

Integrace autistického dítěte v běžném typu mateřské školy

Bc. Květa Kovaříková

Diplomová práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na oblast integrace autistických dětí předškolního věku do mateřských škol běžného typu. Charakterizuje specifika Dětského autismu v souvislosti s možnostmi výchovně vzdělávacího procesu a podává pohled o současné realitě procesu integrace.

Kvalitativní výzkum provedený ve dvou mateřských školách Zlínského kraje, představuje souhrn zkušeností získaných pedagogickými pracovníky, kteří se na procesu integrace autistických dětí přímo podíleli. Analýza úspěšné i neúspěšné integrace je žádoucí a může v budoucnu pomoci zlepšit zmíněný proces.

Klíčová slova: dětský autismus, předškolní vzdělávání, integrace

ABSTRACT

The thesis focuses on integration of preschool autistic children into a kindergarten for unaffected children. It describes a specific manifestation of children autistic disorder within the context of education possibilities and surveys a present state of integration.

A qualitative research, which was accomplished at two kindergarten schools in Zlin Region, summarizes pedagogues' experiences gained from the real integration process. Analyzing a successful or failed integration could in future improve this process.

Keywords: autistic children, preschool education, integration

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Květa KOVAŘÍKOVÁ**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Integrace autistického dítěte v běžné mateřské škole.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti integrace dítěte s poruchou autistického spektra v běžné mateřské škole.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu ve vybrané mateřské škole.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GILBERT, CH. , PEETERS, T. Autismus - zdravotní a výchovné aspekty.

Praha: Portál, 1998. IBSN 80-7178-201-7

HLADKÁ, L., PAVLIŠTÍKOVÁ, A. Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem. Ing.

Ladislav Pavlištik, 2008. IBSN 978-80-254-2356-1 š

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. Dětský autismus.

Praha: Portál, 2004, IBSN 80-7178-813-9.

SCHOPLER, E., LANSING, M. Výukové aktivity pro děti s autismem.

Praha: Portál, 2004, IBSN 80-7178-813-9.

ŠMEJKALOVÁ, H.: Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy v níž je integrován žák nebo žáci se zdravotním postižením. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství v ČR, 2007 IBSN: 978-80-86856-35-3

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Pavel Opatrný

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

12. ledna 2010

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2010

Ve Zlíně dne 12. ledna 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSC.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 29.4.2010



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DĚTSKÝAUTISMUS	13
1.1 CHARAKTERISTIKAPOSTIŽENÍ	14
1.1.1 Komunikačnídeficit	14
1.1.2 Sociálnídeficit.....	15
1.1.3 Imaginačnídeficit	16
1.1.4 Přidruženédeficityaabnormality.....	17
1.2 DIAGNOSTIKA	18
1.2.1 Reakcerodičůnadiagnózu.....	21
1.3 POZICEAUTISTŮVEVÝCHOVNĚVZDĚLÁVACÍMSYSTÉMU	22
1.3.1 Vývojpohledunavzdělávatelnost.....	23
1.3.2 Současnostintegračníhovzděláváníi.....	24
1.3.2.1 Integraceversusinkluze.....	26
1.3.3 Aktuálněuplatňovanépřístupyapostupy.....	27
2 PŘEDŠKOLNÍVZDĚLÁVÁNÍ	29
2.1 MATEŘSKÁŠKOLA	29
2.1.1 Rámcovývzdělávacíprogram	30
2.1.2 Možnostiintegracečetís speciálnímivzdělávacímipotřebami	32
2.1.3 Individuálníintegraceautistickéhočítěte.....	34
2.1.4 Rolepedagoga	36
2.1.5 Roleasistentapedagoga.....	39
2.1.6 Rolerodiny	40
2.1.7 Role speciálněpedagogickéhočítěte.....	41
2.1.8 Tvorbaindividuálnívýchovněvzdělávacíhoplánu(IVP).....	42
2.2 PRAKTIKOVANÉVÝCHOVNĚVZDĚLÁVACÍMETODYASTRATEGIE	43
2.2.1 TEACCHprogram.....	43
2.2.2 Využitístrukturalizaceavizualizace.....	44
2.2.3 Nácvikobrázkovéakomunikace	45
2.2.4 Výukahernístrategie	46
2.2.5 Nácviksociálníhochoování.....	47
2.2.6 Eliminaceafektivníchprojevů.....	48
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
3 AUTISTICKÉDÍTĚVĚŽNÉMATEŘSKÉŠKOLE	50

3.1	Z AMĚŘENÍVÝZKUMU	50
3.2	D ESIGN	50
3.3	V ÝZKUMNĚCÍLE	50
3.4	V ÝZKUMNĚOTÁZKY	50
3.5	V OLBAVÝZKUMNÉHOVZORKU	51
3.6	M ÍSTOVÝZKUMU	51
3.7	D OBATRVÁNÍVÝZKUMU	51
3.8	P OUŽITÉMETODYSB ĚRUDAT	51
3.9	K AZUISTIKA.....	52
3.9.1	Osobnícharakteristika.....	52
3.9.2	Rodinnáanamnéza.....	52
3.9.3	Osobníanamnéza.....	53
3.9.4	Dosavadnípr ůběhdocházkydomate řskéškoly.....	53
3.10	I NDIVIDUÁLNÍVÝCHOVN ĚVZD ĚLÁVACÍPLÁN	55
3.11	P RŮBĚHINTEGRA ČNÍHOPROCESU	62
3.12	V ÝSTUPNÍHODNOCENÍDÍT ĚTE.....	63
3.13	Z ÁVĚRYADOPORU ČENÍPRODALŠÍPRAXI	65
4	ZKUŠENOSTIPEDAGOGICKÝCHPRACOVNÍK ŮZŮ ČASTNĚNÝCH VPROCESUINDIVIDUÁLNÍINTEGRACEAUTISTICKÉHODÍT ĚTĚ VB ĚŽNĚMAT ŘSKÉŠKOLE.....	66
4.1	Z AMĚŘENÍVÝZKUMU	66
4.2	D ESIGN	66
4.3	C ÍLEVÝZKUMU	66
4.4	V ÝZKUMNĚOTÁZKY	66
4.5	V OLBAVÝZKUMNÉHOVZORKU	67
4.6	D OBATRVÁNÍVÝZKUMU	67
4.7	M ÍSTOVÝZKUMU	67
4.8	P OUŽITÉMETODY	67
4.9	Z PŮSOBSB ĚRUDAT	68
4.10	V ÝSTUPYVÝZKUMU	70
4.10.1	ZpracovánízískanýchdatI.témata	70
4.10.2	ZpracovánídatII.témata.....	74
4.10.3	ZpracovánídatIII.témata.....	77
4.11	K OMPARACEZÍSKANÝCHZÁV ĚRŮ.....	80
	POUŽITÁLITERATURA.....	81
	SEZNAMPOUŽITÝCHSYMBOL ŮAZKRATEK	84
	SEZNAMTABULEK	85

SEZNAM PŘÍLOH.....	86
---------------------------	-----------

ÚVOD

Příčiny českého autismu doposud nebyly spolehlivě vysvětleny, není proto ani známa žádná dostupná prevence jeho vzniku. Každoročně jsou tak stovky rodičů konfrontovány s faktem, že jejich dítě s největší pravděpodobností nikdy nebude stejné jako jeho „normální“ vrstevníci.

Zákeřnost postižení - neprojevujícího se viditelným tělesným defektem - spočívá v narušení klíčové složky osobnosti, zodpovídající za schopnost porozumět ostatním lidem, komunikovat s nimi a úspěšně se začlenit do společnosti.

Současné odborné poznatky spolehlivě vyvracejí dřívější tradované předsudky o nevzdělávatelnosti autistů. Naopak se dnes jejich vzdělávání, za pomoci speciálně pedagogických metod, považuje za nejlepší možnou terapii a primární prevenci vzniku problémového chování.

Aktuální koncepce zdejšího vzdělávacího systému deklaruje pro vzdělávání postižených dětí kromě nabídky speciálních škol možnost integrace do kolektivů nepostižených dětí. Mnozí rodiče autistických dětí tuto variantu preferují. Lze ji využít už v předškolní docházce, klade však zvýšené požadavky na zúčastněné pedagogické pracovníky.

Cílem předkládané diplomové práce nebylo postihnout celou šíři problematiky postižení, zaměřil jsem se na praktické možnosti integrace dětí s diagnózou český autismus v běžné mateřské škole. Specifikovala jsem přitom pouze zmíněný typ autistického postižení a zmíněný typ mateřské školy.

Při koncepci své práce jsem se potýkala s reálným nedostatkem česky psané odborné literatury, reflektující předškolní vzdělávání autistických dětí. Odborné zdroje zjevně zaměřily svou pozornost až na období školního vzdělávání autistů a setkala jsem se v této souvislosti s názorem, že by český autismus měl být u dětí spolehlivě diagnostikován teprve nástupem školního věku.

Cíle práce

- **Specifikace podoby výchovně vzdělávacího procesu v případě ředškolního dítěte postiženého českým autismem integrovaného do mateřské školy běžného typu:**
 1. Shrnutí dosavadních odborných poznatků, názorů, doporučení, metod a vizí zaměřených do oblasti diagnostikovaného českého autismu a návazné oblasti výchovně vzdělávacího působení.
 2. Prezentace procesu individuální integrace autistického dítěte v běžném typu mateřské školy – uvedení příslušných legislativních opatření, daných účastníků procesu a stručný popis využívaných výchovně vzdělávacích metod.
- **Náhled do praktické reality integračního procesu formou kvalitativního výzkumu:**
 1. Výstupní deskripce realizovaného individuálně vzdělávacího procesu autistického dítěte za řazeného do běžného typu mateřské školy.
 2. Komparace získaných zkušeností pedagogických pracovníků dvou mateřských škol zúčastněných ve zmíněném procesu – deskripce vzájemné korelace jejich vstupního očekávání a výstupních dojmů z integračního procesu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTSKÝ AUTISMUS

Z medicínského hlediska je dětský autismus definován jako pervazivní (čili všepřonikající) vývojová porucha, která záporně ovlivňuje osobnostní a psychosociální úroveň dítěte.

Pedagogicko-psychologický koncept primárně prezentuje dětský autismus jako závažnou poruchu socializace.

Samotný pojem dětský autismus poprvé použil v roce 1943 americký dětský psychiatr Leo Kanner, a to v publikované studii *Autistické poruchy afektivního kontaktu*. Zaměřil se v ní na charakteristiku společných demonstrativních znaků a projevů 11 pacientů s narušenou schopností komunikace, abnormální reakcí na běžné podněty a obsedantní touhou po neměnnosti. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Kanner zaznamenal, že jím pozorované děti žily jakoby uzavřené ve svém vlastním, izolovaném světě.

Podle Jelínkové však vyvolává tato prezentovaná teorie autismus zmatek - je totiž dáván do přímé spojitosti s extrémní uzavřeností, ta však není nezbytnou charakteristikou autismu. (Jelínková, 2001, s. 8).

V roce 1944 - tedy prakticky souběžně s Kannerem - zkoumal pacienty s podobnými projevy i vídeňský pediatr Hans Asperger a nezávisle na Kannerově studii publikoval vlastní studii *Autističtí psychopati dětství*.

První definice autismu publikoval v roce 1977 Americká autistická společnost.

Základem výše uvedené definice je specifikace tří hlavních patologických narušení,

1. v oblasti sociálního chování
2. v oblasti komunikace a společenské interakce
3. v oblasti zájmu a aktivit.

V roce 1980 byla zrevidovaná verze původní definice autistického syndromu zahrnuta do amerického diagnostického a statistického manuálu.

K zařazení dětského autismu do Mezinárodní klasifikace nemocí došlo až v roce 1993.

Údaje o četnosti výskytu se pohybují v rozmezí 2 - 20 dětí na 10 000 podle přístupu k diagnostice, postihuje častěji chlapce než dívky, a to v poměru 4-5:1

Autismus se prokazatelně vyskytuje po celém světě – nijak nezohledňuje rasu, etnikum, zeměpisnou polohu bydliště či sociální status rodiny, která postižené dítě přivádí na svět.

Etiologie postižení dosud není přesvědčivě objasněna. Odborná veřejnost předpokládá, že se na vzniku autismu spolupodílí některé biologické faktory například dědičnost - jejíž vliv potvrzuje zvýšený výskyt stejného postižených jedinců v zasažených rodinách – s dalšími vlivy zevního prostředí, spekuluje se zde například o nepříznivých důsledcích působení některých chemických látek.

(Hrdlička, Komárek 2004)

1.1 Charakteristika postižení

1.1.1 Komunikační deficit

Zdravé děti začínají komunikovat již záhy po narození. Prostými pozorovacími metodami lze u nich vysledovat nezpochybnitelné projevy demonstrující snahu o navázání kontaktu se svými nejbližšími - dětmi upřeně pozorují své rodiče, natahují k nim ruce, vyžadují jejich neustálou přítomnost...

Rodiče autistických dětí v rozporu s běžným očekáváním – úzkostně hledávají, že jejich děti na ně jakoby nereagují, jsou netečné, dívají se skrz ně, nerozlišují známé lidi a neprojevují radost z jejich přítomnosti. (Gillberg, Peeters 2003).

Autistické děti nedovedou a ani nemají potřebu komunikovat standardním způsobem. Obvyklé komunikační významy nemají ani jejich mimické a pantomimické projevy.

Pokud jsou takové děti manipulovány do nějakého kontaktu, nedívají se lidem do očí, neusmívají se a chovají se k partnerům stejným způsobem jako kvěcem“ (Vágnerová 2002, s. 163).

Vzhledem k narušení komunikační oblasti bývá nejčastější příčinou znepokojení rodičů opožděný vývoj řeči.

Podle Richmana (2006) si nikdy neosvojí smysluplnou řeč 35-50% dětí s autismem.

V případě, že se u autistického dítěte použitelná řeč vyvine, bývá podivná a nápadná - monotónní, bezpřízvukná, neemotivní. V řeči samotné mohou být například echolálie,

záměna zájmen, nerušená větná stavba, šroubované, málo výstižné vyjadřování a komunikativní význam. (Hrdlička, Komárek 2004)

Na projevy echolálie – napodobování a opakování řeči bez chápání jejího smyslu – bývá pohlíženo velmi negativně. Opakování slov, nebo vět, které na první pohled, nesouvisí s kontextem situace se jeví, jako příliš zvláštní „*echolálie je však běžný fenomén i v normálním vývoji - řeč je napodobována dříve než jí dítě porozumí*“ (Gilbert, Peeters, 1998, s. 12)

Pokud autistické děti mluví, říkají častěji více, nežli rozumí – někteří autisté nepřekročí vývojové stádium echolálie ani v dospělosti

Gilbert and Peeters (1998) popisují echolálii strategii „*společenského přežití v cizí zemi*“ Uvádějí příklad, kdy návštěvník cizí země ztotožnil vyslechnuté slovo v neznámé řeči s pokynem zapnutí videa. Když následně toto slovo před svými přáteli v cizí zemi použil, dosáhl sice svého, ovšem přátelé se při zapínání videa mezi sebou „podezřele“ usmívali. Teprve později se tento cizinec dozvěděl, že slovo, které ve zmíněné situaci použil, je ve skutečnosti složeninou několika různých slov – větou dotazující se: „*Cobysemulíbilo?*“

1.1.2 Sociální deficit

„*Většina lidí se narodí s vrozenou schopností porozumět, co jiný člověk cítí, jak bude reagovat, a sami dokážou najít vhodnou reakci na určitou situaci. Bez této vrozené schopnosti a sabsencí jakýchkoli formálních pravidel v sociálních interakcích je i ten nejjednodušší sociální kontakt pro člověka s autismem děsivý a stresující.*“ (Howlin 2005, s. 74)

Projevy sociálního deficitu jsou u autistických dětí přítomny v různé míře intenzity. Můžeme se setkat jak s autisty osamělými, kteří nejeví naprosto žádný zájem o kontakt s okolím, tak s autisty nacházejícími se na opačném - extrémní pólou, tyto jedinci naopak projevují nadměrnou, permanentní snahu o kontakt, aniž přirozeně chápou jisté danosti společenského soužití.

„*Jakmile si postižený autismem osvojí určitá pravidla či zásady, používá ho důsledně, bez ohledu na okolnost či sociální faktory.*“ (Jelínková, 2000, s. 8).

Podle převažujícího typu sociálního chování rozlišila Lorna a Wingová. koncem 70. let 20. století tři modelové typy autistických jedinců

- **osamělý** - samotářské, nekomunikativní dítě, které neprojevuje zájem o fyzický kontakt a nevěnuje pozornost svému okolí.
- **pasivní** – neprojevuje separační úzkost, nereaguje na tělesné dotyky, je netečné
- **aktivní-zvláštní** – přehnaně gestikuluje, chová se velmi nestandardně a hyperaktivně

V roce 1996 pak Wingová svou klasifikaci rozšířila ještě o typ čtvrtý

- **formální afektovaný** – afektivní dítěti s vyšším IQ, dobrými vyjadřovacími schopnostmi, mající ovšem potíže s empatií a sádkou

(Thorová 2006, s. 63–73).

1.1.3 Imaginační deficit

„Zvláštnosti v chování pozorujeme u všech dětí s autismem už v prvních letech života. Tyto zvláštnosti jsou přičítány omezené představivosti, která jim nedovoluje projevit se širším repertoárem vzorců chování“ (Gillberg, Peeters, 1998, s. 29)

Nemůžeme říci, že autistický dítětem představivost chybí úplně. Ovšem i u těch, u kterých se snísetkáváme, je tato představivost omezena jen velmi úzkým okruhem zájmů.

Autistické dítěti díky tomuto deficitu neobvyklým způsobem zacházejí s hračkami. Stereotypně se zaměřují na jejich detaily (například kolou autíčka), nabízené hračky očíhávají, olizují nebo je používají v jiném kontextu - utržená noha panáčka například dítěti slouží jako palička k tloučenímabubínek.

