

Role učitele ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole

Bc. Veronika Polášková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Veronika Polášková
Osobní číslo: H230431
Studijní program: N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Role učitele ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se specifickými vzdělávacími potřebami dítěte s poruchou autistického spektra.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na uplatňování specifických přístupů a pomůcek učitelem ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v prostředí mateřské školy.

Formulace výzkumných cílů, výzkumných otázek a návrh metodologického postupu.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím metod strukturované pozorování a dotazníkové šetření.

Zpracování získaných dat, jejich analýza a interpretace.

Zpracování shrnutí výsledků výzkumu, závěrů a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Adamus, P., Vančová, A., & Löfflerová, M. (2017). *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Portál.
- Dudová, I. (2022). Poruchy autistického spektra. *Česko-slovenská pediatrie*, 77(3), 143–147. doi:10.55095/CSPediatric2022/017
- Haney, M. R. (2013). *Understanding children with autism spectrum disorders: educators partnering with families*. SAGE Publications.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2012). *Teaching students with autism spectrum disorders*. Skyhorse Publishing.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra* (Rozšířené a přepracované vydání). Portál.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Iva Žáková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou role učitele ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole. Cílem diplomové práce je popsat specifika využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. Teoretická část práce se zaměřuje na celkový pohled na problematiku, její teoretická ukotvení a přiblížení možností podpory při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. Praktická část má charakter kvantitativního designu, kdy pro sběr dat byly využity dvě výzkumné metody – strukturované pozorování a dotazníkové šetření. Získaná data byla analyzována na základě četností výskytu, obsahové a deskriptivní analýzy. Z výsledků výzkumu vyplývá, že využití specifických přístupů a pomůcek učitelem s sebou přináší několik specifík, které ovlivňují efektivitu vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra a jeho následný rozvoj. Vzdělávání těchto dětí je ovlivněno přístupem učitelů, kteří se k problematice dle výsledků výzkumu staví jako k výzvě nebo jako k překážce. Zjištěná specifika a jejich výskyt v praxi se odráží ve zkušenostech učitelů s využitím specifických přístupů a pomůcek.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, pervazivní vývojové poruchy, porucha autistického spektra, strukturované učení

ABSTRACT

The thesis deals with the role of the teacher in the education of a child with autism spectrum disorder in a kindergarten. The aim of the thesis is to describe the specifics of the use of approaches and aids by the teacher in the education of a child with autism spectrum disorder. The theoretical part of the thesis focuses on the overall view of the issue, its theoretical anchors and approaching the possibilities of support in the education of a child with autism spectrum disorder. The practical part has a quantitative design, where two research methods were used for data collection - structured observation and questionnaire survey. The collected data was analyzed based on frequencies of occurrence, content and descriptive analysis. The results of the research show that the use of specific approaches and aids by the teacher brings with it several specifics that affect the effectiveness of education of a child with autism spectrum disorder and its subsequent development. The education of these children is influenced by the approach of teachers who, according to the research results,

approach the issue as a challenge or as an obstacle. The specificities found and their occurrence in practice are reflected in the teachers' experience of using specific approaches and aids.

Keywords: inclusive education, pervasive developmental disorder, autism spectrum disorder, structured learning

Své poděkování bych chtěla vyjádřit Mgr. Ivě Žákové Ph. D., která mě po celou dobu tvorby diplomové práce odborně vedla, poskytovala cenné rady, kvalitní zpětnou vazbu a motivaci k dokončení práce. Právě díky její pomoci, vstřícnosti a spolupráci pro mě bylo psaní diplomové práce velmi obohacující a rozvíjející.

Dále bych ráda poděkovala všem aktérům, kteří se aktivně podíleli na účasti ve výzkumných šetřeních a poskytli mi cenné odpovědi a velké množství dat pro tvorbu výzkumných závěrů.

Mé poslední poděkování patří mé rodině, příteli a mému nejbližšímu okolí. Bez jejich podpory a trpělivosti po celou dobu mého studia bych se nikdy nedostala až k jeho zdárnému dokončení.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	16
1.1 ZÁKLADNÍ TEORETICKÁ VYMEZENÍ	16
1.2 VÝVOJ A ETIOLOGIE	18
1.3 DIAGNOSTIKA.....	21
1.4 DIAGNOSTICKÁ TRIÁDA.....	24
2 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	27
2.1 DÍTĚ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	27
2.2 OSOBNOST UČITELE PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	29
2.3 SPOLUPRÁCE UČITELE A DALŠÍCH AKTÉRŮ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	32
3 MOŽNOSTI PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	35
3.1 STRUKTUROVANÉ UČENÍ	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	43
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
4.3 VÝZKUMNÉ METODY A POSTUP PŘI SBĚRU DAT	44
5 ANALÝZA, VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT	47
5.1 ANALÝZA, VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT POMOCÍ VÝZKUMNÉ METODY STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ.....	47
5.1.1 Metoda motivace – odměna jako základní stavební kámen pro další práci s dítětem	55
5.1.2 Využití specifických pomůcek jako podpora aktivního zájmu dítěte	56
5.1.3 Strukturalizace jako klíčový přístup učitele	57
5.1.4 Učitel jako pocit jistoty a bezpečí	58
5.2 ANALÝZA, VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT POMOCÍ METODY DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	59
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	83
7 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	89
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	92
ZÁVĚR	94
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	97

SEZNAM OBRÁZKŮ	102
SEZNAM TABULEK	103
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	104
SEZNAM SCHÉMAT	105
SEZNAM GRAFŮ	106
SEZNAM PŘÍLOH.....	107

ÚVOD

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách mateřských škol se v dnešní době jeví jako čím dál tím častější trend novodobé společnosti, který nazýváme inkluze. Její podstatou je začleňování a vzdělávání všech dětí, bez ohledu na jejich specifika, do běžných tříd, a to nejen mateřských škol. Inkluzivní vzdělávání s sebou nese velkou řadu úprav v organizaci vzdělávání, ve využití metod a forem práce a také v rozpoznání individuálních potřeb každého jedince. Otázkou však je, zda mateřské školy a její aktéři, a to především učitelé, jsou na takové vzdělávání dostatečně připraveni a vzdělávání. Právě role učitele v mateřské škole, jakožto odborníka na výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku je klíčová pro utváření podnětného prostředí, volbu vhodných metod, forem a přístupů a pro naplnění individuálních potřeb každého dítěte. Jelikož se v dnešní době objevuje narůstající množství dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které v sobě zahrnuje děti s různými podpůrnými opatřeními a diagnózami, tak je třeba těmto tématům věnovat větší pozornost a zajímat se o jejich specifika.

Předkládaná diplomová práce se zabývá rolí učitele ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v prostředí mateřské školy. Z toho důvodu, že počet dětí s poruchou autistického spektra v mateřských školách je stále stoupající, by měla většina učitelů mít povědomí o možnostech jejich vzdělávání. Podle novodobějších zdrojů se počet dětí v mateřských školách až ztrojnásobil, důvodem tomu může být vyšší úroveň diagnostických metod a včasnější zaznamenání poruchy u dětí, a to už okolo třetího roku života dítěte. Narůstající počet nemusí tedy nutně představovat větší množství dětí s poruchou autistického spektra, ale spíše vyšší a časnější úroveň diagnostikování, než tomu bylo v minulosti (Thorová, 2006).

Problematika diplomové práce se zaměřuje na poruchu autistického spektra u dětí v mateřské škole, a proto se v následujících kapitolách věnujeme jejímu podrobnějšímu vymezení. Teoretická část práce je rozdělena do tří hlavních kapitol, ve kterých je našim cílem zaměřit se na celkový pohled na danou problematiku, její teoretická ukotvení a přiblížení možností podpory při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. V první kapitole vymezujeme teoretická východiska týkající se diagnózy *porucha autistického spektra*, její vývoj a etiologii od historie až po současnost. Zmiňujeme také základní fakta ohledně procesu diagnostikování poruchy, a to především se zaměřením na diagnostickou triádu, která je pro diagnostikování poruchy stěžejní a je podstatné znát její charakteristiky. Ve druhé kapitole se zaměřujeme na vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra a jeho

ukotvení v legislativě, vymezujeme také postavení učitele a dítěte v souvislosti s inkluzivním vzděláváním, osobnost učitele, jeho přístupy a možnosti ve spolupráci s dalšími aktéry ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. Třetí kapitola diplomové práce vyzdvihuje možnosti podpory ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. Zaměřili jsme se především na strukturované učení, jeho principy a využití v praxi. K jednotlivým principům jsme také zmínili ukázky z praxe v podobě obrázků, které jsou autorčinou vlastní tvorbou. Veškerá teoretická ukotvení jsou klíčová pro navázání a porozumění praktické části práce.

Praktická část diplomové práce nese kvantitativní výzkumný design s využitím dvou výzkumných metod. Hlavním cílem praktické části práce je popsat, jaká jsou specifika využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole. Data pro výzkumná zjištění získáváme pomocí výzkumné metody – strukturované pozorování, u kterého se zaměřujeme na roli učitele a jeho využití specifických přístupů a pomůcek při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra a získaná data zaznamenáváme do vytvořených záznamových archů. Výzkumná metoda strukturované pozorování nám umožňuje nahlédnout hlouběji do dané problematiky a získat podrobnější data. Jako druhá výzkumná metoda pro získání většího množství dat a jejich zobecnění na populaci je využíváno dotazníkové šetření. K jeho vyplnění jsou osloveni učitelé v mateřských školách, kteří se za svoji praxi setkali se vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra. Pro zpracování získaných dat ze strukturovaného pozorování využíváme obsahovou analýzu a z jejího zpracování poté tvoříme popisné kategorie jevů, které interpretují získaná data. U dotazníkového šetření získáváme data, která následně analyzujeme a zpracováváme, u otevřených otázek využíváme obsahovou analýzu a tvorbu významových jednotek. V závěru práce se zaměřujeme na shrnutí výsledků, které je klíčové pro zpracování doporučení pro praxi. Dále zpracováváme limity práce a následnou diskusi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Cílem kapitoly je představit základní teoretická vymezení, příčiny vzniku, diagnostiku a diagnostickou triádu, která představuje hlavní oblasti narušení při výskytu poruchy autistického spektra.

Poruchu autistického spektra můžeme označit jako velmi rozmanitou diagnózu, jejíž výskyt je v dnešní společnosti čím dál tím častější a velmi často zkoumaný. I přes to, že se jedná o pojem často zkoumaný, tak mnoho autorů jak u nás, tak v zahraničí poukazuje na terminologickou nejednotnost, která se odráží v užívání různých pojmů. Autorka Bazalová (2011) ve své publikaci uvádí, že nejobecnějším a nejčastěji užívaným pojmem je pojem autismus. Kdybychom měli poukázat na historii tohoto pojmu, tak první zmínka se pojí se švýcarským psychiatrem E. Bleulerem, který pojem používal k popsání symptomů u schizofrenních pacientů (Bleuler, 1911, podle Adamus, 2014). Nyní jej můžeme označit jako souhrnný pojem, který v sobě nese široké spektrum poruch. V diplomové práci se budeme držet jejího názvu a budeme užívat pojem porucha autistického spektra (PAS), který autorka Thorová (2006) označuje jako nejpřesnější, jelikož klinický obraz PAS je velmi individuální, a ne vždy se dá označit jako pervazivní. Problematikou PAS se zabývá spousta odborníků, řadíme je mezi pervazivní vývojové poruchy, což je pojem, jehož kořeny spadají do oboru lékařství (Jelínková, 1999, podle Adamus et al., 2017). Slovo pervazivní se dá nahradit slovem stejného významu, a to „*všepřonikající*“. Již v sedmdesátých letech britská psychiatrická Lorna Wing vymezila triádu tří oblastí, které jsou stěžejní pro sledování projevů a diagnostikování poruchy autistického spektra. Právě v rámci těchto tří oblastí – oblast sociálních interakcí, komunikace a představitivosti se vytváří rozmanitý klinický obraz dítěte či dospělé osoby s poruchou autistického spektra a je téměř nemožné najít shodný klinický obraz u odlišných lidí s PAS (Bazalová, 2011; Pierangelo & Giuliani, 2012; Thorová, 2016). V následujících kapitolách se pokusíme přiblížit základní teoretická vymezení problematiky diplomové práce, zaměříme se na vývoj, etiologii a diagnostikování poruchy autistického spektra a také podrobně vymezíme diagnostickou triádu.

1.1 Základní teoretická vymezení

Porucha autistického spektra jakožto kategorie z pervazivních vývojových poruch je jedna z velmi závažných poruch, které do různé hloubky ovlivňují mentální vývoj jedince. Různá hloubka či intenzita narušení se projevuje ve třech základních oblastech, kdy jedinec není schopen či má problém s navazováním sociálních vztahů. S tím se pojí také problémová

komunikace, ať už verbální či neverbální a jako poslední schopnost využívat svoji vlastní fantazii a představivost. Právě kvůli narušení mentálního vývoje jedinec strádá oproti svým vrstevníkům a klinický obraz dítěte s PAS je typický svým odlišným chováním a myšlením, které se pravděpodobně neprojeví nikdy shodně u rozdílných jedinců (Thorová, 2016). Každý jedinec s PAS má tedy svůj klinický obraz, který může být velmi rozmanitý, může se nadále rozvíjet, avšak nikdy nedojde k jeho kompletnímu vyléčení. Podle mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 řadíme poruchy autistického spektra mezi pervazivní vývojové poruchy (F84) (*F80-F89 – Poruchy psychického vývoje*, 2023).

Jako jednu z nejzákladnějších poruch můžeme označit **dětský autismus** (F84.0), který se projevuje v různé intenzitě a v různém věku. První náznaky lze však pozorovat až kolem 12. – 18. měsíce a nejpozději před 4. rokem života dítěte jsou deficity v diagnostické triádě zcela zřetelné. Typické je poškození v oblasti komunikace, kdy se řeč mnohdy nerozvine nebo je velmi opožděná. Poškození se projevuje také v emoční pasivitě, ve stereotypních zájmech, kdy vybočení může znamenat negativní reakci, dále ve smyslovém vnímání, kdy se může objevit značná přecitlivělost na chutě či pachy (Bazalová, 2011; Thorová, 2016). Další poruchou je **atypický autismus** (F84.1), který je typický u dětí, u kterých jsou projevy v rámci diagnostické triády naplněny pouze částečně anebo později než u klasického autismu. Dítě nemusí vykazovat stejné projevy jako u klasického autismu, ale objevuje se opakující se stereotypní chování, problémy v sociální interakci i komunikaci, ale ne v takové míře. Často se může atypický autismus také objevovat v kombinaci s mentálním onemocněním (Adamus et al., 2017; Thorová, 2016). Jediný syndrom z kategorie PAS, který se dá určit genetickým vyšetřením již v průběhu pozdního těhotenství je **Rettův syndrom** (F84.2) objevující se převážně u dívek a žen. Z počátku u dítěte dochází k běžnému vývoji skoro až po druhý rok života, poté dochází k rapidní regresi, kdy dítě ztrácí již osvojené schopnosti, a to hlavně z hlediska motorického, sociálního a mnohdy i komunikačního. Mohou se objevit také dýchací potíže a u větší poloviny případů se projevuje také epilepsie (Adamus et al., 2017; Hrdlička & Komárek, 2014). Dalším typem, který v roce 1944 popsal poprvé vídeňský pediatr Hans Asperger jako skupinu osob se specifickými rysy chování byl v následujících letech pojmenován jako **Aspergerův syndrom**. Typické jsou nedostatky v oblasti sociální interakce, hry a představivosti, ale na rozdíl od ostatních typů zde nemusí docházet k narušení vývoje řeči. Naopak vývoj řeči bývá na velmi dobré úrovni, ale mohou se objevovat strategie jako učení se textů či frází nazpaměť. Nedostatky v sociálních oblastech se dají u dětí sledovat již v mateřské škole a oba autoři ve svých publikacích

upozorňují na důležitost uplatňování individuálních přístupů při práci s dítětem s Aspergerovým syndromem (Thorová, 2016). Další poruchou, která spadá pod pervazivní vývojové poruchy a je uvedena v MKN-10 je **Jiná dětská dezintegrační porucha**. Je typická tím, že vývoj dítěte probíhá zcela přirozeně a kolem čtvrtého roku dítě ztrácí zájem o okolí, aktivitu a začínají se objevovat nedostatky v oblasti diagnostické triády a nastává regrese nabitých dovedností (MKN-10, 2024). V mnoha případech se dle výzkumů může u PAS objevit také porucha přidružená. Jako jeden z nejčastějších příkladů uvádí autoři Čadilová et al. (2007) výskyt mentální retardace, který se u jedinců v předškolním vzdělávání pojí s poskytnutí odborné pomoci, a to v podobě podpůrných opatření. „Mentální retardace je vrozený stav, který se vyznačuje omezením rozumových a adaptivních schopností, jinými slovy nedošlo k přiměřenému a úplnému rozvoji mentálních schopností člověka.“ (Čadilová et al., 2007, s. 26). Kromě typických projevů narušení v daných oblastech mohou poruchu autistického spektra také doprovázet projevy nežádoucího až problémového chování, které může být spojováno i s agresivitou či výbušnými projevy, které pramení v nečekaných změnách, kterým dítě čelí a nedokáže se s nimi vyrovnat (Thorová, 2012, podle Adamus et al., 2012).

1.2 Vývoj a etiologie

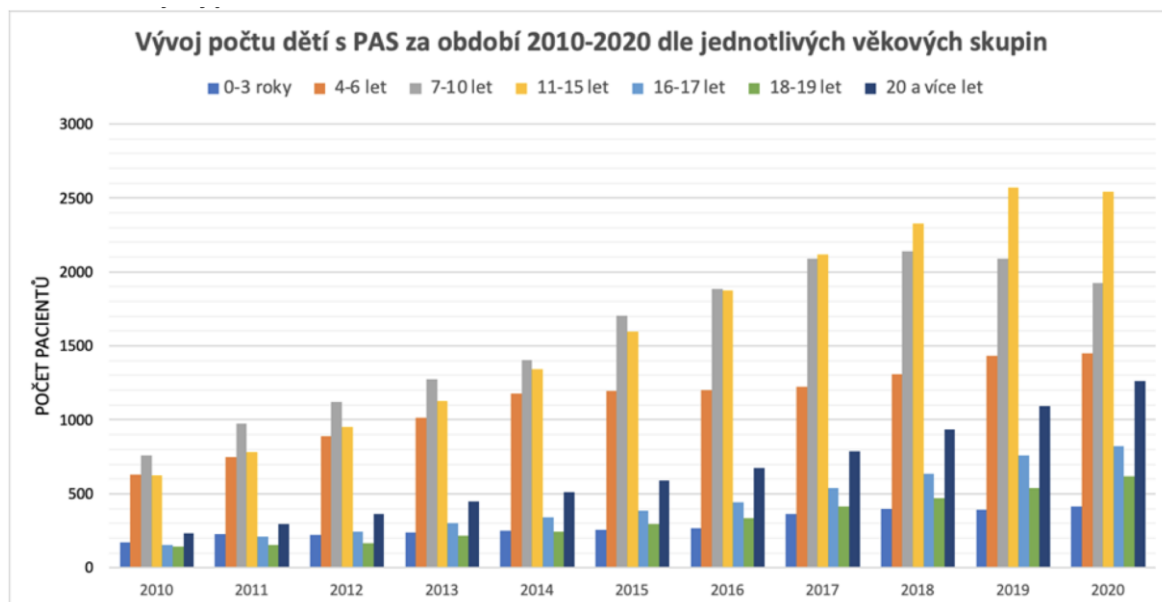
I přes to, že samotná etiologie poruch autistického spektra je již řadu let předmětem zkoumání stovek výzkumů a odborných studií, tak se neustále objevují nejednotná a nepřesná vymezení ohledně příčiny vzniku poruchy. Od počátku 20. století prošla PAS velkým vývojem, mnoha názory a objevuje se zde několik důležitých roků, kdy byly poprvé položeny a popsány jeho počátky. Za zmínku stojí dva roky, kdy nezávisle na sobě dokázali dva odborníci popsat skupinu pozorovaných dětí tak, že jejich projevy byly téměř shodné, až na výjimku, kterou byla řeč a komunikace. Na základě výsledků jejich zkoumání je důležité poukázat na jejich provázanost. Jako nejdůležitější můžeme označit rok 1943, kdy americký psychiatr Leo Kanner pozoroval skupinu 11 dětí, u kterých registroval odchylky v chování od všeho, co bylo doposud známo a zkoumáno a podle diagnostických kritérií nešlo tyto děti zařadit do žádné z doposud popsaných kategorií (Haney, 2013; Thorová, 2016). Skupinu dětí popisoval jako děti, které jsou typické svým stereotypním chováním, projevy a rituály, dále problémy až neschopností v navázání kontaktu, ať už s blízkými či cizími lidmi. Dalším typickým znakem pro skupinu dětí bylo, že u nich nedošlo k osvojení si řeči anebo jejímu následnému rozvoji tak, jak by se podle běžného vývoje očekávalo (Schopler, 1998). Na základě svých zjištění už tehdy Leo Kanner přemýšlel,

zda se jedná o genetickou poruchu, poté však svá zkoumání zaměřoval na rodiče dětí s poruchou autistického spektra a jako jednu z příčin uvádí také chladný přístup rodičů a špatnou výchovu, což vyvolalo ve společnosti velký rozruch (Adamus, 2014, s. 9). Druhým důležitým mezníkem ve vývoji autismu se dá označit rok 1944, kdy se vídeňský pediatr Hans Asperger zabýval rozbořem projevů a chování chlapců, kteří vykazovali známky narušené sociální interakce, empatie, stereotypního chování, ale na rozdíl od Kannerových výsledků, u pozorované skupiny nebylo zaznamenáno žádné vychýlení u vývoje řeči (Attwood, 2005).

S postupným vývojem diagnostických postupů se začalo přiklánět k původním Kannerovým domněnkám, a i v dnešní době se zakládá na myšlence, že „autismus je vrozená neurovývojová porucha na neurobiologickém základě organického původu.“ (Rimland, 1964, podle Bazalová, 2011, s. 35). Z dostupných novodobějších informací lze tedy říct, že se jedná o poruchu vrozenou, geneticky podmíněnou a také nevyléčitelnou. O jejím původu vedou neustále odborníci diskuse a z jejich závěrů se často setkáváme s tvrzeními, že vznik poruchy autistického spektra není prokazatelný jednou příčinou, ale podílí se na něm skupina několika náhodných genů a označujeme ji jako poruchu multifaktoriální. Tohoto závěru jako první dospěl již v roce 1955 Národní institut zdraví (*National Institute of Health*), který se zaměřoval na zkoumání příčin vzniku poruchy (Pierangelo & Giuliani, 2012). Právě vzhledem k velkému množství příčin a kombinací genů, které se mohou podílet na vzniku PAS se můžeme setkávat i s nejednotnými tvrzeními. Na základě množství provedených studií lze i v dnešní době říct, že stále nelze přesně popsat mechanismus vzniku poruchy kvůli vysoké a odlišné variabilitě příčin (Dundon, 2021; Šporclová, 2018). Základní oblasti, ve kterých se objevují deficity u jedinců s PAS souhrnně označujeme jako „*triádu diagnostických kritérií*“. Možné vysvětlení nejednotných a těžko zjištěných příčin vzniku poruchy lze podložit velmi rozmanitým klinickým obrazem dítěte s poruchou autistického spektra. Řada odborníků se shoduje na výskytu velkého a odlišného množství symptomů, které poruchu autistického spektra doprovázejí (Thorová, 2016). Je to dáno tím, že každý mozek jedince s PAS je naprosto odlišný a jedinečný svými spoji mezi jednotlivými strukturami, které se vyvíjí či dochází k jejich přerušení, a to u každého jedince individuálně. Od toho se poté podle vědců z Weizmannova institutu věd odvíjí reaktivita jedince a jeho projevy v daných oblastech (Price, 2024).

Porucha autistického spektra je ve společnosti čím dál tím více skloňovaný pojem a jeho výskyt u dětí je mnohonásobně vyšší, než kdy byl. První studie ze šedesátých let, která se týkala výskytu autismu byla posuzovaná na základě kritérií od Kanner a Eisenbergera.

Výsledkem bylo zjištění, že každých 5 z 10 tisíc dětí má poruchu autistického spektra (Thorová, 2016, s. 227). V průběhu dalších desetiletí byl zaznamenáván dynamický nárůst dětí s poruchou autistického spektra a je tomu tak i dodnes. Je však důležité vzít ohled na to, že během několika let se rozšířila diagnostická kritéria od původních autorů a také informovanost mezi rodiči a odborníky je mnohonásobně vyšší a dochází tak k dřívější diagnostice. Na tuhle skutečnost poukazuje také mnoho autorů ve svých publikacích. Autorka Thorová (2006, s. 229) uvádí ve své publikaci myšlenky „..., že se nezvyšují počty dětí s autismem, ale jen počty dětí s diagnostikovaným (identifikovaným) autismem.“. Za hlavní příčinou tohoto fenoménu může být fakt, že dnešní diagnostická kritéria či manuály jako diagnosticko-statistický manuál jsou velmi podrobné a rozsáhlé. Jejich podrobné a smysluplné zpracování napomáhá k využití v praxi a tím častější a časnější diagnostice poruchy autistického spektra. Zahrnují také kritéria vztahující se k mírnějším projevům poruchy autistického spektra, a tak mnohem více dětí, než v dřívější době má poruchu autistického spektra diagnostikovanou. Dundon (2021, s. 16) píše, že „Uváděný výskyt poruchy autistického spektra se v posledních letech poměrně změnil a výzkumy naznačují, že se s autismem narodí přibližně jedno z 88 dětí.“. Existují také teorie, že za příčinu rychlejšího nárůstu dětí s poruchou autistického spektra stojí narušení v podobě očkování, toxických látek a znečištěného životního prostředí, se kterým dochází lidé ke styku. I v tomto případě se mezi odborníky vyskytují názory, které mají větší či menší zastoupení a existuje zde častá nejednotnost (Thorová, 2016). Pro představu uvádím graf z ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR ohledně nárůstu počtu dětí s poruchou autistického spektra v letech 2010–2020. Je důležité zmínit, že zaznamenaná data se netýkají pouze dětí předškolního věku, ale jsou rozdělena podle jednotlivých věkových skupin. Data, týkající se dětí předškolního věku jsou zaznamenána modrou a oranžovou barvou. Z grafu lze vyčíst, že počet dětí předškolního věku s PAS se od roku 2010 zvýšil více než dvojnásobně a tato skutečnost podle odborníků není podmíněná tím, že by se rodilo více dětí s poruchou autistického spektra, ale že v dnešní době už existují kvalitnější a včasnější diagnostické metody, které umožňují poruchu odhalit již v dřívějším věku dítěte, než tomu bylo dříve (Ošlejšková et al., 2022).



