosti, aby věděli, co se děje, kde se to děje a co se bude dít potom až ta činnost skončí. Takže vždycky nastavujeme nějaký individuální vizualizovaný denní režim. Nejdříve třeba z reálných předmětů, potom z fotek pak se dostaneme k černobílým obrázkům.“*

Rovněž stejné tři účastnice výzkumu zdůrazňují význam alternativní augmentativní komunikace, přičemž jedna z nich tvrdí, že komunikace je nutná, neboť pokud se dítě nezvládne vyjádřit, dochází k afektům. Při komunikaci s dítětem s PAS učitelky užívají předměty, obrázky, fotografie, gesta a znaky.

Učitelka 4 doplnila: *„A pak používáme vlastně prvky, které vychází z ABA terapie, neděláme ABA terapii, ale používáme prvky, které z toho vychází. Třeba při rozvoji hry nebo právě při komunikaci nějaké základy mandování, ...“* Obdobně odpověděla i učitelka 3.

Učitelka 5 využívá O.T.A neboli Open Therapy of Autism, což je terapeutický přístup, který se využívá nejen u dětí s PAS, ale i u jiných neurovývojových a behaviorálních poruch. Tato metoda vznikla v rámci výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy pod vedením Mgr. Romany Strausové, Ph.D. a mezi její hlavní východiska patří ABA terapie, videotrénink pozitivních interakcí (VTI), TEACCH program, komunikační terapie, nácvik hry pomocí videomodelingu, nácvik kooperace, teorie Attachmentu, logopedie. (OTA, 2017)

Poslední z učitelek odpověděla, že žádnou z metod v jejich třídě nevyužívají.

Všechny učitelky se shodly, že jejich třídy jsou materiálně dobře vybavené. Mezi pomůcky, kterými třída, v níž pracuje učitelka 3 disponuje, patří například Klokánův kufr nebo iPady. Čtyři z dotazovaných odpověděly, že s případným dokoupením pomůcek není problém. Například učitelka 3 uvedla, že v nedávné minulosti MŠ pořizovala větší přebalovací pult nebo učitelka 1 zmínila, že na základě prosby rodičů byl pro dítě zakoupen tablet a pro jiné zase postel.

Učitelka 5 uvedla, že třídu považuje za dobře vybavenou, nějakými kompenzačními pomůckami disponují, avšak je toho názoru, že jejich děti jiné nepotřebují a dokážou si vystačit s běžnými pomůckami a hračkami.

Další otázka byla zaměřena na to, jestli je rodičům umožněno si prostředí mateřské školy a třídy ještě před nástupem dítěte do MŠ prohlédnout. Všechny učitelky zmínily, že prohlídku rodičům umožňují. Některé z nich poté doplnily, že bohužel při probíhající nepříznivé epidemiologické situaci je její realizace buď nemožná, nebo probíhá v omezeném režimu.

Podoba návštěvy (za běžných podmínek) se však v jednotlivých mateřských školách liší. Učitelky 2, 3, 4, 5 hovoří o individuální možnosti prohlídky prostor školy. Učitelka 4 řekla: *„...rodič přišel nebo zavolal, domluvil si schůzku a měli možnost se v podstatě podívat do běžného režimu. Takový jakoby den otevřených dveří. Třeba paní zástupkyně se jich ujala, provedla je všemi třídami, aby měli možnost nakouknout, jak to v jednotlivých třídách chodí při té běžné výuce. Prohlédli si prostory, zahradu, herní prvky úplně běžně.“*

Učitelka 5 podotkla, že ač tato možnost je, není rodiči využita.

Učitelky 1, 4 zmínily, že návštěva prostor školy probíhá spíše skupinovou formou.

Účastnicím výzkumu jsme položili otázku, zdali nástupu dítěte do jejich třídy předchází rozhovor, při kterém se dozví o dítěti podstatné informace. Všechny učitelky se shodly, že s rodiči před nástupem dítěte do MŠ rozhovor provádějí.

Učitelka 4 popsala: *„Určitě je to potřeba, protože my musíme získat, co nejvíc informací o tom dítěti a nejvíc toho řeknou právě ty rodiče. každé si vlastně individuálně vezmeme jednoho rodiče a jedeme vlastně takovej dost detailní rozhovor o tom dítěti. Jak jí, co jí, jak je to se záchodem, čeho se bojí, co má rád. A vlastně to potom všechny informace si předáváme a toho prvního září už jsme nachystaný na to dítě ve smyslu, co má rádo, máme to připravený a vlastně už trošku se snažíme reagovat na míru...“*

Učitelka 1 odpověděla „...*Někteří rodiče jsou natolik zodpovědný, že přijdou a řeknou moje dítě umí tohle, tohle mu nejde, tady bojujeme, tohle to je zvyklý dělat a nějaký ten režim jak na to dítě. To jsou takový VIP rodiče, to musím pochválit. Ale většina rodičů u dětí, který ty poruchy mají, to nechávají tak osudu. Dám dítě do specky. Tu máte, starejte se.*“

Podstatným pro cíl naší práce bylo také zjistit průběh a zároveň obsah komunikace s rodiči po vstupu dítěte do MŠ. Pro ujasnění jsme uvedli, že nás zajímá, zdali je komunikace spíše individuální nebo skupinová a jestli probíhá osobně či přes maily, vzkazy v zápisníku apod. Na tuto otázku byly odpovědi velmi pestré.

Učitelka 1 uvedla, že v jejich mateřské škole probíhá komunikace s rodiči individuálně, ale i skupinově, a to v rámci pořádaných konzultačních hodin. Dále řekla, že upřednostňuje komunikaci individuální osobní, avšak v případě, že není možná, například pokud je dítě delší dobu nemocné, vítá i komunikaci přes maily. Pro konkrétnost zmínila „...*Máme tady maminku chlapečka s PAS, která v případě nemoci píše, jaký měl pokroky, sepisuje, co který výraz znamená, když chlapec ještě nemluvil...*“

Učitelka 2 rovněž preferuje komunikaci osobní. Dochází k ní při předávání a vyzvedávání dětí. Vzájemně si sdělují, jak se dítěti vedlo, a to buď v domácím prostředí nebo v MŠ. Využívají ale i konzultační hodiny, při kterých řeší zásadnější věci. Navíc pořádají skupinové třídní schůzky na začátku školního roku.

Učitelka 3 popsala, že osobní komunikaci považuje za nejlepší, avšak někdy není možná, a to například z důvodu, že dítě vyzvedává někdo jiný než rodič. V takovém případě využívají email. Komunikaci významně ovlivnila i epidemiologická situace a uzavření mateřských škol. Pro kontakt začali využívat platformu WhatsApp a Messenger. Rodiče s učitelkou využívali možnost videohovoru nebo s ní sdíleli fotografie, videa z domova. Tuto formu komunikace využívají i nadále, jelikož ji považují za rychlou. Například rodiče pomocí ní učitelku informují, že je dítě špatně naladěné.

Učitelka 4 odpověděla, že rodiče jsou před začátkem školního roku do mateřské školy pozváni na společnou schůzku, kde se dozví důležité informace o třídě, jejím chodu a organizaci školního roku. Před touto schůzkou rodiče dostanou průvodce, ve kterém jsou podstatné informace obsaženy a rodiče tak mají čas připravit si případné dotazy. Dále řekla: „...*s rodičema jsme samozřejmě v každodenním kontaktu, protože samozřejmě ten tým je vlastně. Ráno se tam scházíme všichni a pak na konci dne je nás tam méně, ale vlastně ty lidi, který tam ten den jsou tak většinou někdo může pak s těma konkrétníma mluvit i odpoledne a informace*

si mezi sebou předáváme, když řekne rodič něco asistentovi, ten většinou se to během dne dozví ten zbytek týmu a jsou všichni informovaný. “

Učitelka 5 odpověděla: *„Rozhodně individuálně, s rodičema se vidáme každý den ráno i odpoledne. Asistentka dává informace o biologických potřebách dítěte, které zvládlo, papalo, čůralo, spinkalo. Paní učitelka dává zpětnou vazbu rodičům, jestli jsme něco zvládli, co nám nejde, co je třeba podpořit a tak. A ředitelka s nimi hovoří jednou za měsíc, protože vybíráme školné v hotovosti, což je příležitost dát si s nima kávičku, popovídat si.... Jsme školka, kde je 20 dětí, dá se to chápat jako rodinná záležitost, takže máme na sebe čas...“* Mateřská škola pořádá podpůrné skupiny pro rodiče, na kterých rodiče mohou sdílet své zkušenosti, emoce, problémy.

Dále nás zajímalo, jestli pro lepší zvládnutí odloučení od blízké osoby, umožňují rodičům v případě potřeby pobyt ve třídě a jestli se domnívají, že je to pro dítě přínosné. Shodně všechny učitelky uvedly, že je to velmi individuální. Dle jejich slov je nutné vycítit, jestli to bude přínosné nebo ne.

Učitelka 3: *„Já mám zkušenost, že je lepší, když jde hned pryč, ale zase to záleží rodič od rodiče... nejsem úplně zastánce toho, když se to dítě doslova vyrve rodiči z náruče, zavřou se za ním dveře. To určitě ne. Ale někdy to prodlužování té doby je spíš jako na úkor věci. Ale jinak já vždycky třeba nechám rodiče, když mají potřebu vejít do té třídy nebo dítě jim chce něco ukázat, třeba kde má kapsičku svojí, tak to určitě není problém, ale je potřeba zase vycítit, kterého rodiče si můžete pustit dovnitř, že to nebude průšvih a koho je potřeba rychlejc trochu vykázat. Spíš to tak jako řeším individuálně...“*

Učitelka 1, 2 zmínily, že je potřeba mít ohled i na ostatní děti, aby ony nestrádaly, že jejich rodiče tam nejsou. Podle učitelky 2 většinou ostatní děti přítomnost další osoby zvládají, je ale vhodné, aby rodič zapojil do hry další dítě.

Dále nás zajímal osobní názor učitelek na to, jak vnímají spolupráci s rodiči, jestli jí považují za nezbytnou a zdali to má vliv na klidný průběh adaptace. V podstatě názory všech učitelek byly velmi podobné. Všechny učitelky označují spolupráci za velmi významnou.

Učitelka 1 řekla: *„... Jak se chytne dobře s rodičem, tak pokračuje výchova toho dítěte, protože tohle nejde dělat samostatně. Tohle musí jít ruku v ruce a pokud my bychom šli doprava a oni doma doleva, tak v tom prostě dítě má zmatek...“*. S touto výpovědí se shodují i názory učitelky 2.

Učitelky 2, 4, 5 navíc zdůraznily velký význam rodiče v procesu adaptace, jelikož právě on je zdrojem podstatných informací o dítěti. Je nutné o dítěti vědět na co je zvyklé, co je pro něho motivací, jakou má koncentraci....

Podle učitelky 3 je nezbytné k rodičům přistupovat individuálně. Pro pochopení uvedla „...*když vidím, že je to prostě rodina, kde se ta maminka snaží, ale prostě je bohužel sama na 2 děti, tak se to dá pochopit a člověk prostě naopak se snaží jí podpořit, abych jí ještě nepřidělávala starosti...*“ A světila se, že v jejich třídě, jsou i nespolupracující rodiče. „...*Třeba nácvik komunikace není tak efektivní, protože prostě ta spolupráce doma tam není. ...on je celý dny jenom na tabletu na iPadu, že si jede v angličtině ty naučený fráze z her a neudělám s tím nic, protože ve chvíli, kdy on přijde ze školky a celé odpoledne do večera a celý víkend to má v ruce, tak jako těžko tohle nějak potom měnit.*“

Adaptační program mají všechny mateřské školy, respektive třídy, v nichž dotazované pracují, avšak v každé třídě je jeho podoba jiná.

Učitelka 1 uvedla, že během letních prázdnin mohou rodiče s dítětem každé úterý odpoledne dorazit na organizovaný program.