Fascinují je neobvyklé předměty - například číslice, provázky, obrázky surčítým tématem. Často se fixují na jednu hračku, kterou neustále nosí u sebe. Hračkou v tomto případě může být jakýkoliv neživý předmět - autistické dítěti nikdy nepředstírají, že je jejich hračka živá, nepovídají si s ní, nepečují o ni.

Autistické dítěti preferují vizuální podněty - zaujmou je lesklé předměty, tekoucí voda.... Reagují na zvukové podněty, oblíbené melodie vyžadují poslouchat stále dokola.

Potřebu společenských her autistické děti z povahy svého postižení aktivně neprojevují – nejenom, že je nepřítahuje související kontakt, součinnost a koordinace s vrstevníky, ale nedokáží přede vším dedukovat smysl her a dodržovat jejich daná pravidla.. Jejich hra je proto většinou paralelní – hrají si vedle ostatních dětí.

(Thorová in Hrdlička Komárek, 2004)

1.1.4 Přidružené deficity a abnormality

K hlavním specifickým deficitům patří zejména **kognitivní deficit**.

Předpokládá se, že většina dětí s autismem dosahuje průměrného IQ. Ovšem klasifikace stupně vrozené inteligence je u nich složitá – klasickými metodami není možné dosáhnout relevantních výsledků.

Z hlediska kognitivních schopností se v praxi používá členění dětí s autismem na

vysoce funkční - bez přítomnosti mentální retardace (IQ minimálně 70) s vyvinutou komunikativní řečí

středně funkční - jedinci s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací, kde je již více narušená komunikativní řeč a v klinickém obrazu přibývá stereotypií.

a

nízko funkční - těžká až hluboká mentální retardace, absence použitelné řeči vsymptomaticepřevládají stereotypy

(Hrdlička, Komárek 2004).

Další deficit se vyznačuje **problémy v chování**, laickým pohledem se autistické děti jeví jako nevychované. Jeho atypické projevy mohou být nejen ve svěřeném okolí posuzovány i jako provokace.

Bohužel je to právě afektivní nevyzpytatelnost autistických dětí, která vyvolává společenskou optávku po segregaci autistů.

Kromě deficitů, se u autistických dětí projevují **abnormality v oblasti smyslové reakce**, podle Richmanové se projevují

- přehnaným zájmem o taktilní předměty nebo jejich odmítáním
- čichovou a chuťovou přecitlivělostí

- abnormální zrakovou stimulací, která se může projevat rovnáním předmětů do řad, nutkavou oblibou určitých konfigurací čísel či písmen, zíráním do světla
- extrémní reakcí na zvuky – dítě reaguje přehnaně na určité zvukové stimuly nebo naopak na ně nereaguje vůbec

(Richman, 2006s.9)

1.2 Diagnostika

„Dětský autismus je nejlépe studovanou pervazivní vývojovou poruchou“

(Hrdlička, Komárek, 2004)

Odborná literatura zmiňuje, že nástup příznaků svěřdících o přítomnosti této závažné pervazivní vývojové poruchy je možné vypořozovat mezi 12–24 měsíci věku. (Většina rodičů je ovšem schopna zpětně si vybavit i určité nastalé nesrovnalosti v psychomotorickém vývoji během prvního roku života dítěte.)

Rodiče vr úzné variabilitě zaznamenávají specifické vývojové zvláštnosti, viz. následující souhrn:

- dítě nereaguje na své jméno
- nereaguje na pokyny a může působit dojem, že je neslyšící
- nevyjadřuje své potřeby
- vyjadřování se jeví opožděné
- vývoj řeči se náhle zastavil
- nezamává a rozloučenou neukazuje a neví
- chybí sociální úsměv
- volí hrů samotě
- dává přednost sebeobsluze
- je nezvykle samostatné
- některé věci dává velmi "brzy"
- neudrží oční kontakt, dívá se jakoby mimo

- působí, že žije ve vlastním světě
- nemá zájem o jiné děti
- osoby ignoruje bez zjevné příčiny
- objevují se prudké záchvaty vzteku
- projevuje negativismus a odpor ke spolupráci
- neumí si hrát s hračkami
- zabývá se stále dokola jednou oblíbenou činností, vyžaduje stále stejnou písničku apod.
- chodí po špičkách nebo jinak zvláštně pohybuje
- nezvykle sefixuje na předměty (nejaký oblíbený předmět se bouneustáleností)
- seřazuje věci do řad
- přehnaně reaguje na určitě běžné materiály či zvuky

Absolutními indikátory potřeby odborného vyšetření jsou

níže uvedené projevy vývoje zaostávání:

- ve 12 měsících dítě nezvatlá a ne gestikuluje (neukazuje, nemá váno rozloučenou)
- podosažení 16 měsíců ještě nepoužívá slova
- ve 24 měsících spontánně nekomunikuje ve větech

nebo

ztráta jakýchkoli jazykových nebo sociálních schopností v jakémkoliv věku

Podle druhu nástupu příznaků lze rozlišit

- **postupný rozvoj** – plíživý rozvoj autistických deficitů

- **autistickou regresi** – závažný vývojový obrát zpět, který může nastat jak u dětí, jejichž vývoj byl v normě, tak u dětí jevících do jisté doby jen mírné autistické příznaky

(Hrdlička, Komárek, 2000)

Komplexní lékařské vyšetření zahrnuje:

- laboratorní vyšetření krve a močůvyloučení metabolických poruch
- screening vrozených metabolických vad
- genetické vyšetření – kvůli vyloučení diagnózy syndromu fragilního X
- otorhinolaryngologické vyšetření – vyloučení možného postižení sluchu nebo mluvidel
- foniatrické vyšetření – vyšetření funkce hlasivek
- neurologické vyšetření
- elektroencefalografické vyšetření – vyloučení vývojové poruchy řeči
- vyšetření očního pozadí – vyloučení nitrolebního tlaku
- magnetickou rezonanci mozku

(Hrdlička, Komárek 2004)

Poté zpravidla následuje psychologické vyšetření.

Základní metodou je zde **pozorování**.

Dále je třeba realizovat diagnostický **rozhovor** – vedený především s rodiči, zjišťující setak základní anamnestické údaje, výchovný styl vedení dítěte, konkretizující se obtíže

Psycholog při diagnostice využívá také **vývojové škály a testy rozumových schopností**.

K definitivnímu stanovení diagnózy **dětský autismus** dochází na základě následujících kritérií Světové zdravotnické organizace (ICD-10, WHO, 1993)

- **Kvalitativní postižení vzájemně sociální** (manifestace alespoň dvou z pěti uváděných kritérií)
- **Kvalitativní postižení komunikace** (manifestace alespoň dvou ze čtyř uváděných kritérií)

- **Omezené, repetitivní a stereotypní vzorky chování, zájemů a aktivit** (manifestace alespoň jednoho ze čtyř uvedených kritérií)

Stanovení konečné diagnózy je plně v pravomoci českého psychiatra.

1.2.1 Reakce rodičů při diagnóze

„Narodí-li se dítě s postižením, rodina se ze dne na den ocitne v situaci, kterou neočekávala, kterou nezná, kterou nezavinila a kterou si i nezaslouží“ (Jelínková, Sociální aspekty in Dětský autismus 1998, s. 177)

V případě regresivního nástupu autistických symptomů zažívají rodiče emotivně silně zatěžující proměnu z úvodně zdravého dítěte v dítě s postižením: „Byla jsem tanečnicou nejšťastnější matkou na světě. Martínek byl krásné a zdravé dítě. Začal mluvit jednotlivá slova, prohlížel si knížky, smál se. Ve dvou a půl letech nastal zlom - slova vystřídaly zvuky, smích k řikání a pláči, knížky, které si dříve prohlížel, ležely na zemi roztrhané. Byli jsme zoufalí.“ (Thorová, 2001)

Schématiké znázornění reakce rodičů při diagnostikování postižení

1. šok - zavržení (popření diagnózy) -



2. bolest - dlouhodobá nebo projevující se v intervalech



3. pochopení - vesměs pochopení diagnózy



4. přijetí - akceptace prognózy

(Michalík, 2002)

Příčinou následného rodičovského stresu spojeného s charakterem autistického postižení mohou být:

- problémy v sociálních vztazích

- problémy v komunikaci
- nevyrovnaný vývojový profil – rodiče mají snahu dítě řetěžit
- problémy v chování
- všeobecně nízká znalost problematiky autismu v naší společnosti
- nechápavé reakce příbuzných a nejblíže okolí
- snaha rodičů, aby bylo dítě co nejvíce „normální“
- strach z budoucnosti – blízké i vzdálené
- zhoršení ekonomické situace rodiny

V 98% případů, bohužel, k úplnému potlačení příznaků autismu, nedochází.

Jistou útechem u rodičů může být pouze zjištění, že díky speciálnímu a řádnému výchovnému režimu sledovaných autistických jedinců zaznamenán nárůst IQ, zvýšení adaptability i samostatnosti. Důsledné užívání speciálních výchovných metod, postupů a prostředků rovněž umožňuje eliminovat problematické chování (agresivitu, sebezraňování, záchvaty vzteku).

(Thorová, 2001)

1.3 Pozice autistů ve výchovném vzdělávacím systému

Postoj k předpokládaným možnostem vzdělávání autistů jejich skutečným předpokladům prošel v minulosti dramatickým vývojem. Zjednodušeně se dá popsat jako rozvoj **od počáteční segregace**, ovlivněné dogmatem nevzdělávatelnosti **k aktuálně prosazované vizi integrace** do všech typů škol.

„... péče o postižené autismem se pohybovala od vraždění postižených, přes nelidskou izolaci v ústavech, blahosklonné přehlížení až ke speciální výchově a společenské integraci“ (Jelínková, 2001, s. 8)

1.3.1 Vývoj pohledu na vzdělavatelnost

Zásadní posun ve vnímání možností a schopností postižených autismem se počal formovat v 60. letech minulého století, kdy podle Schoplera, „výzkumy prokázaly, že dřívejší chápání dětí s autismem bylo scestné“ (Schopler, 1998, s. 14)

Do té doby byl autismus považován za zvláštní, nepochopitelnou a nevyléčitelnou nemoc spadající výlučně do sféry zájmu psychiatrů.

V průběhu 50 až 60 let 20. století, se díky trendu podceňování biologických faktorů, vedle odborných kruhů prosazoval názor, že na patologickém vývoji stavu dítěte se negativně podílí obklopující rodinné prostředí, zejména chladné citové postoj matky. Dětem s poruchami autistického spektra proto byla ordinována terapie v podobě segregace – nejčastěji umístění „psychicky nemocného“ dítěte do speciálního ústavu.

Dnes již našťastí překonaná hypotéza vzniku dětského autismu v době své poplatnosti představovala noční můru všech zainteresovaných rodičů. Pokud totiž odbornou diagnózu zdeptaní rodiče uposlechli daného doporučení a rezignovaně své dítě do zdravotního ústavu umístili, nezvratně se ochudili o možnost jakéhokoliv dalšího výchovného a pedagogického působení.

V případě, že se nezlomní rodiče i přes všechny nepřívětivé prognózy, rozhodli ponechat si dítě ve své péči, vystával před nimi problém v podobě nemožnosti zajistit proněkadekvátní vzdělání. Při pokusech o umístění autistického dítěte, bývali ve všech typech školských zařízení striktně odmítáni.

Podle Schopleranení tento fakt nijak překvapující – jediná setoř, „nejobtížněji pochopitelné děti, s největšími problémy při ovlivňování chování u nichž se nejhoršěji odhadují výsledky vzdělávacího procesu“ (Schopler, 1998, s. 7)

Negativní postoj pedagogů vystával z převažujícího názoru, že autisté jsou nevzdělatelní. Konstrukt nevzdělatelnosti vzešel ze závěrů pokusů testovat schopnosti autistů standardními testovacími metodami – nezohledňujícími deficitní specifika zkoumaných jedinců.

(Schopler, 1998)

1.3.2 Současnost integrace postižených dětí

První izolované pokusy o integraci postižených dětí do učebních procesů se v naší zemi začaly objevovat až v 70–90. letech 20. stol.

Školská správa řízení ovšem v tehdejší době postrádala jednotné metodické pokyny a vedení a na postižené děti byl často vyvíjen nepřiměřený tlak stran požadavků na řízení se tempu zdravých dětí.

Po pádu totalitního politického režimu v roce 1989 prošel celý český školský systém rozsáhlou transformací. Záměrem byla konstrukce vyspělého vzdělávacího systému, který by zaručoval reálnou šanci na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání všem občanům bez rozdílu.

„Cílem školství České republiky je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů školských zařízení.“ (Bartoňová, 2005).

Zásadní posun v možnostech integrace postižených dětí do kolektivu běžných dětí u nás nastává v průběhu 90. let. Týká se nahlížení na praktickou možnost integrace dětí všech typů postižení, tedy i poruch autistického spektra.

Díky zásadní proměně společenskopolitických podmínek se rozhodně muslo vědomě dostaly i organizace založené na občanském principu participace. Zmíněná občanská sdružení, spolky a nadace se aktivně zasloužily o veřejný přístup k těmto integracím postižených a jeho širší průnik ke všem vrstvám české společnosti.

Ministerstvo školství v roce 1990 zareagovalo návrhem koncepce výchovy a vzdělávání postižených dětí se zdravými vrstevníky v běžných školách.

Současní rodiče postižených dětí mají potenciální možnost svobodně zvolit typ školského zařízení, které bude jejich postižení dítelně navštěvovat.

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a

zdravotním znevýhodněním se p ři p řijímání ke vzd ělávání a p ři jeho ukon ěování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich pot řebám.“ (§16 čl.6) zákona ě.561/2004Sb)

Michalík soudí, že by ve všech p řípadech kdy je to možné, m ěla být zabezpe ěena výchova a vzd ělávání postižených d ětí se zdravými vrstevníky **vb ěžných školách.** (Michalík, 2000)

Školskou integrací u nás dlouhodob ě se zabývající Ján Jesenský zavedl pojem **pedagogická integrace** - jedná se o

„dynamický, postupn ě se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemn ě vyvážené adaptace b ěhem jejich výchovy a vzd ělávání a p ři jejich aktivním podílu na řešení výchovn ě vzd ělvacích situací.“ (Jesenský, 1995s.25).

Průcha definoval **integrované vzd ělávání** jako

„přístupy a zp ũsoby zapojení žák ũ se zvláštními vzd ělvacími pot řebami do hlavních proud ũ vzd ělávání adob ěžných škol. Cílem je poskytnouti žák ũm st ěžkými a trvalými zdravotními postiženími spole ěnou zkušenost se jejich zdravými vrstevníky, ap řitom respektovat jejich specifické pot řeby“.

(Průcha, 2003, s.87)

Úspěšnost integrace podle Michalíka

ovlivňují

- rodiěe a rodina,
- škola,
- uĉitelé,
- poradenství a diagnostika,
- prostředky speciáln ě pedagogické podpory (podp ũrný uĉitel, osobní asistent, dopravadít ěte, rehabilita ění, kompenza ění a u ěební pom ũcky, úprava vzd ělvacích podmínek),
- další faktory (architektonické bariéry, sociáln ě psychologické mechanismy, organizace zdravotn ě postižených).

(Michalík, 2002, s.41)

1.3.2.1 Integrace versus inkluze

Pojem integrace je vsoučasnostistále častěji nahrazován pojmem inkluze, ne jedná se však o totožný pojem, nýbrž o inovaci původního významu integrace, o jakousi nadstavbu tohoto pojmu.

Inkluze je cíl i metoda, jejíž pomocí vytvářejí učitelé ve třídě společenství, které si váží spolužáků s postižením a pomáhá jim, aby se cítili jako všichni a aby věděli, že ostatní říjímají je samé i jejich projevy. Součástí této filozofie je i přesvědčení, že každý člověk získává tím, když se naučí lépe rozumět druhým a váží si jejich.“ (Lang, Berberichová, 1998)

Pedagogický slovník inkluzi charakterizuje jako *zapojování postižených do hlavního proud učení ve škole.* (2003, s. 49)

Následující tabulka Kocurové oba zmíněvané pojmy porovnává:

Tabulka č. 1 Srovnání integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
zaměření na potřeby jediných postižených	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu školy
speciální programy pro žáky s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem , zaměření na vzdělávací faktory

(Kocurová 2002, s. 17)

Navzdory přehlednému členění ve výše uvedené tabulce však v našich podmínkách doposud nedošlo k jasnému vymezení obou pojmů a v praxi jsou proto často vzájemně zaměňovány.

1.3.3 Aktuálně platňované přístupy a postupy

Vzhledem k tomu, že neexistují dvě totožné děti, odlišují se od sebe navzájem.

ideti diagnostikovaný autismem.

Při snaze o optimalizaci speciálně pedagogických metod lze v současné výchovně vzdělávací praxi razit dva přístupy

První z nich je **přístup technický** – konstruovaný na základě výchovně vzdělávacích technik. Pedagog zde přímou cestou čerpá ze svých teoreticky nabytých vědomostí z oblasti charakteristik typu postižení a nebere tolik v úvahu specifika konkrétního dítěte.