Obrázek 1: Nárůst počtu dětí s PAS v letech 2010–2020

(Ošlejšková et al., 2022)

1.3 Diagnostika

Obecně diagnostiku řadíme mezi jednu z velmi náročných vědních disciplín, je typická svým komplexním charakterem a na jejím průběhu se podílí velký počet odborníků. Samotný proces diagnostikování můžeme označit jako „teorii objektivních postupů k určování stavu určitých jevů a procesů, jejich vlastností, příčin těchto vlastností, odchylek vlastností.“ (Průcha, 2006, s. 132). Pro vzdělávání v prostředí mateřské školy je důležité definici doplnit termínem pedagogická diagnostika, jelikož je zde velmi důležitá role učitele jakožto odborníka, který může identifikovat prvotní projevy poruchy. Pedagogická diagnostika podle autorek Syslová et al., (2018) zahrnuje proces diagnostikování, který je vázaný k výchovně-vzdělávacímu procesu. V rámci toho učitel zjišťuje a hodnotí dosaženou úroveň dítěte vzhledem k očekávané úrovni, zda je dosažená úroveň dítěte v souladu s jeho vývojem a stanovenými výchovně vzdělávacími cíli a na základě toho se stanovují další kroky pro úspěšný rozvoj dítěte. Z důvodu podílení se aktérů vzdělávání na procesu diagnostikování PAS, které spadají pod speciální pedagogiku, považují za podstatné zmínit také pojem speciálně pedagogická diagnostika, který můžeme podle autorky Zelinkové (2001, s. 12) definovat jako „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“. Speciálně pedagogická diagnostika, jak uvádí autor Slowík (2016) se zaměřuje na odhalení možností a pozitivních aspektů dítěte a jejich následné využití pro další rozvoj. Je nezbytné, aby diagnostika splňovala daná

kritéria, z nichž jako nejpodstatnější můžeme označit již zmiňovanou komplexnost a individualitu, které vedou k včasnému stanovení diagnózy a následné intervenci (Bazalová, 2017). Diagnostikování poruchy autistického spektra lze označit jako komplexní právě proto, že je třeba velkého množství vyšetření, na kterých se podílí široká škála odborníků, kteří provádí diagnostiku. Právě díky komplexnosti a rozsáhlé multidisciplinaritě se zvyšuje kvalita a přesnost diagnostického procesu. Základem pro důkladná odborná vyšetření je navázání kontaktu mezi rodinou a odborníkem, jelikož pro odborníka a pro proces diagnostikování je velmi přínosné získat informace o dítěti, o jeho běžném fungování, projevech a režimu. Prvotní vyšetření by mělo probíhat v prostředí, které je dítěti známé, umožňuje mu dodržovat jeho nastavený režim a nevyvolává u něj stres, ale naopak aktivitu, která je nutná pro spolupráci s psychologem a získu významných informací pro stanovení diagnózy (Adamus et al., 2017). Ve svém článku autorka Dudová v rámci diagnostiky poukazuje na důležitost přímého a aktivního kontaktu psychologa s dítětem, který umožní zhodnocení aktuálního vývoje dítěte a v rámci pozorování a diagnostikování jednotlivých oblastí vývoje dítěte (pozornost, motorika, sociální dovednosti, komunikace, hra, ...) umožňuje také nastavení vhodné intervence pro další potenciální rozvoj dítěte (Dudová, 2022). Podle studie z roku 2023 je velmi podstatné zaměřit se na silné stránky, jako je nekonformita a upřímnost, které děti ve svých projevech vykazují, jelikož mohou být velmi nápomocné a určující pro stanovení diagnózy (Woods & Estes, 2023).

Nejen zastoupení odborných vyšetření hraje velkou roli, ale důležitost se přikládá také aktérům v průběhu vzdělávání dítěte, a to především učitelům a rodičům. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 326) je učitel „jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“. Učitel je osoba, která spolu se svojí kvalifikací disponuje určitým souborem dovedností, které nazýváme profesními kompetencemi, a právě jednou z nich je kompetence diagnostická a intervenční. „Učitel vybavený těmito kompetencemi je schopen rozpoznat, diagnostikovat a identifikovat děti se specifickými poruchami...“ (Svobodová & Vítěčková, 2017, s. 32).

Jak v českých, tak zahraničních literaturách se potýkáme s vymezením tří hlavních oblastí, které jsou stěžejní pro diagnostikování poruchy autistického spektra a jedná se o oblast komunikace, sociálního chování a představitosti. Konkrétní odlišnosti v určitých oblastech jsou podrobně rozepsány v následující podkapitole. V mnoha různých publikacích si lze všimnout shody autorů s myšlenkou, že diagnostika PAS je velmi náročná právě proto,

že se vyskytuje velmi rozmanitý klinický obraz dítěte s poruchou autistického spektra, který se projevuje v daných oblastech. Autorka Thorová (2006) uvádí, že PAS lze diagnostikovat již od osmnáctého měsíce věku dítěte a například z výzkumného šetření autorky Bazalové plyne, že nejčastěji je diagnostikován autismus okolo tří let věku dítěte. Je však důležité brát ohled na to, že v tak raném věku některé oblasti, jako je například řeč a komunikace ještě nedosáhly svého vývoje, a tak diagnostikování nemusí být zcela přesné a odlišnosti se dají sledovat až kolem čtvrtého roku dítěte (Krejčířová, 2003, podle Bazalová, 2011, s.102). S touto myšlenkou se pojí ideální model diagnostiky od autorky Thorové (2006), na kterém se dá jednoduše a přehledně vysvětlit proces diagnostikování pro potřeby naší diplomové práce. Autorka model rozděluje do tří následujících fází:

1. *Fáze podezření* je prvotní fází, kdy se očekává velká odpovědnost rodičů, kteří mohou zaznamenávat odlišnosti v projevech dítěte a jejich úkolem je kontaktovat pediatra, který dítě vyšetří pomocí screeningových metod a při podezření na výskyt poruchy autistického spektra ho pošle na další podrobnější vyšetření do specializovaných pracovišť.
2. *Fáze diagnostická* už je velmi náročná a dochází ke sběru interdisciplinárních poznatků o dítěti, do šetření se zapojují odborníci z mnoha oblastí (Bazalová, 2011).
3. *Fáze postdiagnostická* je poslední fází, kdy už je stanovená diagnóza dítěte a je důležité stanovit si možné kroky intervence a tomu přizpůsobit další fungování a rozvoj dítěte. Ve spolupráci s poradenskými zařízeními dochází ke stanovení postupů při vzdělávání dítěte (Thorová, 2006).

V zahraničí, ale i u nás se můžeme také setkat s různými programy, které mají napomoci v oblasti shromažďování dat a při správném využívání se dají využít mimo jiné i k časné diagnostice a intervenci poruch autistického spektra. Konkrétním příkladem mohou být například mateřské školy, které se nacházejí v Kanadě v Ontariu a pro zaznamenávání vývojových dat u dětí využívají program *Early Development Instrument* (EDI). Jsou zde zaznamenávána data o dětech, jejich vývoji, projevech. Navíc se dají také zaznamenat informace o tom, zda se jedná o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké projevy jsou pro dítě typické (Janus et al., 2018).

1.4 Diagnostická triáda

Pro diagnostiku poruchy autistického spektra jsou výchozí tři oblasti, které v sedmdesátých letech dvacátého století vymezila britská psychiatrička Lorna Wing jako triádu diagnostických kritérií (Adamus, 2014). Jedná se o oblast:

1. Sociální interakce a sociální chování;
2. Komunikace;
3. Představitost, zájmy a hra (Thorová, 2006).

Jako první se zaměříme na oblast **sociálních interakcí a sociálního chování**. Dalo by se říct, že je to oblast, která v sobě nese další dvě oblasti z diagnostické triády, jelikož komunikace, představitost, zájmy i hra se podílí na sociálním fungování každého jedince a neodmyslitelně tvoří celek. Vzhledem k velké rozmanitosti klinického obrazu dítěte s PAS je však důležité si každou z oblastí popsat zvlášť a podrobněji. První znaky sociální interakce dítěte se světem se objevují téměř hned po narození a postupem času prochází vývojem, kdy můžeme sledovat první oční kontakt dítěte, první mimické projevy, také úsměv, nápodobu a další činnosti. U dětí s PAS je sociální vývoj opožděný anebo vůbec nedochází k projevům sociální interakce (Čadilová & Žampachová, 2017). V rámci sociální oblasti se autoři zmiňují o sociálním chování, které se opírá o teorii, že tyto děti nemají potřebu navazovat kontakty s jinými lidmi. Zmiňují také sociální porozumění, které hovoří o tom, že děti s PAS nechápou emoce druhých lidí. Obě tyto oblasti se vzájemně prolínají a pramení z nedostatečně rozvinutých sociálních dovedností (Thorová, 2012, podle Adamus et al., 2017, s. 38). V literatuře se setkáváme s vymezením pěti základních typů autistů podle reakcí na sociální interakce:

- **Typ pasivní** – prezentuje skupinu dětí s PAS, které mají svůj uzavřený svět a k fungování nevyžadují žádný kontakt s okolím. Mohl by jim přinést zklamání až úzkost, jelikož nejsou schopni navázat sociální vztahy a využívají ho pouze k naplnění svých potřeb.
- **Typ aktivní** – tento typ je opakem všech ostatních a zde dítě s PAS nemá hranice a až přehnaně se může zapojovat do sociálního dění. Často se obrací na témata, která se pojí s jeho zájmem a je typický svojí neodbytností, kdy překračuje hranice a může to vést až ke vzbouření.

- **Typ osamělý** – jedinci osamělého typu ke svému fungování nepotřebují žádný sociální kontakt. Mají rádi svůj uzavřený prostor a nezapojují se do sociálního dění.
- **Typ formální** – často se pojí s dětmi s vyšším IQ, zakládá si na přesných formulacích a vyjádřeních, které mohou mít prvky stereotypu, na dodržování pravidel a vynikají množstvím znalostí, které s přesvědčením prezentují.
- **Typ smíšený/zvláštní** – pro tento typ je typická falešná sociální zralost, jelikož dítě je hodně fixované na rodiče či dospělé, se kterými sdílí domácnost a do určité míry přejímá vzorce chování právě od nich. K ostatním lidem, vzdáleným a vrstevníkům dítě volí spíše pasivní přístup (Adamus, 2016, s. 13–14; Adamus et al., 2017, s. 35).

Druhou kategorií v triádě narušení je oblast **komunikace**, kterou můžeme podle autorky Bytešnickové (2012, s. 7) označit jako „schopnost, která provází člověka životem.“. Už podle definice můžeme soudit, že se jedná o jednu z nejdůležitějších forem mezilidského působení a sdílení informací, která se vyvíjí po celý život a jako nejdůležitější část vývoje můžeme označit právě předškolní věk. Dítě v tomto období prochází bohatým rozvojem jak v oblasti receptivní, expresivní, tak verbální i neverbální, což u autistických dětí nelze tvrdit. Jako v každých případech, i zde existuje velká různorodost a najít jednotné tvrzení ohledně rozvinuté řeči a komunikace u autistických dětí je téměř nemožné (Bazalová, 2011). Větší procento dětí s PAS si pravděpodobně řeč neosvojí a je nutné volit alternativní způsoby komunikace, existuje zde ale možnost, že si autistické děti osvojí určité způsoby komunikace, které ovšem nikdy nedosáhnou takového rozvoje, aby odpovídal věku dítěte (Pierangelo & Giuliani, 2012; Thorová, 2016). Při takové situaci se mohou nedostatky objevovat v několika oblastech, kdy jako jednu z nejčastějších můžeme označit problémy s mimoslovní komunikací, kdy dítě buďto komunikuje minimálně nebo nekomunikuje vůbec pomocí gest, mimiky, pomocí očního kontaktu ani kývání hlavy. Mimo neverbální složku komunikace mohou dalšími nedostatky být:

- **Jednostranná komunikace** – dítě s PAS má často sklon ke stereotypu a pokud už u něj dojde k rozvoji řeči, tak se často obrací na témata, která mu jsou blízká, má v nich zálibu a nezáleží mu na tom, zda se mu dostává odpovědi od posluchačů;
- **Omezené praktické používání komunikace** – zde se objevují nedostatky v rozlišování množných a jednotných čísel, první a třetí osoby, také se mohou v komunikaci objevovat zdvořilostní nedostatky až používání vulgarit či chybných vyjádření (Adamus, 2014, s. 18).

Představivost, zájmy a hra jsou posledními oblastmi, které spadají do triády. Schopnost utvářet si představy je jeden z těch nejzákladnějších procesů, kdy pomocí našich smyslů můžeme poznávat svět kolem nás, vnášet do něj své představy a plánovat další činnosti. Dítě s poruchou autistického spektra tuhle možnost postrádá a narušení v oblasti představivosti ovlivňuje mentální vývoj dítěte a s ním spojený rozvoj v základních oblastech jako je hra, zájmy, činnosti a další (Thorová, 2016). Hru lze definovat jako „...základní prostředek výchovy v předškolním období a je tvůrčím typem činnosti.“ (Opatřilová, 2006, s. 169) a lze ji tedy označit za jednu z nejdůležitějších činností v předškolním věku, která u dítěte s PAS nemůžeme být rozvíjena v dostatečné míře právě kvůli absenci schopnosti představivosti. Na základě toho má dítě sklony ke stereotypním vzorcům chování, stereotypním činnostem, které má osvojené, k upřednostňování aktivit, u kterých dítě má jistotu a daný postup, vytvořenou oporu a jakékoli vybočení ze stereotypu pro něj může být stresující až frustrující. Při přerušení či narušení stereotypních činností může dojít k negativní reakci dítěte, která se může projevovat až agresí či křikem dítěte. V rámci hry se děti seznamují s různými novými hračkami a předměty, autistické dítě však o tyto předměty v mnoha případech nejvíce zájem, využívá je nestandardním způsobem a neuplatňuje je k rozvoji vlastní aktivity (Adamus, 2014; Bazalová, 2011). I v tomto případě má dítě sklon ke stereotypu, opírá se o aktivity a hračky, které mu jsou známé, například se jedná o hračky s vizuální (piktogramy), motorickou (různorodé materiály) či sluchovou (interaktivní hračky) podporou. Ve spojitosti se sluchovým vnímáním dítěte se dá jako forma hry u autistických dětí označit také seznamování se se svým hlasem, jelikož u mnoho dětí nedošlo k rozvoji řeči, a tak jakékoli zvuky, které dítě produkuje pro něj mohou být nové a poutavé (Beyer & Gammeltoft, 2006; Haney, 2013).

Ačkoli se dá porucha autistického spektra u dětí diagnostikovat na základě rozborů projevů chování ze všech tří oblastí diagnostické triády, tak se jedná o velmi rozsáhlý, složitý a komplexní proces, právě kvůli výskytu nesčetného množství odlišných projevů. V publikacích autoři poukazují na fakt, že najít jedince, kteří se projevují shodnými projevy v daných oblastech je téměř nemožné (Thorová, 2016).

2 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

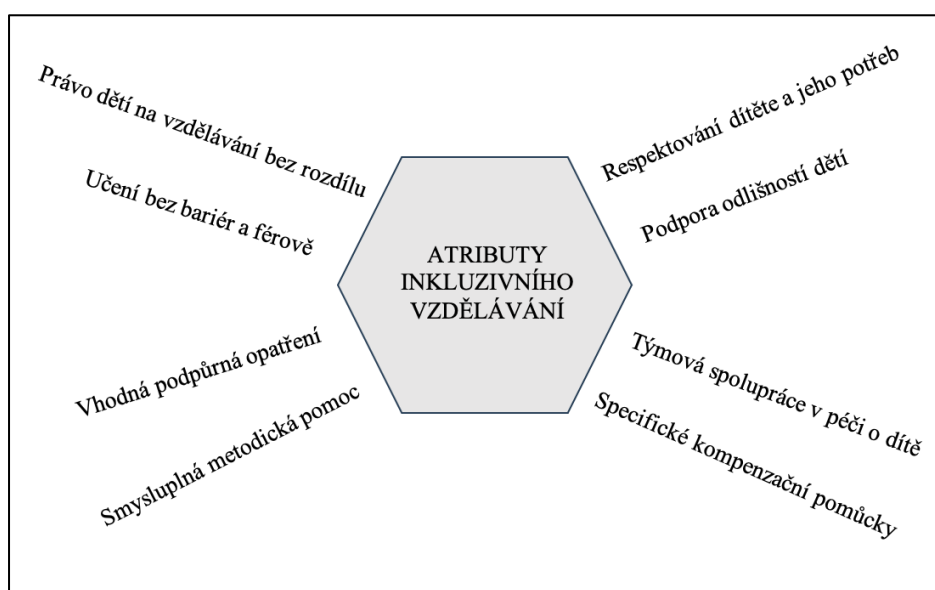
V dnešní době se na vzdělávání klade velký důraz, a to bez rozdílů. V České republice vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra spadá pod vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato problematika je ukotvena v §16 **zákona č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Při plánování procesu výchovy a vzdělávání je důležité zohlednit přidělení podpůrných opatření dětem od prvního až po pátý stupeň, kdy nejzákladnější je úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání dítěte, které má přidělené podpůrné opatření prvního stupně. Druhý až pátý stupeň se přiděluje na základě doporučení ze školských poradenských zařízení, které posoudí individuální potřeby dítěte (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2021). Pro zahájení úspěšného vzdělávání dítěte s PAS je velmi důležitá připravenost nejen školy, ale také pedagogů a dalších aktérů ve vzdělávání dítěte. Tato kapitola se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání a důležitost osobnosti učitele při práci s dítětem s poruchou autistického spektra.

2.1 Dítě s poruchou autistického spektra v prostředí mateřské školy

Jako jeden z aktuálních vývojových trendů ve vzdělávání lze označit začlenění dětí s poruchou autistického spektra do běžných tříd mateřských škol. Rodiče mají vždy na výběr a dítě mohou také zařadit do speciálních mateřských škol či zdravotnických zařízení na základě provedených vyšetření, kdy jejich fungování je plně uzpůsobeno pro děti s nejrůznějším postižením. Dnes je však čím dál tím častější, že se i tak odlišné děti v rámci inkluze vzdělávají v běžných třídách mateřských škol (Lacková, 2017; Mazánková, 2018). Na základě vyšetření pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center, kdy odborníci zpracují doporučení o zařazení dítěte do příslušného předškolního zařízení, se poté rodič sám za sebe rozhoduje, jaké předškolní zařízení dítěti zvolí. Taková volba může mít podstatný vliv na další rozvoj a uplatnění dítěte. Je totiž velmi důležité, aby na vzdělávání tak odlišných dětí byla společnost, běžná mateřská škola, a hlavně pedagogové připraveni a aby jejich povědomí bylo o prvcích inkluzivního vzdělávání řádně rozšiřováno (Bartoňová et al., 2012). Z toho důvodu je na začátku nezbytné si vymezit základní pojmy, které se inkluze týkají. Inkluze je pojem, který v literatuře nemá jednotné vymezení a jeho širší či užší pojmání může způsobovat ve společnosti nejasnosti a časté neshody. Slowík (2022, s. 13) pojímá inkluzi jako přístup, kdy: „Jádrem tohoto konceptu je

přesvědčení, že každý, kdo patří do určité skupiny, komunity nebo společnosti, tam musí být vítán, přijímán a ceněn stejně jako všichni ostatní; v opačném případě tam totiž nepatří.“. V rámci vymezení pojmu inkluze poukazuje autorka Šafránková (2019, s. 121) na skutečnost, že „Myšlenka inkluze je pozitivním přístupem k dětem se SVP, ale jen v tom případě, pokud jsou školský systém a jeho aktéři metodicky, organizačně a finančně připraveni na její realizaci.“. Cílem inkluzivní školy není co nejvíce dětí se SVP vzdělávat v běžných třídách mateřských škol, ale jejím cílem je vzdělávat je co nejefektivněji tak, aby to vedlo k jejich úplnému začlenění, následnému rozvoji a zároveň se jim dostávalo potřebných podpůrných opatření a individuálního přístupu (Svobodová & Vitečková, 2017). Právě u dětí s poruchou autistického spektra je individuální přístup jeden z hlavních požadavků při vzdělávání, jelikož je porucha typická rozmanitým klinickým obrazem a neexistuje žádný ideál, který by se dal uplatnit na všech dětech s PAS. Pojmem, který bývá s inkluzí často zaměňován je integrace, která v sobě zahrnuje „zařazení do běžného vzdělávacího proudu...“ (Slowík, 2022, s. 95). Podstatný rozdíl mezi inkluzí a integrací je v tom, že v rámci inkluze je škola připravena přijímat ke vzdělávání děti se SVP, kdežto v případě integrace je důležité, aby se jedinec přizpůsobil fungování školy (Cigánková & Mikoláš, 2016). Na následujícím obrázku prezentuje autorka Šafránková (2019, s. 116) základní atributy inkluzivního vzdělávání, které musí škola naplňovat, aby mohla probíhat úspěšná a efektivní inkluze.



Obrázek 2: Inkluzivní vzdělávání a jeho základní atributy

(Šafránková, 2019, s. 116)

Při vzdělávání dítěte s PAS v mateřské škole je třeba zodpovědně přistoupit k plánování režimu třídy tak, aby dítě získalo ve třídě jistotu a bylo schopné podle jasně daných pravidel fungovat (Mazánková, 2018). Dítě s poruchou autistického spektra jakékoli změny nese velmi těžce a může to u něj vyvolávat řadu negativních emocí. První z nich může být právě odloučení od rodiny a nástup do mateřské školy, který pro dítě představuje velkou změnu. Proto je v rukou pedagoga si problematiku co nejvíce nastudovat a řídit se základními zásadami práce s dítětem s PAS tak, aby pro něj pobyt v mateřské škole byl přínosem. Dítě není schopné samostatně předvídat, reagovat pohotově na změny a cítit se přitom bezpečně. Proto, aby mu učitel tuhle absenci usnadnil je velmi důležité využívat při práci vizuální podpory (Adamus, 2014; Mazánková, 2018). Díky vizuální podpoře dítě dostává jistotu v tom, co jej čeká, nastaví se mu jasná pravidla a řád, který ho udržuje v pravidelnosti a nedochází tak k nečekaným situacím, na které není dítě připraveno nebo kterým by kvůli nedostatkům v komunikaci nerozumělo (Pierangelo & Giuliani, 2012). Pomocí vizualizace můžeme dítěti ztvárnit celý režim dne, dítě tak bude vědět, co vše ho daný den čeká a po absolvování činnosti si vždy kartu oddělá. Jde o jednu z alternativních forem komunikace, konkrétně komunikace pomocí piktogramů či obrázkových karet. Na alternativní komunikaci dětí s PAS se více zaměříme v následujících kapitolách. Další podstatnou zásadou je motivace a pobízení dítěte k aktivitě, která je základním stavebním kamenem pro dokončení činnosti. U každé činnosti musí dítě vědět, co ho čeká, co se po něm požaduje, a k tomu se dá využít motivace spojená s odměnou, která předchází vzniku problémového chování u dětí. Pokud má dítě s PAS před sebou jasnou strukturu toho, co má splnit, je to první krok k úspěchu (Cigánková & Mikoláš, 2016).

2.2 Osobnost učitele při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra

Učitel v mateřské škole hraje zásadní roli nejen ve výchově a vzdělávání dětí, ale podílí se také na mnoha dalších procesech. Vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra vyžaduje od učitele v mateřské škole nejen odbornou kvalifikaci, odborné znalosti, ale také řadu specifických dovedností a osobnostních předpokladů (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). Na rozdíl od dětí intaktních se autistické děti potýkají s řadou vývojových obtíží, a to především absencí v rovině sociálních interakcí, komunikace a v oblasti hry a zájmů. V této podkapitole se zaměříme na roli učitele mateřské školy při práci s dítětem s poruchou autistického spektra, na klíčové pedagogické a didaktické přístupy, které přispívají k jejich

optimálnímu rozvoji a vzdělávání. Mimo profesní kompetence, kterými disponuje učitel mateřské školy je také velmi podstatné zmínit kompetence, které je třeba prohlubovat v rámci inkluzivního vzdělávání autistických dětí. Autorky Svobodová & Vítěčková (2017, s. 83–84) v publikaci rozdělují tyto kompetence do tří oblastí následovně: „Cenění si diverzity dětí a žáků a podpora všech dětí a žáků; spolupráce; další osobní profesní rozvoj.“.