Učitelka 2 popsala „...*je to individuální, domlouváme se s rodiči podle toho, jak to děti u nás zvládají. Ze začátku třeba chodí na hodinku, později na dvě. V podstatě individuálně přizpůsobujeme schopnostem, možnostem dítěte i rodičů, aby se tady ty děti cítily dobře a v pohodě.*“

Další z dotazovaných, učitelka 3, řekla, že adaptační program v jejich třídě probíhá od září. Děti, se seznamují s prostředím třídy, kde mají značku, pyžama, kapsáře apod. a s prostory celé školy, ostatní třídy (v době covidu není možné) a areál. „*Všechno to je formou hry, takže učíme se jména, učíme se poznávat vlastní značky, reagujeme prostřednictvím nějakých procesuálních schémat nebo emočních schémat.*“ Nejen v rámci adaptace, ale celého výchovně vzdělávacího procesu, využívají vizualizaci pomocí reálných předmětů či obrázků. Dále učitelka popsala: „*Na začátku využíváme aplikovanou behaviorální analýzu, když se snažíme s tím dítětem takzvaně napárovat, vytvořit si s ním ten vztah, aby s námi nezažívalo jen ty povinnosti, ale i ty dobré věci a legraci, aby vědělo, že se na nás může obrátit, abychom ho podporovali právě v tom dobrém chování, to znamená, že zbytečně nereagujeme na ty negativní projevy, ale spíš tak jako posilujeme to žádoucí chování. Hodně jedeme právě motivačně, to znamená, že ze začátku využíváme hodně odměny. Hodně i třeba bonbony, což se může zdát trošku diskutabilní, ale pro nás je důležitý u těch dětí s těžší formou autismu a problémovým chováním opravdu se*

s tím dítětem, co nejvíc jakoby napárovat a snažit se o to, aby se eliminovalo a uhasínalo to problémové chování těch dětí... Ne, že když tam kluk půjde a do někoho kopne, že nezareagují vůbec, to asi ne. Spíš se právě snažíme nedávat tomu takový prostor, ale spíš jako chválit a posilovat u dítěte to, když prostě dělá zrovna něco dobře. “

Učitelka 4 důkladně popsala adaptační program její třídy, jehož délka je velmi individuální. Denní program mají rozdělen do několika bloků. Jeden blok trvá přibližně hodinu, avšak přesný čas není podstatný a daleko významnější je uzavření bloku. Rozdělení dne do bloků, umožňuje dítěti lepší orientaci v čase a předvídatelnost. Na začátku školního roku je dítě v mateřské škole pouze první blok. V momentě, kdy ho dítě zvládne bez obtíží, zůstává ve třídě i na druhý. Obzvláště náročný je pro děti třetí blok, během kterého chodí s dětmi ven. Dle slov učitelky nejsou děti zvyklé chodit za ruku, jezdit v kočáře. Další dva bloky probíhají odpoledne.

Adaptační program, který probíhá v mateřské škole, kde pracuje učitelka 5, bývá před nástupem do školy rodiči nevyužíván. Po nástupu dítěte se snaží zvládnout obtíže při odloučení od rodiče. „...*Takže třeba tatka s mamkou si jdou třeba na kafe do kuchyně a děťátko vydrží 10 minut samo a druhý den nebo pátý den jde třeba mamka do obchodu a vrátí se třeba za hodinu. Samozřejmě to dítě je upozorněno, ukáže se mu ta hodina, nastaví se časovač. Je to proto, že když děťátko dlouho adaptujete s rodičem, ono si na to zvykne. Děti s autismem rychle zapadají do rituálů, takže my se snažíme, co nejrychleji zvládnout, většinou se nám to daří během měsíce...“.*

Položili jsme učitelkám otázky, abychom zjistili, jak dlouho podle nich adaptace dítěte s PAS trvá, přičemž odpovědi dotazovaných se lišily. Učitelka 1 popsala, že v některých případech to může trvat i rok. Délka adaptace je dle jejich slov velmi individuální a vliv na ni má, jak často dítě mateřskou školu navštěvuje nebo to, jestli se učitelce a asistentce podaří s dítětem navázat dobrý vztah. S tím, že je tato doba velmi individuální, souhlasí i učitelka 2, která uvedla, že průměrná délka je půlrok. Náročné je pro děti zvyknout si, že se po nich vyžaduje, aby některé činnosti zvládaly samy nebo pouze s malou dopomocí, na což mnohdy z domova nejsou zvyklé. Obtíže se objevují při jídle. Děti nechtějí jíst a až později učitelka zjistí, jak úzký jídelníček skutečně má.

Učitelka 3 odpověděla, že to trvá přibližně tři měsíce, avšak rovněž zmínila, že se ta doba může prodloužit, pokud například je dítě dlouho nemocné nebo je škola z důvodu nařízení vlády uzavřena (učitelka uvedla, že na jaře loňského roku byla jejich třída uzavřena na tři měsíce) V takové případě se někdy musí s adaptací začít v podstatě od začátku. Totožnou dobu adaptace

uvedla i učitelka 4. O individuálnosti hovoří i učitelka 5, avšak uvedla, že se snaží adaptaci zvládnout do měsíce.

Poslední položená otázka měla zjistit, jak učitelky poznají, že adaptace již proběhla. Pro učitelku 1 je nejdůležitější, aby se dítě do třídy těšilo a rodič byl spokojený. Shodně odpovíděla i učitelka 5.

Učitelka 2: *„Já si myslím, že je to o tom, jak ty děti fungují ve třídě hlavně při těch změnách, to je asi nejdůležitější ten ukazatel. Když ty děti jsou ve třídě, mají volnou aktivitu, tak to oni zvládají. Oni si pobíhají, berou si nějaký věci. Občas někdo nějaký úkol si udělá. Někdo si hraje, ale vlastně jakmile přijde na to, že se teď se odchází na záchod, teď se odchází zase zpátky do třídy, teď si bereme židličky, děláme si kruh. Tak v podstatě v okamžiku, kdy ty děti začínají částečně spontánně se chytat při těchto aktivitách. Třeba když vidí, že jdeme zpátky do třídy už jdou ke stolečku, začínají si brát židličku, když jsou ochotný dát si fotku k té své značce....“*

Velmi podobnou odpověď vyřknula i učitelkou 3, která řekla *„...už nepotřebují tolik tý podpory, co se týče tý vizualizace nebo už ty věci dělaj jako spontánně a s radostí a těší se na to. Tak tam už je vidět, že ta adaptace proběhla dobře...“* Dále zmínila, že ukazatelem ukončené adaptace je, pokud u dětí již nejsou afektivní projevy.

Ukazatelem úspěšné adaptace je pro učitelku 4 zejména zvládnutí odloučení od matky a zapojení se do individuálních a později i skupinových aktivit. Dalším je i zvládnutí pobytu venku, který je, jak již učitelka zmínila, pro děti velmi náročný. Děti musí zvládnout organizovaný pohyb venku, jít za ruku nebo sedět v kočáře. To je důležité, protože ve druhém pololetí chodí třída pravidelně na plavání.

6.2. Diskuze

V této podkapitole se pokusíme stručně popsat data získaná z výzkumného šetření a odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

První z výzkumných otázek měla zjistit jaké vzdělávací metody a strategie se využívají u dětí s PAS, a to zejména při nástupu do předškolního zařízení. Odpovědi dotazovaných ukazují, že nejpoužívanější metodou je strukturované učení a AAK. Dále dvě účastnice výzkumu uvedly, že využívají prvky vycházející z ABA terapie. Jednou z informantek byl za používaný označen přístup O.T.A., jejichž hlavním východiskem je ABA terapie. Shodně Thorová (2016) označuje právě strukturované a behaviorální programy za metody s nejlepšími výsledky.

Spolupráci rodiny, a to zejména při adaptaci dítěte, totožně všechny informantky považují za důležitou. Je nezbytné, aby stejné metody uplatňoval i rodič doma, protože jedině tak nácvik dovedností bude efektivní. Rodič je pro ně velmi podstatný, neboť je pro ně jediný zdroj informací o dítěti, které potřebují k navázání vztahu a uplatňování vhodné motivace dítěte.

Mezi specifika adaptace dětí s PAS, které informantky uvedly patří, například větší struktura prostředí, větší míra spolupráce s rodiči, využití pozitivního posilování. Účastnice výzkumu popsaly, že začleňování a délka pobytu ve třídě, a tedy i odloučení od rodičů se pozvolna navyšuje. Čadilová a Žampachová (2013) ve své publikaci shodně uvádí, že u dětí s PAS je při adaptaci vhodné využít strukturalizaci času a prostředí. Totožně uvádí i zahraniční odborníci, Gillberg a Peeters (2008), kteří popisují, že prospěšné je využití struktury, vizualizace času a prostředí pro zprostředkování předvídatelnosti. Brodzeller eds. (2018) ve své studii upozorňuje na vhodnost úpravy prostředí pomocí strukturalizace. Specifikům při práci s dětmi s PAS se věnuje i Mazánková (2018), která ve své publikaci zdůrazňuje při práci s dětmi s PAS v MŠ využívat k upevnění žádoucího chování odměny.

Pohledy učitelek na délku trvání adaptace dítěte s PAS byly různé, průměrná hodnota jejich odpovědí činí čtyři měsíce a modus tři měsíce, tato doba je výrazně delší než u intaktních dětí. Koťátková (2005) ve své publikaci uvádí, že tato doba je velmi individuální, ale její přibližná délka je 2–6 týdnů. Podobné časové rozmezí adaptace dětí intaktních uvádí Bettina Haefele a Marie Wolf-Filsinger (1993), a to přibližně jeden měsíc. Je třeba brát na vědomí, že každé dítě je jiné a některému nástup do mateřské školy nemusí činit obtíže.

Účastnice výzkumu uvedly, že za ukazatele ukončené adaptace dítěte s PAS považují spokojenost dítěte a zvládnutí odloučení od rodiče nebo aspoň částečné zapojení do denního režimu, samozřejmě s dopomocí asistenta. Podobné ukazatele uvádí Niesel a Griebel (2005) ve své publikaci. Rozdíl ale můžeme pozorovat ve skutečnosti, že všechny činnosti jsou velmi omezeny individuálními možnostmi dítěte s PAS. Je teda zcela zřejmé, že od dítěte nemůžeme očekávat iniciování hry a účast při skupinových aktivitách, tak jak výše zmínění autoři uvádí u dětí intaktních. Navíc jako ukazatel ukončené adaptace dítěte s PAS uvedly informantky: zmírnění afektivních projevů či spokojenost rodiče.

6.3. Doporučení pro praxi

Přechod dítěte z rodiny do prostředí mateřské školy je náročné a jeho průběh je ovlivněn mnoha faktory. Vyžaduje velkou míru trpělivosti a empatie ze strany rodičů a učitele. Domníváme se, že by učitel měl využívat intervenční metody určené pro práci s dětmi s PAS nebo některé jejich prvky. Za vhodné považujeme používat například motivaci a strukturalizaci času a prostředí.

Cílem mateřské školy a rodičů je, aby proces adaptace proběhl co nejrychleji a bez obtíží. Právě spolupráce těchto dvou subjektů, respektive rodiče a učitele, může jeho průběh velmi ovlivnit. Mateřská škola by měla umožnit rodičům a jejich dětem návštěvu, aby se seznámili s prostředím školy, metodami a pomůckami, které jsou ve třídě používány.

Za přínosné považujeme provedení rozhovoru s rodiči. Pedagogové zjistí potřebné informace o dítěti – co zvládá, nezvládá, jaké jsou jeho oblíbené činnosti apod. Tyto skutečnosti následně slouží jako prostředek pro snazší navázání vztahu s dítětem. Dobrý vztah mezi rodičem a pedagogem je velmi důležitý, neboť právě jejich spolupráce má velký vliv na potencionální rozvoj dítěte. Považujeme tedy za nezbytné, aby přístup a požadavky kladené na dítě byly co nejvíce shodné ve třídě i doma.

Základem dobře fungující spolupráce je komunikace, která by měla pravidelně probíhat mezi rodičem a učitelem. Vhodné je komunikovat s rodiči dítěte každodenně osobně a zároveň považujeme za vhodné využívat i jiné možnosti sdělování si informací, a to prostřednictvím některé z platforem, které umožňují zasílání zpráv včetně fotografií, videí a dokumentů. Jejich využívání má velký přínos například v situaci, kdy dítě vyzvedá jiná osoba než rodič nebo v případě, že provoz MŠ je z důvodu nařízení vlády pozastaven.