Druhý přístup se dá nazvat **přístup zohledňující** – vycházející od postiženého dítěte, který bere v úvahu rozdíly mezi jednotlivými dětmi a podmínkami z nichž vycházejí. Pedagog se soustřeďuje na individualitu dítěte a přístup konstruuje na základě jeho specifických projevů. (Schopler, 1998)

E. Schopler jednoznačně obhajuje druhý způsob přístupů, obhajuje „*umění vybrat si rozsáhlé nabídky odborných poznatků to, co pomůže v jedinečném případě je nejspolehlivějším znakem tohoto přístupu*“

V praxi užívané intervenční postupy pak lze podílit

na

adaptivní intervenci, kdy se věnujeme nácvikům komunikace, sociálních, percepčních, vizomotorických a pracovních dovedností – neřešíme problém,

preventivní intervenci, kdy už působujeme předtím, aby akceptovalo kognitivní styl konkrétního dítěte, bylo v souladu s jeho percepčním potížením a předcházelo potížením, spojených s špatným odhadem času. Dítě bude lépe schopno přijímat a zpracovávat nové informace, čímž se snižuje pravděpodobnost rozvoje problémového chování.

následnou intervenci , kterou používáme ve spojení s preventivní a adaptivní intervencí. Jejímž cílem je eliminace projevů agrese, stereotypního chování, ulpívavého vyžadování, obsedantního dodržování rituálů, senzomotorické hypersenzitivity, afektivních záchvatů či extrémního odmítání sociálního kontaktu.

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V podmínkách současné České republiky je předškolní vzdělávání organizováno převážně pro děti do tří došesti (sedmi) let.

Poskytování předškolního vzdělávání je školským zákonem definováno jako **veřejná služba**, která podle Kořátkové (2008) pomáhá

- **dětem** – rozvíjet jejich dispozice v nejrůznějších oblastech,
- **rodině** – zabezpečovat vzdělávání a rozvoj sociálních dovedností, které povedou u
k za členění dětí do sociálně generacionálních skupin a společností jako takové
- umožňovat matkám profesně uplatnit,
- **společnosti** – vybavovat jedince užitečným vzděláním a celkovou způsobilostí
k životu a soužití s lidmi.

Institucionálně je tato služba zajišťována mateřskými školami. Pojem mateřská škola je legislativně součástí české vzdělávací soustavy.

2.1 Mateřská škola

Přestože docházka do mateřské školy doposud není součástí povinné školní docházky, tvoří významný pilíř výchovně vzdělávacích aktivit. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007).

Souběžně existují mateřské školy

- **běžné**, které zřizují jednotlivé obce jako veřejnou službu svým občanům
- **soukromé**, které zakládají soukromé podnikatelské subjekty
- **církevní**, které zakládají církevní organizace

Největší zastoupení mají v našem prostředí mateřské školy běžné

Dále se můžeme setkat s **alternativními** mateřskými školami, jejichž ustálený program vychází z osvědčeného zahraničního vzoru,

typu

- **Waldorfská** mateřská škola (inspirace ve šlázně meckého prostředí)
- mateřská škola **Marie Montessori** (inspirace ve šlázně italského prostředí)
- **Daltonská** mateřská škola (inspirace ve šlázně amerického prostředí)

V současné době v České Republice mateřské školy uplatňují různé vzdělávací programy, při koncepci výchovně vzdělávacího působení mohou vybírat z široké nabídky informačních zdrojů, používat různé pedagogické přístupy i uplatňovat svou vlastní kreativitu a iniciativu.

Za netradiční – dosud neustálené – programy tzv. **moderní alternativy** jsou považovány například

- Program „**Začít spolu**“ (vznikl v USA)
- Program **podpora zdraví** (vznikl v českém prostředí)

Mateřská škola se organizuje dle třídy. Je možné vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Stejně tak je možné dotřídit běžných mateřských škol zařazením speciálních vzdělávacích potřeb a vytvářet tak třídy integrované. (Kotátková, 2008)

2.1.1 Rámcový vzdělávací program

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro instituci školní vzdělávání dětí předškolního věku v Česku vymezuje **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**, který je realizován na základě zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

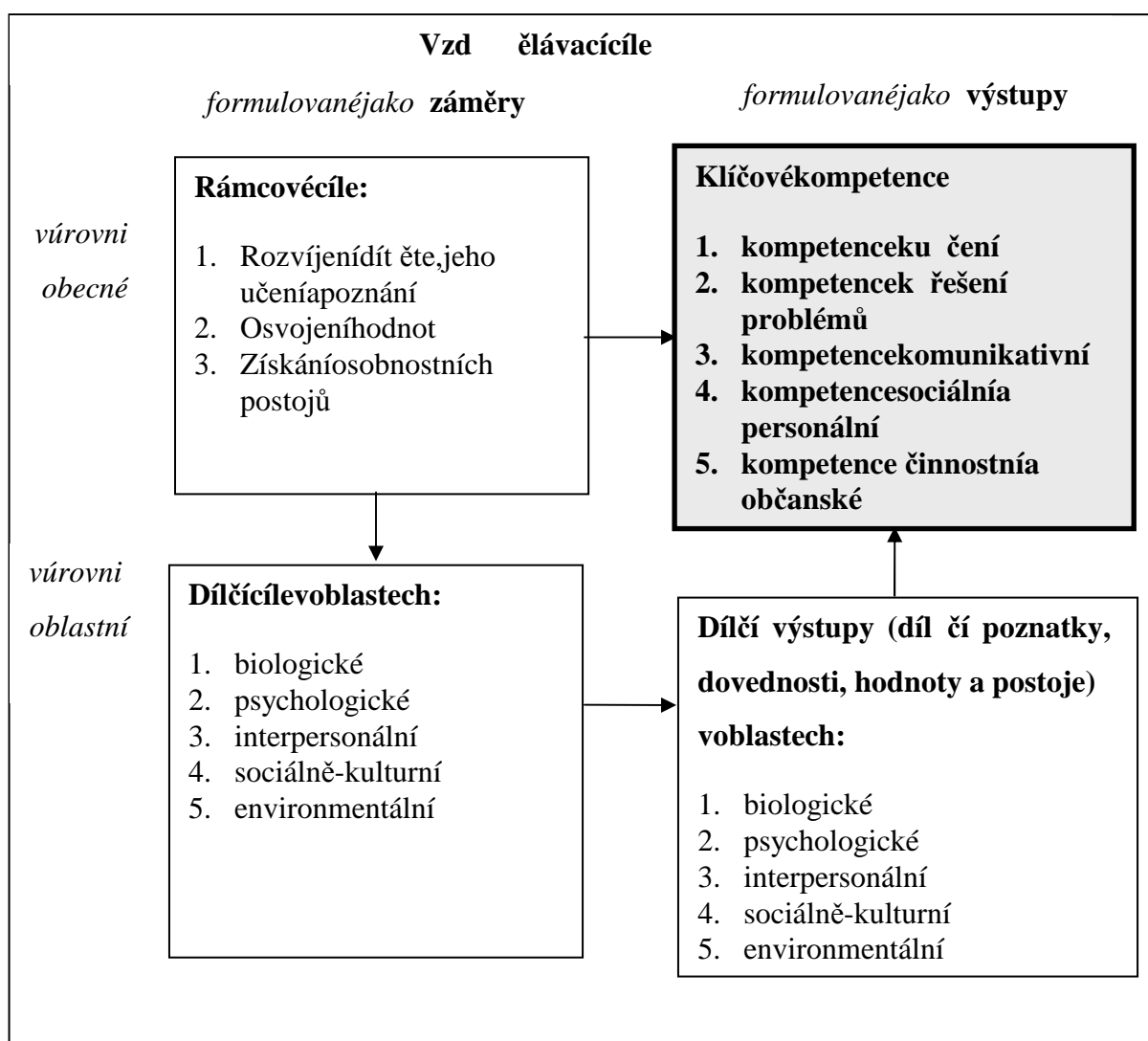
Vzdělávací oblasti jsou dle specifikovány jako

- **biologické,**
- **psychologické,**
- **interpersonální,**
- **sociálně-kulturní**
- **environmentální.**

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla přizpůsobivě respektována. (RVPPV,2009)

Vzdělávací cíle předškolního vzdělávání jsou představeny následující tabulkou:

Tabulka č.2 Vzdělávací cíle Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání



(RVPPV,2009)

2.1.2 Možnosti integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Nástup dítěte do mateřské školy představuje v jeho životě převratnou změnu. Zřetelněji pociťuje každé dítě, ovšem dítě s handicapem se změnou svého dosavadního prostředí uspořádání denního režimu smiřuje daleko obtížněji, zvláště jednatelství dětí s autistickými.

Klíčový Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) obsahuje pokyny v podobě **podmínek pro vzdělávání dětí se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením.**

Doslovně se zde uvádí:

Veztahu k druhu a stupni postižení dítěte jsou podmínky řízení vzdělávání (speciálními integrovaným) plně vyhovující, jestliže je:

vpřípadě dětí s více vadami a autismem

- zajištění osvojení specifických dovedností, zamezení nesebeobsluhu
- vzdělávací prostředí je klidné a pro dítě podnětné
- je zajištěna přítomnost asistenta
- počet dětí v třídě je snížen
- jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky
- jsou zajištěny další podmínky podle druhu a stupně postižení

(RVPPV, 2009)

Zákon č. 561/2004 Sb. považuje za **děti se speciálními vzdělávacími potřebami:**

- **zdravotně postižené** (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy činnosti nebo chování)
- **zdravotně znevýhodněné** (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo léčba zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání)
- **sociálně znevýhodněné** (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, na řízení ústavní výchovy nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky).

Rodiče postižených dětí mají v případě nastupu předškolní docházky teoretickou možnost volby následujících možností

- **Mateřská škola běžného typu** – není primárně připravená pro práci s dětmi se speciálními potřebami. Rodiče takového dítěte musí ještě před plánovaným zápisem konzultovat své plány umístit dítě do kolektivu nepostižených dětí s ředitelkou zvolené mateřské školy – jetřebasedomluvitnamožnostechzajištění asistentapedagogaapod.
- **Speciální třída při mateřské škole** – třída zřízená pro děti se speciálními potřebami, působí vnitřní pedagogové s odborným speciálně pedagogickým vzděláním nebo spolupracuje se speciálním pedagogickým centrem.
- **Mateřská škola speciální** – zaměřená celou mateřskou školou je už působením speciální práce, jsou zde zřazovány pouze děti vyžadující speciální péči.

(Kotátková, 2008)

Vyhláška 73/2005, § 5 rozlišuje mateřské školy pro zrakově postižené, mateřské školy pro sluchově postižené, mateřské školy pro hluchoslepé, mateřské školy pro tělesně postižené, mateřské školy logopedické a mateřské školy speciální.

Tvůrci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2009) se domnívají, že děti se speciálními potřebami, zahrnující kromě dětí postižených i děti nadané, by měly být přednostně zřazovány do mateřských škol se speciálními třídami či programem přizpůsobeným jejich potřebám.

Integrace těchto dětí do běžné mateřské školy však usnadňuje osobnostní a sociální rozvoj i sociální integraci dítěte. Z toho důvodu RVPPV podporuje integraci dětí v širším kontextu, kde je to z hlediska druhů a míry postižení či znevýhodnění dítěte možné, resp. kde lze vytvořit a zajistit potřebné podmínky k přiblížení s normálním uprostředí a oslabení úrovně izolace dítěte i jeho participaci v životě společnosti i ostatních vrstevníků.

Varianta umístění dítěte se speciálními potřebami do podmínek provozu běžné Mateřské školy ovšem nepostrádá jistá rizika. Eliminaci rizik RVPPV doporučuje stanovit *co v kterém konkrétním případě potřebují dítěte představují, jaké z nich vyplývají nároky na práci předškolního pedagoga a jaké podmínky jetřebavprostředímateřskéškolyvytvořit.*

Důležitou podmínkou úspěšnosti předškolního vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním - ať už probíhá podle běžných či speciálních programů - je nejen volba vhodných (potřebám dětí odpovídajících) vzdělávacích metod a prostředků, ale i uplatňování vysoce profesionálních postojů pedagogů i ostatních pracovníků, kteří se na péči o dítě a jeho vzdělávání podílejí.

Rozvoj osobnosti dítěte s postižením závisí na citlivosti a přiměřenosti působení okolí mnohem více, než je tomu u dítěte, kterému není ve svých možnostech primárně omezeno.

Podle Michalíka (2002) limituje úspěšnost integrace i úspěšnost konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami kvalita jednotlivých pedagogů i celého pedagogického sboru.

2.1.3 Individuální integrace autistického dítěte

Projevy autistického postižení jsou obecně v předškolním období velmi výrazné. Pedagogické působení proto vyžaduje vysokou míru schopnosti reálného odhadu vývoje situace a zaměření se na potenciálně silné stránky dítěte.

Pokud si rodiče pro své autistické dítě zvolí mateřskou školu běžného typu, bude speciální vzdělávání zajišťováno formou **individuální integrace**.

V jedné třídě je možné s přihlédnutím k rozsahu speciálních potřeb dětí individuálně integrovat maximálně 5 dětí se zdravotním postižením.

Vtřídě integrované třídy může působit asistent pedagoga, který pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti aktivně pomáhá.

Thorová (2006) následně shrnuje **klíčové faktory, podílející se na úspěšnosti integrace:**

- schopnost dítěte navazovat osobní kontakt
- vytvoření schopnosti spolupracovat
- částečná adaptabilita
- částečná schopnost improvizace
- intelekt alespoň na úrovni IQ 80
- vytvoření schopnosti komunikace

- nepřítomnost hyperaktivity těžké formy
- nízká míra problémových projevů chování
- aktivní úroveň spolupráce rodiny

„Úspěšné za členění dítěte spočívá v propojení ochoty a spolupráce všech zúčastněných“
(Kotátková, 2008, s. 68)

Odborná literatura našich podmínek otázkami integrativního předškolního vzdělávání autistických dětí primárně nezabývá - zaměřuje se až na jejich integraci v případě školní docházky. Důvodem je zřejmě názor, že dětský autismus lze snaprostou jistotou diagnostikovat přes nástupem školního věku.

Následně svou zkušenost s integrací v běžné mateřské škole popisuje J. Makovcová, matka autistického dítěte:

„Kam s ním?“ ptali jsme se někdy před půl rokem, když jsme dostali na syna papír s diagnózou autismu. Speciálním pedagogem z SPC nám byla důrazně doporučována varianta umístění syna do speciálního mateřského školky pro autisty.

Máme velkou štěstí, že v něm ještě, kdežijeme taková možnost vůbec je. Jemno ho rodičů, kteří žijí v oblastech, kde nic podobného není a tak už ustávají s autistickým dítětem doma a doufají, že se nedostanou v brzké době do Bohnic.

Vše v autistické školce bylo jako zučebnice "Jak pracovat s autistou." (ne že by taková existovala, ale dovedu si ji představit)... Itak na nás působila školka dobře a bylo nám jasné, že by tam mohl Ríšamnohénacvičit. **Co nás však hlavně odradilo, bylo to, že ani jedno z dětí, se kterými bychodil do třídy, nemluvílo. Jak by se náš syn sporuchou řeči mohl naučit mluvit, když by všechny děti kolem něj mlčely a mluvili by jen dospělí? Vsadili jsme násilupříkladu kolektivů zdravých dětí a dali ho vzáří do normální školky.**

Uvědomuji si, že pro někoho najít takovou školku může být velmi obtížné. Školku, kde jsou ochotni dítě přijmout a věnovat se mu. My jsme ji našli. Ríšamná včinná vedle hodiny denně k dispozici pedagogickou asistentku, která je tam jen pro něj. **Děti si ho podle učitelky zamilovaly.** Předhánějí se, kdo mu do něsetalí řs jí dle nastavení, protože on to nezvládne. A každé ráno, když Ríšupředává do třídy, děti na něj volají: "Ahoj Ríšo". Děla jí to trpělivě, každý den, i když on jim neodpovídá. Musím mu vždycky kynejdřív říct: "Řekni ahoj" a on

pakhnedodpoví: "Ahoj". Ajáv ěřím, žekdyžtobudoudon ějhustitdenn ě, takza čas řekne onjakoprvní: "Ahoj".

Takovéhokomfortubysevautistickéškolcenedo ěkal. Atakzdravéd ětjisouvlastn ě terapie, pomáhajímemusynovipochopit, žemylid ěisezdravíme. Alehlavn ě, žemyliidi, spolumluvíme“.

(Makovcová, 2009)

Ačkoli výše uvedený obsahle ilustrující p ěříspěvek vyznívá optimisticky, ozývají se z řad specialist ů názory, že integrace vyhovuje spíše rodi ěčům a odborník ům než autistickýmd ětem. (Gillberg, Peeters 1998).

Klasická integrace se podle nich vpraxi neosv ědčila, jelikož se autistické d ěti svým specifickým projevem *výrazně liší* od nepostižených žák ů a vyžadují odlišné vyu ěčovací metodyatempo. Sv ůjpodílnanekompatibilitnostineseijejichproblema tickéchování.

2.1.4 Rolepedagoga

Vp ěřípadězahájeníprocesuindividuálníintegrace musíp ěredškolnípedagogp ěredevšímdostate ěně zvážít, zdajeschopensplnitzvýšenénároky, které nan ějzmn ěnyspeciálnívýchovn ěvzd ělávací procesnakládá.

Přijetím autistického d ěte dopé ěep řijímápedagogprofesnízávazekzajistitpron ějdostate ěně kompetentní odbornou pé ěi. Nedisponuje-li dostate ěnou odbornou erudicí, vzniká mu povinnost zajištěníúzkéspoluprácisp ěřslušnýmispecialisty.

Potřebámintegrovanéhožákajet ěřebap ěřzpůsobitit řidnívzd ělávacíprogram. Vp ěřípaděintegrace auistického d ěte je nutné sestavit *individuální výchovn ě vzd ělávací plán*, který zohled ěňuje konkrétnífyzické, psychickéasociálnípot ěřebyd ěte.

Třidnípedagogvprocesuindividuálníintegracerozho ědněnezastávásnadnou roli - m ělby dostát svým výchovn ě vzd ělávacím úkol ům jak ve vztahu kintegrovanému žákovi, tak vevztahukezbytkut ěřidníhokolektivu.

Všeobecnouúlohut řidníhopedagogavevýchovn ěvzd ělávacímprocesum ůžemeosv ětlitnap říklad za pomoci autoevalua ěního dotazníku, jehož položky ilustrativn ě odrážejí obsahlost požadavk ů současnép ěredškolnívýchovn ěvzd ělávacíreality.