Každá z uvedených oblastí poté v sobě zahrnuje „postoje a vyznávané hodnoty; znalosti a pochopení problematiky; dovednosti a schopnosti.“ (Svobodová & Vítěčková, 2017, s. 83–84). Veškeré zmiňované oblasti a pojmy spolu souvisí a tvoří neodmyslitelný celek vnímání inkluzivního vzdělávání. Hlavní myšlenkou je vnímání *odlišnosti jako inspirace*. Učitel jako odborník v oblasti inkluze vnímá odlišnost jako výzvu, jako možnost svého profesního rozvoje. Tato myšlenka jde ruku v ruce s hlavní podstatou inkluzivního vzdělávání, která je založena na aplikaci širokého spektra organizačních forem a výukových metod, které zohledňují všechny individuální potřeby dětí ve třídě, ale především je důraz kladen na specifické potřeby dítěte s poruchou autistického spektra (Čadilová & Žampachová, 2008). Výchozím bodem pro nastavení úspěšného vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra je vytvoření jasné struktury, která dítě udržuje v jistotě a můžeme ji označit jako strukturované učení. K tomu, jak už je zmíněno v předešlé podkapitole, využívá učitel s dítětem denní režim v podobě piktogramů či reálných předmětů. Podrobněji se strukturovanému učení věnuje poslední kapitola diplomové práce. K naplnění specifických potřeb dětí s poruchou autistického spektra je podstatné volit odpovídající metody a již zmiňované zásady (Čadilová & Žampachová, 2017). Jako základní můžeme zmínit **metodu přiměřenosti**, od které se odvíjí celý vývoj dítěte v rámci procesu vzdělávání. U dětí s PAS se v mnohých případech objevuje přidružené mentální postižení, a to způsobuje velmi opožděný a nerovnoměrný vývoj dítěte. Základem je zjištění si aktuálního mentálního a vývojového stavu dítěte, který bude s největší pravděpodobností v nesouladu. Od toho se poté odvíjí využití metody přiměřenosti, kdy vzhledem k mentálním možnostem dítěte volíme přiměřené aktivity, které pro dítě nebudou náročné a s dopomocí aktivity dokáže dokončit (Adamus, 2016, s. 33–35; Scarpa et al., 2019, s. 28). Související s metodou přiměřenosti je **metoda postupných kroků**. Tato metoda klade důraz na to, že je třeba dítěti práci jasně strukturovat s vizuální podporou, aby vědělo, co má splnit. Také je důležité dát dítěti dostatek času a prostoru pro zpracování jednotlivých kroků. Nikdy nepřetěžujeme dítě několika úkoly najednou a dbáme na dodržování jasné struktury (*Autismus podle věku – dítě*, 2019). Dalším krokem k úspěšnému vzdělávání jsou jasná

pravidla, které dítě musí dodržovat a **důslednost** učitele. Je důležité, aby dítě po celou dobu činnosti bylo dostatečně motivované a v neustálé interakci. Jedině tak může dítě činnost dokončit. To však obnáší nastavení si jasných pravidel, které dítě bude chápat a dodržovat. Pravidla může učitel využívat v rámci nastaveného komunikačního systému s dítětem, a to nejlépe s dostatečnou vizuální podporu (Scarpa et al., 2019, s. 28). S tím souvisí také **metoda vysvětlování**, která je založena na poskytování jasných pokynů a dostatečného množství podnětů. Vizuální podněty napomáhají dítěti přijímat informace, které jsou pro ně ve verbální podobě těžce uchopitelné. Děti s PAS mají kvůli absenci v oblasti komunikace potřebu poznávat pomocí těla, a to především prostřednictvím smyslů. V rámci toho se u dětí mohou objevovat projevy autostimulačního chování jako je houpání, které je pro děti uklidňující (Adamus, 2016, s. 33–35). Pro úspěšné vzdělávání je podstatná metoda spojená s konkrétní **motivací a odměnou**. Motivace k činnosti může hrát u dětí s poruchou autistického spektra důležitou aktivační roli, záleží však, jak se k jejímu využití učitel postaví. Je důležité zaměřit se individuálně na dítě, využívat motivaci podle jeho aktuálních možností a preferencí. U autistických dětí je velmi žádoucí pojmout motivaci formou vizualizace, vytvořit si například motivační tabuli, kde dítě přesně uvidí, co za dokončení činnosti může získat. Ne vždy se musí jednat o odměnu materiálně ve formě pochutiny, či hračky, vždy záleží individuálně na dítěti. Je dítě, které díky sladkosti jako odměně úkol dokončí, ale je také dítě, pro které sladkost nemusí být dostatečně motivující (Adamus, 2014). Proto je důležité mít motivační systém řádně promyšlený a vyzkoušet, co konkrétní dítě motivuje. Kromě materiální odměny můžeme volit také odměnu v podobě činnosti, například v podobě hry. Dále také odměnu sociální, kdy pouhé pohlazení či tleskání může být pro dítě odměnou. K zamyšlení však je, jak takovou sociální odměnu přeměnit v motivaci. Autorky Čadilová & Žampachová (2017) ve své publikaci zmiňují *žetonovou tabulku*, kdy dítěti ukážeme fiktivní papírové žetony, stručně motivujeme a následně po dokončení činnosti dítě žetony obdarujeme. Žetony poté dítě smění za odpovídající odměnu, klidně ve formě sociální odměny. Úspěšně zvolená motivace může být základním stavebním kamenem k dokončení činnosti, a to vede k motivaci dítěte pro další činnost. Díky využívání motivace se dítě zapojuje do činností, v lepším případě se i účastní kolektivu a rozvíjí si tak nedostatky v sociální oblasti (Haney, 2013).

2.3 Spolupráce učitele a dalších aktérů při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra

Aby vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole mělo efektivní a smysluplný charakter, je třeba úzké spolupráce mezi odborníky, rodiči, mateřskou školou a jejími aktéry a další širokou škálou subjektů, které přispívají k inkluzivnímu vzdělávání. Nastavením správných kroků intervence, navázáním spolupráce, zajištěním provázanosti a konzistentnosti mezi jednotlivými aktéry lze dosáhnout úspěšné adaptace dítěte na mateřskou školu, která je klíčová pro proces vzdělávání. Pro jeho zahájení je nejdůležitějším bodem včasná diagnostika, na které se podílí řada odborníků a subjektů. Ta může dopomoci k tomu, že se nastaví dítěti vhodný vzdělávací program anebo individuální vzdělávací plán přesně na míru tak, jak jeho postižení vyžaduje a jak pro jeho další rozvoj bude nejúčinnější (Pierangelo & Giuliani, 2012). V této kapitole se zaměříme na jednotlivé typy spolupráce, které je třeba v rámci zajištění včasné intervence a diagnostiky dítěte s poruchou autistického spektra navázat a aktivně udržovat.

Podle autorky Lipnické (2017) je jako jedna z podstatných, avšak málo uplatňovaných a zmiňovaných kompetencí učitele, kompetence poradenská. Každá mateřská škola a každý učitel k této kompetenci přistupuje s rozdílným zájmem, což se může poté promítnout v kvalitě nastavené spolupráce s poradenskými zařízeními. Učitel v mateřské škole jako kompetentní pedagogický poradce úzce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ) jako je **pedagogicko-psychologická poradna (PPP)** a **speciálně pedagogické centrum (SPC)**. Spolupráce se týká „vzájemného informování o dítěti a služeb týmové pomoci dítěti v prevenci a řešení jeho výchovně-vzdělávacích situací, problémů.“ (Lipnická, 2017, s. 38). Jejich činnost je legislativně ukotvena ve školském zákoně. Pedagogicko-psychologické poradny poskytují odbornou péči dětem, které se potýkají s různými vzdělávacími obtížemi (Bartoňová & Vítková, 2007). Spolupráce mezi učitelem a PPP je založena na aktivním předávání si poznatků a zjištění o dítěti, také monitorování dosavadního rozvoje a zapracování dalších kroků intervence. Dalším zařízením jsou **speciálně pedagogická centra**, která se svým působením zaměřují na děti, žáky a studenty s určitým či kombinovaným druhem zdravotního znevýhodnění a jejich integraci do běžných škol. U dětí s poruchou autistického spektra stanovují odborníci z SPC zajištění podpůrných opatření, a to na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření. Dále zpracovávají doporučení pro školu a rodinu dítěte ohledně zásad práce s dítětem, rozvoje v oblasti sociální a komunikace a uplatňování principů strukturovaného učení pro zapojení

dítěte do běžného procesu vzdělávání (Lipnická, 2017). Jako jedno z podpůrných opatření poskytují SPC k autistickým dětem **asistenta pedagoga**, který hraje ve vzdělávání dítěte stejně důležitou roli. Je velmi důležité, aby se o průběhu výchovně vzdělávacího procesu dostatečně vzájemně informovali, nastavili si hranice a vybudovali partnerský vztah založený na respektu a důvěře. Jedině poté může být vzdělávání v plné míře efektivní. U dítěte s PAS se asistent pedagoga zaměřuje především na podporu v oblastech s nedostatečným rozvojem – oblastech diagnostické triády. Podle Němce & Martinovské (2018, s. 64) se v rámci oblasti komunikační asistent pedagoga zaměřuje u dítěte na „rozšiřování slovní zásoby a volbu vhodných komunikačních prostředků“. V mnoha případech však u dětí s PAS nedošlo k rozvoji komunikace, a proto je vždy prvním krokem tvorba alternativních komunikačních systémů. V rámci vzdělávání autistického dítěte je ze strany asistenta pedagoga důležitá také podpora při rozvoji sociálních vztahů, začleňování dítěte do kolektivu, orientaci v mateřské škole a v neposlední řadě v sebeobsluze a pozornosti při plnění aktivit (Němec & Martinovská, 2018). Všechny tyto činnosti jsou doplněny o principy strukturalizace a vizualizace denního režimu pomocí alternativních druhů komunikace, v mateřské škole především pomocí piktogramů, které udržují dítě v jistotě a předvídatelnosti. Nastavení jednotného systému vzdělávání dítěte se dá označit jako první důležitý krok pro navázání pozitivní komunikace s rodinou dítěte. Jako důležitý průsečík spolupráce mezi školou a rodinou můžeme také označit samotné odborníky ze speciálně pedagogických center. Jejich týmová práce je založena na řešení zásadních okruhů ohledně vzdělávání autistického dítěte v inkluzi, které přispívají ke zpracování podkladů pro poradenství a komunikaci s rodinou.

Spolupráce s rodinou je jedním z důležitých bodů úspěšného vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra a je velmi žádoucí nastavit úzkou a kvalitní spolupráci založenou na důvěře a vzájemném respektu. Rodiče jsou odborníky na své dítě, znají jejich specifické potřeby, a proto je důležité si zjistit co nejvíce informací o vývoji a fungování dítěte. Veškeré informace tohoto typu jsou pro aktéry vzdělávacího procesu velkým přínosem, jelikož díky nim mohou co nejvíce přizpůsobit adaptaci dítěte na mateřskou školu a otevřít tak pomyslnou bránu ke kvalitní spolupráci s rodinou (Svobodová & Vítečková, 2017). Velmi důležité je také to, jaký postoj mateřská škola vůči rodině nastaví. Autorka Mazánková (2018) poukazuje na fakt, že mnoho rodičů není s diagnózou dítěte plně smířeno, a tak je velmi důležité na rodiče netlačit a ukázat jim možnou společnou cestu, na kterou se s dítětem společně vydají a která povede k jeho efektivnímu rozvoji. Základem je otevřená

komunikace, která může být podpořena individuálními konzultacemi s rodičem – učitel v této roli může sdělit rodiči, jaký mají s dítětem plán, nastavit si dosažitelné cíle, které se pokusí naplnit do další konzultace, kde je následně zhodnotí. Také je to vhodná příležitost pro to, ukázat rodičům, jak s dítětem v mateřské škole učitel pracuje, například jaké prvky alternativní komunikace využívají, jaké principy a přístupy aplikuje, jak naplňují jednotlivé specifické požadavky dítěte aj. Jelikož rodič není součástí běžného dne v mateřské škole, tak mu učitel touto cestou umožní do něj nahlédnout. Využití individuálních konzultací může sloužit také jako podklad pro řešení problémových situací, se kterými se při práci s dítětem s poruchou autistického spektra setkává učitel několikrát denně (Svobodová & Vítečková, 2017). Samozřejmě učitel také musí počítat s možností, že ne každá konzultace bude pozitivní, úspěšná a rodič ji přijme. Z takové konzultace je třeba se poučit, a i přes překážky pokračovat ve vzdělávacím procesu dále, a lépe. Vždy je důležité do popředí stavit zájmy dítěte, kvůli kterému to děláme. Je vhodné, aby učitel poukazoval jak na pozitiva, tak negativa, které se v průběhu vzdělávání vyskytují, aby měl rodič komplexní a reálnou představu a nepodléhal ideálům. V literatuře poukazují autoři na důležitost podložených informací, tedy vše, co rodičům učitel předává, musí být podložené například pracemi dítěte, pedagogickou diagnostikou nebo záznamem činností. Pokud učitel bude dodržovat veškerá zmíněná opatření, je zde velká pravděpodobnost, že naváže kvalitní spolupráci s rodinou autistického dítěte a bude tak aktivně přispívat k jeho rozvoji (Lipnická, 2017).

3 MOŽNOSTI PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Práce s dětmi s poruchou autistického spektra může být pro rodiče, pedagogy ale také odborníky v dané oblasti velmi náročná, ale na druhou stranu i přínosná a obohacující. Nejen samotná práce s dětmi, ale i proces výchovy a vzdělávání v rámci mateřské školy je součástí života dětí s PAS, a proto je v roli učitele volit takové metody a strategie, které budou přiměřené zejména jejich specifickým potřebám.

Jako podpora a jeden z možných přístupů při vzdělávání dětí s PAS nejen v běžných třídách mateřských škol vznikl také program TEACCH, který má za cíl usnadnit dítěti vnímání okolního světa a zvládnou nejen samotné fungování v reálném světě, ale také proces vzdělávání pomocí tří základních principů, na kterých si program TEACCH zakládá. Cílem kapitoly je vymezit možné přístupy, základní principy a možnosti podpory, které se využívají při vzdělávání dítěte s PAS.

3.1 Strukturované učení

V souvislosti s navázáním na zásady práce s dítětem s PAS a využitím specifických metod se v následující kapitole zaměříme na metodu strukturovaného učení, která vychází z programu TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). Cílem strukturovaného učení je odpovědět pomocí zvolených principů na otázky, které dítěti svojí odpovědí vnesou do jeho života jistotu, pravidelnost a bezpečí. Jedná se o otázky typu „*Kde, co, jak, jak dlouho, kdy a proč*“. Jakmile u každé činnosti dítě zná odpovědi na danou otázku, je to první krok k úspěchu a navázání spolupráce (Adamus, 2016; Pierangelo & Giuliani, 2012). Strukturované učení si zakládá na principech, které podporují dítě v rozvoji v oblasti komunikace, sociálním chování a sebeobsluže. Základními principy strukturovaného učení jsou:

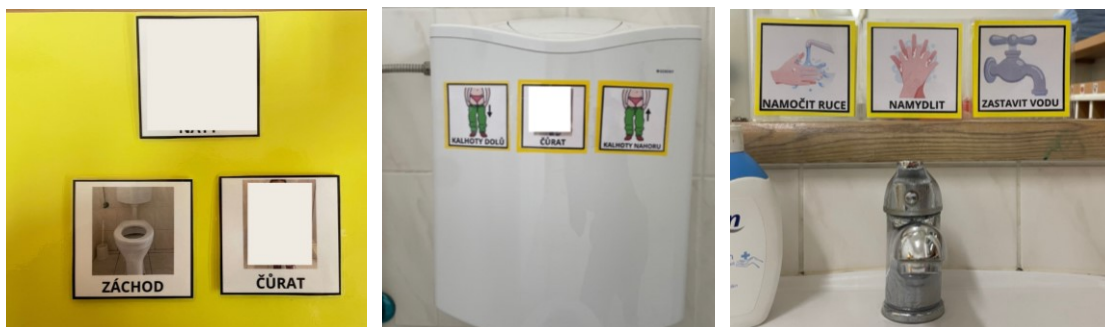
1. Individualizace;
2. Strukturalizace;
3. Vizualizace.

V následujících odstavcích každý z principů strukturovaného učení podrobně definujeme, pokusíme se nastínit jeho teoretická vymezení, přesah do praktické roviny a přiložíme také praktické ukázky toho, jak se jednotlivé principy uplatňují v praxi při práci s dítětem

s poruchou autistického spektra. Veškeré praktické ukázky jsou vlastním zdrojem a vznikly na základě vlastní iniciativy a zájmu o danou problematiku.

Jako první již zmíněný je **princip individualizace**. Práce učitele by v sobě měla odrážet naplnění individuálních potřeb každého dítěte. U dětí s poruchou autistického spektra to platí dvojnásobně, jelikož každé dítě s takovou diagnózou je jedinečné a těžko najdeme dva jedince se stejnými projevy, ke kterým by učitel volil stejný přístup. Individuální přístup učitele vychází z jeho schopnosti sebereflexe, efektivně hodnotit svoji vlastní práci a vycházet z hodnocení při plánování další činnosti (Syslová, 2019). Individualizace v sobě nese úpravu metod a forem, které učitel volí při práci s daným dítětem, ale také promyšlení jednotlivých kroků. Veškeré činnosti učitel individuálně přizpůsobuje specifikům daného dítěte, tak aby docházelo co nejefektivněji k jeho rozvoji. Proto je zásadní zjistit si aktuální vývojovou a mentální úroveň dítěte, od které se poté odráží další práce s dítětem a volba vhodných činností (Adamus, 2014).

Princip strukturalizace jako druhý zásadní princip, který se využívá při práci s dítětem s PAS se řídí několika základními pravidly. Mezi ty základní řadíme práci zleva doprava při plnění činností a úkolů, a shora dolů při využívání denního režimu (Mazánková, 2018). Strukturalizace, jak už z názvu plyne je princip, který dává dítěti jasnou strukturu a udržuje jej v jistotě a předchází tak výskytu nežádoucího chování či záchvatů v podobě afektu. Strukturalizace podle Thorové (2016, s. 402) „znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje.“. V mateřské škole lze dítěti **strukturovat prostor**, pomocí kterého mu jasně vymežíme, co v dané místnosti bude vykonávat (toaleta, umývárna, šatna, volná hra...). Pomocí struktury prostoru mu odpovíme na realizaci daných činností a základní otázky zmíněné v úvodu kapitoly (Thorová, 2016). Pro ukázku uvádíme příklad, jak lze dítěti strukturovat prostor, kde chodí dítě na toaletu a do umývárny. Na prvním obrázku jde vidět, jak dítě využívá kartu s piktogramy pro použití toalety. Nahoře je vždy fotografie dítěte, poté fotografie záchodu a dítěte na něm. Na následujícím obrázku už je uvedený konkrétní návod k použití toalety dítětem v té nejjednodušší podobě. Poslední obrázek se nachází u umyvadla a poskytuje dítěti jednoduchou strukturu v tom, jak si má umýt ruce. Veškeré piktogramy jsou tvořené na základní úrovni sebeobsluhy dítěte, kdy po jejich osvojení se budou pokyny rozšiřovat. Na posledním obrázku lze vidět ukázku, jak dítěti strukturovat uspořádání předmětů při jídle.



Obrázek 3: Struktura prostoru

(zdroj: vlastní)



Obrázek 4: Struktura prostoru – jídelní podložka

(zdroj: vlastní)

Jako další můžeme **strukturovat čas**, a to pomocí použití denního režimu, kdy se využívá směr shora dolů. „Zpravidla jde o sled jednotlivých činností v průběhu dne, které na sebe navazují.“ (Adamus, 2014, s. 63). Dle možností dítěte se využívá denní režim předmětový, který ztvárněný z reálných předmětů, se kterými dítě pracuje. Jedná se o nejzákladnější formu, na které by mělo každé dítě s PAS začínat a posouvat se dále dle jeho možností. Jako další úroveň lze využít denní režim ztvárněný pomocí fotografií, či obrázků. Vždy je důležité zjistit si aktuální vývojovou a mentální úroveň dítěte a tomu přizpůsobit i denní režim (Straussová & Knotková, 2011). Pomocí denního režimu má dítě jasnou představu o tom, co jej daný den čeká a v danou chvíli vidí, jakou činnosti bude vykonávat a kolik činností mu ještě zbývá splnit. Princip práce s denním režimem je velmi jednoduchý a je založený na tom, že před začátkem činnosti dítě danou kartičku oddělá, bere si ji na dané místo, kde má činnost vykonat a po jejím dokončení kartičku odnáší zpět k režimu, kde ji odloží do košíku či boxu, který by měl být určený na odkládání a umístěný v blízkosti režimu. Je také důležité denní režim označit fotografií dítěte a jednotlivé činnosti označit také psanou formou (Cigánková & Mikoláš, 2016). Pro představu přikládáme fotografie

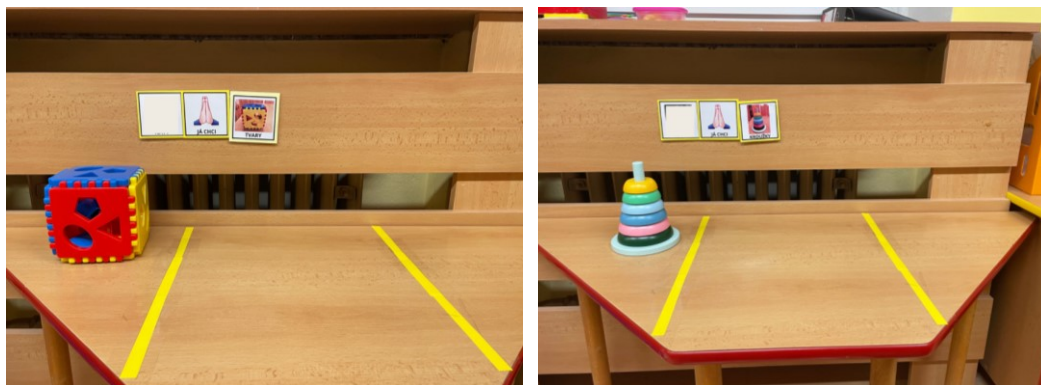
denního režimu dítěte v mateřské škole, pomocí kterého má ztvárněný celý den. Nahoře je jako první umístěná fotografie dítěte a pod ní už jsou seskládané jednotlivé činnosti tak, jak jdou daný den po sobě. Dítě po jejich dokončení kartičku odloží do košíku u režimu.



Obrázek 5: Denní režim

(zdroj: vlastní)

Jako další dítěti **strukturuje pracovní místo**, které je odlišné od toho, kde probíhají ostatní činnosti (snídaně, hra aj.). Dítě se naučí, že u pracovního místa, kde má jasně danou strukturu se po něm vyžaduje splnění úkolu. Směr práce je určený zleva doprava. Vlevo má dítě přichystaný úkol, který má splnit. Středová část slouží k plnění úkolu a napravo dítě odkládá splněné. Dítě je třeba dostatečně k činnosti motivovat, aby bylo schopné ji dokončit. Je důležité také přihlídnout k náročnosti úkolu vzhledem ke specifickým možnostem dítěte (Straussová & Knotková, 2011).



Obrázek 6: Struktura pracovního místa

(zdroj: vlastní)

Jako poslední je důležité dítěte **strukturovat činnosti/úkoly**. Pomocí jasně dané struktury dítě dokáže poznat, jaký úkol bude plnit, co se po něm vyžaduje a jak dlouho mu úkol bude trvat. U dětí s poruchou autistického spektra pracujeme s krabicovými úkoly (např. třídění podle barev), dále s úkoly v deskách, šanonech a s pracovními listy (Adamus 2016; Čadilová & Žampachová, 2008). Jako ukázkou uvádíme pracovní listy, které jsou dítěti předkládány v šanonové podobě. Jednotlivé pracovní listy můžeme tvořit v návaznosti na probírané téma, vždy ale začínáme na nejnižší úrovni a postupně náročnost zvyšujeme dle možností dítěte. Princip je opět založený na práci zleva doprava. Na levé straně jsou umístěny obrázky, které má dítě správně přiřadit na pravou stranu.



Obrázek 7: Struktura činností/úkolů

(zdroj: vlastní)

Nedílnou součástí strukturalizace je také proces **motivace** dítěte. Pro úspěšné započetí či dokončení činnosti dítěte je důležité mu dát najevo, proč by činnost mělo vykonávat a motivovat jej tím, co za splnění činnosti dostane. Autoři v publikacích poukazují na využití motivační tabule, kde podle úrovně dítěte mu znázorníme, jaká odměna jej čeká. Opět je důležité volit jak formu fotografie/obrázku, tak i tu psanou. Dítěti nabízíme odměnu

materiální, činnostní ale i sociální (Straussová & Knotková, 2011). Je důležité vždy vyzkoušet individuálně, co na dané dítě působí. Na příkladu lze vidět znázorněnou motivační tabuli, kde pro dítě jsou odměnou „křupky“. Toto slovo je pro dítě známé, pojí se s danou pochutinou, a proto je také vepsané v piktoqramu pro užívání učitelem, asistentem, ale i pro zrakové vnímání dítětem. Motivační tabule je opět označená fotkou dítěte, poté je před odměnou pomocí žlutých žetonů znázorněný počet úkolů, které má dítě splnit. Po jejich splnění žetony oddělá a získá odměnu.