Při adaptaci je vhodné k dítěti přistupovat individuálně a považujeme za vhodné postupně prodlužovat délku doby odloučení od rodiče. Za velmi přínosné hodnotíme rozdělení dne do bloků, přičemž každý blok je zakončen rituálem a dítěti je nastavená struktura a předvídatelnost a tím i pocit bezpečí. Dítě by nejdříve mělo ve třídě pobývat po dobu jednoho bloku a až po jeho zvládnutí postupně délku pobytu, a tedy odloučení od rodiče prodlužovat. Rodiče by krátce po nástupu do MŠ neměli počítat s pobytem dítěte až do odpoledních hodin. Naopak by se zejména první dny měli zdržovat blízko MŠ a mít telefon u sebe, aby učitelé byli k dispozici.

Při výzkumném šetření jsme zjistili, že délka adaptačního procesu dítěte s PAS je velmi individuální a pedagogové by tak ke každému dítěti měli přistupovat.

6.4. Limity práce

Při realizaci výzkumného šetření jsme shledali možné limity, které by mohly určitým způsobem získaná data a jejich analýzu i interpretaci ovlivnit.

Velký vliv na naše výzkumné šetření měla nepříznivá epidemiologická situace, a to v několika ohledech. Z důvodu nařízení vlády byly MŠ na určitou dobu uzavřeny a v době, kdy byly otevřeny mnoho z nich neumožňovalo vstup třetí osoby. Proto nemohla být využita metoda pozorování.

Dále nám aktuální situace neumožnila osobní setkání s účastnicemi výzkumu a nahlédnutí do prostor MŠ a třídy. V neposlední řadě z důvodu nepříznivé situace a obav z opětovného uzavření MŠ nebylo výzkumné šetření zaměřeno výhradně na tři až pět konkrétních dětí s PAS, ale na zkušenosti z praxe zkušených pedagožek.

Jako další jsou vnímány limity na straně výzkumného souboru. Získaná data mohla být ovlivněna mnoha faktory jako jsou například: aktuální rozpoložení informantů, časové hledisko, prostředí, kde se informant nacházel. Zároveň se domníváme, že limitující je i skutečnost, že výzkumné šetření bylo zaměřeno pouze na jednostranný pohled na problematiku. Bylo by vhodné výzkum doplnit také o pohled rodiče.

V neposlední řadě je nutné zmínit počet informantů. Výsledky výzkumného šetření by případně mohly být při větším výzkumném souboru odlišné.

Závěr

Nástup dítěte do mateřské školy je důležitý mezník v životě dítěte a jeho rodiny, a proto je v zájmu všech, aby proběhl v rámci možností co nejkldněji. U dětí s poruchami autistického spektra může být obzvlášť náročný, jelikož někteří obtížně reagují na nastalé změny. Mnohdy těžce snášejí odloučení od rodiče, což je někdy způsobeno tím, že děti nejsou svěřovány do péče jiné osoby. Naše práce je zaměřena na výše zmíněnou problematiku z pohledu učitele, jelikož ho považujeme za klíčovou a erudovanou osobu, jež daný proces několikrát zažil a tróufáme si říct, že v dané problematice oplývá nadhledem.

Na závěr práce je vhodné shrnout obsah této práce a zamyslet se nad naplněním jejího cíle. Bakalářka práce je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a praktické, jež se člení na kapitoly a podkapitoly. Pro zpracování teoretické části jsme využili odbornou literaturu a snažili jsme se pracovat s aktuálními a primárními zdroji.

Naše práce se věnuje procesu adaptace dětí s PAS na prostředí MŠ, a to z pohledu učitele. V první kapitole jsme se zaměřili na vymezení poruch autistického spektra, její symptomatiku, klasifikaci a vzdělávání dětí s touto diagnózou. Rovněž jsme krátce zmínili některé z využívaných intervenčních přístupů. V následující kapitole jsme si vymezili specifika předškolního věku, a to u dětí intaktních a dětí s PAS. Nechyběla ani kapitola zaměřená na mateřskou školu a zejména učitele. Na závěr teoretické části byla naše pozornost zaměřena na proces adaptace, přičemž jsme zmínili její průběh, předpoklady bezproblémového průběhu a ukazatele úspěšného zakončení. Výzkumné šetření proběhlo formou kvalitativního výzkumu.

Cílem práce bylo zjistit a popsat specifika průběhu adaptace dětí s poruchami autistického spektra na prostředí mateřské školy a pokusit se najít nástroje, které učitelé využívají. Výzkumné šetření se uskutečnilo pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který byl realizován s pěti účastnicemi výzkumu, učitelkami pracujícími v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9.

Považujeme za vhodné uvést, že se nabízí možnost dané téma zkoumat na hlubší bázi a to věnovat se dané problematice i z pohledu rodiče a asistenta pedagoga a doplnit pozorování dětí v prostředí třídy po dobu několika měsíců, nebo také ověřit výsledky našeho výzkumu na větším vzorku účastníků.

Seznam použitých zdrojů a literatura

American Psychiatric Association, 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-V)* [online]. [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf>

ATTWOOD, Tony, 2005. *Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8.

BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukačním procesu*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1165-2.

BAZALOVÁ, Barbora, 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. 1.vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5930-6.

BRODZELLER, Katharine L., Jennifer R. OTTLEY, Jeesun JUNG a Christan G. COOGLE, 2018. *Interventions and Adaptations for Children with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Early Childhood Settings*. *Early Childhood Education Journal* [online]. 46(3), 277-286 [cit. 2021-04-11]. ISSN 10823301. Dostupné z: doi:10.1007/s10643-017-0859-5

BYTEŠNIKOVA, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

ČADILOVÁ Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2013. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: Pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi*. 1. vydání. Praha: Paspata. ISBN 978-80-905576-2-8.

ČADILOVÁ Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012. *Metodika práce žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3309-7.

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

HAEFELE, Bettina a Maria WOLF-FILSINGER, 1993. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. 1. vydání. Praha: Portál, ISBN 80-85282-57-7.

HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.

HOWLIN, Patricia, 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, ISBN 8073670410.

- HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola*. 2.vydání. Praha, Grada. ISBN 978-80-247-4435-3
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1.vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 4.vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1248-0.
- LECHTA, Viktor, 2011. *Symptomatické poruchy řeči*. 3.vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.
- Ministerstvo zdravotnictví české republiky, 2019. *Světová zdravotnická organizace schválila jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. [cit. 2020-12-27]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/svetova-zdravotnicka-organizace-schvalila-jedenactou-revizi-mezinarodni-klasifikace-nemoci/>
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ eds, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2.vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole, Děti s PAS, ADHD a handicapem*. 1.vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.
- NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL, 2005. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.
- OPRAVILOVÁ Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PRŮCHA, Jan, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RICHMAN, Shira, 2006. *Výchova dětí s autismem*. 1.vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-102-6.

SLOWÍK, Josef. 2016. *Speciální pedagogika*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8475-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a Irena PLEVOVÁ a kol., 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ, 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1.vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2.vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3.vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1.vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.

Ústav zdravotnických informací a statistiky, 2018. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10* [online]. [cit. 2020-12-29]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci>

Ústav zdravotnických informací a statistiky, 2020. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-11* [online]. [cit. 2020-12-27]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-803-4.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbírka zákonů České republiky, 2005 [online]. [cit. 2020-12-27]. Dostupná z: www.msmt.cz/file/39021/download/

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004 [online]. [cit. 2020-12-27] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. 2004 [cit. 2015-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k1-lednu>

Seznam příloh

Příloha 1 - Rozhovor s učitelkou 1

Příloha 2 - Rozhovor s učitelkou 2

Příloha 3 - Rozhovor s učitelkou 3

Příloha 4 - Rozhovor s učitelkou 4

Příloha 5 - Rozhovor s učitelkou

Přílohy

Příloha 1

Jak dlouho pracujete s dětmi?

Dlouho. Já jsem 23 let v praxi.

Jak dlouho pracujete s dětmi s PAS?

U dětí ve specce dělám 9. rok.

Jaká byla vaše cesta k práci s dětmi s PAS?

Já jsem po mateřský se úplně vrhla mimo školství a pak jsem se do něj vrátila a zjistila jsem, že to, co jsem dělala s dětmi dřív, tak už vlastně dělat nemůžu, protože ty děti jsou trošičku někde jinde, než byly dřív. Taková nová generace nastoupila. Takže jsem začala studovat speciální pedagogiku, speciálně jsem se chtěla vrhnout na logopedii a šla jsem dělat konkurz do mateřské školy speciální a od té doby jsem.

Má Vaše mateřská škola nějaký adaptační program? Jaký je jeho průběh?

Můžou. Máme to udělaný tak...Jmenuje se to Malý ..., protože se jmenujeme Mateřská škola, takže máme všechno v maskotu Malý jsou děti, které jsou již přijaté do Mateřské školy. V rámci prázdninového provozu mohou každé úterý přijít odpoledne s rodiči. Většinou je to venku, protože ty děti jsou během léta venku, ale v případě nepříznivého počasí jsou i vevnitř. Doba covidová nám to trošičku utnula a teď jsem vlastně ty třetí osoby pozvat nemůžeme. V podstatě nemůžeme pozvat ani rodiče, ale máme adaptační program pro tyhle ty děti.

Umožňujete rodičům s dětmi prohlédnout si Vaši školu a třídu?

Můžou...bud' si individuálně zavolají a přijdou anebo právě v rámci prázdninového provozu.

Předchází nástupu dítěte s poruchou autistického spektra do mateřské školy rozhovor, při kterém Vám sdělí důležité informace?

Většina rodičů chodí do mateřské školy se podívat, chtějí vědět, jak to tady funguje. Většinou donesou doporučení, který mají a vyšetření, abychom si řekli, co a jak. Někteří rodiče jsou natolik zodpovědný, že přijdou a řeknou moje dítě umí tohle, tohle mu nejde, tady bojujeme, tohle to je zvyklý dělat a nějaký ten režim jak na to dítě. To jsou takový VIP rodiče, to musím

pochválit. Ale většina rodičů u dětí, který ty poruchy mají, to nechávají tak osudu. Dám dítě do specky. Tu máte, starejte se. Velmi to záleží na rodině... na vzdělání rodičů.

Jakou formou probíhá komunikace s rodičem? Například komunikujete výhradně osobně při předání dítěte nebo využíváte maily či nějaké zápisníky? Komunikujete s rodiči individuálně nebo skupinově?

Preferujeme osobní kontakt s rodiči, když je něco nutného tak si i napíšeme. Máme tady maminku chlapečka s PAS, která v případě nemoci píše, jaký měl pokroky, sepisuje, co který výraz znamená, když chlapec ještě nemluvil. Ona to má velice dobře postavené.

Dále tady máme maminku, která má tady 2 kluky, jeden je taky s PAS. Ona nám ukazuje, co doma dělají, jaké pomůcky vyráběla, s čím doma pracují. Půjčujeme si vzájemně pomůcky, takže tady ta spolupráce je velmi dobře nastolena.

Ale zase máme rodiče, který vůbec nepřijmuli diagnózu, nechtějí ji vidět. Celou dobu...ty 3 roky, když tady dítě je, nepřipustí žádnou diskuzi o PAS.

Navíc každý rok děláme konzultační hodiny pro rodiče s dětmi, takže se udělá nějaký diagnostický nástroj, nějaké vyšetření a potom s rodiči se to vyhodnocuje nebo respektive je seznámíme s tím vyhodnocením a oni potom už nějakým způsobem se navážou spolupráci, co třeba musí doladit ta rodina, pokud chce, aby to k něčemu bylo.

Dochází k nějaký úpravám dle potřeb dítěte s PAS na základě domluvy s rodičem či doporučení SPC?

Určitě. Dokonce například jedna maminka si vyžádala tablet, takže máme tady díky té mamince tablet. A teď tady máme holčičku, která má hodně problémy s chováním a nespí nám, takže rodiče zakoupili postýlku, protože my spíme na matracích a holčičce se to nelíbilo. Jinak my jsme celkem vybavená školka, takže myslím, že děti tady nestrádají a rodiče nemají pocit, že by tady mělo být ještě něco navíc.