Metodický manuál pro individuální sebehodnocení učitelů a žáků v případě výchovných problémů žáků a učitelů
procesu následující vyčerpávající seznam doporučených autoevaluačních položek.

Kritéria u učitele

- uvědomuji si, že je každé dítě jiné
- jednám s dětmi tak, že přihlížím ke jejich individuálním potřebám (k potřebám (k předpokladům a možnostem, k osobnímu tempu, zájmům apo.)
- děti dostatečně naslouchám a snažím se jim rozumět
- když jsem vlídná a laskavá
- jsem nadětně připravená na různé situace, dbám, aby se ve svém rozvoji i učitelé cítili podporováni
- děti dostatečně chválím (ne jen za úspěchy, ale také za úsilí)
- nadětně se nechávám, nechávám je dokončovat jejich činnost
- nezasahuji zbytečně do činnosti dětí
- žádnému dítěti neposkytuji zvláštní výhody, jsem k nim stejně pozorná
- jsem když jsem spravedlivá, jednám s nimi citlivě
- dávám dětem možnost vyjádřit vlastní názor či úsudek
- děti zbytečně neorganizuju ani napomínám
- vedu děti k tomu, aby se dokázaly dohodnout
- všímám si vzájemných sympatií dětí i dětských přátelství, podporuji je a přihlížím k nim
- všímám si neshod mezi dětmi, nevhodné chování či komunikaci mezi dětmi nepřehlížím
- nenutím děti komunikovat, když se ostýchají
- sleduji, jak děti prospívají a jaké pokroky dělají
- nesrovnávám děti v jejich výkonech, nepodporuji mezi nimi nezdolnou soutěživost
- vytvářím spolu s dětmi pravidla, jak se chovat
- dbám na dodržování těchto pravidel

Pedagogický styl

- pracuji s dětmi formou vzdělávací nabídky
- děti si mohou vybírat, donutěho je nenutím

- dávám dětem možnost navrhovat aktivity a činnosti, o které mají zájem, a spolurozhodovat o tom, co se bude dělat
- podporuji samostatnost, tvořivost a paditost dětí
- děti by te čně nepouchují, vede je, aby poznání či řešení dospělými
- dávám přednost tomu, aby děti vše prožily, osahaly a samy vyzkoušely
- podporuji představivost a fantazii dětí
- postupuji tak, abych v dětech vzbuzovala radost a uspokojení z prožitého a poznání
- nechám dětem dostatek prostoru pro spontánní hravé rozvíjení intuic a dokončení
- na otázky dětí odpovídám dostatečně pravdivě
- pracuji s dětmi skupinově, individuálně i frontálně, vždy podle charakteru činnosti
- všímám si aktuálních potřeb dětí a reaguji na ně (ztráta zájmu o činnost, únava, potřeba pohybu, potřeba něčeho dalšího...)

Vzdělávací nabídka (tvorba a naplnění plánů)

- vzdělávací obsah tvrdím v vzdělávacím plánu (TVP) zpracovávám v podobě integrovaných bloků
- nabízím dětem témata blízká, průběžná a zajímavá, podnětná a užitečná
- v tématickém celku propojuji různé oblasti vzdělávání (každé vzdělávací oblasti nabízím alespoň nějakou činnost)
- obsah bloků ustanovuji tak, aby vycházel z okolní reality (s čím se děti setkávají, co je zajímá)
- nabídku činností připravuji tak, aby byla různorodá a pestrá
- bloky stanovuji dostatečně široké (obsahově i časově), aby bylo možno zachovávat integrovaný přístup
- nabídku činností dostatečně obměňuji
- sbloky pracuji tvořivě, dotvářím je podle postupu dětí ve vzdělávání, činnosti přizpůsobuji aktuálnímu okolnostem
- dbám, aby v nabídce byly činnosti různě náročné, jednoduché i obtížnější (aby si děti mohly vybrat podle svých možností a schopností)
- sleduji a vyhodnocuji naplnění vzdělávacích cílů

- vzdělávací nabídku řízpůsobujitomu,abydětistupně získalydobrépředpoklady pro pokračovánívzdělání

Profesionální dovednostisouvisejícíispedagogickým procesem

- ovládám oborové didaktiky a využívám je (uplatňuji didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí)
- pracuji s ohledem na přirozenému vývoji, psychickým i fyzickým možností a potřebám dětí ve věku 3–6(7) let
- provádím hodnotící a evaluační činnost
- jsem schopna reflexe i sebereflexe
- aktivně se podílím na životě a práci školy i na jejím řízení
- spolupracuji na tvorbě ŠVP
- mám smysl pro týmovou práci
- spolupracuji s ostatními kolegy a zaměstnanci
- spolupracuji s rodiči, vedu s nimi průběžný dialog o dítěti, ve věcech výchovy a vzdělávání a snažím se s nimi domluvat, popř. nabídnu radu
- mám smysl pro rodinné soukromí a taktní komunikaci, nezveřejňuji důvěrné informace
- aktivně se sebevzdělávám, pracuji na své osobnímu rozvoji i profesním růstu

(Autoevaluační materiálské školy, VÚP 2008)

2.1.5 Role asistenta pedagoga

Při procesu individuální integrace je přítomnost asistenta pedagoga nevyhnutelná. Předškolní pedagog by bez jeho pomoci nebyl kapacitně schopen dostát náročným integrativním potřebám.

Asistent pedagoga je zaměstnáván na základě schválené žádosti ředitele školy. Kritéria výběrového řízení zohledňují požadované výkonnostní a profesní kompetence – samostatnou komunikativnost, emocionální stabilitu a vztahové kompetence.

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga upravuje Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2006 Sb.

Dle aktuální zákonné úpravy není pro praktický výkon funkce asistenta pedagoga vyžadováno vysokoškolské ani středoškolské vzdělání – z výkladu zákona vyplývá, že je prakticky možné stát se asistentem pedagoga již po absolvování pouhých 80 hodin pedagogického školení...

Výkon funkce asistenta pedagoga profesně spadá do rezortu Ministerstva školství a tělovýchovy. Podmínky pracovního výkonu legislativně upravuje vyhláška

MŠMT ČR č. 73/2008.

Žádost o zřízení pracovního místa asistenta pedagoga musí obsahovat podrobné údaje o integrovaném žákovi – zejména odborné lékařské zprávy dokumentující potřebnost asistence další osobypřívzdělávacím procesu

Asistent pedagoga pomáhá:

- žákůmpřipřispůsobení školnímu prostředí
- pedagogickým pracovníkům školypřivýchovnéavzdělávací činnosti
- přikomunikacese žáky
- přispolupracise zákonnými zástupci žáků
- přispolupraciskomunitou, z kterých žák pochází

(Šmejkalová, 2007)

Konkrétní náplň práce odvíjí od požadavků integrovaného žáka, koncepčně a obsahově odpovídá vypracovanému individuálnímvzdělávacímu plánu.

Asistent pedagoga je podřízen pokynům třídního učitele, přičemž by mezi nimi mělo docházet k intenzivnímu vzájemnému dialogu a předávání informací. Vzájemnou optimalizaci výchovněvzdělávacích kroků jenezbytně nutné vymezení kompetenční oblasti zájmu.

2.1.6 Rolo rodiny

V výchovněvzdělávacím procesu autistických dětí představuje nezastupitelnou roli jejich rodina. Rodiče, jakožto nejvěšší znalci potřeb základníuvěhoditě, mohou v tomto procesu

ideálně naplnit funkci p řirozených informátor ů a komentátor ů, tím by však jejich spoluprácespedagogickýmipracovníkynem ělabytzavršena.

Podmínkou navázání úzké spolupráce mezi pedagogický mi pracovníky a rodi ěi, je oboustrann ěvyvíjenásnahaovzájemnéporozum ění,navozeníatmosféryd ůvěry,respektu, emocionáln ěpodporyapokytovánízp ětn ěvazby.

Probíhajícíkomunikacebym ělabytpermanentn ěintenzivní.Nabízísez řízenídeníku,ve kterémsiob ěstranyp ředávajíaktuáln ěinformace,udílísiradyametodic ěk ěpokyny.

Rodi ěebym ělibýtsrozum ěnisuplat ňovanýmiinterven ěnímimetodamiaprost ředky, které pedagogičt ěpracovníci využívají.Úsp ěšnostvýchovn ě-vzd ělávac íhoprocesuprokazateln ě pozitivn ěovliv ňujekontinuitaaprovázanost ěinnostímeziškolnímadomác ímprost ředím.

2.1.7 Role speciáln ěpedagogick ěhocentra

Poradenskouroli vprocesuintegracehrajespádov ě speciáln ěpedagogick ěcentrum(SPC) jakožto školské poradenské za řízení, poskytující své ve řejné služby d ětem, rodi ěm, školámaškolskýmza řízením.

Činnostspeciáln ěpedagogick ěchcenterupravujevyhláška **Oposkytováníporadensk ěch služebveškoláchaškolsk ěchporadensk ěchza řízeních ě.72/2005Sb.**

Dleš6zmín ěn ěvyhláškyzajiš ťujeSPCnásledujícíúkoly

- zjiš ťuje p řipravenostžák ůsezdravotnímpostiženímnapovinnouškolnídocház ěku,
- zjiš ťuje speciáln ě vzd ělávac í pot řeby žák ů se zdravotním postižením a žák ů se zdravotnímznevýhodn ěním,
- zpracovává odborn ě podklady pro integraci t ěchto žák ů a pro jejich za řazení a p řeřazenídoškolaškolsk ěchza řízeníaprodalšívzd ělávac íopat ření,
- zajiš ťujespeciáln ěpedagogickoup ě ěiaspeciáln ěpedagogick ěvzd ěláváníprožáky se zdravotním postižením a žáky se zdravotním znevý ěhodn ěním, kte ř í jsou integrováni,nebokterýmjestanovenjinýzp ůsobpln ěnípovinn ěškolnídocházky
- vykonáváspeciáln ěpedagogickouapsychologickoudiagnostiku,

- poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychické a sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním,
- poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením,
- poskytuje metodickou podporu škole.

speciálně pedagogická centra vyvíjejí

standardní činnosti, které poskytují všem typům speciálně pedagogických center

a

standardní činnost speciální, zaměřené na cílové skupiny, na které se konkrétní centrum specializuje.

Všechny tyto činnosti jsou specifikovány v příloze č. 2 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských ústředích.

V případě autistických dětí s bydlištěm v regionu Zlínského kraje, zastává roli poradenského pracoviště v SPC pro kombinované postižení Zlín.

2.1.8 Tvorba individuálního výchovně vzdělávacího plánu (IVP)

Účel tvorby IVP vysvětluje aktuální školský zákon č. 561/2004 Sb., následně:

„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu“. (§ 18 zákona č. 561/2004 Sb)

Tvorba individuálního výchovně vzdělávacího plánu (IVP) je kolektivní prací, která probíhá za účasti zákonných zástupců žáka, třídního učitele a asistenta pedagoga pod garancí místního příslušného speciálně pedagogického centra.

Při koncepci IVP se vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, případně psychologického vyšetření školským

poradenským za řízení nebo podporu členů registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost či jiného odborníka, avyjadřují řízení zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.

V případě integrovaného žáka mateřské školy obsahuje IVP konkrétní cíle individuální péče v jednotlivých oblastech - úpravy organizace výuky, časové a obsahové rozvržení činností, formu zadávání úkolů, pedagogické postupy apod.

Dále je jeho součástí soupis nutných kompenzačních pomůcek, vybavení a učebních materiálů a specifikace oblastí výchovně vzdělávacího působení, zahrnující jednotlivé výchovně vzdělávací cíle včetně strategií a plánovaných činností.

Přivyhodnocení IVP je nutné brát v úvahu, že uvedené výstupy jsou určeny dalším pedagogům (v následujících ročních vzdělávacích letech) nebo jiným odborníkům

Výsledky IVP je možné posuzovat

- *Subjektivním způsobem* – rodiče, děti i učitelé jsou spokojeni, pocítují zlepšení, dítě cítí ve škole dobře
- *objektivně* – pokrok dítěte je ověřen nezávislým odborníkem

(Šmejkalová, 2007)

2.2 Praktikované výchovně vzdělávací metody a strategie

Metody práce s autistickými dětmi lze členit z různých hledisek.

Primárně je možné se řadit podle stupně realizované dopomoci - od *manipulace až k slovním pokynům*. Mezi stupně základních členění tvoří *přímá asistence*, *demonstrace*, *pravidelně opakující postupy*, *návody klíčové povzbuzení*, *pantomima*. (Schopler, 1998)

Níže v podkapitolách specifikuji nejčastěji používané operativní metody výchovně vzdělávací praxe v podmínkách současného řád školního vzdělávání.

2.2.1 TEACCH program

Na práci s autistickými dětmi se primárně zaměřuje TEACCH program ((**T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and **C**ommunication **H**andcapped **C**hildren – česky: Terapie, výchova a vzdělávání dětí s autismem i jiným komunikačním handicapem), spojený se jménem Erica Schoplera.

Byl vytvořen v sedmdesátých letech minulého století v USA, za spolupráce rodičů a profesionálů, s cílem poskytnout lidem s autismem celoživotní péči. Považuje za důležitou platnou a přívýchovní vzdělávací úroveň individuálního růstu.

Citovaný program vychází z sedmi základních principů:

1. **zlepšení adaptace** - zdůrazňuje se právo postiženého na co nejmenší omezující prostředí a ochranu.
2. **spolupráce rodičů** – vzájemná součinnost specialistů a rodičů
3. **stanovení individuální výuky** – sestavení individuálního vzdělávacího plánu
4. **strukturovaná výuka** – vychází z principů strukturalizace
5. **rozšíření dovedností** – jejich posilování, rozšiřování a zafixování.
6. **kognitivní a behaviorální terapie** - žádoucí chování je odměňováno a nežádoucí ignorováno či trestáno
7. **všestranný výchovný model** – vyžaduje rozsáhlé znalosti pedagogů

Cílem aplikovaného TEACCH programu je

- zvyšování stupně autonomie
- zlepšování komunikace
- snižování výskytu poruch chování.
- zvýšení míry začlenění do společnosti

(Schopler, 1998)

2.2.2 Využití strukturalizace a vizualizace

Koncept úspěšně uplatňované metody strukturovaného učení vychází z ověřeného faktu, že děti s autistickými rysy disponují vrozeným deficitem zpracování vnějších podnětů a je proto nezbytné v něm do jisté míry vytvořit určitý řád, pravidelnost a míru předvídatelnosti.

I v mateřské škole je tedy v prímém zájmu potřeb integrovaného dítěte vytvořit odpovídající strukturované prostředí, kterého bezpečně zorientuje v prostoru a čase.

Stěžejní je zformulování vizualizovaného denního programu, který autistickému předškolákovi usnadňuje předvídat běh událostí a postup činností a poskytuje mu v neverbální podobě odpověď na otázky kdy a co se bude dít, přičemž vychovatelům

(pedagogům nebo rodičům) umožňuje denní program v případě nepředvídané události aktualizovat. Dobutrvání činnosti je možno ohraničit zvukovým signálem.

Dále je zapotřebí vyčlenit konkrétní místa pro vykonávání jednotlivých činností během dne:

- *stůl pro individuální práci,*
- *vymezené místo u jídelního stolu,*
- *vyznačený prostor pro volnou hru,*
- *prostor pro odpočinek.*

Hranice mezi jednotlivými místy by měly být jasné a vymezeny například barevnými koberci nebo reflexními páskami na zemi. Napomáhá také k detekci autismu rozpoznání, kde má být čtené jedno konkrétní úkolu za účelem akce konání.

2.2.3 Návuk obrázkové komunikace

Volba alternativního způsobu komunikace bývá v případě autistického dítěte velmi náročná. Frustrace z nefunkční komunikace patří mezi nejčastější spouštěcí podněty agresivního chování.

Aby byla komunikace plně funkční, musí dítě umět vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas, žádost o pomoc, žádost o zastavení činnosti, prostou žádost o předmět svého zájmu (Schopler, 1997, sec. cit. Hrdlička, 2004).

Znaková řeč se jako alternativní způsob komunikace pro své velké kognitivní nároky u dětí s autismem používá minimálně.

V našich podmínkách je přikomunikaci s autistickými dětmi především školní věku nejčastěji využívána komunikace vizuální podporou,

Jelínková (1999) níže vyjmenovává její **výhody:**

- *obrázky jsou rozdílné od znakové řeči pro každého pochopitelné - zvyšuje se šance komunikovat sokolím*
- *tato forma komunikace klade menší kognitivní nároky na postižené. Spojení mezi obrázkem a skutečným významem je viditelné a pro většinu postižených pochopitelné. Jen malá část postižených není schopna chápat vztah mezi*

obrázkem skutečným předmětem - utěchtodětijetřebapoužívatke komunikaciskutečnépředměty.

- *komunikacesvizuálnípodporoujenepomíjívá.Jemožnosekesděleníkykolivvracet.*
- *sdělenívytvářenátoutoformoujsoutrvalá,neníjetřebaneustálevytvářet,jakovětyuverbálníkomunikace.*
- *vizuálnísděleníjsoujednoznačná.*

Pro komunikaci s autistickými dětmi předškolního věku je v současné době nejčastěji používán vizuální obrázkový komunikační systém (VOKS).

Tento alternativní způsob komunikace využívá černobílých obrázků, velikosti 5x5cm (velikost lze dle potřeby upravovat.)

Autorka Margita Knapcová našla inspiraci v USA a tamější obrázkový systém modifikovala na české podmínky.

Princip je založen na vyvolání obrázku za adekvátní předmět nebo činnost.

Dítě přinese kartičku s vyobrazením toho, co chce a dostane se mu ve vizuální podobě toho, co žádá. Realizováno vizuálními předměty a vizualizací myšlenkové komunikace

Cílem je posílení samostatnosti a iniciativy.