Obrázek 8: Motivační tabule

(zdroj: vlastní)

Posledním **principem** strukturovaného učení je **vizualizace**. Princip vizualizace se zakládá na propojení mluveného slova s obrazovým materiálem. Veškeré praktické ukázky zmíněné v rámci strukturalizace v sobě nesou také vizualizaci, jelikož jeden princip bez druhého se neobejde a vzájemně ovlivňují jak práci dítěte, tak práci učitele s daným dítětem. Pomocí vizuální podpory dáváme dítěti jistotu v tom, co jej čeká, a také ho učíme pracovat samostatně pomocí jasně dané vizuální struktury (Adamus, 2014; Mazánková, 2018).

Kromě využívání specifických přístupů založených na práci s principy z TEACCH metody se také práce s dítětem s poruchou autistického spektra neobejde bez užívání **specifických pomůcek**. Samotná metoda strukturovaného učení stojí na tom, že je k jeho realizaci potřeba neomezeného množství pomůcek, které dítěti usnadní jeho práci a vedou ho k dalšímu rozvoji. Pomocí specifických pomůcek dítěti přenášíme realitu do podoby, kterou dokáže zpracovat, jelikož: „Pomůcky, které zprostředkovávají a napodobují realitu, pomáhají větší názornosti a usnadňují výuku.“ (Čadilová & Žampachová, 2021, s. 13). Pro dítě je každá činnost z počátku velmi náročná, a to především kvůli jeho kognitivnímu opoždění.

Vzhledem k jeho vývoji je žádoucí při práci s dítětem využívat hru a herní prvky při řízené aktivitě, kterou má dítě splnit a za kterou má být odměňováno. Jednoduše řečeno, po dítěti s PAS, které se začíná vzdělávat v mateřské škole nemůžeme chtít dosažení stejných cílů jako u dětí intaktních. Optimální je začít na nejnižší úrovni, jako například provlékání korálek spirálou z jedné strany na druhou, skládání kruhů na tyč, hledání stejných předmětů, třídění podle barev v oddělených boxech aj. Pomůcky volíme tak, aby byly přiměřené nejen vývojovým možnostem dítěte, ale také aby vedly k rozvoji v oblastech, kde se objevují deficity, a to zejména v oblastech triády. Proto je vhodné využívat také různých senzomotorických pomůcek, zvukových knih, a v neposlední řadě piktogramů, které vedou k vytvoření alternativní komunikace dítěte. Vyšší úrovní poté mohou být pomůcky ve formě pracovních listů (Čadilová & Žampachová, 2021; Bazalová, 2014; Straussová & Knotková, 2011).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci kapitoly se budeme zabývat metodologií výzkumné části práce. Pro účely diplomové práce jsme zvolili dvě výzkumné metody z kvantitativního výzkumného designu, který lze popsat jako výzkumný design typický pro sběr, měření a následnou analýzu velkého množství dat (Kumar, 2019). Ve své publikaci jej autor Chráska (2016, s. 11) definuje jako „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“. Právě zkoumaný pedagogický jev je výchozím bodem pro výběr vhodného výzkumného designu a následné metodologie.

V rámci sběru dat pro diplomovou práci byly zvoleny dvě výzkumné metody, a to strukturované pozorování a dotazníkové šetření. Součástí kapitoly jsou formulace výzkumných cílů a otázek, dále obecná charakteristika výzkumného souboru, výzkumných metod a průběh sběru dat.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem práce je popsat, jaká jsou specifika využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole. Dílčí cíle diplomové práce jsou definovány tak, aby byly přínosem informací pro zpracování hlavního výzkumného cíle. **Dílčí cíle** jsme stanovili následovně:

- Zjistit, jaké specifické přístupy a pomůcky využívají učitelé při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole.
- Odhalit shody a rozdíly v přístupu učitelů ke vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v prostředí mateřské školy.
- Zjistit povědomí učitelů o existenci programu TEACCH a jeho aplikaci v praxi.

Z hlavního a dílčích výzkumných cílů jsme si následovně stanovili hlavní a dílčí výzkumnou otázku. **Hlavní výzkumná otázka** zní:

- Jaká jsou specifika využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole?

Stanovené dílčí výzkumné otázky jsou:

- Jaké specifické přístupy a pomůcky volí učitelé při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole nejčastěji?

- Jaké jsou shody a rozdíly v přístupu učitelů při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole?
- Jaké povědomí mají učitelé o využití programu TEACCH při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole?

4.2 Výzkumný soubor

Pro výzkumnou metodu strukturované pozorování tvoří výzkumný soubor čtyři děti s poruchou autistického spektra, které se vzdělávají v běžné třídě mateřské školy. Všechny děti, se kterými se strukturované pozorování uskutečňovalo mají jako podpůrné opatření přiděleného asistenta pedagoga a jsou ve věkovém rozmezí od tří do pěti let.

Tabulka 1: Výzkumný soubor – strukturované pozorování

Označení dítěte	Věk dítěte
D1	4 roky
D2	5 let
D3	3 roky
D4	3 roky

(zdroj: vlastní)

Pro výzkumnou metodu dotazníkové šetření tvoří výzkumný soubor 112 respondentů, kteří jsou učitelé v mateřské škole a za svoji praxi se setkali se vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra v běžné třídě mateřské školy.

4.3 Výzkumné metody a postup při sběru dat

Diplomová práce se zabývá rolí učitele při vzdělávání dětí s PAS a jelikož hlavním výzkumným cílem je popsat, jaká jsou specifika využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole, tak je důležité vzhledem k tématu i cílům volit správně metodologii výzkumu. Pro sběr dat určených k účelům diplomové práce jsme se tedy rozhodli pro dvě výzkumné metody z kvantitativního výzkumného designu. První výzkumnou metodou je strukturované pozorování, které podle Hendl (2016) je „pozorování prováděné podle přesně určeného protokolu.“ (s. 46). Pro zmíněnou výzkumnou metodu je typické, že si výzkumník dopředu

sestaví pozorovací arch s vytvořenými kategoriemi, do kterého během pozorování zaznamenává jejich četnost a zvyšuje tak reliabilitu výsledků pozorování (Gray, 2009, podle Eger & Egerová, 2022). Výzkumná metoda strukturované pozorování byla zvolena z toho důvodu, že nám umožní podrobnější vstup do problematiky a přinese tak užitečná data pro zpracovávání a vyhodnocování výzkumu.

Jako druhá výzkumná metoda bylo zvoleno dotazníkové šetření prováděno pomocí výzkumného nástroje – dotazníku, který lze vymezit jako výzkumný nástroj, který se využívá k získání velkého množství dat od respondentů na určité téma a jeho realizace probíhá v psané podobě (Gavora, 2000, podle Eger & Egerová, 2022). Výzkumnou metodu dotazník jsme volili z důvodu velkého množství potenciálních respondentů, kteří se setkali se vzděláváním dětí s poruchou autistického spektra a odhalení tak velkého množství dat. Dvě výzkumné metody byly zvoleny z důvodu zvýšení kvality výzkumného šetření a tím získání většího množství dat od respondentů a zajištění triangulaci dat. Pro zajištění kvality výzkumného šetření je podstatné zkoumat jev pomocí různých metod (strukturované pozorování a dotazníkové šetření) a také u různých dětí, u kterých se objevuje porucha autistického spektra.

Samotný postup sběru dat jsme rozdělili do dvou fází. První fází byla realizace strukturovaného pozorování ve dvou mateřských školách, která probíhala v měsíci září až listopad roku 2024. V první fázi výzkumného šetření jsme se v měsíci červenec a srpen roku 2024 připravovali na vstup do terénu pro zahájení sběru dat první výzkumnou metodou. Nejprve bylo důležité prostudování odborné literatury a zpracování teoretické části práce, která je výchozím bodem pro realizaci praktické části. Po zpracování teoretické části práce jsme zpracovali záznamový arch, který sloužil pro zaznamenávání dat z realizovaných strukturovaných pozorování. V terénu jsme data zaznamenávali elektronicky do záznamových archů, kde jsme se vyjádřili k výskytu daného jevu pomocí stanovených kritérií „Ano“ a „Ne“ a následně jsme pomocí lomené čáry „/“ vyjádřili frekvenci výskytu daného jevu. Po realizaci první výzkumné metody jsme se přesunuli na fázi vyhodnocování výzkumných dat, která byla klíčová pro zpracování položek do dotazníkového šetření, které je druhou výzkumnou metodou diplomové práce.

Druhá fáze sběru dat navazovala na první fázi a byla prováděna pomocí distribuce dotazníkového šetření, které bylo určeno učitelům v mateřské škole, kteří se setkali se vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra v běžné třídě mateřské školy. Dotazníkové šetření probíhalo v období od listopadu do ledna roku 2024/2025. Položky

do dotazníkového šetření byly tvořeny na základě vyhodnocených dat ze strukturovaného pozorování, které byly klíčové pro jejich tvorbu. Po vytvoření položek jsme se přesunuli k tvorbě online dotazníku pomocí stránky Survio.com. Dotazník s prosbou o vyplnění byl také rozeslán do několika mateřských škol a k jeho vyplnění byli vyzváni pouze respondenti, kteří jsou učitelé v mateřských školách a za svoji pedagogickou praxi se setkali se vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra v běžné třídě mateřské školy. Před samotnou distribucí dotazníkového šetření byl proveden předvýzkum, který se zaměřoval na srozumitelnost a pochopení jednotlivých položek v dotazníku u učitelek v mateřské škole. Sběr dat pro dotazníkové šetření byl ukončen v měsíci leden roku 2025 s celkovým počtem 112 respondentů. Po ukončení sběru dat jsme se přesunuli na vyhodnocení dotazníkového šetření. V následujícím schématu jsme stručně shrnuli průběh výzkumného šetření.

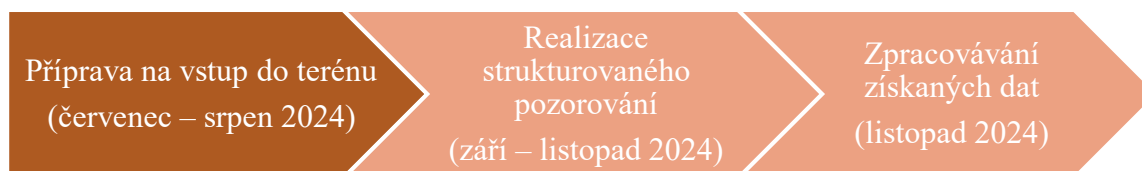


Schéma 1: První fáze výzkumného šetření

(zdroj: vlastní)

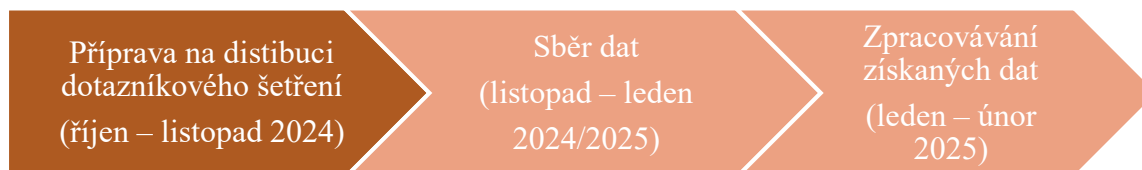


Schéma 2: Druhá fáze výzkumného šetření

(zdroj: vlastní)

5 ANALÝZA, VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

Cílem následující kapitoly je zaměřit se na analýzu, vyhodnocení a interpretaci získaných dat. V první podkapitole se zaměřujeme na data získaná pomocí první výzkumné metody – strukturované pozorování, kde jsme data zaznamenávali do záznamových archů a poté byla využita obsahová analýza a zpracování popisných kategorií. Metoda byla použita z důvodu hlubšího proniknutí do problematiky. U druhé výzkumné metody – dotazníkové šetření jsem se zaměřili na sběr většího množství dat a jejich zobecnění na populaci, a to pomocí analýzy, zpracování dat a následné tvorby grafů a tabulek dle četnosti odpovědí. U otevřených otázek byla využita obsahová analýza a roztrídění jednotlivých odpovědí do významových jednotek podle jejich charakteru.

5.1 Analýza, vyhodnocení a interpretace získaných dat pomocí výzkumné metody strukturované pozorování

V následující kapitole se zaměříme na analýzu, vyhodnocení a interpretaci dat z první výzkumné metody – strukturovaného pozorování. Po dobu sběru dat byla data zaznamenávána elektronicky do vytvořeného záznamové archu s vytvořenými kategoriemi plynoucí z teoretické části práce a přístupů, kde jsme se zaměřili na pozorování výskytu daného jevu, jeho frekvenci (četnost) a související poznámky. V rámci analýzy dat byla využita obsahová analýza, kdy jsme si ze zaznamenaných dat utvořili popisné kategorie jevů, které plynou z výsledků výzkumného šetření. V jednotlivých kategoriích jevů jsme se vyjádřili k provázanosti jevu s teoretickou částí práce, frekvenci zaznamenaných jevů a jejich praktické srovnání. V následujících tabulkách prezentujeme svá výzkumná zjištění ve formě záznamového archu a následně popisných kategorií.

Tabulka 2: Záznamový arch D1

ZÁZNAMOVÝ ARCH – STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ <i>Role učitele při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra</i>		
<u>Datum pozorování:</u> 25.9.2024 <u>Dítě:</u> D1		
KATEGORIE	Kritéria: Ano X Ne; frekvence výskytu: /	POZNÁMKY

	Volná hra (7:30 – 8:00)	Individuální činnost (8:30 – 8:40)	Společné dopolední činnosti (8:50 – 9:20)	
Práce učitele s dítětem	Ano	Ano	Ano	Učitel se podílí na všech činnostech D1 (dopomoc AP). Frekvence: po celou dobu činnosti.
Využití specifických pomůcek učitelem při práci s dítětem	Ano //	Ano ///	Ano /	Piktogramy, denní režim, podložka pod snídani, podložka při práci v komunitním kruhu, strukturované aktivity, práce s modelínou podle předlohy.
Využití individuální motivace a odměny	Ne	Ano /	Ne	Motivace pouze slovní (uděláme úkol → půjdeme si hrát), chybí vizualizace.
Pochvala učitelem	Ne	Ano //	Ano //	Pouze slovní, tleskání (bez vizuální podpory).
Reakce dítěte na pokyny učitele	Ne	Ano ///	Ne	Souvislost s motivací (motivované dítě = reakce na pokyny → úspěšné dokončení činnosti).
Projevy emocí dítěte	Ne	Ano //	Ano ///	<u>Volná hra</u> – nezájem. <u>Individuální činnost</u> – počáteční vztek (nechce spolupracovat, poté radost (z dokončení – tleskání). <u>Společné činnosti</u> – strach, úzkost → chycení za ruku (chvíli jistější) → poté útěk (nezájem o kolektiv).
Dopomoc asistenta pedagoga (AP) při práci s dítětem	Ano ////////	Ne	Ano ////////	AP je neustále dítěti při ruce, odchází s ním od společné činnosti, individuální činnost však vedla U.
Využití strukturovaného místa dítětem	Ne	Ano //	Ne	Strukturované místo využil s D1 učitel při individuálních činnostech.

Využití alternativní komunikace dítětem (piktogramy)	Ne	Ano ///	Ne	D1 nereaguje na pokyny učitele a nevyužívá komunikaci pomocí piktogramů v rámci příchodu, volné hry a společných činností samostatně, pouze za přímé asistence U/AP (U vezme ruku D1, vezmou kartičku, hodí ji do košíku po splnění činnosti). Při individuální činnosti jsem zaznamenala snahu D1, kdy automaticky po dokončení a pochvale vzalo kartičku a hodilo ji do košíku u denního režimu.
Interakce mezi učitelem a dítětem	///	////////	////	

(zdroj: vlastní)

Tabulka 3: Záznamový arch D2

ZÁZNAMOVÝ ARCH – STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ				
Role učitele při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra				
Datum pozorování: 2.10.2024				
Dítě: D2				
KATEGORIE	Kritéria: Ano X Ne; frekvence výskytu: /			POZNÁMKY
	Volná hra (7:30 – 8:00)	Individuální činnost (8:30 – 8:45)	Společné dopolední činnosti (9:00 – 9:40)	
Práce učitele s dítětem	Ano ///	Ano /	Ano //	Učitel po celou dobu činnosti pracuje s celým kolektivem, D2 věnuje více pozornosti a více využívání individuálního

				přístupu za dopomoci AP (asistent pedagoga).
Využití specifických pomůcek učitelem při práci s dítětem	Ano ///	Ano ////	Ano /	Strukturované aktivity – suchý zip (třídění barev, skládání magnetů, skládání obrázků dle předlohy – vše v návaznosti na probírané téma, modelína – nezájem); obrázkový + předmětový režim dne.
Využití individuální motivace a odměny	Ne	Ano ///	Ne	Motivace je volená pomocí piktogramů, kdy D2 přidělá kartičku a ví, že musí plnit úkol. V rámci individuální činnosti je D2 chváleno pomocí karet se zeleným palcem nahoru.
Pochvala učitelem	Ano ////	Ano ///	Ano /////	D2 je chváleno pomocí karet se zeleným palcem nahoru po dokončení činnosti/naopak je upozorňování červeným palcem dolů při nežádoucím chování.
Reakce dítěte na pokyny učitele	Ano /////	Ano ////////	Ano /////	D2 se aktivně zapojuje do dění ve třídě, v individuálních činnostech využívá své strukturované místo a pokyny U/AP.
Projevy emocí dítěte	Ano ///	Ano //	Ano ///	<u>Ranní příchod, volná hra</u> – radost (přivítání, hraní), vztek (uklizení). <u>Individuální činnosti</u> – radost (dokončení), vztek (uklizení, pokyny). <u>Společné dopolední činnosti</u> – radost (tanec, hudba), hmatový koberec (senzomotorika).
Dopomoc asistenta pedagoga (AP) při práci s dítětem	Ano ///	Ano ////	Ano ////////	Po celou dobu se AP podílí na práci s D2, při nezájmu o kolektivní práci jej bere bokem a dělá s ním strukturované aktivity.

Využití strukturovaného místa dítětem	Ne	Ano /	Ne	
Využití alternativní komunikace dítětem (piktogramy)	Ano /////	Ano ///	Ano //	Před i v průběhu i po dokončení každé činnosti využívá D2 komunikaci pomocí piktogramů (WC, denní režim, hraní – předmětový i obrázkový piktogram).
Interakce mezi učitelem a dítětem	/////	////////	////	

(zdroj: vlastní)

Tabulka 4: Záznamový arch D3

ZÁZNAMOVÝ ARCH – STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ				
Role učitele při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra				
Datum pozorování: 17.10.2024				
Dítě: D3				
KATEGORIE	Kritéria: Ano X Ne; frekvence výskytu: /			POZNÁMKY
	Volná hra (7:30 – 8:00)	Individuální činnost (8:30 – 8:40)	Společné dopolední činnosti (9:00 – 9:40)	
Práce učitele s dítětem	Ano /	Ne	Ano //	Učitel se příliš nepodílí na činnostech D3 (pouze AP). U společných činností D3 pracuje s ostatními dětmi, učitel se D3 snaží zapojit – nezájem (chybí motivace?).
Využití specifických pomůcek učitelem při práci s dítětem	Ne	Ne	Ne	<u>Volná hra</u> – piktogramy (nafocené hračky, D3 si vybere, jaké chce) – využívá AP. <u>Individuální činnost</u> – s D3 pracuje AP (třídění listů podle barvy, práce s modelínou), strukturované pracovní místo.

				-po celou dobu využívání denního režimu (nereaguje).
Využití individuální motivace a odměny	Ne	Ne	Ne	Motivace pro D3 nebyla využita. D3 pouze dostalo po dokončení flašku s džusem, ale předem o ní nebylo informované.
Pochvala učitelem	Ne	Ano /	Ne	Při volné hře si D3 vybralo hračku, chvíli si hrálo →běh po třídě. V rámci individuální činnosti D3 pracuje s AP, který je s ním v neustálé interakci, učitel se však neúčastní, na konci se pouze zeptá AP, jak se mu dařilo a pohladí jej.
Reakce dítěte na pokyny učitele	Ne	Ne	Ano //	D3 se při společných činnostech zapojuje pouze, když hraje hudba a tehdy reaguje na učitele a jeho pokyny. Poté následuje nezájem.
Projevy emocí dítěte	Ano ////	Ano /////	Ano ///	<u>Volná hra</u> – zájem o hračku, poté křik a běhání po třídě. <u>Individuální činnost</u> – silné emoce (radost, křik z libosti, tleská si, když se mu něco podaří). <u>Společné činnosti</u> – řev, nezájem o účast (zájem pouze při hudbě –libost, poté nezájem → přechod ke strukturovanému místu).
Dopomoc asistenta pedagoga (AP) při práci s dítětem	Ano ////	Ano /////	Ano /////	AP hraje při vzdělávání D3 největší roli.
Využití strukturovaného místa dítětem	Ne	Ano /	Ne	

Využití alternativní komunikace (piktogramy) dítětem	Ano ////	Ano ///	Ano ///	Nevědomé – D3 se teprve alternativní komunikaci učí, vede jej k tomu AP, při každé činnosti.
Interakce mezi učitelem a dítětem	/	/	//	Interakce pouze při příchodu, poté pochvala po dokončení činnosti.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 5: Záznamový arch D4

ZÁZNAMOVÝ ARCH – STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ <i>Role učitele při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra</i>				
<u>Datum pozorování:</u> 12.11.2024 <u>Dítě:</u> D4				
KATEGORIE	Kritéria: Ano X Ne; frekvence výskytu: /			POZNÁMKY
	Volná hra (7:30 – 7:45)	Individuální činnost (7:45 – 8:00)	Společné dopolední činnosti (8:30 – 9:10)	
Práce učitele s dítětem	Ne	Ano	Ano	U pracuje s D4 v rámci individuální činnosti, u společných činností pracuje se všemi, s D4 pracuje více AP.
Využití specifických pomůcek učitelem při práci s dítětem	Ne	Ano //	Ne	Strukturované aktivity – třídění podle barev.
Využití individuální motivace a odměny	Ne	Ano ///	Ne	Motivace a odměna pouze slovní (těžko říct, zda účinná).
Pochvala učitelem	Ne	Ano //	Ne	Pochvala D4 pouze slovní a gesto (tleskání) u individuální činnosti, u společných dítě chváleno AP.

Reakce dítěte na pokyny učitele	Ne	Ano /////	Ne	V rámci společné práce se D4 necítí komfortně, jde vidět, že pro svoji práci potřebuje klid a je zde absence strukturovaného místa pro individuální práci.
Projevy emocí dítěte	Ano //	Ano ///	Ano //	V rámci volné hry (křik – problém se začleňováním mezi ostatní děti); u společných činností opět křik (zvýšený hluk); individuální činnost – klid, spolupráce, radost.
Dopomoc asistenta pedagoga (AP) při práci s dítětem	Ano //	Ne	Ano /////	
Využití strukturovaného místa dítětem	Ne	Ne	Ne	D4 nemá utvořené strukturované místo.
Využití alternativní komunikace dítětem (piktogramy)	Ne	Ne	Ne	D4 zatím nevyužívá komunikaci pomocí piktogramů. Pouze jednoduchá gesta jako hotovo a konec, která ji ujistí v ukončení činnosti a přechodu k další.
Interakce mezi učitelem a dítětem	///	//////////	////	

(zdroj: vlastní)

V následujících podkapitolách se zaměříme na zpracování popisných kategorií jevů, které vyplývají z výsledků první fáze výzkumného šetření. Zaměříme se na charakteristiku jednotlivých kategorií a frekvenci výskytu daného jevu. Z výzkumné šetření nám vyplynuly 4 popisné kategorie:

- Metoda motivace – odměna jako základní stavební kámen pro další práci s dítětem;
- Využití specifických pomůcek jako podpora aktivního zájmu dítěte;
- Strukturalizace jako klíčový přístup učitele;
- Učitel jako pocit jistoty a bezpečí.

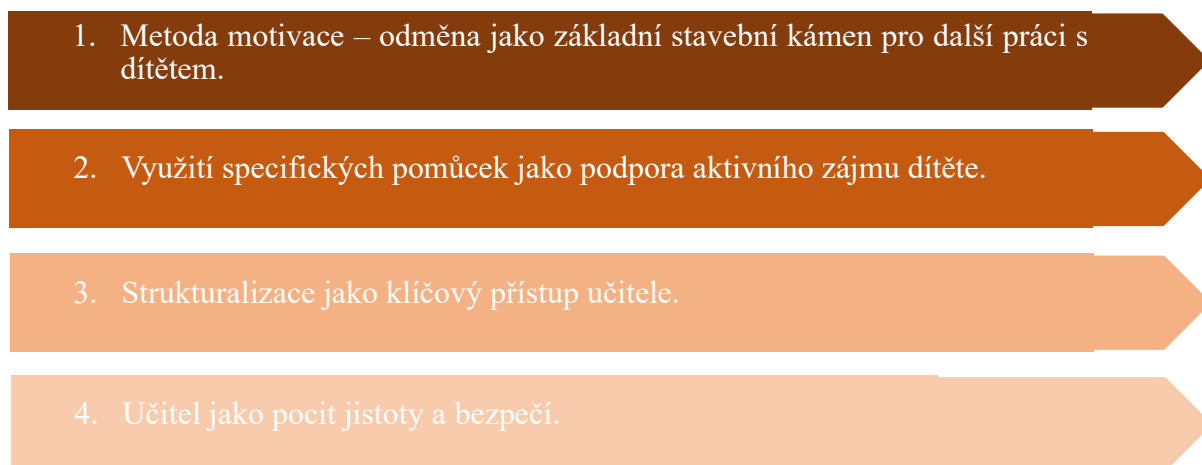


Schéma 3: Vzniklé popisné kategorie

(zdroj: vlastní tvorba)

5.1.1 Metoda motivace – odměna jako základní stavební kámen pro další práci s dítětem

První popisnou kategorii jsme si nazvali jako „*Metoda motivace – odměna jako základní stavební kámen pro další rozvoj dítěte*“. S oporou o odbornou literaturu lze říct, že bez individuální motivace je velmi málo pravděpodobné, že se nám podaří navázat efektivní práci mezi učitelem a dítětem, která povede k úspěšnému dokončení činnosti. Autoři jako Haney (2013) ve svých publikacích vyzdvihují metodu motivace a odměny jako jednu ze zásadních, která vede k aktivizaci dítěte, k vědomé účasti v činnosti, a to za využití principů metody TEACCH. Vědomá účast dítěte na činnosti je základem pro jeho další rozvoj, a to především v oblastech triády. Díky dobře nastavené individuální motivaci se dítě stává samostatnější, rozvíjíme u něj alternativní komunikační styl, především pomocí piktogramů a probíhá také rozvoj v oblasti sociální a porozumění. Pro náš výzkum však bylo prioritní zabývat se otázkou, zda učitelé jsou dostatečně orientovaní v této oblasti a využívají specifické přístupy a pomůcky při vzdělávání dítěte s PAS, tedy i metodu motivace a odměny. I přes to, že se jedná o tak zásadní metodu, lze si na základě pozorování všimnout, že ne každý učitel se v dané problematice orientuje v dostatečné míře a využívá základních metod.