Co se týká SPC máme dobrou zkušenost s SPC tady v ..., chodí i paní terapeutka sem k nám, podívat se na děti, takže přímo je vidí, umí s nimi pracovat. Většinou sklízíme pochvalu, protože myslím, že to máme nastavené velice pěkně, péči o tyhle ty děti s PAS. Nebo spolupracujeme i s jiným zařízením například v rámci nějakých telefonátů většinou je to o tom, když ten rodič nevidí a nechce, tak my se radíme, co a jak dál. Většinou se ty rodiče snažíme přemluvit k nějaké akci.

Mohou rodiče pro usnadnění adaptace jít s dítětem ráno do třídy? Myslíte, že je to přínosné? Je to v současné době možné?

Teď to v současné době není možné a zkušenost máme takovou, že to nedělá dobrotu. Speciálně u těch autistů to není dobrý, protože ty děti potom těžce nesou ten odchod. Ono takhle je to těžký, je odpoutat od toho rodiče. Někdy máte autistu, kterému je to úplně šumák. Zavrou se dveře a máma / táta zapomnění. Ale některý jsou ještě pořád navázaný na toho rodiče, takže musíme citlivě vycítit, jestli je to dobře nebo je to na přítěž. Pokud rodič chce a za normálních okolností, tak ho tady chvíli necháme, ale zase musíme koukat na to, jak na to kouká okolí. Jak na to koukají ostatní děti, protože ten autista tam není sám. Ono jim je to pak je líto, proč tady ten má tady maminku, takže musíme tak citlivě, ale pokud by rodič chtěl tak nezakazujeme. Teď v téhle situaci předat a pryč, ale jinak s tím nemáme problém

Domníváte se, že spolupráce s rodiči v rámci adaptace je důležitá?

Velmi. Jak se chytne dobře s rodičem, tak pokračuje výchova toho dítěte, protože tohle nejde dělat samostatně. Tohle musí jít ruku v ruce a pokud my bychom šli doprava a oni doma doleva, tak v tom prostě dítě má zmatek. Tady zejména u dětí s PAS je to o tom, aby to bylo nastoleno tak jak to má být. Prostě ruku v ruce...školka, rodina.

Používáte ve třídě nějaké intervenční metody? Například ABA, strukturované učení, muzikoterapie.

Ne, nemáme. S ABou ani moc nesouhlasíme, nemáme ani TEACCH. V podstatě my jedeme na základě toho, co nám doporučí poradna, takže tak jak nám dá SPC doporučení, tak my podle toho jedeme, nevymýšlíme nic. Měli jsme kolegyni, která jela na AAK, ale rodiče nechtěli, takže jsme od toho upustili.

Stalo se Vám, že by rodiče některou z intervenčních metod uplatňovali, tudíž by to stejné požadovali po Vás?

Momentálně jsem v kontaktu s maminkou, které má osmnáctiměsíční dceru, která se nás ptala na ABU. Já tu ABu moc nemusím. Nepřijde mi jako dobrá metoda. Je to takový trošku tlačení někam, kam nechci. Většinou ty děti s PAS odpinknu, protože my jsme tady spíše logopedi. Takže si říkám, než aby člověk dělal to, co umí, a ne se cpát někam a nutit se, kde nechceme být. My tady ty děti máme, ale jsou to takový ty lehčí formy, ty zvládnutelný, který už víme, co s nimi. Do těžších forem bych se určitě nepouštěla. Vždycky mám po přijetí takovou tu tříměsíční lhůtu dobu, kdy mohu říct ano, tohle dítě jsme tady schopný nějakým způsobem někam

dostat a povýšit anebo nezlobte se, ale my nejsme to zařízení a musíte si hledat, kde jsou opravdu kovaný v tom PAS.

Máte tento systém nastavený v každé třídě stejně nebo se stává, že se ve třídě sejdou učitelky, které některou z metod zkouší nebo praktikují?

Vždycky to velmi závisí na vedení školky, jak to postaví, protože ty lidi na rovinu nepůjdou proti tomu, aby dělali něco navíc. Když někdo chce navíc něco dělat. Byla tady taková kolegyně, která to chtěla zkusit právě s téma AAK. Hlavně to byla její diplomka, takže se jí to i hodilo k té její práci. Takže určitě tento prostor mají, pokud se tím chtějí zabývat a chce to dělat tak si za to ručí, že to bude dělat dobře, protože já osobně do toho nepůjdu, není to má parketa, takže opravdu to zaleží na každé učitelce, která v té třídě je.

Jak dlouho podle Vás trvá proces adaptace u dítěte s PAS?

No, někdy nám to trvá i rok. Někdy to je opravdu rok práce. Záleží na tom, jak pravidelně dítě do školky chodí, jaká je spolupráce s rodiči nebo jak třeba naváže spolupráci s asistentem, protože většinou tyhle děti k sobě mají i asistenta a jak si sedne i s učitelkou s jejím výchovným působením a vzdělávací metodou, protože tyto děti jsou velmi navázaný na toho člověka, buď se líbí nebo se nelíbí. Pokud se nelíbí tak tady může 3 roky opravdu velký problém. Kolegyně jsou velmi šikovné a krom jedné, která musela odejít jsme to zvládli. Tam asi paní učitelka neunesla tu sílu zodpovědnosti u tohoto je nutná ohromná dávka trpělivosti, a to někdo holt nemá.

Dokážete říct podle, čeho považuje adaptaci za ukončenou? Jaký z ukazatelů je podle Vás nejdůležitější?

Pro mě nejdůležitější je, že dítě, rodič je tady spokojený. Chodí ráno do školky, těší se na to, co se tady bude dít. Je tam dobrá zpětná vazba a je tam vidět pokrok.

Příloha 2

Jak dlouho pracujete s dětmi? Jak dlouho pracujete s dětmi s PAS?

S dětmi pracuji přibližně 15 let.

Jak dlouho pracujete s dětmi s PAS?

S dětmi s PAS pracuji 7 let.

Jaká byla vaše cesta k práci s dětmi s PAS? Předcházela tomu nějaký vzdělávací kurz? Popřípadě jaký?

V zásadě to byla náhoda a dovzdělala jsem se později. Absolvovala jsem speciální pedagogiku na univerzitě, roční. V rámci celoživotního vzdělávání.

Má Vaše mateřská škola nějaký adaptační program? Jaký je jeho průběh?

Adaptační program v podstatě mají všechny děti, co do školky přicházejí a průběh je individuální, domlouváme se s rodiči podle toho, jak to děti u nás zvládají. Ze začátku třeba chodí na hodinku, později na dvě. V podstatě individuálně přizpůsobujeme schopnostem, možnostem dítěte i rodičů, aby se tady ty děti cítily dobře a v pohodě.

Mohou si děti s PAS společně s rodiči prostředí školky a třídy prohlédnout ještě před nástupem? Pořádáte nějaké hromadné akce pro seznámení?

Ted' momentálně to není možné, ale mohou se individuálně domluvit. Ale ani za běžných podmínek to není organizovaná záležitost, když rodiče projeví tak je ve školce provedeme a seznámíme je s tím způsobem práce, podívají se i do tříd. Když z jejich strany zájem mohou dítě přivést s sebou.

Předchází nástupu dítěte s PAS do MŠ konzultace s rodiči? Konzultuje například dovybavení třídy? Nebo s SPC?

Určitě není problém něco doplnit. Většinou ty děti mají něco díky doporučení. Ale myslím si, že momentálně už jsme vybavený dostatečně. V podstatě vyjdeme vstříc asi všem dětem, ale není to problém. Pokud je nějaká konkrétní potřeba tak není problém to pořešit.

Jakou formou komunikujete s rodiči? Osobně, maily, vzkazy? Co si sdělujete? Komunikujete s rodiči individuálně nebo skupinově?

Většinou s rodiči komunikujeme na přímo. Informace se průběžně předávají při vyzvedávání, předávání dítěte. Rodiče nás třeba informují o tom, jakou měli noc, jak to zvládli. My zase je informujeme o tom, co se dělo ten den ve školce. Když je ta situace nějaká zásadní a je potřeba řešit něco náročnějšího, tak samozřejmě má ve školce i konzultační hodinku. Takže řeší se to průběžně a více méně osobně.

Komunikujete s rodiči výhradně individuálně nebo i skupinově?

Navíc na začátku školního roku máme třídní schůzku, kde se ty informace podávají hromadně a pak už to probíhá spíš teda individuálně.

Mohou rodiče pro usnadnění adaptace jít s dítětem ráno do třídy? Myslíte, že je to přínosné?

Můžou rodiče k nám určitě. Zase individuálně záleží na tom, jaká se sejde skupina, ale většinou ty děti jsou poměrně dost tolerantní na přítomnost cizí osoby ve třídě, protože je nás tam relativně více.... díky bohu. Máme tam asistenty pedagoga anebo je tady občas někdo z poradny. Takže, když je tam nějaká maminka tak v zásadě se k tomu postaví tak, že se věnuje i těm ostatním dětem tak to vůbec dětem nevádí. Rodiče teda možnost mají.

Domníváte se, že spolupráci s rodiči v rámci adaptace za důležitou?

Máme velmi významnou. My se nim dozvídáme to, jak jsou ty děti schopné fungovat, co na ně platí, co na ně neplatí, jakou motivaci použít. Je tedy lepší s rodiči spolupracovat než, abychom dítě převzali ve dveřích a vlastně nevěděli o něm nic. Takže určitě spolupráce ano. Někdy to funguje, někdy ne, ale to už je pak velmi individuální.

Používáte ve třídě nějaké intervenční metody? Například ABA, strukturované učení, muzikoterapie.

Nejvíce fungujeme asi na strukturovaném učení, piktogramech. V podstatě všude máme obrázkové piktogramy a fotky, čímž vlastně dětem strukturujeme den a vlastně i tu práci. Pak máme krabice strukturované na práci a v zásadě ... já teda jsem ve třídě menších dětí, takže pro ně je v podstatě zásadní sebeobsluha. Takže na tomhle tom v podstatě stavíme. Učíme děti ten režim...sebeobsluhu a máme teda nějaký programy jako v tabletech a tak.

Stalo se Vám, že rodiče požadovali výhradně některou z intervenčních metod?

Rodiče jsou rádi, že vlastně děti chodí do zařízení a tyhle odborný věci neřeší. A je to o tom, že asi spíš jim chybí ty informace nevím. Rodiče sem přijdou a většinou poprvé vidí, co se s těma

dětma děje a jak se s nimi dá pracovat. Nesetkala jsem se s tím, že by po nás někdo vyloženě chtěl nějaký konkrétní metody.

Jaká je podle Vás délka adaptačního procesu u dítěte s PAS?

Je to opravdu velmi individuální Jsou děti, které během měsíce v podstatě zvládnou krásně ten školkový režim, ale většinou máme zkušenost jakoby do toho pololetí. Já vlastně mám tu adaptační třídu. Během toho pololetí si děti zvyknou, že jsou bez těch rodičů. Zvyknou si na to, že teda funguje nějaký ten režim v té školce, že jsou vlastně okolo nich cizí lidi, že se po nich trochu něco chce, protože málokdo je asi z domova zvyklej na to, že musí něco trošičku něco sám. A po tom pololetí si myslím, že ta třída je už docela dobře adaptovaná, že začínají i pracovat. Průměrná doba půlroku, někomu samozřejmě to trvá mnohem delší dobu. Hlavně teda, co se jídla týče, s tím máme veliký problémy, a i tak jako docela tlaky ze strany rodičů. Že jim to přijde zvláštní, že děti nechtějí jíst, ale my třeba pak i zjistíme, že vlastně nejedí ani doma nebo, že mají hodně úzký jídelníček. Ale zhruba průměrná doba tak půlrok.

Co považujete za ukazatele ukončené adaptace? Jaký z nich považujete nejdůležitější?