Pro úspěšný nácvik komunikace pomocí systému je klíčové, aby dítě dokázalo diferencovat reálné předměty a chápat jejich funkci.

Pokud je dítě v mateřské škole vedeno ke komunikaci prostřednictvím prezentovaného systému, je při nácviku komunikační dovednosti klíčový postoj jeho rodiny - povaha rodičovského postoje a její ochota pracovat s komunikačním systémem kontinuálně i v domácnosti prostřednictvím výrazně ovlivňujících dosažených stupňů komunikace. (Knapcová, 2007)

2.2.4 Výukaherní strategie

Zatímco nepostižené děti přirozeně tráví volný čas hrou, autistické děti se procesu hraní musí naučit. Hra představuje vhodný způsob pro získání pozornosti a navození kontaktu.

Pomocí hry je možné procvičovat získané dovednosti a upevnit je. Společná hra pak nenuceně navozuje emoční vazby.

Autistické děti patrně nepostrádají schopnost hry,, *herní dovednosti si však dítě s autismem neosvojí automaticky*“, soudí Jelínková (2001), proto je dle jejího mínění zapotřebí včlenit do každého individuálního výchovně vzdělávacího programu i,, *výuku herních dovedností a nácvik činností pro volný čas*“ (Jelínková, 2001, s.7)

Dítě je třeba při nácviku instruovat pobízením a posilováním. Pobídkou podporujeme žádaný způsob hry. Můžeme pobízet gestem nebo fyzickou formou – například vedením ruky dítěte při skládání puzzle. Pobídku gestem můžeme využít za předpokladu, že dítě významu daného gesta rozumí. Během výuky je vhodné využívat minutku, aby časový signál dítěti ohraničil průběh hry nebo pracovní činnosti a její ukončení. (Richman, 2006)

2.2.5 Nácvik sociálního chování

Pro autistické děti je z pohledu jejich postižení velmi obtížně pochopitelná funkce sociálních vztahů. Většinu času proto často tráví osamoceny. Úkolem pedagoga by mělo být jejich cílené povzbuzování k rozvíjení sociálních kontaktů, jakožto prostředek k vytvoření příležitosti ke spolupráci a funkční integraci.

Výuka sociálních vztahů neznamená jen prostou nápodobu žádaného chování, ale především schopnost pochopení a generalizace naučeného chování.

TEACCH program uvádí šest charakteristik, které musíme vyhodnotit, než stanovíme strategii výuky:

1. Blízkost jiných osob (jak na ně působí tělesná blízkost, oční kontakt)
2. Použití předmětů (funkční použití předmětů, stereotypní pohyby)
3. Sociální reakce (úsměv, pozdrav, reakce na pochvalu či pokárání, zapojení do hry)
4. Iniciování sociálních vztahů (požádání o pomoc...)
5. Nevhodné chování (rušivé, agresivní či destruktivní chování)
6. Adaptace na změny (generalizace...)

Dítě s autismem je vhodné naučit respektovat velmi přísná pravidla, která pak můžeme postupně podle situace uvolňovat.

2.2.6 Eliminace neefektivních projevů

Chápat různé nejasné pohyby a projevy potřebu autistického dítěte není v praxi vůbec jednoduché ani pro zkušeného pedagoga.

Howlinová se domnívá, že pro některé autisty je „*rušivé, problémové a nepříznivě působivé chování jediný účinný prostředek, aby odmítavý, matoucí a nepředvídatelný svět dostal nějaký smysl a řád a postižený měl pocit, že tento svět alespoň nepatrně ovlivňuje*“ (Howlin, 2005, s. 14).

Pokud doporučená zavedená opatření (důsledně aplikovaná metoda strukturalizace a vizualizace času a prostoru) dochází v mateřské škole u integrovaného dítěte k nekontrolovatelnému problémovému chování, osvědčilo se v praxi řízení, „krizových výchovných situací“ využití tzv. **aplikované behaviorální analýzy (ABA), která předpokládá, že určité chování je spouštěno faktory, které mu předcházejí a udržovány faktory, které na ně následují.**

„*Vlastní terapie problémového chování spočívá ve zmenění patřičných spouštěčů, aby se problémové chování nemohlo vyskytnout a zmenění následků tak, aby problémové chování přestalo být funkční*“ (Hrdlička, Komárek 2004, s. 171).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 AUTISTICKÉ DÍTĚ V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Volba oblasti výzkumu vzešla z mého pracovního zařazení asistenta pedagoga integrovaného dítěte s diagnózou dětský autismus v logopedické třídě běžné mateřské školy. Výzkum byl tedy veden z pozice zúčastněného asistenta pedagoga.

3.1 Zaměření výzkumu

„Naplnění výchovně vzdělávacích cílů, deklarovaných v individuálním výchovně vzdělávacím plánu.“

3.2 Design

Výchovně vzdělávací proces integrovaného autistického dítěte v mateřské škole běžného typu byl zkoumán **formou deskriptivní případové studie.**

K problematice relevantnosti zvolené výzkumné metody uvedl L. Musil z Výzkumného ústavu práce sociálních věcí:

„I když s sebou případová studie nese určitá omezení v podobě možnosti zobecnění, umožňují na druhé straně hlubší vhled do jevů, které nejsou na první pohled zřejmé, toto omezení lze do jisté míry kompenzovat ověřením studie v rámci diskuse s relevantními experty a lidmi, jejichž každodenní reality jezkou maná problematika součástí“,

(online: <http://praha.vupsv.cz>)

3.3 Výzkumné cíle

Proniknout do praxe individuálně integračního výchovně vzdělávacího procesu autistického dítěte v běžné mateřské škole.

Přiblížit proces naplnění výchovně vzdělávacích cílů deklarovaných v individuálním výchovně vzdělávacím plánu.

3.4 Výzkumné otázky

Jak v praxi probíhá integrace autistického dítěte?

Jak vypadá konkrétně sestavený individuální výchovně vzdělávací plán?

Jak je postupovánop řídosahovánícílů výše zmíněného plánu?

3.5 Volba výzkumného vzorku

Za objekt svého výzkumu jsem zvolila integrační proces autistického dítěte, které jsem měla vprávní péči jako asistentku pedagoga. Dítě jsem měla možnost intenzivně pozorovat a všimla jsem si všech jeho projevů – jak během individuálních činností, tak při kolektivních činnostech. Rámcově jsem rovněž vycházela z výsledků spolupráce s dalšími účastníky integračního procesu – například při sestavování individuálního výchovně vzdělávacího plánu.

3.6 Místo výzkumu

Logopedická třída mateřské školy běžného typu v obci označované v rámci výzkumu jako “X” ze Zlínského kraje.

3.7 Doba trvání výzkumu

Výzkum byl realizován v průběhu jednoho školního roku – od 1.9.2008 do 30.6. 2009.

3.8 Použití metod a sběr dat

1. Zúžená pozorování

- dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Pozorovatel se do jisté míry účastní probíhajících aktivit, ale „drží se zpátky“, když klade otázky navěc, které každý ze studované skupiny ví. Tato metoda nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukativních procesů ve škole. (Švaříček, 2007)

Výše uvedenou metodou byly vybrány hodiny sledovány:

- pracovní návyky
- sociální chování
- herní návyky
- úroveň vzájemné komunikace při vyjadřování potřeb

- způsob komunikace se spolužáky

2. Pořízení poznámek do deníku výzkumníka

- v průběhu pozorování jsem systematicky pořizovala průběžné poznámky do zavedeného deníku výzkumníka. Evidovala jsem pravidelně každodenní průběh činností a na zvláštní straně jsem zapisovalaneobvyklé reakce – například agresivní chování.

3. Analýza dokumentů - Potřebné informace jsem načerpala studiem dostupných interních dokumentů,

jedná se o:

- *lékařské zprávy* – sestavení osobní a rodinné anamnézy,
- *vstupní dotazník*, který rodiče vyplnili při zápisu do mateřské školy – osobní a rodinná anamnéza,
- *individuální výchovně vzdělávací plán* – **hledisko naplňování cílů tohoto plánu jsem zvolila jako klíčové pro rekonstrukci závěrů výzkumu,**
- *školní vzdělávací program* – informace o zaměření třídy,
- *třídní knihu* – seznámení s jednotlivými realizovanými třídními tématy výchovně vzdělávacích činností.

3.9 Kazuistika

3.9.1 Osobní charakteristika

J., věk 5,5 roku, pohledný světlollasý chlapec, průměrného vzrůstu a konstituce.

3.9.2 Rodinná anamnéza

Matka vyučena dělnice, zdravá. Matčin bratr trpí chronickým, blíže nespecifikovaným svalovým onemocněním.

Otec zaměstnán v technice, středoškolského vzdělání, dyslektik.

Bydlí v rodinném domě společně s prarodiči.

Prostřední ze tří dětí. U staršího bratra diagnostikován Aspergerův syndrom – jedna zporuch autistického spektra. V současné době je bratr integrován v běžné třídě základní školy.

Mladší bratr je vbatolecím věku ajeví se zatím jako zdravý.

3.9.3 Osobní anamnéza

- *Motorický vývoj:* vyšetřován pro požděný vývoj chůze, v současné době v normě.
- *Řeč:* podle matky došlo mezi 18-24 měsíci k regresi, nyní v řeči patrně cholálie.
- *Sociální chování:* málo přítulný, odtahuje se, nevyhledává kamarády.
- *Sebeobsluha:* vývoj odpovídající dosaženému kalendářnímu věku, samostatný.
- *Hra:* málo konstruktivní, zaujetí nedůležitými detaily, rád sleduje například opakované propadávání kuliček do dráhou.

3.9.4 Dosavadní průběh docházky do mateřské školy

J. do mateřské školy nastoupil ve třech letech. Nemluvil, ovšem v oblasti sebeobsluhy požadavkům zapsi u dětí v mateřské škole odpovídal.

Aklimatizace v mateřské škole byla pedagogickými pracovníky už od počátku hodnocena jako špatná.

Chlapec nereagoval na udílené pokyny, vyklíkoval nesmyslná slova, nekontrolovaně pobíhal po třídě, vylézal na stůl, aby z něj seskakoval.

Nabízené hračky nečil, nebo je stavěl do řady. Nehrá si s ostatními dětmi, pokud se k nim přiblížil tak jim často boural vytvořené stavby nebo se k nim choval podobně destruktivně. Pedagogičtí pracovníci – zejména třídní učitelka apelovali na rodiče, aby chlapce nechali odborně vyšetřit.

Závěry prvního zlékařských vyšetření vyvozovaly přítomnost poruchy chování. Další následná vyšetření potvrdila podezření na pervazivní (všepronikající) vývojovou poruchu, která byla klasifikována jako *dětský autismus ve středně těžké až těžké formě*.

Postup dítěte do dalšího školního roku v běžné mateřské škole, kterou navštěvoval, byl vzhledem k prokázané diagnóze nejistý. Rodiče však projevil zájem o pokračování synovy

docházky, protože si dle jejich vyjádření jejich dětí již natuto konkrétní mateřskou školu zvyklo a zároveň se jedná o nej dostupnější MŠ z hlediska místa jejich bydliště.

Díky podpoře vedení dotyčné mateřské školy J. v dalším školním roce MŠ navštíví školní učitel jako individuálně integrovaný žák. Byla řazena do speciální logopedické třídy.

Speciální logopedická třída mateřské školy v obci „X“ je určena dětem s vadami řeči. Převážně se jedná o opožděný vývoj řeči, který může mít různou příčinu, například se může jednat o důsledek sluchové vady.

Děti jsou do této třídy zařazovány na základě doporučení Speciálního pedagogického centra nebo logopeda. Třídní kolektiv je věkově nehomogenní, jedná se o děti v rozmezí 4–7 let.

Cílená výchovná péče je zde dětem věnována během celého dne. Počet dětí je snížený, pracuje zde 1 učitelka, 1 logopedická pracovníce a 1 asistentka pedagoga (pracovní místo bylo zřízeno adresně pro potřeby J.)

Pomůcky a didaktický materiál jsou voleny vzhledem k specifickým potřebám dětí. Přizpůsobeno je také tempo práce.

Výchovný plán probíhá podle Školního vzdělávacího plánu, modifikovaného do podoby třídního plánu a na základě individuálních výchovně vzdělávacích plánů jednotlivých integrovaných dětí.

Pozdáním ukončení logopedické péče – náprava výslovnosti – mohou být děti přerazeny do běžné třídy mateřské školy

V logopedické třídě byla ve sledovaném školním roce realizována následující třídní témata, která přímou navozovala volbu příslušných realizovaných činností v rámci individuálního plánu:

- **Září:** „Děti znaší školky“ „Věci kolem nás“ „Co děláme celý den“ „Hrajeme si v podzimem“
- **Říjen:** „Pyšný drak v oblacích“ „Šel zahradník do zahrady“ „Jak chutná úroda“
- **Listopad:** „Podzimní počasí“ „Stromy na podzim“ „Zvířátka v lese“ „Ptáci na podzim“
- **Prosinec:** „Předvánoční čas“ „Slavíme Vánoce u nás doma“ „Vánoční čas“

- **Leden:** „Vzpomínáme na vánoce“, „Co nám zima přinesla“, „Zimní sporty.“
- **Únor:** „Mojehračka“, „Zpohádky dopohádky“, „Veselý karneval“
- **Březen:** „Březen za kamna vlezem“, „Čtvero ročních období“ „Zvířátka a jejich mláďátka“
- **Duben:** „Velikonoce svátky jara“, „Dopravní prostředky“, „Dbáme na svou bezpečnost.“ „Cestujeme štem vesnicí“
- **Květen:** „Mojemaminka“, „Život trávě“, „Co nás bolí“, „Kdo nám pomáhá“
- **Červen:** „Pravá nebo levá“, „Holahola, školavolá“

3.10 Individuální výchovně vzdělávací plán

Vzhledem k speciálnímu potřebám integrovaného dítěte byl v intencích příslušné legislativy vypracován individuální výchovně vzdělávací plán v této autentické podobě:

Individuální výchovně vzdělávací plán

školní rok: 2008/2009

Jméno dítěte: J.

Mateřská škola: obec A, Zlínský kraj

Třídní učitelka: L.P.

Pedagogický asistent: Bc. Květa Kovaříková

Jméno pracovníka SPC, spolupracujícího se školou: XXX

Individuální plán byl vypracován na základě:

odborného posudku SPC z dne: 30.4.2008

kontrolního vyšetření z dne: 18.3.2008

V rámci individuálního výchovně vzdělávacího plánu, který v maximální míře respektuje postižení dítěte, bude dbáno na následující globální cíle:

- dítě bude zařazeno do logopedické třídy, počet dětí v této třídě celkem: 9
- mateřskou školu bude navštěvovat: denně
- počet hodin v jednom dni: 4
- TV bude absolvovat: v rámci výuky TV v mateřské škole
- druh speciálně pedagogické a psychologické:

péče bude zajišťována učitkou MŠ, pracovníkem SPC Zlín Středová 4694, logopedička na základě doporučení klinického logopeda bude zajišťována interními zdroji – učitkou MŠ.

- asistence bude dítěti poskytována: 4 hodiny denně
- vyučovací metody a formy budou přizpůsobeny postižení dítěte, respektována bude i možnost větší učitelnosti dítěte, doporučíme častější položení přípravy
- v mateřské škole je následující speciální vybavení: terapeutická herna – míče, bazén, žíněnky, sestava cvičení, masážní kameny, pískovnice, keramická hlína, trojhranný program...
- třídní učitka a pedagogická asistentka budou spolupracovat s SPC při ZŠ praktické a ZŠ speciální Zlín, společně vypracují IVP, budou probíhat konzultace, případně návštěvy učitelky a asistentky ve škole či v centru
- škola i speciálně pedagogické centrum budou spolupracovat s rodinou, sledovat i výchovné aspekty péče o dítě, které by měly vést k pozitivní adaptaci na prostředí v mateřské škole

Individuální péče v jednotlivých oblastech (konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení činností, forma zadávání úkolů, pedagogické postupy apod.

nutné kompenzační pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty pro tento školní rok:

- rehabilitační míčepomůcky (cca 700,- Kč)

zdůvodnění: poslouží k rozvoji hrubé motoriky, pohybové koordinace i k rehabilitačním účelům

- PCprogram Altík(3900,-Kč)

zdůvodnění: poslouží ke kvalitnějšímu prohloubení vzájemné komunikace a interakce.

- odborné publikace - např. Bondy, A. Frost, L. Vizuální komunikační strategie v autismu, Grada, Schopler, E. Výukové aktivity pro děti s autismem, Modrýklíč

(celkem cca 1000,-Kč)

zdůvodnění: Poslouží pedagogům ke kvalitnějšímu výchovně vzdělávací činnosti, prohloubí jejich poznatky. Ze efektivního procesu integrace dětí.

Předpoklad navýšení finančních prostředků:

Celkem: 5600,-Kč

Specifikace oblastí výchovně vzdělávacího působení:

Oblast sociálního chování

- **současná úroveň:**

V společnosti ostatních dětí se aklimatizoval dobře, aktivně je však kontaktuje jen velmi zřídka – např. tehdy, hraje-li se naproti němu a chce, aby ho někdo oslovil - naznačuje to posunkem, kdo je v té chvíli blíže (nerozlišuje je lidé nebo pedagoga).

Při tematicky zaměřených hrách, které sám spontánně započne (např. hraní v kuchyňce) udrží pozornost poměrně dlouhou dobu a je zčásti schopen strpět přítomnost druhé osoby.

Na velmi krátkou dobu se již dokáže zapojit do společných činností (organizovaných i neorganizovaných).

Nadále se však u něj projevují nepřiměřené (nekontrolované) reakce na rozličené podněty. Není stále schopen samostatného uklidu hraček – na výzvy k uklidu většinou reaguje křikem.