Jak lze ze záznamových archů vyčíst, tak i zde dochází k prolínání teorie s praxí a bez vhodně nastavené motivace podložené principy metody TEACCH se nedá očekávat aktivní účast dítěte, spolupráce a ani interakce. Například u D1, kdy byla sice využita motivace, ale pouze ve formě slovní (bez vizuální podpory) a poté odměna v podobě gesta (tleskání),

a to pouze jedenkrát za celou dobu pozorování, se neobjevují téměř žádné reakce dítěte na pokyny učitele. Obdobně tomu bylo u D3 a D4. Možným příkladem, jak pracovat v počáteční fázi s motivací a odměnou nám nabízí záznamový arch D2, kdy byla využita motivace pomocí piktogramu a následná odměna podpořena vizuálními kartičkami s hodnotícími palci, a to několikrát během činnosti tak, aby dítě bylo dostatečně motivované a neustále bylo podporováno. Dítě aktivně reagovalo na pozitivní hodnocení pomocí zelených palců a mělo zájem účastnit se dalších činností, s četností pozitivního hodnocení úměrně roste četnost reakcí dítěte. Při použití červeného palce dítě zkusilo činnost opakovat. Fakt, že je podstatné využívat principy metody TEACCH se projevuje i v tomto případě, kdy reakce na pokyny učitele jsou při vhodně využitých přístupech a pomůckách velmi intenzivní a téměř po celou dobu práce jsou ve společné interakci. Dalším krokem pro rozvoj dítěte může například využití již zmiňované motivační tabule, kdy dítěti dáme předem jasně najevo, jaká odměna jej po splnění úkolů čeká. Při pozorování a obsahové analýze dat je velmi důležité zohlednit věk dítěte a dobu, po kterou dochází do mateřské školy.

Z výsledků pozorování je zřejmé, že děti s poruchou autistického spektra, které mají nastavený jednotný systém motivace a odměny při veškerých činnostech (s vizuální podporou) jsou zvyklé využívat motivaci několikrát během činnosti, radují se z dokončeného úkolu a je to pro ně motivující pro další rozvoj a účast v dalších činnostech. Děti, které tento systém nastavený nemají, nebo se využívá pouze slovní hodnocení (bez vizuální podpory), tak působí pasivně, nemají o aktivity zájem, nereagují na pokyny učitele a chybí jim vizuální motivace do činnosti (slovní je pro ně abstraktní – těžce uchopitelná).

5.1.2 Využití specifických pomůcek jako podpora aktivního zájmu dítěte

Za další vzniklou kategorií ze strukturovaného pozorování označujeme „*Využití specifických pomůcek jako podpora aktivního zájmu dítěte*“. Využitím specifických pomůcek v různé podobě při práci s dítětem s poruchou autistického spektra se také věnuje jedna z kapitol teoretické části a opět nám dochází k propojení teorie s praxí. Na základě strukturovaných pozorování lze opět vyčíst data, která utvrzují důležitost využívání specifických přístupů a pomůcek při práci s autistickým dítětem, jelikož z toho pramení aktivní účast dítěte. Je však důležité zmínit, že nejde pouze o použití specifických pomůcek, ale jde o prolnutí všech doporučených principů strukturovaného učení, které vedou k efektivní práci s dítětem a jeho rozvoji.

Z výsledků pozorování lze zaznamenat, že u dětí, u kterých učitel využíval specifické pomůcky přiměřené k možnostem dítěte, se objevuje aktivnější zájem o činnost a intenzivnější reakce dítěte. Jedná se především o strukturované pomůcky, které dávají dítěti jasný pokyn k tomu, co má dělat. Jako jeden z hlavních příkladů využívaný u všech dětí kromě D4 jsou piktogramy, které slouží jako alternativní komunikace a četnost jejich využití je téměř při každé činnosti a vyžaduje důslednost učitele, popřípadě asistenta pedagoga. Dítě se učí pomocí názornosti, a tudíž se využití piktogramů může jevit jako nevědomé, dokud dítě nepochopí princip, je tedy podstatná, aby četnost názorného využití piktogramů doprovázela každou činnost dítěte. Velmi efektivní se jeví také pomůcky, které se pojí se smyslovým vnímáním dítěte. V rámci našeho pozorování lze zmínit například práci s modelínou, kde je nutno poukázat na to, že ne každé dítě o modelínu jeví zájem. D1 s modelínou aktivně pracovalo, mělo k dispozici předlohy, D2 však o modelínu zájem nejevilo. Jedním z možných důvodů může být také absence vizuální podpory – dítě neví, co má s modelínou dělat. Jako další pak využití hmatového koberce (koberec s různými povrchy podporující rozvoj smyslového vnímání dítěte a poznávání), dále poté třídění podle barev (krabicový typ úkolu), aktivity se suchým zipem, a jako poslední skládání dle předlohy, nebo hledání stejných prvků. U D3 a D4 došlo k využití pomůcek v minimální četnosti a v tom se také projevil nezájem dítěte. Na druhou stranu je nutno podotknout, že se jedná o nejmladší respondenty a projevuje se zde také nedostatečná připravenost. Jako velmi nápadité pro udržení pozornosti dítěte v komunitním kruhu bylo u D1 využití podložky s vlastní fotkou, na které dítě sedí a má tak jasně dané své místo v kolektivu při společné práci. Aktivně tak dochází k rozvoji sociálních dovedností dítěte, kdy dítě alespoň po krátkou dobu pracuje v interakci s ostatními. Jak už bylo v rámci diplomové práce několikrát zmíněno, neexistují dva jedinci, kteří by měli totožné projevy a reakce při výskytu poruchy autistického spektra. Na základě toho je také třeba si práci s dítětem a specifické pomůcky individuálně přizpůsobit danému dítěti a vyzkoušet, jaký typ aktivit je pro dané dítě odpovídající a naplňuje veškeré jeho specifické požadavky.

5.1.3 Strukturalizace jako klíčový přístup učitele

Ze získaných dat nám vyplynula další kategorie, kterou je „*Strukturalizace jako klíčový přístup učitele*“. Dle literatury je strukturalizace jeden z hlavních principů, na kterých je založená práce s dítětem s poruchou autistického spektra, což se projevilo i v našem záznamovém archu. Nejedná se pouze o strukturalizaci prostoru, či činností, ale

o strukturalizaci jako komplexní princip, který se využívá pro každou činnost a jeho výsledkem by měla být samostatná práce dítěte, pocit jistoty a bezpečí.

Jako první bychom chtěli zmínit shody a rozdíly při práci dítěte u strukturovaného pracovního místa na základě zaznamenaných dat. Z výsledků pozorování lze krásně vyvodit, zda má práce u strukturovaného místa efektivní výsledky a zda je opravdu potřebné ho mít při práci s dítětem s poruchou autistického spektra utvořené. D1, D2 i D3 mají pro práci jasně stanovené místo, které dítěti poskytuje klid a prostor pro individuální práci. V případě, že dítě nezvládá hluk, učitel či asistent pedagoga s ním jde pracovat bokem, právě k danému místu, kde má dítě už nachystanou strukturu. Jakmile dítě funguje podle jasně dané struktury, je to první krok k úspěchu. Dítě se díky jasně vymezenému prostoru naučí u stolu plnit úkoly a oddělovat to tak od prostoru, kde probíhá hra či jiné činnosti. U D1 šlo vidět, že jakmile dítě nemělo jistotu ve společné činnosti, chytlo se AP za ruku, chvíli u činnosti s oporou zůstalo, ale poté AP automaticky vedlo ke strukturovanému místu a pomocí alternativní komunikace (piktogramů) mu dalo jasně najevo, že chce pracovat samostatně a necítí se komfortně, a to i potom co se opakovaně vrátilo mezi děti. Opakem všech tří dětí je D4, které nemá utvořené pracovní místo a od toho se odvíjí také jeho aktivita a reakce při práci s učitelem. Dítě doprovází nejistota a stres, který u něj vyvolává afekty v podobě záchvatu a křiku. Jako další je důležité poukázat na alternativní styl komunikace, kdy u D4 je viditelná absence komunikace pomocí piktogramů, ať už denního režimu či běžných činností, které by dítěti dávalo jistotu. Ze zaznamenaných dat lze také vyčíst, že čím víc učitel dítěti strukturuje režim, práci, činnosti a pokyny, tím větší je pravděpodobnost, že bude s dítětem v interakci, dítě bude reagovat na jeho pokyny, bude jej díky svému individuálnímu přístupu podporovat v samostatnosti a bude tak schopné dokončit každou činnost.

5.1.4 Učitel jako pocit jistoty a bezpečí

Poslední vzniklou kategorií je „*Učitel jako pocit jistoty a bezpečí*“. Učitel hraje ve vzdělávání dítěte velmi důležitou roli, lze jej označit jako facilitátora, který provází dítě výchovně vzdělávacím procesem a podílí se na prvotním formování jeho osobnosti. Učitel je osoba, která v rámci výchovy a vzdělávání podmiňuje individuální rozvoj každého dítěte a naplňování specifických potřeb (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). U dětí s poruchou autistického spektra toto tvrzení platí dvojnásobně. Dítě, které se vyskytuje ve světě plném nejistot a bariér potřebuje k sobě někoho, kdo jej tímhle světem bude provázet a naučí ho v něm fungovat a získat svoji vlastní jistotu. I proto se v mateřských školách jako jedno

z podpůrných opatření poskytuje asistent pedagoga, který pomáhá pedagogovi věnovat dítěti více individuální péče, vždy podle jejich možností a vymezení kompetencí.

Všechna tato tvrzení plynou i z výsledků našeho pozorování, kdy všechny vyžadují především individuální péči, individuální činnosti, a to mimo kolektiv ostatních dětí. Proto nejvhodnějšími formami práce dle našeho pozorování, jak lze pozorovat například u D1 a D2 je kombinace skupinové a individuální formy. Skupinová forma je stěžejní proto, aby docházelo k rozvoji v oblasti sociální a pokud to dítě potřebuje, dostává se mu při práci v kolektivu více individuální péče, ať už od učitele či asistenta, jak lze pozorovat u D1. Asistent pedagoga je poskytován jako jedno z podpůrných opatření právě proto, aby byl dítěti oporou a dítě se tak necítilo v neznámém prostředí frustrovaně a zvládlo se s jeho pomocí zapojit do kolektive. Dítě dle jeho potřeby vyhledává pomocnou ruku a jistotu, která mu pomůže zvládnout dosud nepoznané, a to téměř při každé činnosti. Jakmile už je to však pro něj nepřijatelné, drží učitele či asistenta za ruku a odvádí jej ke strukturovanému stolu, kde mu dává jasně najevo, že potřebuje a klid a prostor pro individuální práci a přecházíme tak k individuální formě. V rámci individuální formy lze ze záznamových archů všech dětí vyčíst, že dochází k využití pomůcek pro rozvoj senzomotorických dovedností, využití smyslového vnímání a tím zklidnění dítěte. Učitel či asistent využíval pomůcky jako modelínu, třídění podle barev, pracovní listy, smyslohraní aj. Jakmile dítě pracuje s učitelem či asistentem samostatně, cítí se bezpečně a je si jisté svojí prací, jakmile pracuje v kolektivu samostatně, často to může být počáteční spouštěč afektivního chování dítěte a vyvolání záchvatů, jak je i z výsledků pozorování zřejmé. Z výsledků je také zřejmé, že v polovině případu vede individuální činnost učitel, bez dopomoci asistenta, tudíž i učitel se aktivně podílí na vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra a jeví zájem o danou problematiku. V opačných případech učitel nechává práci čistě na asistentovi pedagoga, který má hlavní roli ve vzdělávání daného dítěte. To však může být problematické v případě, kdy asistent pedagoga nebude v MŠ přítomen a dítě nebude zvyklé na osobnost učitele, a i přes dodržení všech zásad může dojít k afektivnímu chování v podobě stresu, záchvatu a nejistotě.

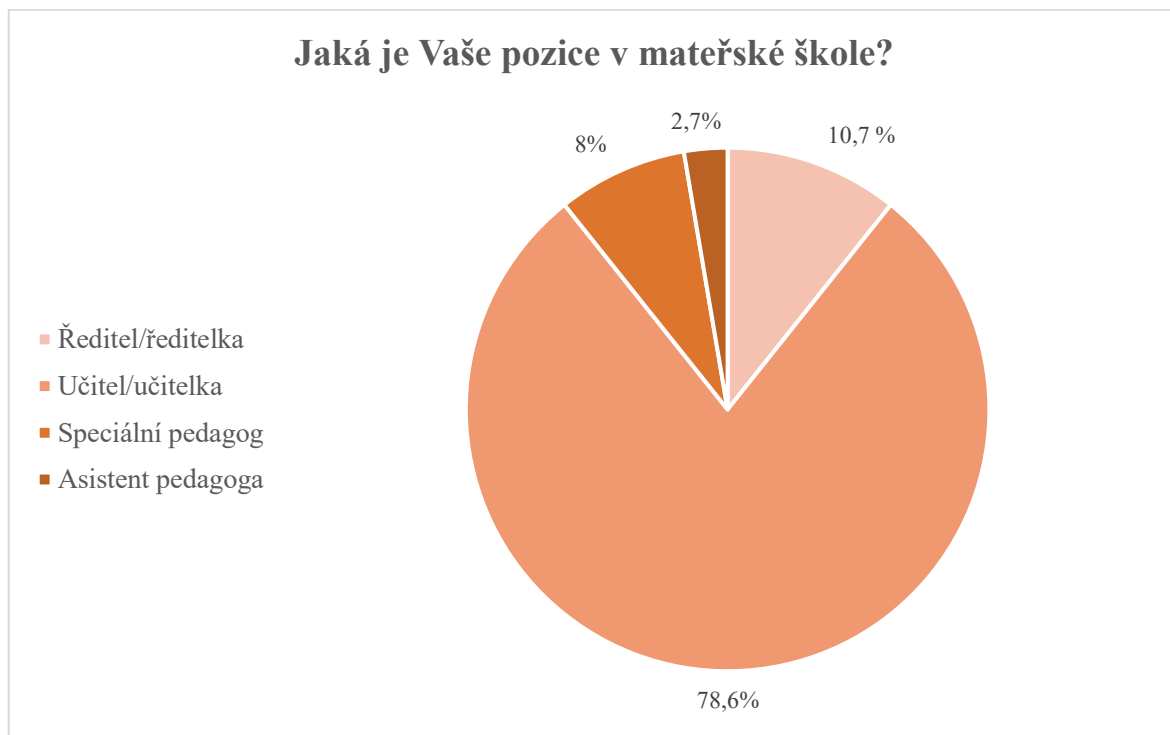
5.2 Analýza, vyhodnocení a interpretace získaných dat pomocí metody dotazníkové šetření

V následující kapitole se zaměříme na analýzu, vyhodnocení a interpretaci dat z druhé výzkumné metody – dotazníkové šetření. Data byla sbírána pomocí online dotazníku

vytvořeného přes stránku Survio.com. Dotazníkového šetření se celkem účastnilo 112 respondentů, kterými byli učitelé mateřských škol, kteří se za svoji praxi setkali se vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra v běžné třídě mateřských škol. Respondenti měli možnost odpovídat na 19 položek, které byly tvořeny otevřenými, polouzavřenými, uzavřenými, dichotomickými otázkami a také zde byla možnost seřazení odpovědí. Po ukončení sběru dat byla data shromážděna a zaznamenána pomocí programu Microsoft Excel. Následně jsme dle četností odpovědí na uzavřené otázky tvořili grafy, kde jsou data znázorněna v procentuálním zastoupení. Otevřené odpovědi respondentů byly zpracovány rovněž v programu Microsoft Excel a byla provedena jejich obsahová analýza. Z jednotlivých odpovědí jsme utvořili významové jednotky tak, aby mohly být odpovědi dle sdělení roztrženy a zpracovány do tabulky.

Položka č. 1: Jaká je Vaše pozice v mateřské škole?

Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 112 respondentů, které si můžeme pomocí první položky z dotazníku roztržít do čtyř pracovních pozic. Největší zastoupení v dotazníkovém šetření měli respondenti, kteří v mateřské škole pracují na pozici učitel/učitelka, a to 88 (78,6 %). Další dvě pracovní pozice, ředitel/ředitelka a speciální pedagog jsou zastoupeny v téměř podobném procentuálním zastoupení, a to 12 ředitelů (10,7 %) a 3 speciální pedagogové (2,7 %). Nejmenší zastoupení v dotazníkovém šetření má 9 asistentů pedagoga (8 %). Nízké zastoupení této pracovní pozice může souviset s tím, že dotazníkové šetření nebylo primárně určeno pro asistenty pedagoga, jelikož nás zajímala role učitele ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra.

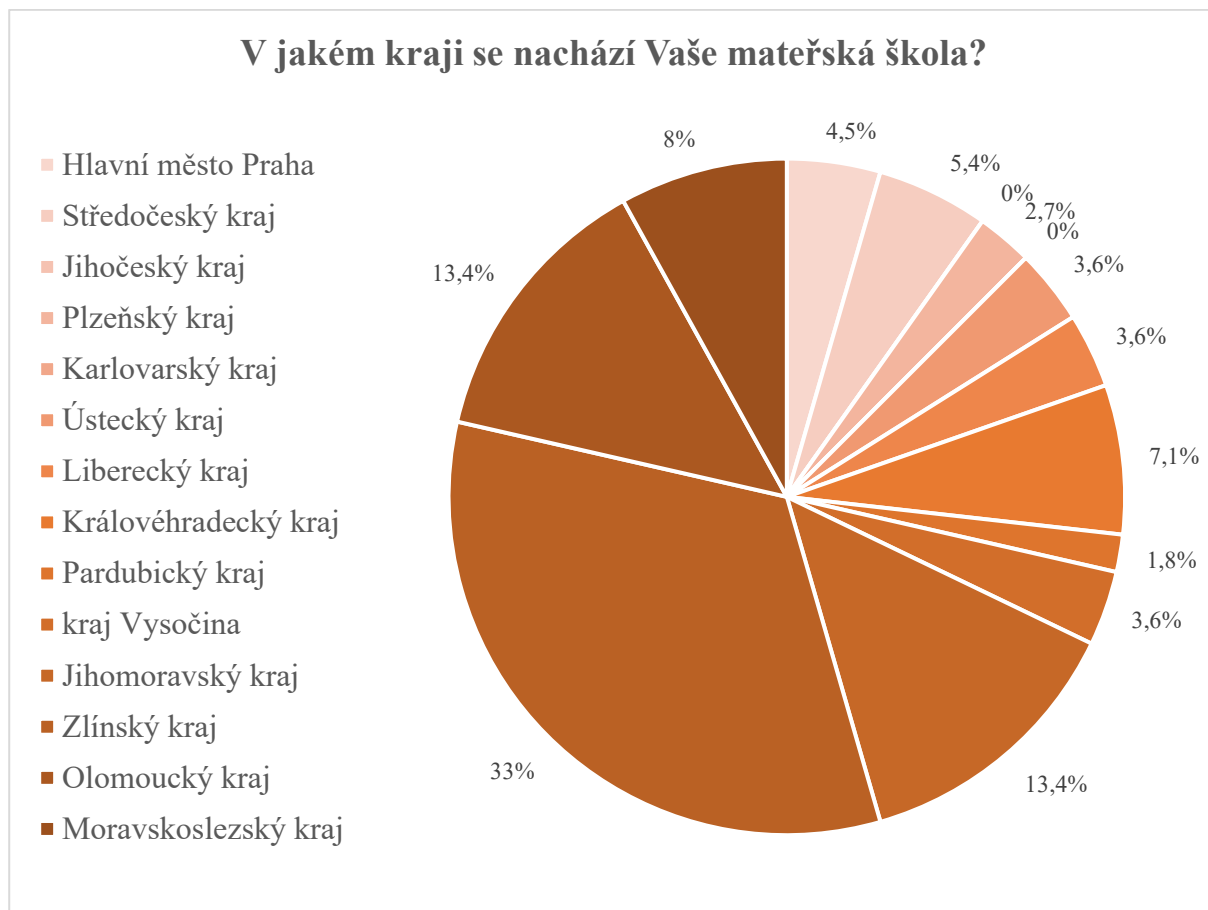


Graf 1: Pracovní pozice respondentů

(zdroj: vlastní)

Položka č. 2: V jakém kraji se nachází Vaše mateřská škola?

V druhé položce dotazníku nás zajímal kraj, ve kterém se nachází mateřská škola daných respondentů. Z celkem 14 krajů České republiky jich bylo ve výzkumném šetření zastoupeno 12. Největší zastoupení ve výzkumné šetření má 37 respondentů ze Zlínského kraje, a to ve 33 %. Následně je v totožném zastoupení 15 respondentů (13,4 %) z kraje Jihomoravského a Olomouckého. Na zbylých pozicích se nachází téměř vyrovnané zastoupení respondentů, které se nachází v rozmezí od 9 po 2 respondenty. 9 respondentů se zapojilo z Moravskoslezského kraje (8 %), 8 respondentů z Královéhradeckého kraje (7,1 %), dále 6 respondentů ze Středočeského kraje (5,4 %), 5 z hlavního města Prahy (4,5 %), 4 respondenti z kraje Libereckého, Ústeckého a Vysočiny (3,6 %). Jako nejméně početněji zastoupené můžeme zmínit kraj Plzeňský s 3 respondenty (2,7 %) a kraj Pardubický se 2 respondenty (1,8 %). Do výzkumného šetření se nezapojili žádní respondenti z kraje Karlovarského a Jihočeského.

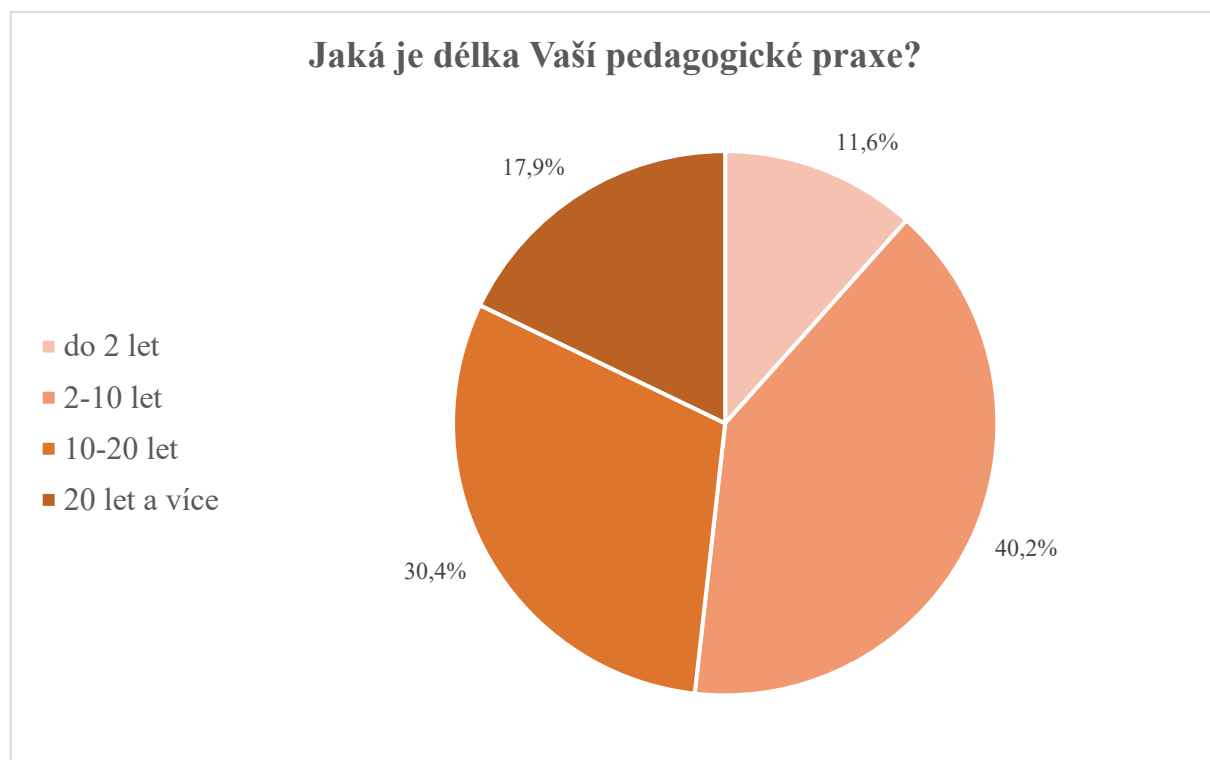


Graf 2: Lokace mateřské školy

(zdroj: vlastní)

Položka č. 3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Následující položka se zaměřovala na jeden z faktorů, který může ovlivnit zkušenosti se vzděláváním dítěte s PAS, a to na délku pedagogické praxe respondentů. Položka byla zvolena s předpokladem, že učitelé s delší pedagogickou praxí budou mít více zkušeností, ale podle jednotlivých odpovědí respondentů tomu tak zcela není. Naopak respondenti s delší pedagogickou praxí se sice se vzděláváním dítěte s PAS setkali, ale pravděpodobně poprvé během posledních několika let. Dříve děti s PAS byly zařazovány spíše do speciálních škol a tím pádem se jich v běžných mateřských školách tolik neobjevovalo (Mazánková, 2018). Necelá polovina respondentů, a to 45 z nich (40,2 %) označili jako délku svojí pedagogické praxe 2-10 let. Z toho lze soudit, že i respondenti s tak krátkou praxí už měli možnost se s dítětem s PAS setkat, jelikož se jich čím dál tím více vzdělává pod vlivem inkluze. Zúčastněných 34 respondentů (30,4 %) mají délku svojí pedagogické praxe v rozmezí 10-20 let a 20 respondentů (17,9 %) mají délku pedagogické praxe nad 20 let. Nejmenší zastoupení měli respondenti s praxí do dvou let, a to v počtu 13 (11,6 %).