Já si myslím, že je to o tom, jak ty děti fungují ve třídě hlavně při těch změnách, to je asi nejdůležitější... ten ukazatel. Když ty děti jsou ve třídě, mají volnou aktivitu tak to oni zvládají. Oni si pobíhají berou si nějaký věci. Občas někdo nějaký úkol si udělá. Někdo si hraje, ale vlastně jakmile přijde na to, že se teď se odchází na záchod, teď se odchází zase zpátky do třídy, teď si bereme židličky, děláme si kruh. Tak v podstatě v okamžiku, kdy ty děti začínají částečně spontánně se chytat při těchto aktivitách. Třeba když vidí, že jdeme zpátky do třídy už jdou ke stolečku, začínají si brát židličku, když jsou ochotný dát si fotku k té své značce. Tak to je asi ten ukazatel. Začínají částečně spontánně účastnit těch režimových aktivit. Samozřejmě vše s dopomocí asistenta, ale už tam není ten odpor a vzdor. Asistentka řekne, pojd' jdeme si pro židličku, jdou a už tam není takový vztek a už v podstatě jde a ví, že teď bude tohle to.

Příloha 3

Jak dlouho pracujete s dětmi? Jak dlouho s dětmi s PAS?

S dětmi pracuju už přibližně 16 let. Nejdříve jsem pracovala ve škole pro děti se sluchovým postižením. Tam jsem pracovala asi 5 let a poté jsem dostala nabídku do speciální školy, kde jsem začala učit ve třídě pro děti nejdříve s kombinovaným postižením, takže tam byly děti od různých stupňů a typů postižení až právě po děti s autismem, ale byla to taková směs různých diagnóz. V roce 2011 jsme se v podstatě začínali zamýšlet nad tou problematikou autismu víc, protože ty děti začaly přibývat... u nás ve škole. A ten rok jsme otevřeli třídu, která bude určená přímo pro děti s poruchou autistického spektra a byla to vlastně první autistická třída v rámci speciální mateřské školy v našem kraji. V té době tady žádná taková třída nebyla. Takže už to je 10 let, co jsem ve třídě přímo pro děti s poruchou autistického spektra. Takhle to nějak bylo. V podstatě ta problematika mě zajímala od začátku. Vždycky jsme měli ve školce nějaké to dítě. V každé třídě třeba jedno, dvě děti s autismem a mě vlastně zajímal ten jejich svět. V podstatě to, že se jim musel kompleť přizpůsobit denní režim, museli se jim dělat různé pracovní koutky, vizualizovaný denní režim. Ta práce byla hodně individualizovaná. Tak nějak mě to zajímalo. Hledala jsem možnosti, jak ty děti rozvíjet, a právě proto když potom se rozhodovalo, kdo bude v téhle auti třídě učit tak to padlo na mě. A od té doby jsem prošla různými školeními, co se týče alternativní komunikace, VOKSu, základů behaviorální analýzy. Prostě všechno možný, strukturu jsem vlastně podstoupila, využití strukturovaného učení u paní Čadilové a Žampachové. Vlastně tak, abych byla těm dětem co nejvíc užitečná a mohla je, co nejlépe rozvíjet.

Jakou z intervenčních metod ve třídě používáte? Jaká z nich Vám nejvíce sedí?

Já myslím, že úplně v počátku, když to dítě přijde z toho nepopsaného prostředí, z domova do nějakého zařízení, tak je úplně nejzazší nebo nejzákladnější věc, nastavit nějaký komunikační kód. Takže určitě je to ta alternativní augmentativní komunikace, protože to dítě, které třeba vůbec nemluví nebo dítě, které mluví jenom na bázi echolálie. Tak ta komunikace mi přijde úplně nejzákladnější. Naučit dítě třeba používat znaky, když nemluví nebo naučit ho používat obrázky, aby se prostě nějakým způsobem domluvilo. To je myslím alfa omega všeho, protože tím, že se to dítě nedokáže vyjádřit tak samozřejmě dost často u něho nastupují afekty a problémové chování, takže tam je potřeba udělat tohle ve spolupráci samozřejmě s rodinou. Ne vždycky je ta spolupráce ideální, i když já teď mám výborné rodiče a spolupráci se všema, i když ne vždy to tak je. Takže se snažit najít nějaký kompromis, nějakou nejsnazší cestu, aby

to vlastně bylo sjednocené, aby doma používali to samé jako používáte v té školce. A pak je to struktura toho prostředí, protože ty děti samozřejmě potřebují mít bezpečné prostředí, potřebují předvídatelnost, orientovat se. Tím, jak mají většinou mají zasaženou oblast komunikace, takže vám mohou odpovídat nějakým způsobem myslíte, že rozumí úplně nebo nerozumí tak dobře tak, jak bychom si třeba představovali nebo jak nám rozumí intaktní děti, takže je potřeba opravdu jim dát tu míru nějaké té předvídatelnosti, aby věděli, co se děje, kde se to děje a co se bude dít potom až ta činnost skončí, takže vždycky nastavujeme nějaký individuální vizualizovaný denní režim. Nejdříve třeba z reálných předmětů, potom z fotek pak se dostaneme k černobílým obrázkům z VOKSu. To jsou myslím dvě základní věci. Domluvit se na nějaký komunikaci, jestli to budou znaky nebo to budou nějaké obrázky nebo třeba ještě před těma obrázky reálné předměty. Pak to vlastně dát do toho režimu, aby to dítě vidělo, že teď si hraju až skončí hraní, půjdu si umýt ruce, pak bude svačina, aby prostě mělo nějaký ten řád v tom dni, aby vědělo, co se po něm čeká a co bude následovat z toho bývají taky někdy afekty, že se někdy stane, že dítě je ve třídě třeba v 15 dětech a teď ten režim se třeba úplně někdy nepřizpůsobuje tomu dítěti. Jsou to třeba děti, které jsou integrované v běžných školkách, že potom ty paní učitelky chodí a radí se s námi, co mají dělat. Dítě se jim třeba sekne, když jdou na vycházku nebo se jim sekne, když je třeba nějaká změna činnosti, přechod z jedné činnosti na druhou, tak to je právě o tom, že to dítě nemá jasnou vizualizaci. V podstatě ono neví, když mu řeknou, teď si to uklid' a půjdeme ven, ono jí nerozumí. Právě proto je tam tohle to potřeba nastavit. Takže asi tyhle dvě věci.

Máte ve Vaší třídě adaptační program? Jaký je jeho průběh?

Ty adaptační programy jsou tak..., že když dítě přijde v září a začíná se se všemi stejně, což se o to snažíme, málokdy se nám stane, že bychom nabírali dítě v průběhu školního roku. Taky se to stane, ale to jsou spíš výjimečné případy, takže když to dítě nastoupí v září tak samozřejmě ten celý měsíc je právě brán jako adaptační. Takže my se seznamujeme s koutky ve třídě, seznamujeme se právě s vlastní značkou s tím, kde má dítě třeba uložené pyžamko, kapsář, zásuvka. Takže nejdřív v rámci té třídy kamarády, učitelky. Všechno to je formou hry, takže učíme se jména, učíme se poznávat vlastní značky, reagujeme prostřednictvím nějakých procesuálních schémat nebo emočních schémat. Tak reagujeme třeba na nějaký nežádoucí situace. No a potom, postupně se...teď to nešlo během covidu, tak navštěvujeme další třídy, procházíme si školku. Ty děti mají možnost seznámit s personálem provozním, navštěvují kuchyňku, místnost uklízeček. Takovou to přirozenou formou se ty děti seznámí s tím životem v té školce a nejinak tomu je i u dětí s autismem akorát tam je ještě rozdíl v tom, že se

samozřejmě všechno ještě podpoří právě víc tou vizualizací, takže využíváme víc ty reálné předměty, využíváme obrázky. Využíváme právě v tom začátku, když je to problémový chování u těch dětí, tak tu aplikovanou behaviorální analýzu, když se snažíme s tím dítětem takzvaně napárovat, vytvořit si s ním ten vztah, aby s náma nezažívalo jen ty povinnosti, ale i ty dobré věci a legraci, aby vědělo, že se na nás může obrátit, abychom ho podporovali právě v tom dobrém chování. To znamená, že zbytečně nereagujeme na ty negativní projevy, ale spíš tak jako posilujeme to žádoucí chování. Hodně jedeme právě motivačně, to znamená, že ze začátku využíváme hodně odměny. Hodně i třeba bonbony, což se může zdát trochu diskutabilní, ale pro nás je důležitý u těch dětí s těžší formou autismu a problémovým chováním opravdu se s tím dítětem, co nejvíc jakoby napárovat a snažit se o to, aby se eliminovalo a uhasínalo to problémové chování těch dětí, takže v podstatě za všechno dobrého ho odměňujeme a tím v něm. V podstatě je to klasické podmiňování, je to klasická behaviorální věda, kdy my vlastně se snažíme právě tou odměnou posilovat to žádoucí chování a na to negativní spíš nereagujeme. Ne, že když tam kluk půjde a do někoho kopne, že nezareaguju vůbec, ne. Spíš se právě snažíme nedávat tomu takový prostor, ale spíš jako chválit a posilovat u dítěte to, když prostě dělá zrovna něco dobře. Protože ty začátky jsou u některých dětí opravdu náročné. Přijdou k nám taková stvořeníčka... Vy, když pak třeba čtete ty zprávy z psychiatrie, tak si říkáte, potěš to bude, ale ono se to dá. Na tohle jsou ty základy té behaviorální analýzy dobré, že se to dá opravdu velice snadno u těch dětí změnit nebo snadno ve chvíli, kdy je pak i spolupráce té rodiny, že si to nastaví stejně. Tak to dejme tomu do 3 měsíců zvládneme.

Jakou formou komunikujete s rodiči? Osobně, zápisníky, maily? Co je obsah komunikace?

Já se snažím osobně. Ale je teda pravda, že ne vždycky je za ten týden vidím. Někdy, když mám ranní, tak je vidím téměř vždycky ráno. Když mám odpolední tak je to tak, že někdy přijde babička a tak dále. Takže, když to nejde osobně tak využíváme mail. Teď v době distanční výuky, protože už dvakrát nás zasáhla karanténa, takže u předškoláků jsme museli najet, protože jí mají povinnou ze zákona. Což bylo taky zábavné, protože jsme museli využívat hodně WhatsApp, hodně videohovory. Hodně se naučili rodiče, že si mě našli na messengeru a hodně mi píšou. Posílali mně tam třeba i fotky úkolů a videa z domácího dění. Takže to bylo prima, že jsem měla tu zpětnou vazbu a v podstatě se to tak chytlo, že v tomhle jedeme i dál. Takže rodiče, kteří mají WhatsApp, mají messenger, tak to je taková ta nejrychlejší forma té

komunikace, když se třeba ráno něco dělo nebo třeba dneska špatně naladěný, protože třeba něco doma tak se na to připravte. Takže ta komunikace v tomhle tom funguje docela dobře.

Považujete spolupráci s rodiči při adaptaci za důležitou?

Ta spolupráce rodinou je opravdu hodně důležitá, protože jak jsem říkala na začátku je třeba nastavit nějaký věci, který pokud nebudou fungovat nebo nebudou aspoň trošku se snažit dělat doma tak se člověk může přetřhnout, ale nemá to prostě ten efekt... nikdy. Takže to je důležitý. Samozřejmě, že se stane, že třeba rodina nefunguje nebo je třeba maminka sama na děti. Takže vždycky k tomu přistupuji spíš individuálně, když vidím, že je to prostě rodina, kde se ta maminka snaží, ale prostě je bohužel sama na dvě děti, tak se to dá pochopit a člověk prostě naopak se snaží jí podpořit, abych jí ještě nepřidělávala starosti. Ale potom tam mám taky třeba rodinu, kde mně chlapečka vozí teta a já jsem maminku viděla z celý školní rok jednou, když volám tak mi nebere mobil. Takže všechno řeším přes tu tetu to pak člověk musí takhle brát, že to tak je. Třeba nácvik komunikace není tak efektivní, protože prostě ta spolupráce doma tam není. Takže vidím, že on je celý dny jenom na tabletu na iPadu, že si jede v angličtině ty naučený fráze z her a neudělám s tím nic, protože ve chvíli, kdy on přijde ze školky a celé odpoledne do večera a celý víkend to má v ruce, tak jako těžko tohle nějak potom měnit.

Setkáváte se s tím, že na základě rozhovoru s rodičem či SPC dokupujete vybavení tříd?