- **plán:**

Podporovat aklimatizaci do kolektivu, zapojovat do kolektivních činností a snažit se prodlužovat dobu jeho setrvávání v těchto činnostech.

Oblast komunikace

- **současná úroveň:**

Zčásti, za pomoci piktogramů (využívá základní piktogramy, činnosti-oběd, mytí rukou, ukončení práce na počítači) nebo náznakem například gestikulací již dovede vyjádřit své potřeby. Ojedinele se objevují náznaky zjednodušené verbální komunikace. Reaguje na základní slovní pokyny například: Pojď, vstaň, obleč se, umyj si ruce.

- **plán:**

Aktivně používat doprovodné komentování her, činností, pomůcek, materiálů, hraček a předmětů, se kterými dítě přijde do styku. Návik navazování očního kontaktu. Návik vyhledání předmětů na slovní pokyn.

Oblast sebeobsluhy

- **současná úroveň:**

hygienické návyky - chodí sám na WC, začíná si pomýtit ústní dutinu (pamatuje si, který je jeho),

převlékání - je-li pod velmi důsledným dohledem, zvládá si sám (postupně a v správném pořadí) obléct téměř všechny části oblečení.

stravování - chuť do jídla má, je však vybíravý a většinou jí pouze suché nenamazané pečivo a přílohy. Polévku nejí. Je schopen se najíst samostatně, používá správně lžíci a umí píť z hrníčku i skleničky.

- **plán:**

hygienické návyky – upevnovat základní návyky

stravování – přiměřet alespoň kochutnávání jídel, které dosud „automaticky“ odmítá

oblékání – snažit se o odbourání nutnosti velmi důsledného dohledu bez kterého nyní převlékání nezvládá.

Plán jednotlivých činností pro školní rok 2008/2009:

• Rozvíjení poznání:

- poukázat na paměťové schopnosti při ředmětyzpřeti ukázaných a schovaných pod šátkem a pozakrytí ukázat jejich obrázky
- hledání rozdílů mezi obrázky, popletené obrázky
- spojování úhlených obrázků
- řídění obrázků podle obsahu

Matematické představy:

- procvičování matematických představ prostřednictvím grafického zápisu
- „cestovat“ spředměty povznačené linie
- spojovat čísla a vytvářet obrazce

Jazyková výchova:

- pojmenovat obrázků
- rozumět funkcčním spojením („Cosioblékáš...“ „„Cojíme...““)
- rozumět větám, které obsahují jeden pokyn (pověšší kabát,...)
- orientovat se na obrázku
- interakce s druhou osobou – začínat její móslovením (mami, paní učitelko,...)

Literární výchova:

- orientace v pojmech veselý, smutný, pomocí mánásků (jednoduché scénky)
- vyprávění s podporou obrázků zobrazujících různé výrazy tváře

Hudební výchova:

- napodobování různých rytmů (tleskání, klepání)
- rozeznávání zvuky (žetonů, řířazovat kobrázku)
- zpívání jednoduchých českých písniček, (opakovat oblíbené)

Tělesná výchova

- zapojování do cvičení, (strukturovaný tělocvik - označovat místa, kde má stát, odkud házet, kopat míček...)
- cvičit podle řířadby, p řířad působovat s rytmem
- reagovat na zvukový signál
- zapojování do pohybových her s ostatními dětmi
- cvičení podle obrázků

Výtvarná výchova:

- nácvik organizace práce (struktura)
- zařazování aktivit do modelovací hmoty
- natírání velkých ploch různými výtvarnými materiály
- nácvik vybarvování ohraničeného tvaru (postupovat od měkkých materiálů)
- zvykat si na práci s tužkou
- svlévat do rovinné pruhy, otiskování předmětů

Pracovní výchova

- vytváření návyků organizace a plánování (úklid pracoviště)
- t řířzení, navlékání drobných předmětů
- hnětení, válení, uždibování modelovací hmoty
- hravou, přelévání...

-stavbyaskládánípodlevzoru

VÝCHOVNĚVZDĚLÁVACÍCÍLE

1. Zvyšovat **úroveňvzájemnékomunikacepřivýjadřovánípotřeb**
2. Upevňovat **pracovnídovednosti**
3. Posilovat **schopnostintegrace**

Připomínkyadoporučenírodičů:

RodičeseznámenisIVP–souhlasí

Podpispracovníků,kteríšenapracisintegrovánýmžákempodíleliasesta vilitentoplán

jméno:

podpis:

ředitelkaškoly:

třídníučitelka:...

asistentpedagoga: Bc.KvětaKovářková.....

logopedickýpracovník:

pracovníkSPC–speciálnípedagog: Mgr.P.Slováková.....

.....

Souhlasím s předáním nezbytných informací krajskému úřadu za účelem rozhodnutí o přidělení finančního příspěvku na integraci mého dítěte.

Podpis rodičů:.....

Dne:

(interní zdroj – mateřská škola „X“)

3.11 Průběh integračního procesu

Náplň závazných a řídních témat výchovných činností byla v případě J. modifikována ve prospěch reálných možností.

Byl kladen důraz na součinnost prováděných činností, tak aby J. pracoval na stejných základech. *Například při pracovní výchově v měsíci listopadu, když etikreslily listy, byl J. sdopomocí asistentanavedena alespoň k zjednodušenému obkreslení listu. Jeho výkres pak visel na nástěnce společně s ostatními.*

V tlesné výchově cvičil J. pravidelně - sdopomocí, pokaždé alespoň určitou část vyučovací hodiny.

Nacvičoval vystoupení na besídku pro rodiče a přestože při nácviku vyrušoval, besídku nakonec sdopomocí asistentazvládl absolvovat klidně.

Bylo podporováno za členění J. do třídního kolektivu. Ostatní děti byly seznámeny s faktem, že je J. jiný než oni, což znamená, že je horší. Bylo jim také vysvětleno, že se s nimi J. bavit nechce, ale že zatím neví jak. Děti byly vyzvány, aby J. pomohly naučit se s nimi bavit rádi.

Prostředí třídy bylo vizuálně upraveno pomocí široké lepící pásky kontrastní barvy přilepené na podlahu, která zastávala oddělovací funkci - třídy byly rozděleny do jednotlivých koutků podle účelů vykonávaných činností.

J. měl k dispozici vlastní pracovní stůl, oddělený navíc šestiparavánem.

Nácvik komunikace byla využita obrázková metoda VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém) Piktogramy tohoto systému zastávaly stejné role při strukturalizaci denního programu.

J. se účastnil školního výletu, návštěvy divadla a podobně koncipovaných akcí. Jeho přítomnost zmíněných akcí byla konzultována s jeho rodiči aby byla respektována jejich rozhodnutí.

3.12 Výstupní hodnocení dítěte

výchovně vzdělávací cíle deklarované individuálně vzdělávacím plánem žněly:

1. Zvyšovat **úroveň vzájemné komunikace** řiv vyjadřování potřeby
2. Upevňovat **pracovní dovednosti**
3. Posilovat **schopnost integrace**

Ad1) úroveň vzájemné komunikace řiv vyjadřování potřeby

- Osvědčil se používání metody VOKS ve zjednodušené formě (doma rodiče VOKS nepoužívají). J. zůstává na obrázkové úrovni
- J začal reagovat i verbálně, nejčastěji jednoslovnými výrazy: „Motorku.“ „Na zahradu“ „Oběd.“
- Dokázal při vyjadřování potřeby zopakovat účelové jednoduché věty typu: „Zapnout po čítač.“ „Přidat chleba“....
- V kontextu pobízení k aktuální nebo předchozí činnosti používal i negativně motivované-agresivní výrazy: „Já tebe zabiju!“ „Budou kopat!“ výroky doprovázel agresivními projevy: kopal, bouchal, škrábal, prskal...
- Při řešení intenzivní výchovnou péčí se nepodařilo odbourat velmi hlasité (a tudíž rušivé) neartikulované zvukové projevy a echolálie.

Ad.2) pracovní dovednosti

- Skládal rád puzzle (z velkých dílků), přiřazoval dvojice obrázků, třídil předměty podle počtu, tvaru, barvy nebo úhlu.
- Bavil ho modelovat a stříhat – jednoduché tvary.
- Rád pracoval i na PC – výukové programy, je však třeba dohledně dohlížet, aby plnil zadané úkoly a nepouštěl stále dokola oblíbené stereotypní animované sekvence
- Neměl zájem o kreslení – podpořil slibem odměny vytvářel pouze čmáranice.
- Při řízené práci se dokázal soustředit cca 10 – 15 minut, jednalo-li se o opakovanou, známou a oblíbenou činnost

- Nevyžadoval striktně oddělený pracovní prostor - zadané úkoly dokázal plnit i v těsné blízkosti jiných dětí, ovšem jen v případě, pokud přítom byly uklidňovací a nevládné prostředky.
- Nové činnosti se učil poměrně dlouhou dobu – délku ovlivňoval stupeň oblíbenosti požadovaného úkolu.
- Schopnost aplikace a prezentace naučených dovedností vysoce podléhala jeho aktuální náladě.

Ad3) Schopnost integrace

- Řízení kolektivní činnosti i při řešení platňovaného speciálně pedagogického postupu velmi často narušoval hlasitými projevy apobíháním.
- Při účasti na zájmových akcích pořádaných MŠ neprojevoval zájem o nabízený naučný ani kulturní program. Bez potíží dokázal sledovat pouze poutavé divadelní představení.
- Ostatní děti pozoroval jen sporadicky, pokud se rozhodnul zapojit, choval se nepředvídatelně.
- Projevoval tendence využívat děti jako příležitostný nástroj k dosahování vlastní spokojenosti – nabádal je například posunkem, aby ho hladily, houpaly, ošetřovaly v hracím doktorském koutku.
- Napodoboval jen výrazné projevy chování dětí – především hlučné aktivity a agresivní projevy.
- Děti ho do svých her samovolně nezapojovaly - patrně kvůli vypozerované nevyzpytatelnosti jeho chování (bez zjevných příčin nebo říj postavené stavby abralsi jejich hračky...)
- Když projevil zájem o konkrétní hračku, sekerou si právě hrál jiná dítě, usiloval o ni násilím, stejně se projevuje i na říštině např. říj klouzání naskluzavce – když byl pod dozorem, tak byl schopen říjstoupit na naučená pravidla a čekatažnaněho přijde řada, pokud však byl s dětmi ponechán sám, bezohledně do nich strkal a předbíhalse.

3.13 Závěry a doporučení pro další praxi

Podmínky funkčnosti integrace byly ze strany pedagogů důsledně zabezpečovány. Dítě bylo zapojováno v rámci třídního výchovně vzdělávacího plánu do všech činností, přičemž tyto činnosti byly operativně modifikovány tempem a schopnostem dítěte. Ze strany integrovaného autistického dítěte však nebyly pozorovány jasné signály svěřující o kladné odezvě na zmíněné funkční podmínky.

J. se bez problému orientoval podle strukturovaného programu dne sestaveného za pomoci piktogramů. Neplánované změny byly třeba do programu zahrnovat předstihem, ovšem J. nevadilo pokud se již sestavený program během dne změnil, jednalo-li se z jeho pohledu vnímání o přijatelnou změnu. Rozdělení prostoru třídy na zóny (pruhy z lepicí pásky na podlaze) podle účelu využívání – hrací koutek „kuchyně“, hrací koutek stavení z „kostek“ atd. J. nerespektoval.

Schopnostu čtení, koncentrace a výkonnost se u J. projevil jako velmi kolísavá, podléhala jeho aktuální náladě a bylo třeba operativně upravovat plán činností.

V průběhu školního roku u zkoumaného J. sílily agresivní projevy chování – pokud se nevyhovělo jeho požadavkům nebo se po něm vyžadovala činnost, která se mu nelíbila. Když někomu ublížil neúmyslně, tak se omlouval (použil naučený výraz: „promiň“), když však jednal s úmyslem, byl poměrně surový. Zvýše uvedené charakteristiky vyplývá, že nebylo vhodné nechávat J. ve společnosti dalších dětí bez dozoru a to ani na okamžik, což vyžadovalo zajištění permanentního pedagogického dozoru.

J. byl integrován do logopedické třídy, která byla primárně zřizována pro děti s logopedickými problémy, ve zkoumaném školním roce do ní však byly společně se sledovaným dítětem zařazeny i děti s projevy narušení v dalších oblastech vývoje – děti s ADHD, sluchové postižení i lehce mentálně retardované. Kolektiv dětí logopedické třídy tedy nereprezentoval běžný vzorek české populace a tato skutečnost se zřejmě negativně projevila na úrovni vzájemné komunikace třídního kolektivu.

4 ZKUŠENOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ZÚČASTNĚNÝCH V PROCESU INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE AUTISTICKÉHO DÍTĚTE V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Zvolená výzkumná oblast se dotýkala mé osobní ziskové zkušenosti - působila jsem v prezentované oblasti na pozici asistentky pedagoga.

4.1 Zaměření výzkumu

„Jak proces integrace autistického dítěte v běžné mateřské škole vnímají zainteresovaní pedagogičtí pracovníci.“

4.2 Design

Vzhledem k vlastnostem zkoumaného fenoménu jsem se rozhodla využít metod kvalitativního výzkumu.

Díky zařazení dvou běžných mateřských škol do výzkumného šetření jsem zúčastněné subjekty při formulování závěrů výzkumu vzájemně komparovala, takže se v případě předkládaného výzkumu jednalo o metodou multipřípadové deskriptivní komparativní studii.

4.3 Cíle výzkumu

- Proniknout do povahy získaných pocitů pedagogických pracovníků zúčastněných v procesu individuální integrace autistického dítěte.
- Přiblížit jejich počáteční avýstupní dojem z tohoto procesu.

4.4 Výzkumné otázky

- Jak pedagogičtí pracovníci vnímají proces individuální integrace autistického dítěte přívstupu do tohoto projektu?
- Jaké skutečnosti v průběhu procesu formují povahu jejich dojmů?
- Jak zmíněný proces z zainteresovaní pedagogičtí pracovníci hodnotí průběh procesu?

4.5 Volba výzkumného vzorku

Cílený výběr zahrnoval ředitelky, učitelky a pedagogické asistentky integrovaných autistických dětí ve dvou mateřských školách.

V obou subjektech se jednalo o **první zkušenosti s integrací dětí s postižením** v mateřských školách.

V jedné z mateřských škol jsem se integrací dětí s postižením v rámci běžného procesu učení účastnila.

S pedagogickými pracovníky zainteresovanými v období prvního procesu ve druhé MŠ jsem se v přípravné fázi výzkumu neformálně setkala a před zahájením cílené fáze výzkumu jsem již přistoupila k otevřené nabídce zapojení do svého výzkumu a získala jsem jejich informovaný souhlas s účastí v něm.

4.6 Doba trvání výzkumu

Jeden školní rok – od 1.9.2008 do 30.6.2009

4.7 Místo výzkumu

Výzkum byl uskutečněn paralelně ve dvou mateřských školách.

Obě mateřské školy byly shodně **běžného typu**, nacházely ve Zlínském kraji, jejich zřizovatelem byla obec s podobným počtem i strukturou obyvatel a bylo v nich ve sledovaném období **zařazeno do učebních skupin integrované autistické děti**.

Vzájemná zachování anonymity (ochrana osobních údajů) byly při zpracování výzkumu tyto MŠ označeny jako *mateřská škola v obci „X“* a *mateřská škola v obci „Y“*.

4.8 Použití metody

- **individuální rozhovory** – vedené průběžně se všemi účastníky výzkumu. Základním předpokladem účinnosti použité metody byla skutečnost, že se v rámci realizace výzkumu jednalo o rozhovor cílený, podřízený jednotlivým specifikovaným částem výzkumného šetření a zvolenému výzkumnému záměru.
- **pořizování záznamů do deníku výzkumníka** – průběžné poznámky z pozorování účastníků výzkumu.

4.9 Způsob sběru dat

V první fázi byla data shromážděná explorativně – získaná data postrádala strukturu a jednoznačné zaměření na oblast zkoumaných zkušeností.

V druhé fázi došlo k zacílení - výzkum byl v této fázi účelově rozdělen na 3 části, které představovaly odpovědi na výzkumné otázky:

I. téma – Vstupní pocity řízení a integrace MŠ

Tabulka znázorňuje cíle kruhů strukturovaných individuálních rozhovorů:

Jednalo se o popud ze strany rodičů? Byli jste v tomto případě první kdo byl o zdravotní diagnóze praven nebo se navás rodičům dítěte obrátili a žadate podporu člením pádového SPC?
Jaká byla vaše prvotní reakce na poptávku umístění dítěte do péče?
Na jaké úrovni se v tomto okamžiku nacházely vaše teoretické znalosti o možnostech integrace autistického dítěte? Jaké jste měly možnosti stran personálního zabezpečení?
Jaké kroky jste museli učinit, aby bylo umístění dítěte realizovatelné? Jak dlouho jste se rozhodovali? Vyskytly se během rozhodovacího procesu problematické momenty? Můžete je specifikovat? (materiální, psychosociální, personální, odborné...)
Bylo MŠ zapotřebí provést nějaké zásadní úpravy?
Podařila se vám do doby nástupu dítěte zajistit všechna potřebná opatření? (vybavení třídy, personální zajištění, odborné vedení...)
S jakými pocity jste do procesu integrace dítěte vstupovala? Věřila jste v její prospěšnost? Měla jste již předchozí zkušenosti s dítětem s postižením? Jednalo se o autistického dítěte? Čím vás v reálu zaskočilo z vašich zkušeností s tímto postižením?
Do jaké míry bylo dítě začleněno? Došlo k většímu snížení počtu žáků?