Graf 3: Délka pedagogické praxe

(zdroj: vlastní)

Položka č. 4: Setkali jste se za dobu Vaší praxe se vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra?

Do dotazníku byla také zařazena položka týkající se zkušeností respondentů se vzděláváním dítěte s PAS. Položka byla zvolena z toho důvodu, že kdyby se respondenti se vzděláváním dítěte s PAS nesetkali, jejich odpovědi by musely být z výzkumu vyřazeny, jelikož by pro tento výzkum mohly být zkreslující a nepřinesly by nám žádná významná data. V rámci našeho výzkumu se všech 112 respondentů (100 %) za svoji pedagogickou praxi se vzděláváním dítěte s PAS setkalo, nedošlo tedy k žádnému vyřazení.



Graf 4: Zkušenosti se vzděláváním dítěte s PAS

(zdroj: vlastní)

Položka č. 5: Jaké toto dítě vykazovalo/vykazuje odlišnosti v chování a projevu?

Pátá položka v dotazníku se zaměřovala na projevy a odlišnosti v chování dítěte s poruchou autistického spektra. Respondenti měli možnost vybírat z devíti nejčastějších odlišností, které jsou podloženy literaturou a jsou zmiňované také v teoretické části práce. Jako desátá možnost byla odpověď „jiné“, kdy měli respondenti možnost napsat další projevy dítěte, které nebyly ve výběru. Tuto možnost však nevyužil ani jeden respondent.

Jako jeden z nejčastějších projevů, který měl téměř dvojnásobné zastoupení oproti ostatním je podle respondentů „komunikační bariéra (verbální i neverbální)“. Tuto možnost označilo 104 respondentů (92,9 %) a je to jeden z projevů, který se objevuje téměř u každého dítěte s poruchou autistického spektra. Nedostatky v oblasti komunikace jsou součástí diagnostické triády, jelikož ve většině případech u dítěte s poruchou autistického spektra nedochází k rozvoji řeči a komunikace, nebo k němu dochází pouze do určité míry. U dětí se poté využívají pro komunikaci prvky alternativní a augmentativní komunikace, a to především piktogramy (Bazalová, 2011). Je vhodné zmínit, že komunikační bariéra se projevovala také u všech dětí, které se účastnily strukturovaného pozorování. Jako další nejčastěji zmiňovaný projev označilo 78 respondentů (69,6 %) „nedostatky v sebeobsluze“.

Dalším častým projevem je „*afektové chování*“, které označilo 62 respondentů (55,4 %). Afektové chování u dětí s PAS je velmi často spojováno s tím, že dítě těžko zvládá jakékoli změny bez toho, aby na ně bylo připravené. Dítěti chybí schopnost představitivosti a jakmile nemá daný režim a strukturu toho, co jej čeká, tak se mohou objevovat reakce v podobě emočních záchvatů (Thorová, 2016). Podobné zastoupení respondentů mají také projevy spojené s dalšími oblastmi diagnostické triády, a to „*obtíže v navazování vztahů*“, 60 respondentů (53,6 %) a „*přecitlivělost*“, 58 respondentů (51,8 %). S odpovědí přecitlivělost by se dala spojit odpověď „*obtíže v regulaci emocí*“, kterou vybralo 40 respondentů (35,7 %). Jeden z dalších projevů dítěte s PAS je podle literatury „*stereotypní chování a činnosti*“, tato odpověď měla v dotazníku téměř poloviční zastoupení, a to 53 respondentů (47,3 %). Další odpovědí, kterou volilo 50 respondentů (44,6 %) je „*nezájem o hru*“. Nejméně zastoupenou odpovědí je „*agresivní chování*“ s počtem 23 respondentů (20,5 %). I v tomhle případě je agrese jeden z projevů, který se pojí s poruchou autistického spektra, neobjevuje se však u dětí tak často, jako ostatní zmiňované. Stejně jako emoční záchvaty, tak i agrese u dětí může být způsobena právě jejich nedostatečnou schopností přizpůsobit se změnám a podmínkám prostředí (Thorová, 2016).

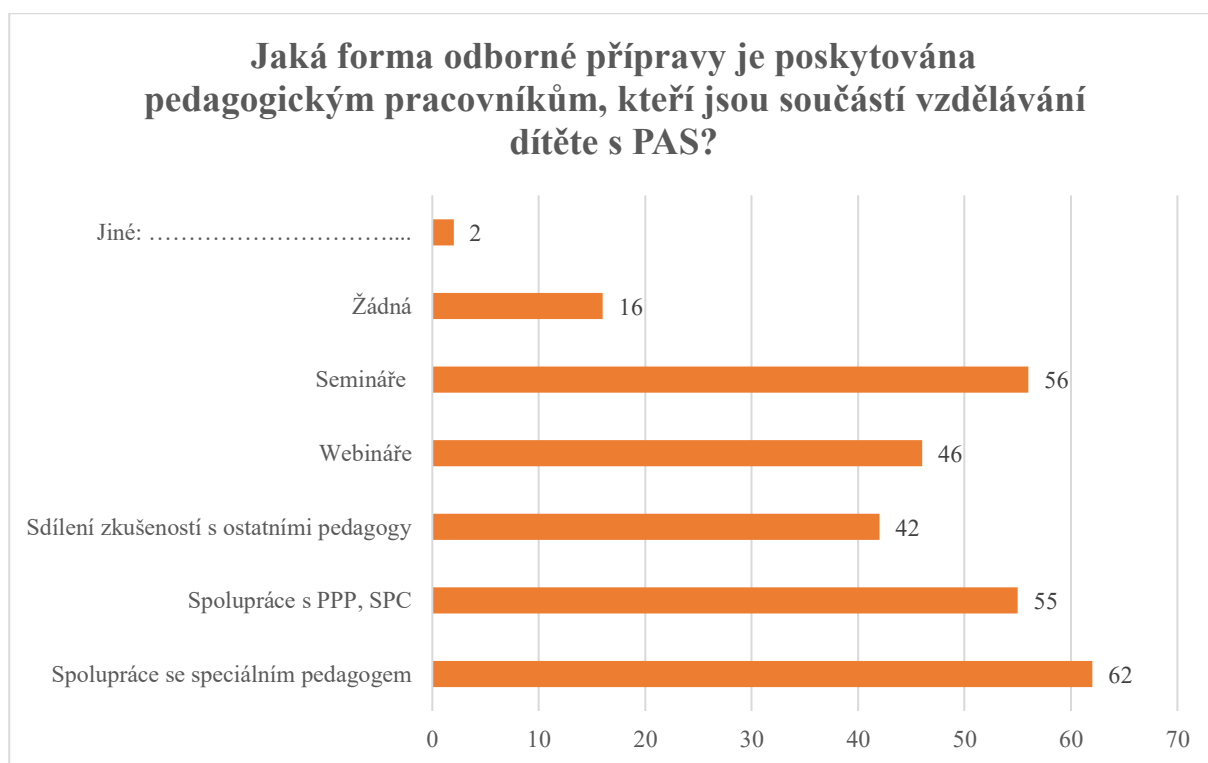


Graf 5: Odlišnosti v chování dítěte

(zdroj: vlastní)

Položka č. 6: Jaká forma odborné přípravy je poskytována pedagogickým pracovníkům, kteří jsou součástí vzdělávání dítěte s PAS?

Následující položka se zaměřovala na formu odborné přípravy pedagogických pracovníků. Jako nejčastější, s nadpolovičním počtem 62 respondentů (55,4 %) byla vybrána odpověď „*spolupráce se speciálním pedagogem*“. Další nejčastěji vybíranou odpovědí jsou „*semináře*“ s polovinou respondentů, a to 56 (50 %) a „*spolupráce s PPP, SPC*“ s 55 respondenty (49,1 %). Další odpovědi zastoupenou 46 respondenty (41,1 %) jsou „*webináře*“. 42 respondentů (37,5 %) vybralo možnost „*sdílení zkušeností s ostatními pedagogy*“. 2 respondenti (1,8 %) zvolili možnost jiné odpovědi, a to „*DVPP*“ a „*neefektivní spolupráce*“. Nejméně zastoupenou odpovědí je odpověď „*žádná*“ s 16 respondenty (14,3 %), což je vzhledem k náročnosti problematiky velmi nevyhovující. Z výsledků výzkumu lze také vyčíst, že u respondentů, kde se objevuje spolupráce se speciálním pedagogem, semináře a jiné formy podpory, tak jsou využívány při vzdělávání specifické přístupy, pomůcky a respondenti si zakládají na kvalitním a efektivním vzdělávání dítěte s PAS. U těch respondentů, kde se objevuje minimální forma odborné přípravy se v některých případech objevuje také jejich nespokojenost a neefektivní vzdělávání dítěte.

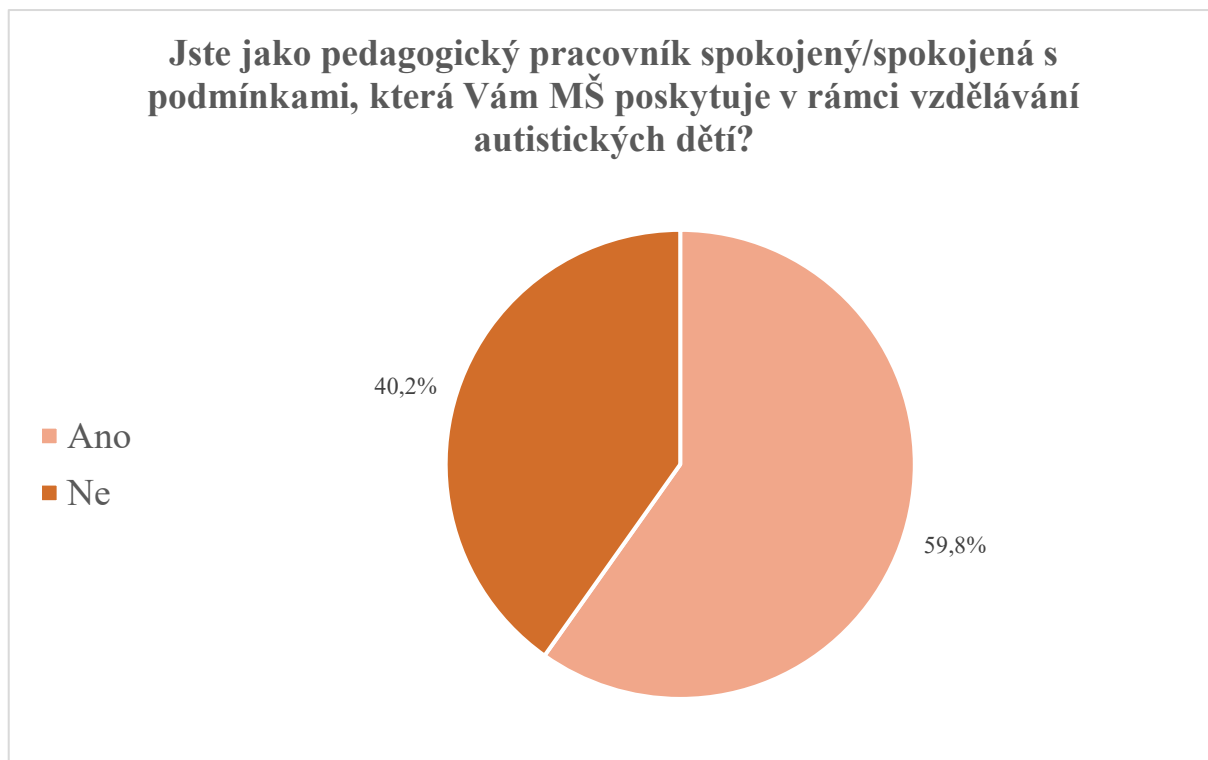


Graf 6: Forma odborné přípravy pedagogických pracovníků

(zdroj: vlastní)

Položka č. 7: Jste jako pedagogický pracovník spokojený/spokojená s podmínkami, která Vám MŠ poskytuje v rámci vzdělávání autistických dětí?

Další položka v dotazníku byla zaměřena na spokojenost pedagogických pracovníků s podmínkami, které jim poskytuje MŠ v rámci vzdělávání dítěte s PAS. Položka byla schválně řazena po té předcházející, která se zaměřovala na formu podpory a odborné přípravy. Menší polovina respondentů, přesněji 45 z nich (40,2 %) vybralo odpověď, že nejsou spokojeni s podmínkami, které jim MŠ poskytuje. U mnohých z těchto respondentů bylo v předešlé položce vybráno také to, že se jim nedostává podpora žádná nebo minimální ve formě webináře, či neefektivní spolupráce. Právě nedostatečná podpora ze strany MŠ může mít vliv na spokojenost pedagogických pracovníků. Zbýlých 67 respondentů (59,8 %) odpovědělo, že jsou s podmínkami spokojeni a u většiny se objevuje spolupráce se speciálním pedagogem, SPC/PPP a sdílení zkušeností.

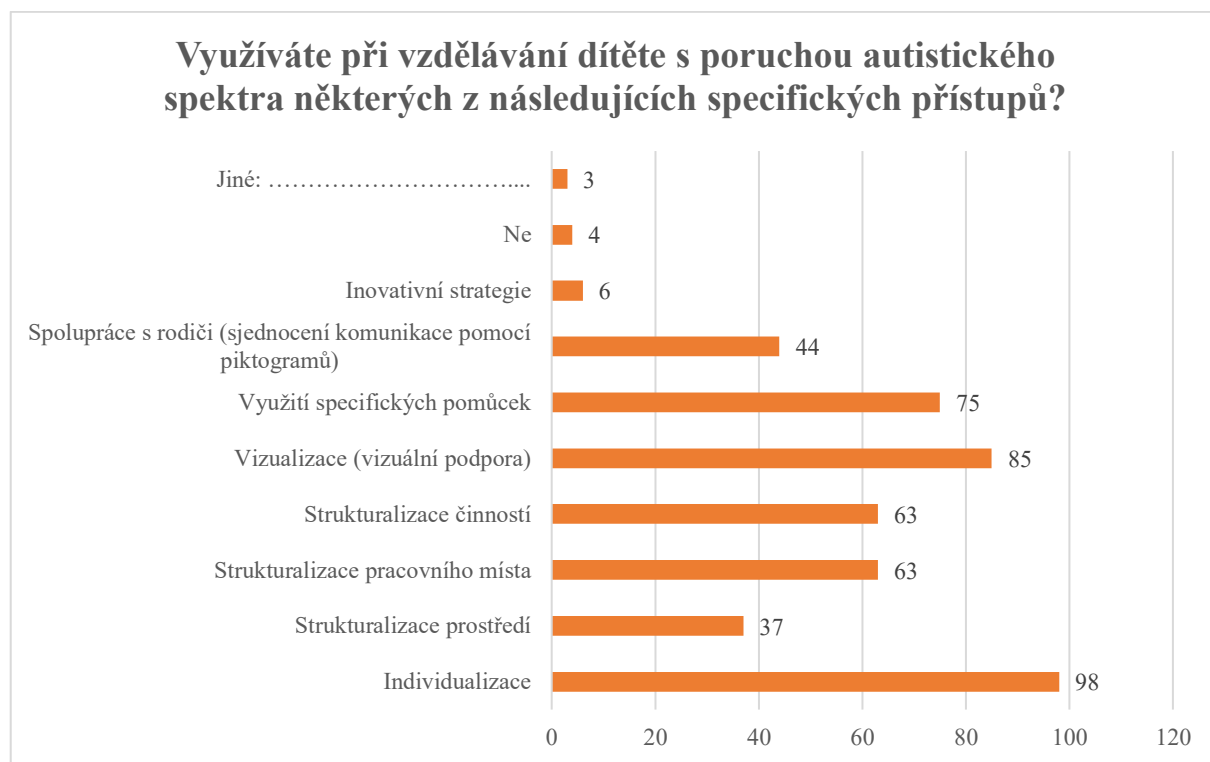


Graf 7: Spokojenost pedagogických pracovníků

(zdroj: vlastní)

Položka č. 8: Využíváte při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra některých z následujících specifických přístupů?

Další položka se zaměřovala na využití specifických přístupů při vzdělávání dítěte s PAS. Vzhledem ke zkušenostem respondentů lze předpokládat, že většina z nich specifické přístupy využívá, zajímalo nás tedy, které přístupy se využívají nejčastěji a které naopak nejméně. Jak lze z literatury vyčíst, tak při práci s dítětem s PAS je základem strukturované učení založené na třech principech: individualizace, strukturalizace a vizualizace (Adamus, 2016). Z výsledků výzkumu lze vyčíst, že právě tyto tři přístupy volí respondenti nejčastěji při práci s dítětem s PAS, a to následovně: „*individualizaci*“ volí 98 respondentů (87,5 %), „*vizualizaci*“ 85 respondentů (75,9 %). Princip strukturalizace jsme rozdělili do tří možností: „*strukturalizace činností*“, kterou volí 63 respondentů (56,3 %), „*strukturalizaci pracovního místa*“ se stejným počtem respondentů a jako poslední „*strukturalizace prostředí*“ s 37 respondenty (33 %). Na co jsme při analýze odpovědí narazili a je třeba zmínit je to, že i když respondenti nevybrali možnost, že pracují s vizuální podporou, tak poté uváděli v dalších odpovědích, že využívají pomůcky jako piktogramy, denní režim, obrázky. Tím se potvrzuje, že pracují s vizuální podporou, ale nevědí, jak ji odborně vyjádřit. Dalších odpovědí s vysokým zastoupením respondentů je „*využití specifických pomůcek*“, a to se 75 respondenty (67 %). Přiblížení možnosti využití specifických pomůcek se bude týkat vyhodnocení další položky z dotazníku. Další zastoupenou odpovědí je „*spolupráce s rodiči*“, kterou vybralo 44 respondentů (39,3 %). Není až tak časté, že by se vzdělávání dětí s PAS propojilo s fungováním dítěte v rodině, ale i v tak malém počtu to může být velmi přínosné. Pouze 6 respondentů (5,4 %) vybralo odpověď „*inovativní strategie*“, další 4 respondenti (3,6 %) vybrali možnost, že nevyužívají „*žádné*“ specifické přístupy, a 3 respondenti (2,7 %) vybrali odpověď „*jiné*“. Tato odpověď zahrnuje odpovědi jako „*lišta, režim dne*“, dále „*s dítětem pracuje pouze asistent*“ a poslední „*sjednocení komunikace se však nepodařilo, oddělujeme domácí prostředí a MŠ*“.



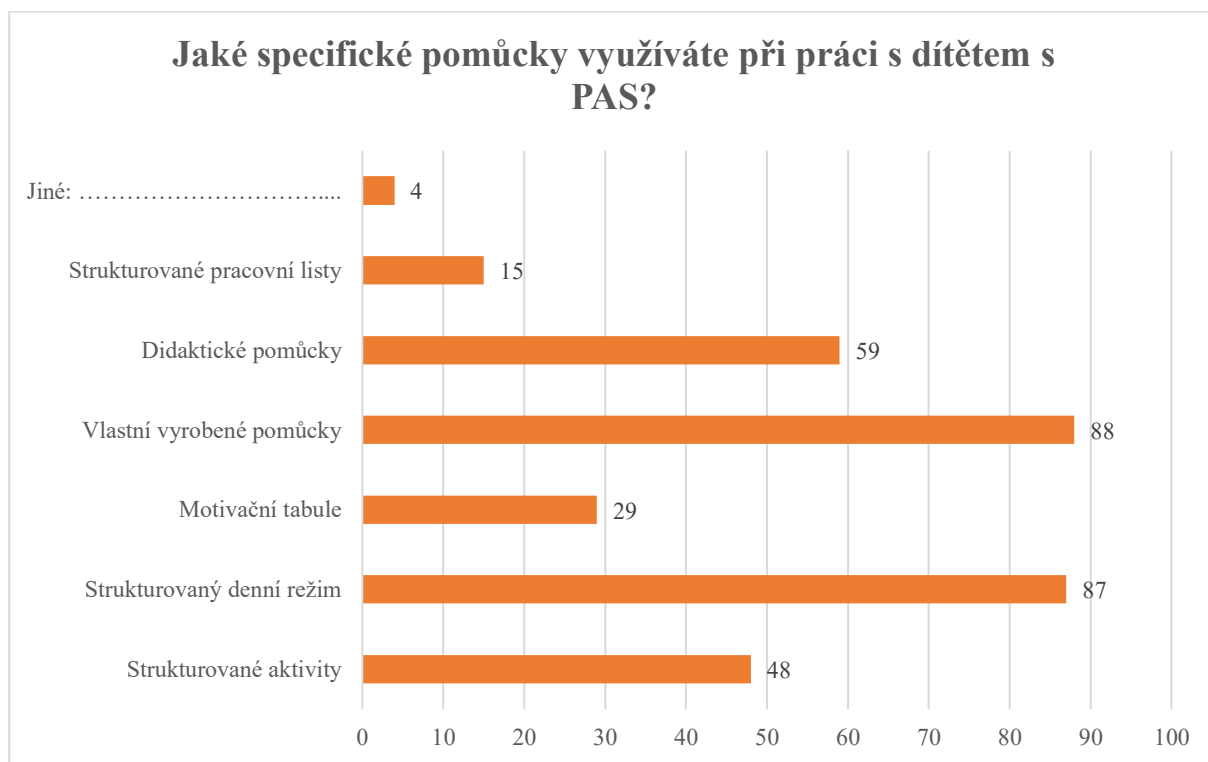
Graf 8: Využití specifických přístupů při vzdělávání dítěte s PAS

(zdroj: vlastní)

Položka č. 9: Jaké specifické pomůcky využíváte při práci s dítětem s PAS?

To, jaké specifické pomůcky učitelé zařazují do vzdělávání dítěte s PAS může být rozhodující v interakci a spolupráci dítěte při samotném vzdělávání. Více jak tři čtvrtiny respondentů, a to 88 (78,6 %) vybralo možnost odpovědi „*vlastní vyrobené pomůcky*“. Tato možnost se vzhledem k individualitě každého dítěte s PAS zdá jako jedna z nejefektivnějších, jelikož každé dítě je jiné a potřebuje individuální přístup, tedy i individuální volbu a tvorbu pomůcek. Téměř shodný počet respondentů, a to 87 (77,7 %) vybralo odpověď „*strukturovaný denní režim*“. Denní režim je jedna z nejzákladnějších pomůcek, která se využívá při práci s dítětem s PAS, díky němu má dítě ztvárněný celý den, vidí, jaké činnosti jej čekají a má po celý den jistotu (Straussová & Knotková, 2011). Další volenou odpovědí byla odpověď „*didaktické pomůcky*“ s 59 respondenty (52,7 %) a „*strukturované aktivity*“ se 48 respondenty (42,9 %). Odpověď, která měla velmi nízké zastoupení je „*motivační tabule*“ a to pouze 29 respondentů (25,9 %). I přes to, že využití metody motivace a odměny se podle literatury, ale i výsledků strukturovaného pozorování potvrdilo jako velmi efektivní, tak tuto možnost volí velmi málo respondentů. Nejméně zastoupenou odpovědí jsou „*strukturované pracovní listy*“ s 15 respondenty (13,4 %). Tak nízké zastoupení se dá vysvětlit i tím, že práce s dítětem s PAS je velmi náročná

a vyžaduje velmi dlouhý čas, než se začnou objevovat určité pokroky. Strukturované pracovní listy se tedy mohou začít využívat až pokud má dítě zvládnuté jednodušší úrovně, a to se v mateřské škole stává velmi málo. Respondenti měli také možnost vybrat jinou odpověď a vyjádřit se, čehož využili pouze 4 respondenti (3,6 %). Odpovědi byly následující: „stejně jak u všech dětí, využívám více obrázků a kartiček“, „piktogramy, hmatové věci“, „-“, „žádné“. Je až alarmující, že i přes zkušenosti respondentů některý z nich nevyužívá žádné specifické pomůcky, které by mohly dítěte usnadnit vzdělávání a přizpůsobit jej jeho možnostem.