My jsme teď měli v podstatě... teď byla taková legislativa, že jsme mohly žádat podpůrná opatření na děti. Asi před dvěma lety jsme nakupovali ve velkém, takže jsme opravdu velmi dobře vybavený. Ted' je to tak, že součástí naší školy je SPC, takže oni vědí, že ty pomůcky máme. Takže teď do tech podpůrných opatření úplně ty materiální věci nedávají, spíš je to o tom, jestli to dítě bude mít individuální vzdělávací plán, jestli bude mít osobního asistenta nebo asistenta sdíleného pro celou třídu, ale jinak teď aktuálně, třeba poslední dva roky, nebylo potřeba nic dokupovat. Máme na třídách i iPady, didaktické pomůcky z klokanova kufru, klokanovy kapsy. V podstatě takové ty komunikátory, komunikační programy na iPadu, takže myslím, že teď současně jsme dobře zásobený.

Mají možnost rodiče s dětmi Vaší MŠ a třídu si ještě před nástupem prohlédnout?

Určitě. Tohle bylo vždycky možné... nebo je to možné snad i teď, ale samozřejmě kvůli hygienickým opatřením je to trošičku v jiném režimu, ale běžná praxe byla ta, že rodič přišel nebo zavola, domluvil si schůzku a měli možnost se v podstatě podívat do běžného režimu. Takový jakoby den otevřených dveří. Třeba paní zástupkyně se jich ujala, provedla je všemi

třídami, aby měli možnost nakouknout, jak to v jednotlivých třídách chodí při té běžné výuce. Prohlédli si prostory, zahradu, herní prvky úplně běžně. Teď je to samozřejmě o tom, že všechno v rouškách a nejlépe, když tam nechodí nikdo, takže se domlouvá třeba individuálně v době, kdy tam nejsou děti.

Jak děti zvládají odloučení od rodičů? Může rodič ráno s dítětem do třídy? Považujete to za přínosné?

Já mám zkušenost, že je lepší, když jde hned pryč, ale zase to záleží rodič od rodiče. Někdy to může, nejsem úplně zastánce toho, když se to dítě doslova vyrve rodiči z náruče, zavrou se za ním dveře. To určitě ne. Ale někdy to prodlužování té doby je spíš jako na úkor věci. Protože někdy zvlášť maminky mají takové ty tendence, a ještě mu řeknou neboj se, jako kdyby se mělo něčeho bát. Takže někdy je to takové to ňuňání a rozňuňávání spíš na škodu. Ale jinak já vždycky třeba nechám rodiče, když mají potřebu vejít do té třídy nebo dítě jim chce něco ukázat, třeba kde má kapsičku svojí, tak to určitě není problém, ale je potřeba zase vycítit, kterého rodiče si můžete pustit dovnitř, že to nebude průšvih a koho je potřeba rychleji trochu vykázat. Spíš to tak jako řeším individuálně. Teďka, když jsme měli v podstatě návrat na jaře, co byl ten první lockdown, tak jsme to měli udělaný tak že rodiče nesměli do školy a je fakt, že některé děti to hodně špatně nesly, že vlastně se musí s tím rodičem rozloučit za dveřmi, ale někteří naopak to zase uvítali ti rodiče. Říkali, že jééé, on mi tady vždycky vyvádí a teď je to perfektní, je to rychlý, vy si ho vezmete a já odcházím, takže je to asi individuální. Asi se nedá říct, ale obecně já u těch rodičů těch dětí, kteří jsou takový plačtivý a hůř snáší to odloučení tak tam si myslím, že je lepší to neprotahovat, protože to nikdy nepřinese nic moc dobrého. Spíš se to dítě rozbrečí ještě víc a ta doba se prodlouží a mám tu zkušenost, že většinu tyhle ubrečené děti, zavrou se za rodičema dveře a oni přestanou brečet. Pak jako proč to protahovat a dělat jim to horší.

Jaká je podle Vás délka adaptačního procesu?

V podstatě je to nastavený tak na tři měsíce. S tím, že září je úplně čistě jenom o adaptaci. Říjen, listopad už se tam začínají přidávat i další věci, ale pořád se to tak prolíná ještě s tím poznáváním celého toho zařízení a toho systému vůbec, jak se v té školce pracuje, co se tam dělá. Ale zase může se stát, že se Vám dítě vrací po delší nemoci nebo teď byly ty karantény. Pak je samozřejmě potřeba začít znova... Když se třeba po měsíci vrátí dítě nebo byly jsme na jaře zavřený 2 měsíce školku, tak tam se trošičku musí začít zase od začátku, protože ta dlouhá doba je pro ně prostě dlouhá.

Co je podle Vás ukazatel ukončené adaptace?

Většinou to poznáte snadno, že ty děti... My v podstatě se s něma snažíme dělat společně, takže si vytváříme vlastní pravidla, snažíme se třeba hrát i scénky, aby oni pochopili, co je dobře a co není dobře. A když už potom dítě jede v tom režimu samo, anebo třeba se i vrátí k nějaký činnosti, kterou byste i jako přeskočila, protože jste měla pocit, že zvládne. A teď oni Vás k tomu vrátěj nebo nějakým způsobem vidíte, že už nepotřebují tolik ty podpory, co se týče tý vizualizace nebo už ty věci dělaj jako spontánně a s radostí a těší se na to. Tak tam už je vidět, že ta adaptace proběhla dobře. Omezí se třeba nějaký jejich frustrace nebo afektivní projevy a ta třída většinou už v říjnu šlape dobře, a to už je známka toho, že adaptace proběhla perfektně a není, co řešit.

Příloha 4

Jak dlouho pracujete s dětmi? Jak dlouho s dětmi s poruchami autistického spektra?

Do práce jsem nastoupila asi před 19 lety.

Jak dlouho s dětmi s poruchami autistického spektra?

Ve třídě pro děti s poruchami autistického spektra asi 18.

Jak jste k práci s dětmi s PAS dostala? Jaké je Vaše vzdělání v dané problematice?

Má vystudované magisterské studium speciální pedagogika učitelství ve speciálních školách. V té době nebyly bakalářské ani magisterské obory, ale bylo to rovnou magisterské studium a mám specializaci psychopedie, logopedie. To už teď taky není, tohle to rozdělení v rámci studia. Takhle to bylo dřív. A vlastně po státnicích jsem nastoupila do mateřské školy, kde jsem doposud. Nejdřív to bylo do běžné třídy, kde byly děti s kombinovaným postižením a s logopedickými vadami, a potom se vlastně následující školní rok otevřela přímo třída pro děti s poruchami autistického spektra při mateřské škole. Byla první v Praze, v té době tady nic podobného nebylo. Nebyla přímo třída specializovaná ve školce pro děti s poruchami autistického spektra. Tam jsem vlastně doteď.

Používáte ve třídě nějaké intervenční metody? Jaké?

My máme většinou děti nemluvící, takže používáme obrázkovou komunikaci, předmětovou komunikaci a gesta a znaky. A pak používáme vlastně prvky, které vychází z ABA terapie. Neděláme ABA terapii, ale používáme prvky, které z toho vychází. Třeba při rozvoji hry nebo právě při komunikaci nějaké základy mandování, což je jakoby používání těch jednoduchých znaků a gest, které jsou vlastně ušitý na míru tomu konkrétnímu dítěti. Potom určitě používáme nebo úplně, když ta třída vznikala tak to vycházelo z nějakých zásad TEACCH programu, strukturovaného učení a my jsme pak od některých věcí upustili, ale ten základ, kdy je nějaká. Dbáme na strukturu času, prostředí a těch jednotlivých činností a nějak to komunikačně podkládáme těmi obrázky tak to trvá dodnes.

Máte ve Vaší třídě adaptační program? Jaký je jeho průběh?

Máme. U nás ve třídě jsou děti od 3 do 7 let věku, takže je možné celou tu školkovou docházku absolvovat u nás ve třídě. Pokud je tam dítě, které vlastně se mu daří nebo máme pocit, že by bylo smysluplné prostě ho integrovat do nějakého pestřejšího kolektivu, že by to, tam byl nějaký

přínos. Tak je samozřejmě možné z té naší třídy třeba v následujícím školním roce nebo po 2 letech přestoupit do jiné třídy. Nebo je taky možný, že děti začínají v jiné třídě třeba po roce nebo 2 se dostanou k nám do třídy, že vlastně je během tý docházky školkový vyhodnoceno, že by bylo vhodnější, aby bylo v nějakým intenzivnějším programu pro děti s poruchami autistického spektra, protože u nás ve školce jsou s autismem nejenom u nás ve třídě, ale i v těch jiných třídách. Záleží vlastně na tom, jak moc je tam potřeba ta speciální intervence nebo jak vlastně to dítě je schopný zvládnout ten kolektiv jako takový a ty nároky, takže takhle. A u nás ve třídě je to tak, že vlastně individuálně se prodlužuje ten adaptační proces, tak vlastně, když bych to vzala úplně prakticky. Když k nám dítě v září nastoupí tak vlastně jedeme po takových řekněme hodinových blocích, které se prodlužují. Takže máme třeba úplně nové dítě, které předtím do žádného zařízení nikdy nechodilo. Jsou mu třeba 3,5 roku nebo 4,5 roku, záleží, kdy se k nám dostane. Pokud je tedy pondělí, 1. září, a dítě přijde ráno mez osmou, půl devátou. My bysme rádi, aby se nám do půl devátý scházely děti všichni. Třída funguje od osmi hodin, takže mezi tou osmou, půl devátou je to scházení a vlastně ten první a určitě i druhý den je to do té půl desáté, což je po svačině to znamená hodina, hodina a půl. To je ten první blok. Záleží na tom, jak ta první hodinka probíhá, jestli je to úplně v pohodě, to dítě se bez problémů odloučí od rodičů nebo je třeba i zvyklý, protože předtím chodilo někam jinam a má nějakou zkušenost. Tak vlastně ten třetí den už to můžeme protáhnout do půl jedenáctý, což už nám zase končí jakoby druhý blok dopoledních aktivit. Ten končí mezi jedenáctou, půl jedenáctou. A pak odcházíme ven. Ven chodíme každý den a tahleta doba je zlomová, protože spousta těch nových dětí, má třeba nějaký potíže jako venku. Neumí třeba chodit za ruku nebo jsou zvyklý jezdit jen v kočárku nebo prostě jsou zvyklý, že je rodiče pustí na zahradu a tam mají vlastně volnost. Neznají to, že se někam dojde a zase se pak člověk vrátí. Takže záleží zase individuálně jak na to dítě je a jestli si můžeme dovolit vyrazit s ním ven, nebo jestli je tam potřeba nějaký nácvik, takže máme takový bloky, který řekněme jsou tak hodině a je to do půl desátý, protože před půl desátou je svačinky, takže to prostě končí tou svačinkou. Druhý blok ten je takové jakoby skupinové sezení u klavíru třeba nebo je tam cvičení, takže to je druhý blok. A třetí blok je ten pobyt venku, což je vycházka a zahrada nebo hřiště, a to je do půl jedné, kdy vlastně končíme obědem, to už jsme po obědě a o půl jedné, mezi půl jednou si rodiče můžou odvádět děti po tom dopoledním programu domů. Teď tyhle ty bloky závisí fakt individuálně jak na tom to dítě je a jak dlouho to trvá, někdy vlastně už během toho prvního týdne je možné, že ke konci už jdeme s dítětem ven. Někdy se stane, že ven jdeme až za měsíc. To jsme zrovna letos měli chlapečka hodně malinkatého 3, 5letého, který vůbec neuměl. Jezdil akorát v kočárku nebo byl na zahrádce ani moc vlastně chodit, že by nějak dál došel. Spíš takový jako miminko, kdybych

to řekla takhle hodně jednoduše, takže tam vlastně jako adaptace byla nesmírně dlouhá, ale jinak obecně se uvádí tak měsíc až tři měsíce jako ve školce, ale to vždycky říkáme rodičům ať s tím počítají, když jsou to takhle maličkatý děti tak se může protáhnout i takhle dlouho, aby si třeba neplánovali, že hned druhý týden tam to dítě bude až do odpoledne, protože my máme provoz až do půl čtvrté a to je vlastně jakoby čtvrtý blok, kdy vlastně potom, když dítě zvládne bez problémů tu dopolední docházku a nějakou dobu dochází mezi tou půl jednou jednou, tak potom vlastně může být na odpolední provoz, který je vlastně do půl čtvrté a tam to taky máme většinou tak rozfázované do takových dvou bloků. Nejdříve se jde domů o půl druhé, to znamená potom odpočívání, který máme jako v postýlkách anebo potom až mezi tou třetí půl čtvrtou, jak to rodičům vychází. Takže ta adaptace je postupná a ani ne tak, že by bylo důležité, že to je ta jedna hodina třeba, ale spíš, že je to uzavření nějakého toho bloku, který se snažíme dodržovat během dopoledne, aby pak ty děti s tou zkušeností...mají ten problém s tím odloučením od těch rodičů, aby se vlastně jako by se mohly trochu orientovat v tom čase, teď je svačinka a pak se jde domů. Nebo domů se jde potom až přijdeme zvenku, jsou tam takový..., když se ještě neorientuje v čase nebo třeba v těch obrázcích, že by se to dalo nějak jim dopředu vysvětlit tak vlastně, aby se vlastně jako by mohly orientovat v tom, že vlastně jsou ty aktivity postejný.