II.téma–Zkušenostizískanévpřítomněuběhuprocesu

Tabulka názorů účastníků kruhu strukturovaných individuálních rozhovorů:

Kolik hodin denně dítě v MŠ trávilo?
Na základě jakých materiálů byl dítěti sestavován individuální vzdělávací program? Byla existencí IVP ovlivněna řídní vzdělávací plán? Jakým způsobem?
Bylo vaší snahou zapojovat dítě do všech běžných plánovaných činností? (Pokud například děti malovali ovoce, malovalo kontinuálně v rámci svých možností ovoce i integrované dítě?)
Účastnilo se dítě i akcí typu výlet, exkurze, besídka? Účastnilo se každé takovéto akce? (Popište, prosím, případně úvody pro čtenáře – například v úvodu rodiny nebo preventivní opatření z úvodu charakteru postižení – například měření reakce na změny...)
Jak probíhal běžný denní program dítěte?
Jak velkou část dne dítě trávilo individuální prací? Jakým způsobem bylo zajištěno soukromí a klid na práci? Mělo vlastní koutek nebo se přemísťovalo do oddělené místnosti?
Jaké metody práce jste využívali? Jakým způsobem jste dítětem komunikovali
Pracovalas dítětem převážně řídní učitelka nebo pedagogická asistentka?

III.téma–Zkušenostizískanévpřítomnémuběhuprocesu

Tabulkazázorůúčastníkůokruhystrukturovanýchindividuálníchrozhovorů:

Jak hodnotíte za členění dítěte do třídního kolektivu? Projevovalo dítě zájem společně s ostatními? Registrovali jste dítěte projev zájmu o aktivity jiných dětí?(Prosím specifikujte, vaši osobní zkušenost je velice cenná)
Jak na specifický projev dítěte reagovali ostatní zaměstnanci MŠ? Docházelo k vzájemné komunikaci? V jaké formě?
Jak hodnotíte spolupráci s rodiči? Byli srozuměni se stylem vaší pedagogické práce? Cítila jste jejich důvěru? Postupovali jste vsoučinnosti?(Využívali jste například stejné metody a postup při komunikaci s dítětem?)
Jak zpětně hodnotíte svůj podíl v integračním procesu? V čem tkví váš osobní přínos? Převažoval vliv teoretických (odborných) znalostí nebo specificky zvolený pedagogický přístup daný vaší osobností?
Hodnotíte konkrétní integrační proces jako pozitivní? Na základě jakých parametrů?
Můžete nyní myšlenku integrace postižených dětí do běžných MŠ plně podpořit? Kde se připadne podle vás ještě skrývají „jisté rezervy“?

4.10 Výstupy výzkumu

4.10.1 Zpracování získaných dat I. témata

Vstupní pověst řízení integrace dítěte do běžných MŠ

Získaná data z jednotlivých realizovaných individuálních rozhovorů jsem po doslovné transkripci do deníku výzkumníka, seřadila na základě zvolených témat a podle předpokládaného významu.

Zpracoval jsem jedoformy selektivního protokolu.

Zvoleným selektivním parametrem při identifikaci výzkumem shromážděných výroků byla zřetelně pocíťovaná

výzva nebo naopak hrozba

- **Mateřská škola „X“**

Ředitelka:

VÝZVA	HROZBA
„Asistentku mě hned napadlo začít hledat mezi vhodnými maminkami docházejících dětí.“	„Nevěděli jsme si s ním po pravdě řečeno rady, teď doufám, bude všechno lepší, když už zhrubavíme, jak nanějí.“
„Dítě zde bude absolvovat již druhý školní rok, poprvé však bude dítě integrované.“	„Kam by ho jinak jako tady dali, mají to těžké.“
S autistou jsem se zatím při své práci nepotkala, ale existuje práce odborná literatura a možnost školení	

Třídní učitelka:

VÝZVA	HROZBA
„No, jen ten kdo nic nedělá, nic nepokazí.“	„Doufám, že to zvládneme, že si všichni navzájem porozumíme, já nejsem zatím nadšená“
	„Mám z toho takový divný pocit, aby si potom někdo myslel... aby to vypadalo jako že si nevěří, ale asi to tak bude.“

Asistentka pedagoga:

VÝZVA	HROZBA
<i>„Do práce jsem se těšila, protože jsem se točila jenom kolem rodiny a chci se už konečně začít smysluplně realizovat“</i>	<i>„Netušila jsem jak se mi podaří navázat spoluprací s řádní paní učitelkou, připadala mi úplně jiná než já.“</i>
<i>„O autismu jsem toho věděla dost, přečetla jsem si všechny dostupné knihy!“</i>	

- **Mateřská škola „Y“:**

Ředitelka:

VÝZVA	HROZBA
<i>„Chtěli jsme těm rodičům pomoci, protože jsme s postiženými dětmi zatím neměli žádnou zkušenost.“</i>	<i>„Přišli za mnou jeho rodiče, že v minulém roce získali špatnou zkušenost z integrace svého dítěte v jiné mateřské škole.“</i>
<i>„Rozhodla jsem se kvůli tomu říkat novou vysokoškolsky vzdělanou učitelku, protože měla jinou specializaci - sociální pedagogiku, ale byla ochotná se problematice autismu intenzivně věnovat“</i>	<i>„Nevěděli jsme, že bychom se s ní neshodli.“</i>

Třídní učitelka:

VÝZVA	HROZBA
<i>„Na práci jsem se těšila, byla to pro mě profesní výzva.“</i>	
<i>„Nebojím se autistů, jsou to přece jen děti, i když jiné. Nepochybíte“</i>	

Asistentka pedagoga:

VÝZVA	HROZBA
<i>„Říkala jsem si, že když mám doma na starosti dvě děti tak už to určitě horší nebude.“</i>	<i>„Bylo to pro mě hodně těžké, protože jsem se ještě nepřetím s žádným takto postiženým dítětem nepotkala, měla jsem velké obavy, jestli roli asistentky zvládnu, Ale mám dvě děti a tak jsem si říkala, že horší už to nebude“</i>
	<i>„Nejhorší byl začátek, když jsme ve škole zaváděli nový komunikační systém.“</i>
	<i>„S jeho rodiči jsme si ze začátku osobně těžce hledali cest, protože přetím měli se školkou problémy. Jejich děti tam prý někteří pracovníci ubližovali.“</i>

4.10.2 Zpracování dat II. témata

Zkušenosti získané v průběhu procesu.

Získaná data z jednotlivých realizovaných individuálních rozhovorů jsem po doslovné transkripci do deníku výzkumníka, seřadila na základě zvolených témat a podle předpokládaného významu.

Zpracoval jsem je do formy selektivního protokolu. **Zvolným selektivním parametrem při identifikaci výzkumem shrážděných výroků byl zřetelně pocíťovaný**

úspěch nebo naopak **problém**

- *Mateřská škola „X“*

Ředitelka:

ÚSPĚCH	PROBLÉM
<i>„Paní učitelce se pomocí paní asistentky podařilo sepsat pro dítě individuální vzdělávací program v požadovaném termínu.“</i>	<i>„Máme omezený rozpočet. Máme problémy při zajišťování pomůcek, jsou drahé. Abudou nápotom někde žetveskladě“</i>

Třídní učitelka:

ÚSPĚCH	PROBLÉM
<i>„Když má dobrou náladu tak je milý a pěkně spolupracuje.“</i>	<i>„Jako mám všechno zvládnout, musíte d' navíc ještě po ve čerech připravovat pomůcky.“</i>
<i>„Někdy mě milepřekvapí až se stydím, že jsem nad ní měla úř.“</i>	<i>„Jeho matka snámi nechce spolupracovat, nechce domapoužívat VOKS“</i>
	<i>„Nebyl toakový lidem lépe dřív? Nikdopo nich toholik nechtěljakomytady.“</i>

Asistentka pedagoga:

ÚSPĚCH	PROBLÉM
<i>„Začínáme si rozumět. Když něco chcet a tak hovětšinou pochopím“</i>	<i>„Je to fakt dřina, jeden den je pohodě, vkliduspolupracuje a nadruhýdenpořád křičíabereostatnímdětemvěci“</i>
<i>„Učíme ho komunikovat podle piktogramů a vidím, že mu to jde.“</i>	<i>„Paní ředitelka hovřivedla z aruku, zlobila se, že byl sám na chodbě, byl tam maximálně pár minut, když jsem si odběhla na záchod, zatímvždyckyvydržel čekat.“</i>
	<i>„Vzteká se, má ty jeho nálady a to pak nevím jak správně postupovat, paní učitelka chce mít klid na práci s ostatními dětmi a on vyrušuje.“</i>

- **Mateřská škola „Y“**

Ředitelka:

ÚSPĚCH	PROBLÉM
<i>„Paní asistentka a paní učitelky zavedly obrázkovou komunikaci - díky používání VOKSU (pozn. výměnný obrázkový komunikační systém) byly i ostatní děti ve třídě klidné.“</i>	<i>„Spolupráce se Speciálním pedagogickým centrem mi připadá nedostačující, měli by podle mě jezdit častěji, chceme s nimi konzultovat naše postupy“</i>
<i>„Rodiče dítěte za mnou přišli a chválili naše prostředí, které jsem vytvořili“</i>	

Třídní učitelka:

ÚSPĚCH	PROBLÉM
<i>„Když navzájem něco nového, tak vždycky spolupracujeme, tedy i řídíme učitelka plus asistentka plus dítě.“</i>	<i>„U učitelky máme říděcí třídu!“ Sdílejí s námi v většinu času pracuje asistentka. Samozřejmě. Prototyp řečeje.“</i>
<i>„Při rozhovoru s rodiči cítím jejich důvěru.“</i>	

Asistentka pedagoga:

ÚSPĚCH	PROBLÉM
<i>„Když ráno přijde do třídy, má nastavený vyskládaný program, vezme kartičku s pozdravem, přečte si a řekne Ahoj“</i>	<i>„Obtíže vznikly při nastupování do autobusu, když jsme jeli na divadlo, byl rozrušený, plakal“</i>
<i>„Dítě občas sleduje ostatní děti a ony se ho také někdy snaží zapojovat“</i>	
<i>„Na první pohled te nedopoznají, že tu máme integrované dítě!“</i>	

4.10.3 Zpracování dat III. témata

Zkušenosti získané v průběhu procesu:

Získaná data z jednotlivých realizovaných individuálních rozhovorů jsem po doslovné transkripci do deníku výzkumníka, seřadila na základě zvolených témat a podle předpokládaného významu.

Zpracovala jsem je do formy selektivního protokolu. **Zvolným selektivním parametrem při identifikaci výzkumem shrážděných výroků bylo zřetelně pociťované uspokojení nebo naopak výhrady**

- **Mateřská škola „X“:**

Ředitelka:

USPOKOJENÍ	VÝHRADY
<i>„Znaší strany jsme, myslím všichni udělali všechno, co jsme mohli.“</i>	<i>Rodiče byli bez předchozího oznámení u zápisu do speciální školy, která má připravit dítě pro autisty a dříve jsem byla jejich nespokojenost s naší školou.“</i>
	<i>„Dítě mělo těžký stupeň postižení, jeho potřeby nebyly slučitelné s plánem školního vzdělávacího plánu.“</i>
	<i>„Ostatní děti byly vyrušování od svých úkolů“</i>

Třídniú čítelka:

USPOKOJENÍ	VÝHRADY
<i>„Já jsem sv ů úkol splnila. Snažila jsem se celou dobu velmi intenzivně o funkční integraci.“</i>	<i>„Mrzí mne postoj rodičů, odmítali domasdíť ětem pracovat podle zavedeného režimu ve škole.“</i>
	<i>„Věnovala jsem dítěti i sv ůj volný čas, ale neměla jsem nárok na zvýšení finančního ohodnocení, protože bylvet řídě asistent.“</i>
	<i>„Oporu ve vedení jsem necítila, každý uměl jen zkritizovat jeho chování, ale nikdo neporadil comámeud ělat.“</i>

Asistentka pedagoga:

USPOKOJENÍ	VÝHRADY
<i>„Byla to zajímavá zkušenost, myslím, že mneposunula o kus dál“</i>	<i>„Stupeň postižení tohoto dítěte podle mne neumožňoval smysluplnou integraci.“</i>
	<i>„Hlavní chybu vidím ve špatné komunikaci mezi pedagogy, rodiči a speciálním pedagogickým centrem.“</i>

- **Mateřská škola „Y“:**

Ředitelka:

USPOKOJENÍ	VÝHRADY
„Začlenění hodnotím z pohledu vedoucího pracovníka kladně“	„Nedovedu posoudit jestli máme nějaké rezervy, proto že nemám možnost srovnání.“
„Rodiče mi potvrdili, že snámi byli velmi spokojeni.“	
„My jsme měli štěstí, že se nám podařilo zvládnout zařazení dětí do obou tříd.“	

Třídní učitelka:

USPOKOJENÍ	VÝHRADY
„S potěšením sleduji jak si sním někdy ostatní děti povídají a zkoušejí ho přivolat dokud někdy.“	
„Hodnotím velmi kladně za členění dětí.“	
„Ráda bych ve své práci pokračovala.“	

Asistentka pedagoga:

USPOKOJENÍ	VÝHRADY
„Jsem moc ráda, že jsem měla tuto práci, obohatila mě novými zkušenostmi.“	„Byla to složitá práce.“
„Mám radost, že jsem dětem pomohla umožnit mu dobrý vstup do života.“	

4.11 Komparace získaných závěrů

Výzkumné závěry zšetření v mateřské škole „X“ a v mateřské škole „Y“ se od sebe liší.

V otázkách vstupních pocitů byla mezi komparovanými subjekty výzkumem zjištěná zřetelná shoda v zaměření odpovědí k negativnímu pólu reprezentovanému pocitem *hrozby* - v případě učastníků z mateřské školy „X“ je za tímto výstupem možné spatřovat konkrétní příčinu – dítě už v minulém roce tuto mateřskou školu navštěvovalo a někteří pedagogičtí pracovníci již tedy mohly získat určitou negativní zkušenost například s projevy jeho atypického chování. V případě mateřské školy „Y“ se patrně jednalo o pocitování neurčitě hrozby z dosud nepoznaného procesu.

V otázkách výstupních dojmů mezi zkoumanými školami keshodě nedošlo.

Hodnocení pocitů z realizované integrace se ve zkoumaných školách vzájemně lišilo. Výroky pedagogických pracovníků z mateřské školy „Y“ směřovaly ke kladnému pólu hodnocení reprezentovanému v výsledném přehledu jako *uspokojení*

Pedagogičtí pracovníci z mateřské školy „X“ oproti tomu většinou směřovaly svými výroky k zápornému pólu reprezentovanému v výsledném přehledu pocitem *výhrad*.

Zjištěné rozdíly se patrně odvíjely od odlišnosti charakteru postižení jednotlivých integrovaných dětí - dal by se z nich vyvodit poznatek o roli, kterou hrajou v procesu úspěšně pocitování integrace hraje stupeň postižení jednotlivých integrovaných dětí a jejich úroveň.

Dále je ze zpracovaného přehledu výstupů výzkumů patrné, že neméně důležitou roli představuje vzájemný vztah pedagogických pracovníků a přístup rodičů konkrétního integrovaného dítěte.

POUŽITÁ LITERATURA

Autoevaluace mateřské školy. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.

CLERQ, H. *Mami, jeto člověk, nebo zvíře? - Myšlení dítěte s autismem.*

Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-235-5

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. A KOL. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchami autistického spektra (metodický materiál).* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-17-8.

GILBERT, CH., PEETERS, T. *Autismus: zdravotní a výchovné aspekty.*

Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-201-7

HÁJKOVÁ, V., KVĚTOŇOVÁ – ŠVECOVÁ, L. *Kapitoly z integrativní pedagogiky pro učitelky mateřských škol.* Praha: IPPP, 2001

HLADKÁ, L., PAVLIŠTÍKOVÁ, A. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem.* Ing. Ladislav Pavlišťík, 2008. ISBN 978-80-254-2356-1

HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých.* Praha: Portál, 2005. 296 s. ISBN 80-7367-041-0.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus.*

Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus I. - Problémy komunikace dětí s autismem.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999. 20 s.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus II. - Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000a. 19 s.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus III. - Problémy s představitelstvem u dětí s autismem.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000b. 14 s.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus VIII. – Pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. 40s. ISBN 80-86856-00-3.

JESENSKÝ, J. *Integrace – znamení doby*. Sborník z odborné konferencí na počest 50. výročí Pedagogické fakulty UK a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů. Praha: Karolinum 1998. ISBN 80-7184-691-0

KADLČKOVÁ, E a kol. *Školní vzdělávací program. – Téma: „Jdeme spolu za poznáním.“* Dolní Němčí: Mateřská škola, 2007

KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém VOKS*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. 90s. ISBN 80-86856-14-3.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1

LANG, G, BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-71781-44-4

MAKOVCOVÁ, J. *Maminko, nezpívej*. Olomouc: Miloš Patka-ULMI, 2009
ISBN 978-80-904344-1-7

MICHALÍK, J. *Školní integrace dětí s postižením*. Olomouc: UP, 2000
ISBN 80-7290-060-9

MICHALÍK, J. *Škola pro všechny a neintegrace jedyž...*. Vsetín: ZŠ Integra, 2002

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2003
ISBN 80-7178-772-8

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004. Praha: Tauris 2006. ISBN 80-87000-00-5

SCHOPLER, E., LANSING, M. *Strategie metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.

SCHOPLER, E., LANSING, M. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

ŠMEJKALOVÁ, H. : *Základní informace k zajišťování asistentů pedagogů a dotýká se integrace žáků nebo žáků se zdravotním postižením* . Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN: 978-80-86856-35-3

ŠVAŘÍČEK, R, ŠEĎOVÁ Ka kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

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

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pomáhající profese* . Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika, integrace školní a sociální* . Brno: Paido, 2004. ISBN 80-2315-071-9.