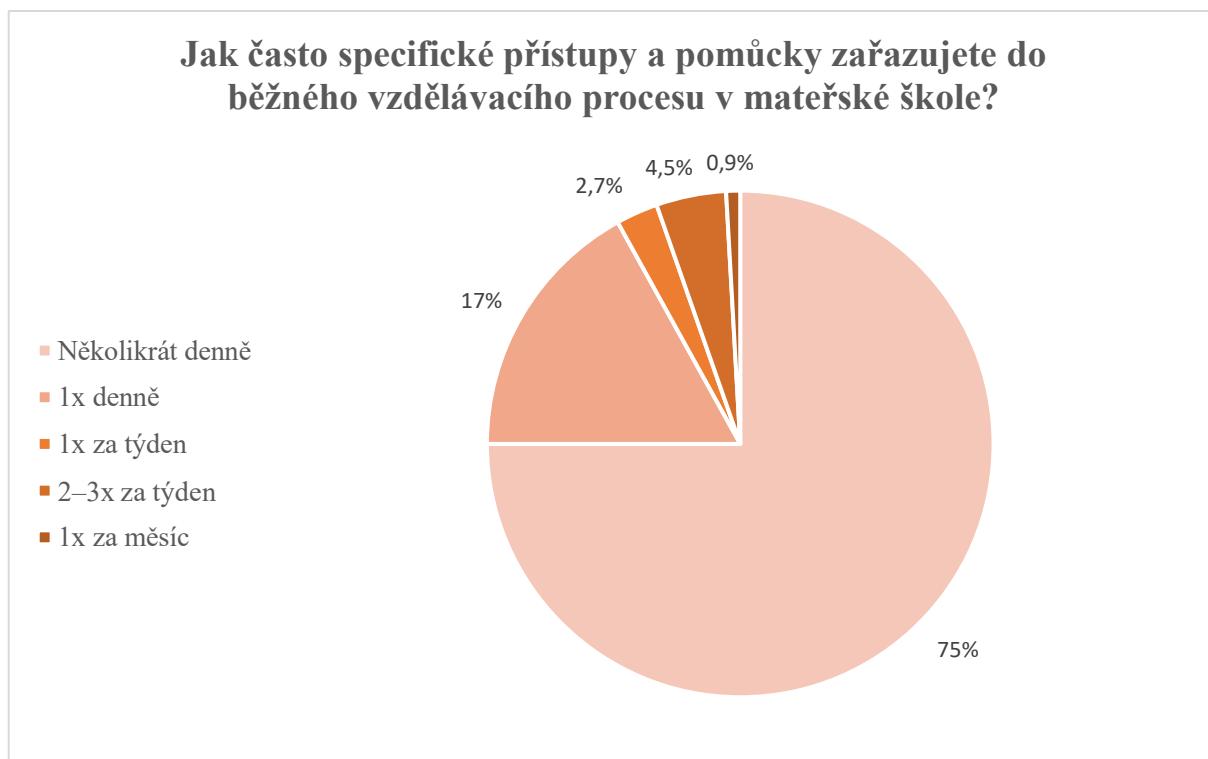
Graf 9: Možnosti využití specifických pomůcek

(zdroj: vlastní)

Položka č. 10: Jak často specifické přístupy a pomůcky zařazujete do běžného vzdělávacího procesu v mateřské škole?

Další položka se zaměřovala na četnost využití specifických přístupů a pomůcek při vzdělávání dítěte s PAS. Na výběr měli respondenti z 5 odpovědí s předpokladem, že nejčastěji budou volit odpověď „několikrát denně“, čemuž také tak bylo. Tři čtvrtiny respondentů, tedy 84 z nich (75 %) zvolili možnost, že specifické přístupy a pomůcky využívají při práci s dítětem několikrát denně. U dalších odpovědí je až alarmující, jak málo učitelé využívají specifické přístupy a pomůcky. 19 respondentů (17 %) uvedlo, že využívají

specifické přístupy a pomůcky pouze 1x denně, 5 respondentů (4,5 %) uvedlo, že 2–3x týdně a 3 respondenti (2,7 %) pouze 1x za týden. 1 respondent (0,9 %) dokonce uvedl, že používá specifické přístupy a pomůcky pouze 1x za měsíc. V takovém případě nemůže být vzdělávání dítěte s PAS efektivní a ani naplňovat očekávání, což se potvrdilo i v následujících odpovědích, kde daný respondent nemá přehled o možnostech vzdělávání dětí s PAS a základních principech práci se strukturovaným učením.



Graf 10: Četnost využití specifických přístupů a pomůcek

(zdroj: vlastní)

Položka č. 11: Za jakým účelem využíváte specifických přístupů a pomůcek v průběhu vzdělávacího procesu?

Jelikož hlavním výzkumným cílem diplomové práce bylo popsat, jaká jsou specifika využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole, tak bylo třeba ve výzkumných šetření zařadit hned několik položek týkajících se využívání specifických přístupů a pomůcek. Následující položka se konkrétněji zaměřovala na účel, za kterým respondenti specifické přístupy a pomůcky využívají. Jednalo se o otevřenou otázku, jednotlivé odpovědi respondentů prošly obsahovou analýzou a byly roztrženy do 4 vzniklých významových jednotek. Jednotkou s největším zastoupením, a to 61 respondentů (54,5 %) je „*přizpůsobení vzdělávání*“. Do této významové jednotky

byly řazeny odpovědi respondentů, které se týkaly účelu vzdělávání, přizpůsobení možnostem dítěte, inkluze, efektivity a přiměřenosti. Všechny tyto přístupy se i z hlediska literatury dají řadit mezi ty nejzákladnější, které je třeba při práci s dítětem s PAS využívat. Respondenti zmiňovali odpovědi jako: „*Aby bylo vzdělávání přizpůsobeno úrovni dítěte.*“, „*Aby vzdělávání bylo vůbec možné, začlenění do kolektivu, čitelnost MŠ pro dané dítě, každodenní činnosti by byly zvládnutelné.*“, „*zaražení dítěte do podmínek běžného vzdělávání v MŠ.*“. Další významovou jednotkou, do které byly zařazeny odpovědi od 42 respondentů (37,5 %) je „*pozitivní rozvoj dítěte*“. Zde byly řazeny odpovědi jako: „*Přiblížit dítěti následující činnosti, režim dne, motivovat ho do řízené činnosti a sebeobsluhy.*“, „*Rozmluvit dítě.*“, „*Odstranění komunikační bariéry.*“, „*Zaujmout, navození kontaktu, lepší spolupráce, zjednodušení komunikace.*“. Respondenti tedy využívají specifické přístupy především k rozvoji deficitních oblastí dítěte, a to pomocí principů strukturovaného učení. Třetí významovou jednotkou se zastoupením 6 respondentů (5,4 %) je „*zmírnění afektivních projevů dítěte*“. Zde byly zařazeny následující odpovědi: „*Zklidnění.*“, „*Z důvodu udržení normálního chodu třídy.*“, „*Eliminace agrese, nežádoucích projevů chování, zklidnění, vytvoření funkční komunikace s dítětem.*“. Z vytvořených významových jednotek se dá zjistit fakt, že respondenti využívají nejrůznější přístupy k tomu, aby vzdělávání bylo efektivní a vedlo k určitému rozvoji. Díky volbě přístupů, individualitě a trpělivosti mnozí respondenti zaznamenávají pokroky. Skutečností ale je, že pořád se zde objevují respondenti, kteří ve využívání specifických přístupů nevidí smysl a odmítají je využívat, jelikož se jim jeví jako neefektivní. V rámci poslední významové jednotky „*neefektivní práce s dítětem – žádný účel*“, která byla vytvořena z odpovědí 3 respondentů (2,7 %) byly zaznamenány tyto odpovědi: „*využívám běžné jako s ostatními, dítě má být vzděláváno v běžné MŠ, nelze vzdělávat jinak (časově náročné)*“, „*nevyužívám žádné jiné než ty jako u běžných dětí, pouze více obrázků pro pochopení.*“, a poslední „*.*“.

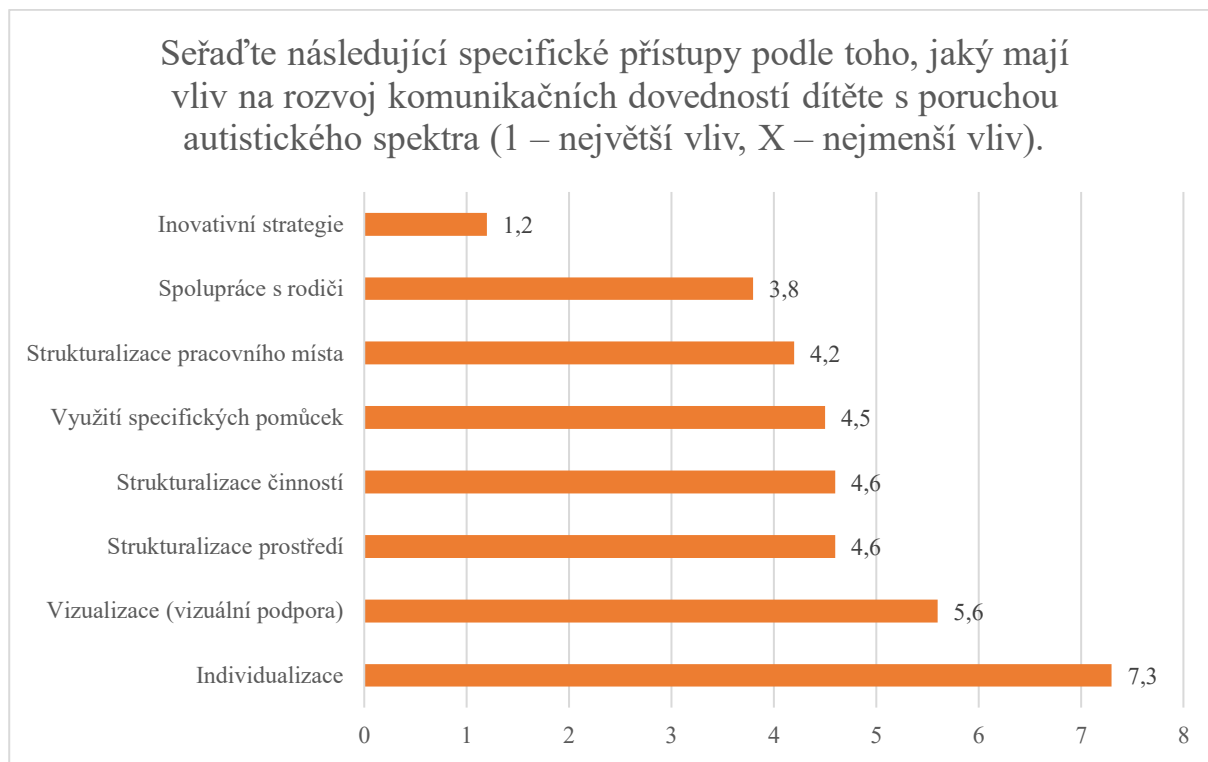
Tabulka 6: Účel využití specifických přístupů a pomůcek

Významové jednotky	Četnost responzí
Přizpůsobení vzdělávání	61
Pozitivní rozvoj dítěte	42
Zmírnění afektivních projevů dítěte	6
Neefektivní práce s dítětem – žádný účel	3

(zdroj: vlastní)

Položka č. 12: Seřad'te následující specifické přístupy podle toho, jaký mají vliv na rozvoj komunikačních dovedností dítěte s poruchou autistického spektra (1 – největší vliv, X – nejmenší vliv).

Následující položky se zaměřovaly na seřazení přístupů dle jejich vlivu na rozvoj v deficitních oblastech. Respondenti měli na výběr z osmi přístupů, které měli seřadit podle toho, které nejvíce ovlivňují rozvoj komunikačních dovedností dítěte s PAS. Jako přístup s největším vlivem označili respondenti „*individualizaci*“. Vzhledem k širokému klinickému obrazu dítěte s PAS je tento přístup opravdu klíčový k nastavení efektivnímu vzdělávání a rozvoji komunikačních dovedností. Na druhé místo respondenti zařadili „*vizualizaci*“, která je také klíčová, jelikož dítěti s PAS chybí schopnost představivosti a mluvená řeč pro něj může být příliš abstraktní. Pokud se mluvená řeč podloží vizuální podporou, tak je velmi pravděpodobné, že tento vizuál zvládne dítě využívat a zpracovávat pomocí něj informace. Na další pozici zařadili respondenti „*strukturalizaci prostředí a činností*“. Není náhodou, že na první pozice respondenti řadí principy strukturovaného učení, které se při práci s dítětem s PAS opravdu osvědčují a jsou efektivní. Stejně tak jako u první výzkumné metody, kde se využití principů strukturovaného učení také osvědčilo. Na další pozici se nachází „*využití specifických pomůcek*“, které zahrnují také různé vlastní vyrobené pomůcky podporující rozvoj komunikace. Třetí od konce je podle respondentů „*strukturalizace pracovního místa*“, která je také důležitá, ale vzhledem k zaměření na komunikační dovednosti jsou i důležitější principy. Na předposlední pozici respondenti zařadili „*spolupráci s rodiči*“, která může efektivně ovlivnit rozvoj dítěte i v domácím prostředí (pokud dojde ke sjednocení komunikačního systému). Jako poslední respondenti zařadili „*inovativní strategie*“. Ve vzdělávání dětí s PAS není využití inovativních strategií až tak efektivní, klíčové je zaměřit se na principy strukturovaného učení.

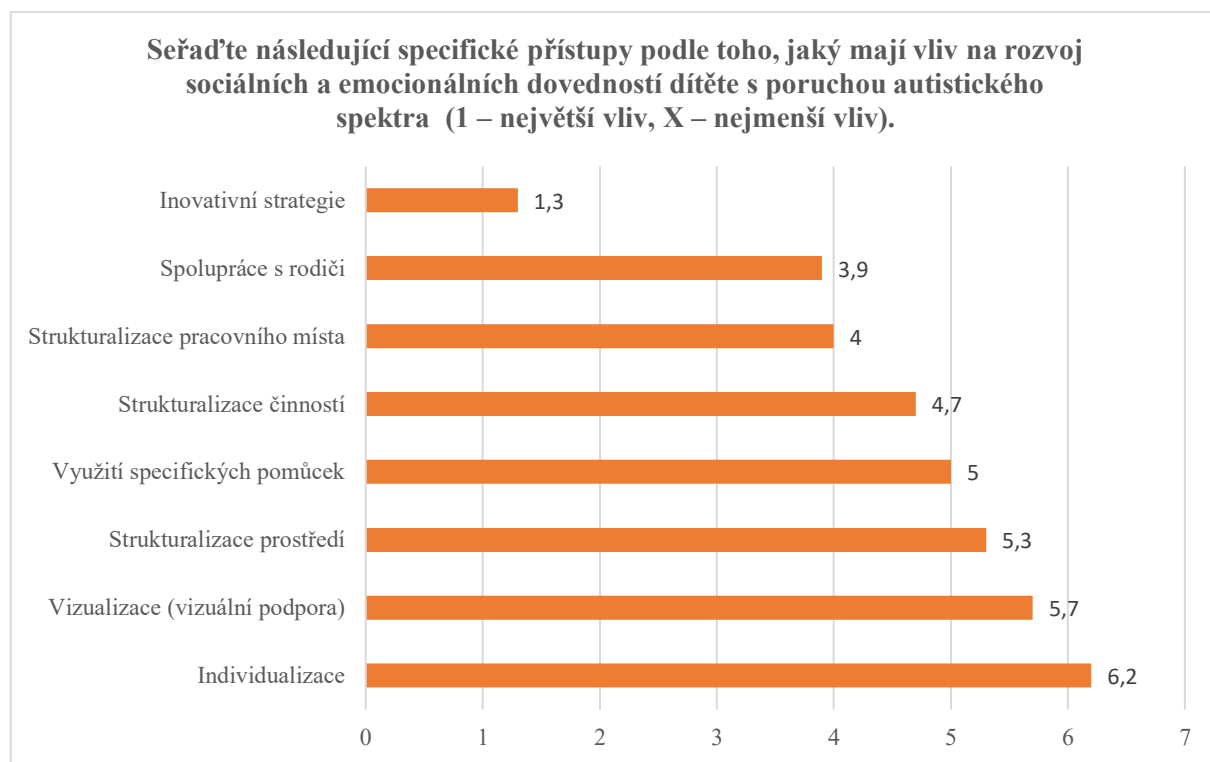


Graf 11: Které specifické přístupy nejvíce ovlivňují rozvoj komunikačních dovedností

(zdroj: vlastní)

Položka č. 13: Seřad'te následující specifické přístupy podle toho, jaký mají vliv na rozvoj sociálních a emocionálních dovedností dítěte s poruchou autistického spektra (1 – největší vliv, X – nejmenší vliv).

Následující položky se zaměřovaly na seřazení přístupů dle jejich vlivu na rozvoj v deficitních oblastech. Respondenti měli na výběr z osmi přístupů, které měli seřadit podle toho, které nejvíce ovlivňují rozvoj sociálních a emocionálních dovedností dítěte s PAS. Dle respondentů je stejně jako u přechozí položky nejdůležitější „*individualizace*“, jelikož je třeba veškerou práci přizpůsobit danému dítěti, dále „*vizualizace*“ a „*strukturalizace prostředí*“. Pro rozvoj sociálních a emocionálních dovedností je tedy dle respondentů nejvhodnější využívat opět principy strukturovaného učení. Jako další respondenti uvedli „*využití specifických pomůcek*“, které mohou dítěti napomoci při adaptaci a socializaci. Na pátou pozici respondenti zařadili „*strukturalizaci činností*“ a hned jako další „*strukturalizaci pracovního místa*“. Na předposlední pozici je stejně jako u předchozí položky „*spolupráce s rodiči*“, která může být pro dítě velkým přínosem, jelikož může dojít ke sjednocení určitých kroků při práci s dítětem a teda k jeho následnému rozvoji. Na poslední pozici je opět využití „*inovativních strategií*“.



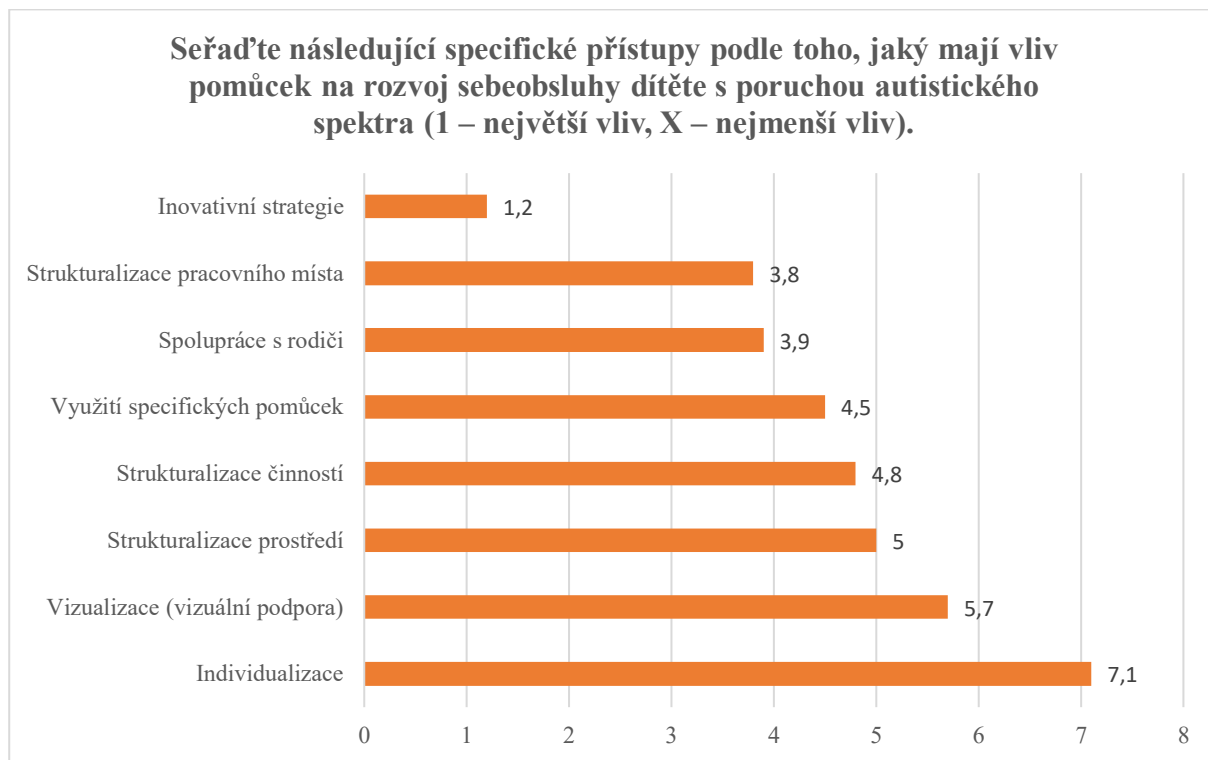
Graf 12: Které specifické přístupy nejvíce ovlivňují rozvoj sociálních a emocionálních dovedností

(zdroj: vlastní)

Položka č. 14: Seřad'te následující specifické přístupy podle toho, jaký mají vliv pomůcek na rozvoj sebeobsluhy dítěte s poruchou autistického spektra (1 – největší vliv, X – nejmenší vliv).

Poslední z položek, které se zaměřovaly na seřazení přístupů dle jejich vlivu na rozvoj v deficitních oblastech je zaměřená na rozvoj sebeobsluhy dítěte s PAS. Stejně jako u předešlých položek, i u této je dle respondentů nejdůležitější „individualizace“, která nejvíce ovlivňuje rozvoj dítěte. Jako další nejdůležitější přístupy označili respondenti „vizualizaci“, „strukturalizaci prostředí“ a „strukturalizaci činností“. Při práci s dítětem s PAS je zásadní využívat principy a přístupy, které jsou přiměřené jeho možnostem a pomáhají mu zvládat nároky, které by samo nezvládlo. Je velmi pozitivní, že ve všech třech položkách zaměřených na seřazení přístupů dle vlivu na práci s dítětem s PAS se na prvních pozicích objevují principy strukturovaného učení. Na další pozici respondenti zařadili „využití specifických pomůcek“, které se může shodovat s předešlými principy, může se jednat o pomůcky, jako jsou piktogramy, denní režim a další specifické pro práci s dítětem s PAS. Důležitým bodem při vzdělávání je také „spolupráce s rodiči“, kterou zařadili respondenti na další pozici. Na předposlední pozici se nachází „strukturalizace

pracovního místa“, která je stejně tak důležitá jako každá strukturalizace. Bohužel dle výsledků výzkumu není tento přístup až tak často využíván učiteli v praxi. Na poslední pozici se nachází opět „*inovativní strategie*“.



Graf 13: Které specifické přístupy nejvíce ovlivňují rozvoj sebeobsluhy

(zdroj: vlastní)

Položka č. 15: Jaký konkrétní přístup se Vám osvědčil při práci s dítětem s PAS a v čem?

Položky týkající se využití specifických přístupů budou mít velký podíl na zpracování výzkumných otázek a při naplňování výzkumných cílů. Jednotlivé odpovědi respondentů prošly obsahovou analýzou a byly roztrženy do třech různých významových jednotek. Při zpracování této položky bylo našim předpokladem, že se nejčastěji budou objevovat principy ze strukturovaného učení a taky tomu tak bylo. 82 respondentů (73,2 %) volilo odpovědi, které se řadí do významové jednotky „*principy strukturovaného učení*“, mezi které patří individualizace, strukturalizace a vizualizace. Respondenti při volbě těchto principů shledávají pozitiva v tom, že například díky jejich využití dítěti přizpůsobují fungování v mateřské škole, dítě po určité době si osvojí práci pomocí piktogramů, ví, co jej daný den čeká, má nastavený režim, soustředí se, reaguje a využívá specifické pomůcky tvořené dle jeho individuality. Další vzniklo významovou jednotkou je „*řád, systém a režim*“ s 15 respondenty (13,4 %). Respondenti uváděli odpovědi jako: „*Trpělivost.*“,

„Důslednost, pravidelnost, řád“, „Pevně dané hranice a pravidla.“. Dále uváděli, že díky volbě těchto principů udržují dítě v určité pohodě, má jasně nastavený režim, ze kterého nevykročí a díky trpělivosti si připisují první pokroky a úspěchy v práci s dítětem. Stejný počet respondentů, a to 15 (13,4 %) si při práci s dítětem s PAS neosvědčilo žádný přístup, anebo se o to ani nepokusili. Jejich odpovědi byly zařazeny do významové jednotky „žádný“. Respondenti uváděli odpovědi jako: „Žádný, s dítětem se těžko pracuje, pokud pro to nemáte podmínky.“, „Žádný, dítě pobyt v MŠ nezvládá, řešíme přesunutí do speciální MŠ.“, „žádný, s dítětem se těžko pracuje, zatím nejsou viditelné žádné pokroky, rodiče nespolupracují – pro dítě by byla vhodná speciální MŠ, kde by bylo více prostoru pro potřebu individualizace.“. I přes veškerou negaci a negativní přístup této skupiny respondentů si troufám říct, že pokud by dítě mělo dostatečnou podporu, prostor a čas a respondenti byli dostatečně připraveni na tak náročné vzdělávání, tak i oni by zažívali s dítětem úspěch a rozvoj. Z výsledků je zřejmé, že nespokojení respondenti jsou většinou ti, kterým se nedostává dostatečná podpora v MŠ, nemají zkušenosti se strukturovaným učením a pravděpodobně ani zájem tyto zkušenosti nějak rozvíjet.

Tabulka 7: Osvědčené přístupy při práci s dítětem s PAS

Významové jednotky	Četnost responzí
Principy strukturovaného učení	82
Řád, systém a režim	15
Žádný	15

(zdroj: vlastní)

Položka č. 16: Jakým způsobem je monitorován a hodnocen vývoj dítěte s poruchou autistického spektra?