Mají rodiče možnost si třídu ještě před nástupem dítěte prohlédnout?

Určitě. Na jaře je vždycky zápis, který probíhá ve spolupráci se speciálněpedagogickým centrem, který je součástí naší školky a když nejsou dětiklienty speciálněpedagogického centra tak je normálně běžný zápis, který vede paní ředitelka s paní zástupkyní a s paní logopedkou a tam vlastně přijde rodič buď s dítětem nebo i bez dítěte a pokud rodiče projeví zájem se přijít podívat do konkrétní třídy nebo vidět školku tak to paní ředitelka vždycky umožní a provede. U nás dost často, když se třeba jako řeší, jestli to dítě konkrétní půjde k nám do třídy tak docela máme rádi nějaký schůzky ještě předtím zářím, abychom to dítě třeba poznali, že je pozveme během přípravného týdne nebo i během toho jara. Nejčastěji to bývá v tom přípravném týdnu, že pozveme rodiče, pozveme dítě a vlastně trochu se podíváme na nějaký ty potřeby. Když potom přijde celé ta skupina toho první září, aby... Je pro nás cenný, když máme jakýkoli informace navíc o tom konkrétním dítěti., když je tam to dítě samo tak se nám to vždycky lépe zjišťuje, než když už vpadne do té hotové třídy. A u nás je to ještě tak, že jak na tam jsou ty děti 2, 3 roky, že jsou po celou tu školkovou docházku u nás ve třídě, tak vždycky máme v rámci té skupiny nějaké děti, co už jsou tam vlastně z loňska a pak jsou tam děti, které vůbec neznáme,

protože jsou nové, takže je to dobrý v tom, že se nám nestane, že máme prvního září úplně novou třídu dětí.

Dochází na základě rozhovoru s rodiči k úpravě třídy či pořízení nějaké pomůcky?

U nás ne, protože my jsme třída přímo pro děti s poruchami autistického spektra a myslím si, že za ty leta už máme jako dost dobře vybavenou třídu pro potřeby téhle problematiky, ale kdyby samozřejmě k nám mělo přijít dítě, které by potřebovalo něco, co nemáme v rámci vybavení třídy jako to třeba před lety byl velký přebalovací pult pro větší dítě. My jsme měli přebalovací pulty pro malinkatý děti a ten chlapec...nebylo možného ho přebalit jinak než v leže, nešlo to ve stoje, tak samozřejmě se musel dokupovat, aby se nemusel zvedat na nějaký vyšší pulty. Takže je to samozřejmě možné a prostředky na to jsou. Nehradí to rodiče, ale škola.

Jakou formou komunikujete s rodiči? Osobně, maily? Co je obsahem komunikace?

Tak máme, když přichází ta nová skupina dětí, tak během přípravného týdne v srpnu obdrží takzvaného průvodce, což je takový dokument, kde jsou veškeré důležité informace o chodu naší třídy. Jsou tam představený celý ten tým, jsou tam aktivity, která třída pořádá během roku, je tam denní program, harmonogram školního roku, co mít s sebou, platby a tak dále. A to vlastně dostanou rodiče a dostanou to před tou třídní schůzkou, kterou máme v přípravném týdnu, aby si to mohli prostudovat a eventuálně je napadly nějaké otázky, které potom v té třídní schůzce v tom srpnu můžeme společně probrat. Samozřejmě, kdo nemůže se zúčastnit tak to většinou řešíme po telefonu, když bude jakýkoliv dotaz. Na té třídní schůzce se vždycky snažíme prosadit komunikaci přes Whatsappovou skupinu, ale je to možné pouze v případě, když celá ta skupina souhlasí s tím, že ty telefonní čísla budou poskytnuty vlastně jakoby všem v rámci skupiny a , že souhlasí s touhle tou formou komunikace, protože je to nejrychlejší a nejvíc flexibilní a kdyby někdo teda nesouhlasil tak do té skupiny není zařazen a toho informujeme SMS, když jsou to nějaký organizační věci jako, že se třeba druhý den odchází už třeba v půl osmé ze třídy a nebo maily posíláme a to je asi tak všechno a pak telefony samozřejmě. Kdykoliv můžou zavolat. A s rodičema jsme samozřejmě v každodenním kontaktu, protože samozřejmě ten tým je vlastně. Ráno se tam scházíme všichni a pak na konci dne je nás tam méně, ale vlastně ty lidi, který tam ten den jsou tak většinou někdo může pak s těma konkrétníma mluvit i odpoledne a informace si mezi sebou předáváme, když řekne rodič něco asistentovi, ten většinou se to během dne dozví ten zbytek týmu a jsou všichni informovaný.

Domníváte se, že spolupráce s rodiči při adaptaci dítěte s poruchou autistického spektra důležitá?

Určitě je to potřeba, protože my musíme získat, co nejvíc informací o tom dítěti a nejvíc toho řeknou právě ty rodiče. Takže my na těch třídních schůzkách, kterou jsou v srpnu tak s těmi novými... potom, co proběhnou vlastně takový ty skupinový věci jako o chodu třídy a tak. Ty starší rodiče odcházejí a my tam zůstáváme s těma novými a každé si vlastně individuálně vezmeme jednoho rodiče a jedeme vlastně takovej dost detailní rozhovor o tom dítěti. Jak jí, co jí, jak je to se záchodem, čeho se bojí, co má rád. A vlastně to potom všechny informace si předáváme a toho prvního září už jsme nachystaný na to dítě ve smyslu, co má rádo, máme to připravený a vlastně už trošku se snažíme reagovat na míru. Je to hrozně potřeba. Třeba u jídla je to nesmírně důležitý. Jako vědět, co je to dítě třeba zvyklý pít nebo jak dostává jídlo, protože vlastně pak můžeme zařídit, co nejlepší komfort pro to konkrétní dítě. Protože si uvědomujeme, že my jsme vlastně první instituce, kam se to dítě dostane, vlastně jako mimo rodinu. Tam dost často nefunguje hlídání babičkami nebo kýmkoliv z rodiny a vlastně to dítě se ocitne najednou v situaci, kdy je všechno úplně jinak, než je zvyklý. Jiný prostředí, jiný lidi, jinej systém péče, takže my se vždycky snažíme maximálně vlastně přizpůsobit v těch věcech. Získat důvěru u těch dětí a pak vlastně jako nějak nějakým způsobem intervenovat. Nejdřív to dítě potřebujeme pořádně poznat a pak teprve můžeme začít nějak jakoby vzdělávat nebo učit nové věci. Nefungujeme v tom..., když to řeknu úplně jednoduše ve školce se pije tenhle čaj a jí se tohle jídlo, protože s tím nemáme úplně dobrou zkušenost, protože ono většinou dopadlo tak, že pak ty děti nejedly a nepily vůbec, takže my radši dáme nabídku pití to, co si dítě přinese z domova a je pro nás důležité, že během svačiny sedí u stolečku a pije to svoje pitíčko a jí to svoje jídlo a nějaký ochutnávání naší školkové stravy necháváme prostě až jako na později. Jde nám spíše o to, že nabídneme to, co je to dítě zvyklý, ale chceme, aby to zvládlo v tom novém prostředí.

Mají rodiče možnost jít ráno do třídy s dítětem? Myslíte, že je to pro dítě přínosné?

No, když to to dítě zvládne, že prostě není problém tak za každou cenu rodiče do třídy nezveme, ale pokud vidíme, že rodič přinese dítě v náručích a jakmile ho postaví tak se dítě obrací k mamince a nechce se jí pustit, tak samozřejmě bereme maminku sebou do herny a necháme jí tam to určitě jo. Pokud přijde dítě normálně s maminkou za ručičku a začne ho zajímat prostor, rozběhne se do třídy, tak řekneme mamince ať se zkusí rozloučit a vždycky rodiče ty první dny nebo minimálně ten první den, chceme, aby zůstávali sedět v šatně, kdyby se něco

dělo, abychom mohli případně dítě za maminkou přivést a pak, když opouští tu šatnu, třeba ten druhý nebo třetí den, tak je prosíme, aby byli na telefonu a někde v blízkosti areálu, nabízíme prostory SPC, kde si můžou nabídnout kafe nebo čaj a vlastně, kdyby se něco dělo, abychom mohli jako neprodleně toho rodiče přivolat. To je úplně jako na začátku, není to tak, že by na začátku všichni plošně šli do třídy a byli tam s námi. To jen, když to jinak nejde a dítě by to nezvládlo. Stává se nám to i v průběhu roku, stejně jako běžných dětí, že vlastně jakoby taková oddálená adaptace. První dva měsíce to vypadá úplně v pohodě a pak ty děti začnou plakat. Ale to už je zase v době, když už máme to dítě...už nějakým způsobem ho znát. Víme už čím ho zaujmout.

Jak dlouho podle Vás adaptace dítěte s PAS trvá? Co považujete za ukazatel ukončené adaptace?

Tak já bych řekla, že u někoho je to do měsíce, u někoho to chce ty tři měsíce. Co jsem zažila tak nejdýl to bylo do toho ledna, po těch Vánocích. Určitě tam patří odloučení od matky, potom zapojit se do nějaký byt třeba individuální, ale ta skupinová aktivita je prostě až jakoby vyšší level v našem případě a schopnost jakoby nějaký spolupráce, ochota jít prostě třeba k ty svačině nebo na nějakou tu aktivitu, kterou jako nabízíme. Potom určitě ten pobyt venku jako schopnost vyrazit do okolí zahrady, aby to nebylo prostě jenom v areálu zahrady, ale prostě jít za ruku. U nás musí teda všechny děti za ruku nebo teda jezdí na kočáře. Téměř nikdy se nestane, že by děti chodili spolu ve dvojicích jako, že by na ně byl spoleh. Takže vždycky buď se dvě děti drží kočáru nebo teda každý dospělý má v každý ruce jedno dítě. Takže určitě schopnost zvládnout nějak ten pobyt venku. My pak ve druhém pololetí chodíme plavat, takže je potřeba...vlastně musí nějaký cestování MHD, protože na to plavání jezdíme městskou hromadnou dopravou, takže to bych taky určitě uvedla do té adaptace

Příloha 5

Jak dlouho pracujete s dětmi? Jak dlouho s dětmi s poruchami autistického spektra?

S dětmi pracuji 32 let.

Jak dlouho s dětmi s poruchami autistického spektra?

Praxe jako učitelka mateřské školy a s dětmi postižením nebo s poruchou autistického spektra jako takovou 15.

Jaká byla vaše cesta k práci s dětmi s PAS? Předcházet tomu nějaký vzdělávací kurz? Popřípadě jaký? Jak jste se dostala k práci s dětmi s PAS?

Jednoduše. Byla jsem po mateřské dovolené, měla jsem třičtvrtě úvazku někde v nějaké mateřské škole a ozval se inzerát v rádiu, že hledají speckaře, což já jsem vůbec netušila, co je. Paní ředitelka to zkusila a já jsem začala během roku začala studovat a dostudovala. Takže nevadila mi ta práce s dětmi, bylo to jiné, bylo to fajn, děti mi vyhovovali. A teprve po roce po dvou jsem se začala věnovat dětem PAS, já jsem se nejdříve orientoval vůbec v té problematice, pak už jsem se toho chytla a jela jsem s dětmi s poruchami autistického spektra.