VOCÍLKA, M, *Autismus: A možnosti výchovné praxe*. Praha: Septima, 1995, ISBN 80-85801-58-2

MŠMT ČR. *Zákon Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

MŠMT ČR. *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

MŠMT ČR. *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimo řádně nadaných*.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

IVP individuální výchovně vzdělávací program

MŠ mateřská škola

SPC speciální pedagogické centrum

RVPPV rámcový výchovně vzdělávací program ředškolního vzdělávání

VOKS výmenný obrázkový komunikační systém

SEZNAM TABULEK

Tabulka č.1.Srovnání integrace inkluze	25
Tabulka č.2.Vzdělávací cíle Rámcového vzdělávacího programu.....	29

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA–P1:Listzdeníkuvýzkumníka:září

PŘÍLOHA–P2:Listzdeníkuvýzkumníka:říjen

PŘÍLOHA–P3:Listzdeníkuvýzkumníka:listopad

PŘÍLOHA–P4:Listzdeníkuvýzkumníka:prosinec

PŘÍLOHA–P5:Listzdeníkuvýzkumníka:leden

PŘÍLOHA–P6:Ukázkazápisůvtřídníknize

PŘÍLOHA–P7:Pracovnílistvyplněnýautistickýmdítětem

PŘÍLOHA–P8:Transkripcjednohozvýzkumnýchindividuálních rozhovorů.

PŘÍLOHA-P1

ZÁŘÍ

1. 9. Seznamování - s asistentkou, občasnými dětmi ...
malá klenčíčka & bezcílovému pobíhání.
2. 9. Vzájemné seznamování; menší ochůta, chůze, respektování osobní
autenticity. Zahradka - problémy s ověřením spát & šelky.
3. 9. Seznamování s režimem, nechce po svém udělat hračky
4. 9. Seznamování. Když se na hřišti začne rozbíhat tak se jdou
přesvědčit pro chůze a posídnání si písku.
5. 9. Seznamování. Je omezen!

8. 9 - 12. 9. RD

15. 9. výjimečně (včetně) z předělání. Číslicí měřky. Zkouška kuchyně.
(návrat a servisování kávy) kávička, občerstvení a dělá šelky.
16. 9. hra s máněly. Ráno pobíhání - chce abych se s ním hral, ps
se chová a dělá chůze, že ho ignoruji. TIME OUT => ZA DVEŘI A
nechám si ho.
17. 9. Co doma děláme. Hra s oblékání - vyprávění příběhů - máněly, tv
hra ... Vůl je režimem a přemýšleje.
18. 9. Malování se žebrem, musí se učít postupu. Hraje malá klenčíčka
příběh, hra s oblékání puzzle - individualizovanou práci. chce abych stál
blíže k němu.
19. 9. Vykládání reformní přívěsky, typování. PC program státní
ledová plovárny. Rozložení hračky na zápis (písku) = hračky
22. 9. Nácvik úklidu hraček, šleha protlačuje. Hraje si s ním malá
klenčíčka. Hraje si s ním a jídelní.
23. 9. pracovní činnost - slavnost z kávičkou. Malá hra kávička!!
REAGUJE SE ZPOZDĚNÍM
24. 9. společná činnost - třídění předmětů, relaxace u čaje - vyprávění
dávka dřevěná & kávička.
29. 9. pracovní činnost - obléká z listů žvýč - postup sepsat a
oblékání
26. 9. společná úklid hračky. Hraje rovněž individualizovanou práci
Hraje si s ním chůze za dveřmi, hraje se malou klenčíčkou - Hraje si s ním

PŘÍLOHA-P2

- RÍJEN
6. 10. problemární knížky - dělné pokusy (naučování slovních úloh)
7. 10. obkresování jehliček, meličky na muštině spirace nese jako medaile.
8. 10. vyřezávání obrázků z kartonu - medaile
včetně orientace a barvy, potírání nitkami.
9. 10. kresba pastelkami, spřádání čísel do čísel, geometrické tvary.
10. 10. polírování kreslení a obkresování předmětů (jednoduché geometrické tvary). Měření nitkami podle předlohy.
-
13. 10. nácvik dvojitých křížů - game 'opravy' úchop. 1P: skládání
restitování) obrátek. Společné cvičení. Hledání čísel kostičkami.
14. 10. výroba jehliček z amerického papíru. porovnání geometrických tvarů
15. 10. návštěva divadla - edukace povinnosti. Bez problémů i cesta
autobusem. máš a sešrou piktogram a autobusem a piktogram
a divadlem.
16. 10. zhotovování ovoc - u pokusů činnosti nevydáváš, stále
preferuje klíčové činnosti - bruchání.
17. 10. hraje s ostatními dětmi - učí se je přivolat aby si
s nimi šli hrát (musí mu mít role jasně)
-
20. 10. poprosování a psaní ovoc a pokusných reakcí
21. 10. vyřezávání dřeva, vyřezávání. Cvičení společně s dětmi
(vyřezání jen křížem čísel)
22. 10. výukový program VČEZA+LEK. Nácvik sešloubky.
23. 10. nácvik výhledu u společného cvičení. Hra s dětmi - jak se
přivolat, jak se omluvit...
24. 10. Obkresování geometrických tvarů, skládání nepřiléhajících
obrátků.
Stále problémy s klíčností!
-
- 27-29. 10. volna s MŠ
30. 10. výroba hraček z dřeva, čtení scénářů, zaplacení
svíček. Jakubovi se dřívě líbil. Chce ho před zaplacením.
31. 10. společná hra "DĚPĚ" vyřezání jen křížem!

PŘÍLOHA-P3

LISTOPAD

- 3.11. zavádění pravidel do individuální práce. Respektování každého!
(případy → práce - děti!)
- 4.11. počet lidových písní, vyhledávání rytmu, počítání na prstech ruky.
- 5.11. kresba čar, spojování čar, foukání.
- 6.11. hra na pacients, poznávání částí těla. Společná hra s pacients a družinou dětí.
- 7.11. učební se strany nanečten, občasné hry, umění blahopřání.

- 10.11. kreslení listů, pokračování individuální práce nácvik
specifických pracovních návyků. Komunikace: rozlet VOX
- 11.11. výuka měřky na hraně listu
- 12.11. cvičení s dětmi, zapojil se sám, je u cvičení veselý,
celou dobu ale cvičil neustále.
- 13.11. výukou dalších filozogramů - jak se vyznamene s jazyky
významem.
- 14.11. nácvik pohybu "SA OHY" + filozogram (mapa. dr. chleba
nebo stán-??) Komunikativní práce

- 17.11. VOLNO SS
- 18.11. nácvik komunikace - malota VOX seznámení s
filozogramy. Cvičení s dětmi: morse písmena, všechny listy
pro děti. Jak se zapojil jen na chvíli.
- 19.11. -II-
- 20.11. -II- ↗
- 21.11. sledování nabroslených čar klobátem. Čary se postupně
čítají. Jilka klobátem nacvál AVTO a když byla
obhraná tak se seřval: "KDE SE AVTO? Jak čínnal do
staví."
→ ministrka Mgr. Jiráková - dotaz ode mne je
eliminovat HLAVNOST

27-28.11. odpočinek - OČE

PŘÍLOHA-P4

PROSINEC

- 1-2.12. VOLHO - OŠZ
- 3.12. čítání - učebnice fyziky 1-5, porovnání čísel, počítání na
přesný měřák
- 4.12. sledování rozvíjejícího obrátek - kóma, mitochondria, vnitřní
organely, svaly, dýchání, oběhová soustava, nervy. Molekulární modely!
neboli se. Byly kresby a sporeny!
- 5.12. začal štítný papír a fixace, psal písničky a popsanovatel
je - bylo písničky: W, O, M (W, O, M, H, S, K, L, E, T)
-
- NÁCVIK BESÍDKY!
- 8.12. nácvik národní besídky. Kuba se málo zapojuje, protestuje.
Ebony a kdo je se bude chovat na besídce
- 9.12. pokračování národní besídky. Sledování dvojice na národním
přechodu. (IP)
- 10.12. začíná si cvičit na pravidelnou, každodenní
individuální práci. Je to program cvičení v každé pět
minut. Druh práce je sledování a obměňování.
Nepřehlédněte odměny!!! Práce je obměňování každých jen když
splní určitou, složitou úkol.
ODPOLEDNE BESÍDKA: jakub byl velice zlatý, začal mluvit
vyprávěl celou besídku vyprávěl, udržoval si
karty a maminou.
- 11.12. vyprávění národního dramatu, předložení katalogu a
kresbami →, co chce od žití. Je to che národní měly.
- 12.12. národní komunita VOX, pondělí o národním - národním
slavnosti. Je to: "je to národní", "je to národní"
-
- 15.12. předání - když děti se 205: jakub je štěstí a
šťastný děj.
- 16.12. národní více komunita národní, na vyhlášení
spade (zblouval) a náhle: "Spade pod auto"
(slučuje spade křídla zapovídaného auta)
Když se mu národní náhle: "Bani úndelka náhle!"
- 17.12. štěstí puzele - národní kóma. Je štěstí mu
puzele obměňování, jistě ho štěstí mechaniky.
Národní náhle. Kuba reagovat velmi dobře.
- 18.12. štěstí a národní kresbami. PC - výukový program.
- 19.12. náhle
22. - 31.12. národní předání

PŘÍLOHA-P5

LEDEN

- 5.1. Jekat volno
- 6.1. vánoční pečení - skládání divyho. Nová hra na dva moravy - kluba aktiv naděje pravidla hra s domácími, dělení postavičky - roztina. Kluba je dává spíš. často dobře spolupracoval. Nepotřebí.
- 7.1. Kluba je klidný, dobře reaguje na nerespektování i respektování pokyny. Na myšlenkách už je ochotný se s různými dětmi.
-
- 8.1. Botování. Které sociální dovednosti? Spolupráce - společné přejetí loží a rození dětí. Rozhodování domů sešití.
- 9.1. Manipulace s drobnými koralkami, přirovnání podle počtu - rozložení předmětů (ne 1,2,3,4,5 ale 1,5,4,3,2 a kluba s tím má problémy, zlobí se.
-
- 12.1. Oděvací hra. Skládání obrázků z dělá navažení nabízené obrázky.
- 13.1. Malování měchulka. Střihání měchulka vločka,
- 14.1. zimní oblečení, princip oblečení. Kluba rozléhá bez problémů více než s tělocvičnou - často dobře reagovat na pokyny.
- 15.1. ~~práce~~ správa měchulka. Botování - kluba dobře myšlenky s drobnými dětmi,
- 16.1. volno
-

PŘÍLOHA-P6

Týdenní záznamy o vzdělávacích činnostech

Den	počet dětí		Tematický celek projekt, téma	Dopolední vzdělávací činnosti
	dopoledne	odpoledne		
1.9.	9	6	„Děti znají školky“	<ul style="list-style-type: none"> - přivítání dětí, seznamování se jimi s dětmi, učitel se značkami - pronádky s šelky, tříky - pohádky knažek kon knažek, ma - PV - seznamování se s šelky, tříky
2.9.	8	7		<ul style="list-style-type: none"> - moje značka, můj domáček s fotojnapis, můj polštářek - pravidla hry, úkolová - NH „Vlnatý stě“ PV - kůže je moje oblíbená jak oblíbená hračky
3.9.	9	7		<ul style="list-style-type: none"> - představení, seznamování se se spol. hrami, DFL, hračkami... (Hondani započítat hry...) - filatelie, poznávací, (svědění) - seznamování, opakování - „převážně“ šortky, narozdíl PV - bábovky, ačkoliv hry spíš
4.9.	9	7		<ul style="list-style-type: none"> - manipulace hry - včera do tváře, odlepení úkolů - obrázková hra - úkolová hra, poznávání, hra - opakování, úkolová „Byla jediná baška“ - vytváření slov PV - bezpečná jízda na kole
5.9.	9	8		<ul style="list-style-type: none"> - sím hra „to domáček“ - učení, hry s kuchtíky, učení, učení - kuličky, aritmetika a šortky učení - „jak se jmenuje“ - hry s míčem, hra s kuchtíky - hra, kuchtíky - PV - hry na učení - kuchtíky, šortky, hry - jízda

Týdenní záznamy o vzdělávacích činnostech

Den	počet dětí		Tematický celek projekt, téma	Dopolední vzdělávací činnosti
	dopoledne	odpoledne		
8.9.	9	7	„Kvíz hra o m vís“	<ul style="list-style-type: none"> - KK Co jsem prožil o úkolu - Zblácení oboudu „zumi od potlačení“ - pojmenování předmětů, hmysek (časy) - PV - kvízová zábavní akce ústně - PV - pojmenování kladných
9.9.	9	7		<ul style="list-style-type: none"> - Hnětlami a vyprávění v tónu - Zblácení hrobojnic, hmy - Srdčkatá mal. car. stří - Nhlav Lékavě, vyprávění pomůcka - pojmenování - opakování jazyk, zručí „Na ústě“ - Hnětlami, hvězdy v kódu - PV - hvězdy, polní článek
10.9.	9	8	..	<ul style="list-style-type: none"> - stavění objektů z kostek - opakování iluze - vyhledávání, ověř. B. La. ze - Hnětlami hvězdy „Domek“ (práci pojmu na, post, vedla za...) - dělení, dělení, funk - PV - pojmenování, ověřování
11.9.	9	7		<ul style="list-style-type: none"> - manip. hry, káčky, písky - PV - písničkou, - Lázeň s předměty na začátku - Zaznamování s - Hnětlami hvězdy - opakování zručí písni - PV - hvězdy, dět. kout
12.9.	9	7		<ul style="list-style-type: none"> - PV - opozita: stání - nej. město - KK Co jsem se naučil - KK Hnětlami hvězdy - KV - opak písni, hvězdy - Zblácení hvězdy - pojmenování hvězdy - Hnětlami hvězdy, hvězdy - dět - PV - hry v písku, hvězdy

PŘÍLOHA-P7



- ④ Než najdeš obličej Smiška, kterému nic nechybí, prozkoumej ten svůj. Zavři oči - zatřep hlavou, pohlad se po vlasech i obočí, jemně se zatahej za ucho i nos, otevřej ústa jako kaplík, zamrkej očima - a jsi připraven k práci.
- ④ Vybarvi jen obličej, který je celý dokreslený. Ostatní neúplné obličejce dokresli tužkou.

Ku09

2/2009

1. okruh - Přijetí dítěte s PAS do péče MŠ

- Rodiče přišli s žádostí o přijetí. Jelikož již znali diagnózu dítěte, jednalo se o integraci dítěte do běžné třídy mateřské školy. Rodiče informovali vedení školy o komplikacích při hledání mateřské školy, která by přistoupila na integraci.
- První setkání bylo velmi krátké s otcem dítěte. Nic jsme neslibovali a dohodli jsme se, že než škola vydá nějaké rozhodnutí, bude nutné získat dostupné, alespoň obecné informace o dětech s PAS a zda je naše škola schopna vytvořit podmínky pro integraci. Do této chvíle jsem neměla vůbec žádné teoretické znalosti o možnostech integrace dítěte s PAS do běžné třídy mateřské školy. Pro další školní rok jsme na počet tříd a děti plánovali rozšíření pedagogického sboru.
- Rozhodovali jsme se přibližně jeden kalendářní měsíc. Při přijímání nové učitelky, jsme dali přednost speciální pedagožce, přestože měla jinou specializaci, ale byla ochotná se této problematice v době před nástupem dítěte do MŠ intenzivně věnovat. Důležitým posunem pro možnost realizace integrace byla skutečnost, že jsme v této době byli schopni získat finanční prostředky na asistenta pedagoga a vhodnou osobu pro tuto práci.
- Nebylo zpočátku zapotřebí žádné velké úpravy, pouze rozdělení dvou skříněk (poličky), připevnění koberce na zeď + hodně metrů suchého zipu na kartičky, fotografie dítěte, koutek pro individuální práci, laminátor, atd..
- Vybavení třídy ano, VOKS ano, personální zajištění ano (ze strany SPC nám bylo sděleno, že jestliže jsme pro dítě získali asistenta pedagoga (SPC proškoleného), nemusí pracovat s dítětem speciální pedagog).
- Dítě bylo zařazeno do běžné třídy mezi nově přijaté nejmladší děti. Počet dětí byl jako v běžných třídách.
- 4 hodiny

3. okruh Zhodnocení integrace

- Začlenění hodnotím z pohledu vedoucího pracovníka velmi kladně. Díky velkému úsilí učitelky a asistenta pedagoga. Ostatní nemohu posoudit.
- Částečně. Děti byly velmi klidné a díky VOKSU nebylo patrné, že je ve třídě zařazeno integrované dítě.
- Tuto otázku je třeba specifikovat.
- Ostatní zaměstnanci byli předem seznámeni s přijetím dítěte. Jakou formou budou s dítětem komunikovat ostatní dospělí určila p. učitelka, která s ním pracovala první rok.
- Rodiče byli spokojeni, že jsme dítě přijali. Zpočátku zavrhovali VOKS a ani ho doma nepoužívali. Měli k tomuto způsobu komunikace negativní postoj. Brzy však zjistili, že tento způsob komunikace dítěti vyhovuje a díky němu

dělá velké pokroky. Doma VOKS začali používat i díky tomu, že bez této komunikace bylo dítě velmi neklidné.

- Na integraci jsme přistoupili, protože nám bylo dítěte i rodičů velmi líto. Domluvili jsme se, že to zkusíme. Rodiče již měli negativní zkušenosti s předchozí integrací tohoto dítěte v jiné mat. škole. Nevěděli jsme zda my budeme úspěšní. Měli jsme integraci, ale jiného druhu.
- Svůj podíl nebudu hodnotit
- Jako pozitivní ano. Nevím co máte na mysli.
- Nejsem kompetentní plně podporovat integraci dětí s PAS do běžných tříd MŠ. My jsme měli štěstí, že se nám podařilo zvládnout zařazení tohoto dítěte do běžné třídy MŠ. Jaké rezervy ? Protože nemám žádné jiné zkušenosti a ani nevím jak to funguje v jiných mat. školách, tak nedovedu posoudit jestli máme nebo nemáme rezervy.