Používáte ve třídě nějaké intervenční metody? Například ABA, strukturované učení, muzikoterapie.

Jedeme podle centra terapie autismu, paní Straussová. ...Jedeme podle OTA, což je optická metoda, v podstatě to vychází z behaviorální analýzy. Zpracovává to paní Straussová, teď je to ve fázi ověřování, ale v podstatě je to totéž. Je to kartový systém, fotečkový systém, názorný, vizualizovaný denní režim, všechny tyto věci. V podstatě je směřované vždycky ke klientovi, k tomu děťátku na míru. Tak... Nemáme jeden prvek, ale používáme prvky z mnoha metod.

Má Vaše mateřská škola nějaký adaptační program? Jaký je jeho průběh?

Adaptační program pro děti máme úplně běžný. V případě, že děťátko přijde se žádostí nebo rodič, zákonný zástupce se žádostí o přijetí, dostává v té chvíli nabídku...do příštího školního roku, který začíná vždycky prvního září, prostě do doby, než děti nastupují. Mohou s těmi rodiči přijít, podívat se, zařadit se s těmi rodiči kdykoliv, většinou toto nevyužívají, ale využívají to v momentě nástupu, kdy rodič může být s děťátkem ve třídě, umožňujeme, jak dlouho to dítě potřebuje mít toho rodiče vedle sebe a sportovně se ho snažíme jakoby odlučovat od toho rodiče. Takže třeba tat'ka s mamkou si jdou třeba na kafe do kuchyně a děťátko vydrží 10 minut samo a druhý den nebo pátý den jde třeba mamka do obchodu a vrátí se třeba za hodinu.

Samozřejmě to dítě je upozorněno, ukáže se mu ta hodina, nastaví se časovač. Je to proto, že když děťátko dlouho adaptujete s rodičem, ono si na to zvykne. Děti s autismem rychle zapadají do rituálů, takže my se snažíme, co nejrychleji zvládnout. Většinou se nám to daří během měsíce. Takže rodič má přístup, snažíme se s ním mluvit, vysvětlit mu to, proč to tak je. Samozřejmě se domlouváme, není to nic striktního, ale během toho měsíce většinou to děťátko máme a snažíme se, pokud má chodit celý den tak už během toho měsíce u nás ulehá a spí.

Probíhá nějaký adaptační program již před nástupem?

Ano, ale oni to nechtějí moc. My je posíláme do ...nebo rané péče ať už něco ví, ať se něco už děje. Pracujeme ve stejném duchu jako stejně jako základní škola, kam nám pak děti chodí. Takže snažíme se, aby už jsme jim nabídli něco pro sociální způsoby, které budou žádoucí v mateřské škole, takže oni většinou do té...zamíří a tam už spolupracují. Nebo právě s naší terapeutkou, dělá tady nechci říct ABU, ale to CTA a OTA, centrum terapie autismu.

Předchází nástupu dítěte s PAS? Dochází na základě rozhovoru s rodičem k pořízení nějakých pomůcek či materiálů?

Ano, rozhovor.

Ne, já razím heslo máme děti s autismem, nemáme děti s nějakým výrazným fyzickým postižením, kdyby potřebovaly pomůcky. Naše děti jsou podle mě..., když je chytíme v tom věku 2, 3, 4 roky, tak jsme schopni je vést normálním běžným vzdělávacím programem. Nepozorovala jsem ... Zažila jsem za tu praxi asi 5 nebo 6 dětí, které za prvé nechtěli rodiče a za druhé děťátko tam mělo nějaký mentálně pravděpodobně problém, ale jinak ty dětská jsou schopné fungovat s běžnými hračkami s běžnými pomůcky. Takže kompenzační pomůcky, jestli tu nějaké máme, tak je to tablet, ale my je využíváme ve smyslu buď logopedická intervence, nebo nácviky sociálních kompetencí... jako je střídání, půjčování, zapínání, časové omezení...jo tady tyto věci, které jsou pro děcka s autismem důležité, sociální dovednost. Jinak změny ve třídě se nedějí, třídy jsou uzpůsobené tak, aby to nenarušovalo. ...Jsou ze dvou částí, jedna je taková relaxační, když má nějaké děťátko afekt, tak tam s asistentkou odchází, tam si to odpláče, pak se vrací do třídy nebo je tam relaxační situace, kdy to děťátko třeba potřebuje individuálně pracovat, tak tam je bez nějakých dalších rušivých momentů, protože ty děcka jsou někdy senzitivní na zvuky na zrak a tak...Většinou se snažím těm rodičům říkat, dáváte dítě do kolektivního zařízení, není tady samo, je jich 10 ve třídě. Jednou se rozhodli, že chtějí podporovat kolektivní vzdělávání a tady prostě probíhá předškolní vzdělávání. Nejsme žádná hlídací služba, nejsme žádný sociální ústav, ale samozřejmě ten nácvik sociálních kompetencí

provádíme v souladu s rodiči, v souladu s SPC a tou terapeutkou. Vzdělávání je pro mě v této mateřské škole, nástroj k tomu, aby to dítě se stalo člověkem, to znamená podej mi červené autíčko a dívám se mu do očí.

**Jakou formou komunikujete s rodiči? Osobně nebo maily nebo pomocí vzkazů?
Komunikujete s nimi individuálně či skupinově?**

Rozhodně individuálně, s rodičema se vidíme každý den ráno i odpoledne. Asistentka dává informace o biologických potřebách dítěte, které zvládlo, papalo, čůralo, spinkalo. Paní učitelka dává zpětnou vazbu rodičům, jestli jsme něco zvládli, co nám nejde, co je třeba podpořit a tak. A ředitelka s nimi hovoří jednou za měsíc, protože vybíráme školné v hotovosti, což je příležitost dát si s nima kávičku, popovídat si. Máme tady jenom 3 děti na individuálně vzdělávacím plánu, což znamená, že ostatní se vzdělávají normálně, ale s rodičema mluvíme. Když mají rodiče problém, jdou za učitelkou nebo ředitelkou. Jsme školka, kde je 20 dětí, dá se to chápat jako rodinná záležitost, takže máme na sebe čas. Nepořádáme žádné třídní schůzky, dějí se společné akce jako Vánoční jarmark nebo Den matek to ano. Samozřejmě v rámci šablon byly projektové dny, a ještě jednu věc máme. Máme takzvanou podpůrnou rodičovskou skupinu, kde nám chodí Mikoláš Přemek....Když to bylo možné, teď to možné není. Tak rodiče, kteří měli zájem, tak jsme si sedli a 90 minut jsme sdíleli buď, co můžeme ještě v té školce podpořit lépe, jak můžeme mamince pomoci v týhle situaci, nemyslím hmotně, ale radu. Oni si mezi sebou nasdílejí různé zkušenosti, je to takové odventilování se od toho. Sejdou se dospěláci popovídá se, sedím tam s něma i já, což si myslím, že je dobře, protože tím pádem já mám lepší vhled i do té rodiny.

Považujete spolupráci s rodiči při adaptaci dítěte s poruchou autistického spektra za důležitou? Myslíte, že může proběhnout i bez spolupráce?

Mně se nestalo, že by rodič nespolupracoval. Je to na škole...ne, že tady strčí děcko a funguje, to neexistuje. Protože pokud je to dítě s PAS, tak my potřebujeme...S kým nejvíc mluvíte. Nejvíc mluvíte s tím rodičem. Od něho získáváte informace a vlastně nemusíte objevovat Ameriku, pokud s tím rodičem mluvíte, děláte si poznámky. Zapisujete si na, co je zvyklé, co je pro něho motivací, jakou má koncentraci. Takže rodič je pro nás strašně důležitý. Když tady byla Česká školní inspekce, kdo je v předškolním vzdělání nejdůležitější, tak jsem mu řekla, že rodič a paní mi chtěla velice vyvracet, tak jsem jí vlastně vysvětlila, že naše děti vlastně nehovoří, nemají ještě řeč rozvinutou a jediný zdroj informací je rodič. Hovoří až v průběhu let, ty předškoláci jsou už většinou mluvící bez karet, tam je to v pohodě.

Jak dlouho podle Vás trvá adaptace dětí s PAS?

Je to různé. Každé děťátko s PAS je zaprvé jiné, liší se chlapci a děvčata, děvčata to zvládají úplně bravurně, chlapci jsou trochu závislí na maminkách. Ta adaptace trvá...snažíme se nacpat do toho měsíce. Někdy to trochu lámeme přes koleno, ale ve smyslu takové nějaké udržitelnosti. Já sama mám děti, jiné paní učitelky taky mají děti a hlavně posloucháme...co rodič. Když ten rodič nám důvěřuje, tak to děťátko do měsíce máme zadaptované tak aby tady bylo vydržet třeba do tří hodin. Něco jiného je to, když přijde dvouleták, to třeba trváme na tom, aby si ho brali k obědu. Ta největší šichta, ta největší práce se odehrává, řekneme od 8 do 10. Pak je nějaká vycházka, oběd a oni pak fakt padají na hubičku, protože jsou unavení, protože pořád je tam ta odlišnost světa... U dětí s PAS většinou najdete způsob, jak je namotivovat na nějakou hračku, jídlo, získáte si důvěru hrou. Oni, když se pak cítím v tom prostředí bezpečně tak už nemají problém.

Co považujete za ukazatel ukončené adaptace?

No, ukazatel je ten, že děťátko neřve. Přijde spokojený rodič, protože někdy se stává, že ty děti nechtějí do tý školky. Ale zase je to tak, že když se přeruší, tak se pak zas začíná znova a znova, ale zase je to o té komunikaci s rodičem. Takže postupně, ale většinou jsou ti rodiče rozumní, a právě ve spolupráci ...tam na to taky kladou důraz, což je tady raná péče pro děti s autismem. Oni jsou už poučení dopředu, že prostě není dobré tlačit na pilu, dvě hodinky, pak tři hodinky, domluvit se. Já si myslí, že to ten měsíc, tak je. Ale je pravda, že tady máme chlapce pětiletého, který až teď přišel do zařízení a až teď si rodiče všimli, že není něco v pořádku, takže tam je chlapec velmi agresivní a nejde to. On už má návyky pětiletého dítěte, je uzavřený do sebe. Maminka se snažila, ale už je to pozdě. Už má svůj svět a je v tom ponořený, že nezvládá to předškolní vzdělání...Jako vůbec pobyt tady. Každé děťátko to má jinak, ale v podstatě při dobré spolupráci, do měsíce jsme hotoví.

Anotace

Jméno a příjmení:	Tereza Moravcová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Adaptace dětí s poruchami autistického spektra na prostředí mateřské školy z pohledu učitele
Název v angličtině:	Adaptation of children with autism spectrum disorder to kindergarten environment from the perspective of teacher
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku adaptace dětí s poruchami autistického spektra na prostředí mateřské školy, a to z pohledu učitele. Teoretická část je zaměřena na vymezení a klasifikaci poruch autistického spektra, určení specifík předškolního věku, mateřskou školou včetně role učitele a adaptaci dítěte na předškolní zařízení se zaměřením na děti s PAS. Při realizaci výzkumného šetření byla využita metoda rozhovoru s pedagogy mateřské školy s cílem zjistit specifikace adaptace dětí s PAS.
Klíčová slova:	Pouchy autistického spektra, adaptace, předškolní vzdělávání, mateřská škola, učitel
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis focuses on the issue of adaptation of children with autism spectrum disorders to the kindergarten environment, from the perspective of teacher. The theoretical part is focuses on the definition and classification of autism spectrum disorders, determining the specifics of preschool age, kindergarten, including the role of the teacher and the adaptation of the child to preschool facilities with a focus on children with ASD. During the implementation of the research

	survey, the method of interview with kindergarten teachers was used in order to find out the specifications of the adaptation of children with ASD.
Klíčová slova v angličtině:	Autism spectrum disorder, adaption, preschool education, kindergarten, teacher
Přílohy vázané v práci:	23
Rozsah práce:	48
Jazyk práce:	CZ