Jelikož součástí každého vzdělávání dítěte je určitá forma hodnocení či zaznamenávání informací o rozvoji dítěte, tak i u dítěte s poruchou autistického spektra nás zajímalo, jakým způsobem je monitorován a hodnocen vývoj dítěte, jaké metody/pomůcky či prostředky respondenti k zaznamenání vývoje využívají. Jednalo se o otevřenou otázku, kde se měli respondenti možnost vyjádřit. Jejich odpovědi následně prošly analýzou a byly rozřazeny do čtyř významových jednotek, kdy některé odpovědi dle povahy byly zařazeny i do vícero jednotek. Z celkového počtu 112 respondentů bylo 85 z nich (75,9 %) se svojí odpovědí zařazeno do významové jednotky „pedagogické a diagnostické metody“. Do této jednotky byly nejčastěji řazeny odpovědi typu „pedagogická diagnostika, diagnostické portfolio,

denní záznamy o činnostech, vyhodnocení IVP“. Jak je dle četnosti responzí zřejmé, jedná se především o využití základních metod k hodnocení a zaznamenávání vývoje dítěte, které používá snad každá mateřská škola. Další zastoupenou jednotkou je „*rodič jako participant*“, do které byly zařazeny odpovědi od 42 respondentů (37,5 %). Je až obdivuhodné kolik respondentů při vzdělávání dítěte s PAS spolupracuje s rodiči, snaží se propojit školní a rodinné prostředí a společně s rodiči také pravidelně hodnotí vývoj dítěte. Nejčastěji respondenti odpovídali, že využívají pravidelné schůzky s rodiči a komunikaci prostřednictvím komunikačního deníku, kde vzájemně zaznamenávají situace z každého dne. Další významovou jednotkou je „*spolupráce s odborníky*“ s odpověďmi od 31 respondentů (27,7 %), která je rovněž velmi důležitá. Dle výsledků výzkumu se nám potvrdilo, že jakmile mateřská škola spolupracuje s odborníky jako je PPP, SPC a speciální pedagog, tak jsou učitelé mnohem připravenější, mnohem lépe se orientují v problematice a při práci s dítětem využívají potřebné principy a zásady. Respondenti v tomto případě uváděli spolupráci s SPC, PPP, klinickým logopedem a speciálním pedagogem, se kterými realizují pravidelné schůzky, na základě, kterých probíhá zhodnocení vývoje dítěte. Poslední významovou jednotkou se zastoupením 15 odpovědí od respondentů (13,4 %) je „*žádné podrobnější hodnocení vývoje dítěte*“. Respondenti zde uváděli odpovědi ohledně toho, že neprobíhá žádná spolupráce, že vývoj dítěte není nijak monitorován, nebo že zatím k žádnému vývoji nedošlo a nemůže tedy být jinak hodnocen. Od toho, jaká podpora je v mateřské škole nastavena se odvíjí spokojenost jejich zaměstnanců, která ve většině případech, kde neprobíhá žádné hodnocení vývoje dítěte, se neobjevuje. Troufáme si však tvrdit, že alespoň slovní či písemné zhodnocení probíhá snad u všech dětí, minimálně poté prostřednictvím pedagogické diagnostiky a vyšetření v SPC, které je předkládáno mateřské škole.

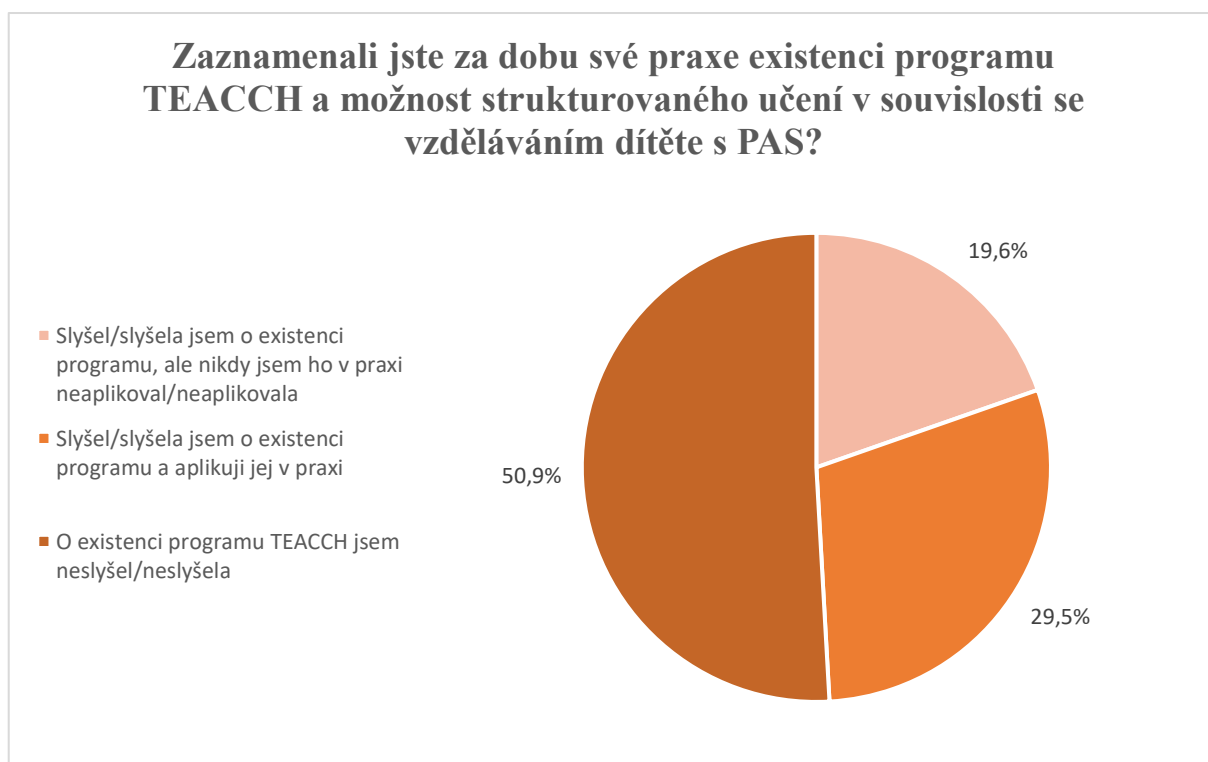
Tabulka 8: Způsoby hodnocení vývoje dítěte

Významové jednotky	Četnost
Pedagogické a diagnostické metody	85
Rodič jako participant	42
Spolupráce s odborníky	31
Žádné podrobnější hodnocení vývoje dítěte	15

(zdroj: vlastní)

Položka č. 17: Zaznamenali jste za dobu své praxe existenci programu TEACCH a možnost strukturovaného učení v souvislosti se vzděláváním dítěte s PAS?

Další položka v dotazníku se zaměřovala na povědomí učitelů o existenci programu TEACCH. Na výběr měli respondenti ze tří odpovědí. Polovina z nich, přesněji 57 (50,9 %) vybralo odpověď, že o existenci programu TEACCH neslyšeli. Tento fakt pro nás byl velmi šokující, jelikož všichni respondenti mají zkušenosti se vzděláváním dítěte s PAS, ale polovina z nich neslyšela o možnostech vzdělávání s využitím strukturovaného učení. Evokuje to v nás spíše pocit neznalosti a nedostatečné připravenosti na vzdělávání dětí s PAS, jelikož většina těchto respondentů i přes to, že o programu neslyšela, tak využívá podle jiných položek a odpovědí v dotazníku prvky strukturovaného učení. Někteří v nich mají ve svých MŠ dokonce uzpůsobený strukturovaný prostor, pracovní stůl, vizuální pomůcky, ale i přes to zvolili možnost, že o programu neslyšeli. Dalších 22 respondentů (19,6 %) odpovědělo, že o programu slyšeli, ale v praxi jej neaplikují. Tato odpověď je u některých respondentů zavádějící, jelikož v dalších položkách podle odpovědí prvky programu užívají. Zbýlých 33 respondentů (29,5 %) o existenci programu vědí a aplikují jej v praxi. Vzhledem k tomu, že všichni respondenti mají zkušenosti se vzděláváním dítěte s PAS nás překvapilo, že pouze 30 % z nich se orientuje v problematice a mají znalosti jak teoretické, tak praktické.



Graf 14: Povědomí učitelů o existenci programu TEACCH

(zdroj: vlastní)

Položka č. 18: Pokud jste o programu slyšel/slyšela a aplikujete jej v praxi, jak přispívá jeho aplikace k rozvoji dítěte?

Následující položka v dotazníku se zaměřuje na zkušenosti respondentů s programem TEACCH a jeho vliv na rozvoj dítěte s poruchou autistického spektra. Jednalo se o otevřenou otázku, kde měli respondenti možnost se vyjádřit a po obsahové analýze byly odpovědi roztříděny do třech významových jednotek, které se prolínají. Alarmující je, že i přes to, že mají všichni respondenti zkušenosti se vzděláváním dítěte s PAS, tak 79 z nich (70,5 %) v mateřské škole vzdělávají dítě s PAS „*bez aplikace programu*“. Je téměř nemožné, aby tak velký počet respondentů opravdu neměl a nevyužíval zkušenosti s programem TEACCH neboli strukturovaným učením. V tomto případě se dle našeho názoru a následných výzkumných zjištění jedná pouze o neznalost programu v souvislosti se strukturovaným učením, a tedy o nedostatky při orientaci se v problematice. Podle následující položky totiž větší polovina respondentů využívá strukturované učení, není tedy možné, aby takové množství z nich nemělo s programem zkušenosti. Další vzniklou jednotkou s odpověďmi od 24 respondentů (21,4 %) je „*rozvoj v deficitních oblastech*“. Respondenti zmiňovali odpovědi, že díky využití principů strukturovaného učení se dítě rozvíjí ve všech oblastech, dochází ke zlepšení sebeobsluhy, komunikace a dítě si zvyká na režim v mateřské škole. Poslední vzniklou jednotkou je „*přizpůsobení vzdělávání*“, kam jsme zařadili odpovědi od 14 respondentů (12,5 %). Uvedené odpovědi se týkaly toho, že díky principům strukturovaného učení je vzdělávání efektivní, dítě zvládá nároky, které jsou přiměřené jeho možnostem a zvládá různé činnosti.

Tabulka 9: Program TEACCH a jeho vliv na rozvoj dítěte

Významové jednotky	Četnost
Bez aplikace programu	79
Rozvoj v deficitních oblastech	24
Přizpůsobení vzdělávání	14

(zdroj: vlastní)

Položka č. 19: Máte pro dítě s PAS v běžné třídě MŠ uzpůsobený prostor a vybavení? Pokud ano, jak?

V návaznosti na předchozí položku jsme zvolili položku následující, a to, zda a jak mají respondenti v mateřských školách uzpůsobený prostor a vybavení pro dítě s PAS. Položka

byla zvolena z toho důvodu, abychom dokázali analyzovat znalost a orientaci respondentů ohledně programu TEACCH a využívání jeho principů a specifických prostředků ke vzdělávání. Odpovědi respondentů jsme pomocí obsahové analýzy rozdělili do čtyřech vzniklých významových jednotek tak, že některé obsáhlejší odpovědi jsou součástí vícero významových jednotek. Nejzastoupenější jednotkou, a to s počtem 72 responzí (64,3 %) je „*oddělená místa*“. Jedná se o jednotku, do které jsme řadili odpovědi, ve kterých respondenti uváděli, že mají pro dítě oddělené místo na jídlo, na práci a také na odpočinek či zklidnění. Jelikož dítě s PAS pracuje podle principů strukturovaného učení a jedním z nich je strukturalizace, tak je přínosné mu jasně vymezit prostor, u kterého pracuje, u kterého jí a také prostor, kde se dítě bude cítit bezpečně, sebejistě a dochází ke zklidnění jeho emocí. Byly zde řazeny také následující odpovědi: „...*má i svůj "stan" kam si může jít odpočinout, když chce být chvíli sám.*“, „*pracovní místo, místo na jídlo, klidový koutek...*“, „*klidový koutek, pracovní/jídelní místo, označené fotkou*“. Nutno podotknout, že i respondenti, kteří v předešlé položce označili možnost, že program TEACCH neaplikují v praxi, tak v této položce uváděli odpovědi, ze kterých jasně vypovídá, že využívají principy strukturovaného učení. Tato nejasnost se dá vysvětlit absencí teoretických znalostí respondentů a nedostatečné schopnosti orientovat se v problematice. Další vzniklou jednotkou s počtem 54 responzí (48,2 %) je „*principy strukturovaného učení jako klíč k úspěchu*“. Do této jednotky byly řazeny odpovědi respondentů, které byly konkrétní a vypovídaly o využívání principů strukturovaného učení. Neřadili jsme sem odpovědi ohledně strukturovaného místa, jelikož jejich důležitost a smysl si vyžaduje jednotku zvlášť. Jedná se o odpovědi, které zahrnují využití piktogramů, fotografií, strukturalizace činností a denního režimu, podpořenou vizualizací. Další zastoupenou jednotkou s 25 responzí (22,3 %) je „*prostor a vybavení bez specifik*“. Již z názvu lze odhadnout, že zde byly zařazeny odpovědi, u kterých respondenti uváděli, že nemají nijak zvlášť upravený prostor a vybavení pro dítě s PAS. Jednalo se o odpovědi jako: „*Nemáme uzpůsobena prostor pro dítě s PAS.*“, „*Nějak zvlášť ne.*“, „*Nebylo potřeba*“, „*zatím ne*“. Také zde byly řazeny odpovědi typu „*má své místo na sezení*“, jelikož to nepovažujeme za využití principu strukturalizace, každé dítě v MŠ má své místo na sezení. Poslední vzniklou jednotkou je s počtem 21 responzí (18,8 %) je „*další specifika*“, kde byly řazeny odpovědi s využitím dalších specifických úprav či pomůcek. Respondenti uváděli využití pomůcek jako kognitivní hračky jako stavebnice, smyslové pomůcky, podložky na jídlo, ťapky na zem a další. Pomůcky jako podložky pro danou činnost (ať už pod při stolování nebo v komunitním kruhu) se velmi osvědčily

při práci učitele s dítětem i v rámci strukturovaného pozorování, kdy učitelé tyto pomůcky také využívali.

Tabulka 10: Uzpůsobení prostoru a vybavení

Významové jednotky	Četnost
Oddělená místa	72
Principy strukturovaného učení jako klíč k úspěchu	54
Prostor a vybavení bez specifik	25
Další specifika	21

(zdroj: vlastní)

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující kapitole se pokusíme shrnout veškerá získaná data od respondentů tak, abychom našli odpovědi na hlavní výzkumnou otázku a také na dílčí výzkumné otázky. Zodpovězením jednotlivých výzkumných otázek dojde také k naplnění jednotlivých výzkumných cílů.

Praktická část práce se zaměřovala na roli učitele ve vzdělávání dítěte s PAS v mateřské škole, konkrétně na specifika využití specifických přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s PAS. Naším hlavním výzkumným cílem bylo popsat, jaká jsou specifika využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole. Z hlavního výzkumné cíle plyne následující hlavní výzkumná otázka, na kterou jsme hledali odpověď pomocí sesbíraných dat.

Jaká jsou specifika využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole?

Dle našich výzkumných zjištění můžeme konstatovat, že ne každý učitel, který pracuje s dítětem s poruchou autistického spektra v mateřské škole využívá specifických přístupů a pomůcek, které mají vliv na jeho vzdělávání. V úvodu je nutné zmínit, že prezentované výsledky a odpovědi se týkají pouze té skupiny učitelů, kteří specifické přístupy a pomůcky při vzdělávání dítěte s PAS využívají. Důležitým bodem je, že všichni z respondentů mají zkušenosti se vzděláváním dětí s PAS, a přitom se objevují i takoví učitelé, kteří nevyužívají specifické pomůcky a přístupy. V návaznosti na hlavní výzkumný cíl práce se nyní pokusíme shrnout významná zjištění z výzkumných šetření, která nám odhalila zásadní specifika využití těchto přístupů a pomůcek. Jedním z významných specifíků, se kterými se pojí využití přístupů a pomůcek učitelem shledáváme **rozmanitý klinický obraz** dítěte s PAS. Vzhledem k tomu, že učitelé pracují s každým dítětem individuálně dle jeho potřeb, tak je třeba zaměřit se i na správnou volbu specifických přístupů a pomůcek. Nejčastějším zmiňovaným projevem u dětí s PAS je v 92,9 % komunikační bariéra dítěte, poté nedostatky v sebeobsluze a afektové chování, a proto je třeba aby učitelé volili pomůcky individuálně tak, aby vzdělávání dítěte bylo efektivní a vedlo k rozvoji v problémových oblastech. Každé dítě může na přístupy a pomůcky reagovat odlišně, a to právě kvůli rozmanitému klinickému obrazu dětí s PAS (Thorová, 2016). Z výzkumných dat je také zjištěné, že právě díky vhodné volbě specifických přístupů a pomůcek až u poloviny učitelů roste **interakce mezi učitelem**

a **dítětem**, což vnímáme jako další specifikum. Bez toho, aniž by dítě přijímalo podněty z okolí a bylo v interakci s učitelem při vzdělávání by nemohlo dojít k jeho efektivnímu vzdělávání a rozvoji. Naopak u učitelů, u kterých se objevuje negativní přístup k problematice a nevyužívají principy strukturovaného učení nebo je využívají chybně, dochází k tomu, že dítě není v interakci s učitelem a vzdělávání není přizpůsobené jeho možnostem.

Dalším významným specifikem je **respektování potřeb dětí**, a to ve smyslu poskytnutí mu odděleného místa. Dle výzkumu u 64,3 % učitelů se velmi osvědčuje strukturalizace prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně. Velký význam má podle nich strukturalizace v e formě relaxačního či uklidňující místa, kam si může jít dítě v případě únavy, afektu či nespokojenosti odpočinout. Pro dítě s PAS by toto místo mělo vyznačovat určitou jistotu a klid. S tím se pojí další specifikum, a to je **vliv na rozvoj dítěte**, který je prokazatelný z výzkumných zjištění. Učitelé se shodují v tom, že při volbě specifických přístupů a pomůcek přizpůsobují vzdělávání možnostem dítěte a tím ho zapojují do procesu vzdělávání v běžné mateřské škole. Naopak učitelé, kteří specifických přístupů ani pomůcek nevyužívají se shodují v negativním přístupu ke vzdělávání dětí s PAS v mateřské škole, s čímž se pojí další specifikum, kterým je **náročná odborná příprava** na vzdělávání. Vzhledem k náročnosti problematiky je velmi důležité, aby učitelé byli dostatečně odborně připraveni a měli dostatečnou podporu od vedení či spolupracujících subjektů. Z našich výsledků je zjištěné, že v těch případech, kdy mateřské školy nespolečně spoluprací se speciálními pedagogy či PPP/SPC a není jim poskytována ani podpora od vedení ve formě seminářů, nebo pouze v minimální míře, tak učitelů nejsou na tak náročnou problematiku dostatečně připraveni. Nejsou schopni adekvátně využívat specifických přístupů a pomůcek při vzdělávání dítěte s PAS, tím pádem je vzdělávání neefektivní a roste jejich nespokojenost, která je dle výsledků až alarmující. Tato situace by se dala podložit faktem, že dříve děti s PAS byly segregovány do speciálních mateřských škol a nevzdělávalo se jich tolik pod vlivem inkluze. V dnešní době je však nárůst počtu dětí s PAS v běžných mateřských školách, a to především díky včasné diagnostice a učitelé nemají dostatečné zkušenosti (Ošlejšková et al., 2022; Thorová, 2006). Proto jednotlivá specifika využití specifických přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s PAS v mateřské škole nemají vliv pouze na vzdělávání dítěte, ale také na další aktéry, mezi kterými můžeme zmínit právě učitele. V tomto případě je také důležité zmínit, že více než polovina učitelů nezná program TEACCH, i přesto však uvádí, že využívají jeho principy. V rámci náročné odborné

přípravy se u učitelů objevuje spíše absence základních teoretických znalostí a orientace se v dané problematice, která by určitě byla přínosem pro její efektivnější využití v praxi.

I z toho důvodu vnímáme jako jedno z dalších specifík **spolupráci**, která je při vzdělávání dítěte s PAS klíčová. Jedná se především o spolupráci se speciálním pedagogem s PPP/SPC, která je přínosem pro učitele z hlediska odborné připravenosti, hodnocení pokroků dítěte a orientaci se v problematice. To, zda učitelé navazující spolupráci s odborníky nebo ne je dle výsledků výzkumu určující pro jejich efektivní práci s dítětem s PAS. Jako další formu spolupráce zmiňují učitelé aktivní komunikaci s rodiči, která přispívá k jeho efektivnímu vzdělávání a následnému rozvoji.

Ke zpracování hlavní výzkumné otázky bylo třeba rozpracovat dílčí výzkumné cíle, které jsou popsány níže.

Jaké specifické přístupy a pomůcky volí učitelé při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole nejčastěji?

Volba specifických přístupů a pomůcek při práci s dítětem s PAS v mateřské škole učitelem je dle našich výsledků výzkumu zcela zásadní a klíčová pro efektivní vzdělávání. Vzhledem ke zkušenostem respondentů se vzděláváním dětí s PAS se dá předpokládat, že většina z nich bude volit specifických přístupů a pomůcek, důležité bylo pro nás tedy zjistit jaké specifické přístupy a pomůcky učitelé volí nejčastěji. Co se týká volby specifických přístupů, učitelé nejčastěji volí ty, které vycházejí z programu TEACCH – strukturované učení, které je dle literatury klíčovým přístupem nabízejícím řadu specifických metod a pomůcek, které přizpůsobují vzdělávání dítěti s PAS (Syslová, 2019). Jako nejvyužívanější přístup učitelé označují individualizaci, která je při širokém spektru klinického obrazu dítěte s PAS podstatná. Učitelé tak veškeré vzdělávání přizpůsobují individuálně danému dítěti za využití dalších přístupů strukturovaného učení, a to vizualizace a strukturalizace. Volbu shodných přístupů shledávají učitelé jako nejefektivnější při zaměření se na rozvoj v oblastech diagnostické triády, kdy jako nejdůležitější označují individualizaci, vizualizaci a strukturalizaci. U využití specifických pomůcek se učitelé ve velké míře shodují v tom, že nejčastěji využívají vlastní vyrobené pomůcky. Toto tvrzení jde ruku v ruce s využitím principů strukturovaného učení, jelikož všechny pomůcky učitelé volí individuálně k danému dítěti. Například využití denního režimu ztvárněného pomocí piktogramů se při práci s dítětem s PAS velmi osvědčilo, a to především v souvislosti s tím, že jeden z nejčastějších projevů je komunikační bariéra dětí. Využití denního režimu prostřednictvím piktogramů

přináší dítěti řád, jistotu, a také možnosti alternativní komunikace. Vzájemná propojenost jednotlivých přístupů strukturovaného učení je tedy nevyhnutelná.

Větší část učitelů se ve volbě specifických přístupů a pomůcek shoduje, což svědčí i přes zjištěné nedostatky v orientaci se v tématice a odborném vyjádření, že volí adekvátní specifické přístupy a metody, které umožňují dítěti s PAS zvládat nároky v mateřské škole a být součástí vzdělávacího procesu. Je ze pouze malé procento učitelů, kteří specifických přístupů a pomůcek nevyužívají a vzdělávání se jim tedy jeví jako neefektivní. Co se týká četnosti využití specifických přístupů a pomůcek, tak tři čtvrtě učitelů tyto přístupy a pomůcky podle výzkumných zjištění volí několikrát denně, a to téměř při každé činnosti, jak lze zjistit z výsledků strukturovaného pozorování. Určitá část učitelů, která specifické přístupy a pomůcky při práci s dítětem nevyužívá je toho názoru, že dítě by mělo zvládnout nároky běžné mateřské školy a není zde prostor pro využívání specifických přístupů a pomůcek. Naopak ta část učitelů, která specifické přístupy a pomůcky využívá zaznamenává pokroky v rozvoji dítěte a tvrdí, že právě díky využití specifických přístupů a pomůcek je vzdělávání přizpůsobeno možnostem dítěte a dítě se díky těmto principům naučilo zvládat a fungovat v běžném prostředí mateřské školy. Využití přístupů strukturovaného učení odhalily také výsledná zjištění strukturovaného pozorování, kdy učitelé pracují s jednotlivými principy, které se jim postupně osvědčují a díky jejich volbě a individuálnímu přístupu dítě zvládá nároky na vzdělávání, které je mu přizpůsobeno.

Jaké jsou shody a rozdíly v přístupu učitelů při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole?

Přístup učitele ke vzdělávání dítěte s tak náročnou diagnózou, jako je porucha autistického spektra je velmi složité a určující pro jeho budoucí rozvoj. Dle našich výzkumných zjištění bychom mohli učitele rozdělit do dvou skupin, a to následovně. Ti, co vzdělávání dítěte s PAS berou jako přítěž, překážku, jako „*něco navíc*“, na co není tolik času a prostoru, a ti co vzdělávání dítěte s PAS berou jako výzvu a staví se k ní zodpovědně a profesionálně. Z jejich přístupů ke vzdělávání dítěte s PAS se dají zjistit shody a rozdíly, které se pokusíme shrnout. Z výzkumných zjištění je zjiitelné, že ti učitelé, kteří využívají principy strukturovaného učení se ve většině případů shodují v tom, že jsou spokojeni s podmínkami, které jim mateřská škola pro vzdělávání dítěte s PAS poskytuje. Tito učitelé mají také často možnost odborné přípravy např. ve formě spoluprací a seminářů. Opačná zjištění, tedy rozdílný přístup zaznamenáváme u respondentů, kde je absence odborné přípravy. Ti učitelé, kterým chybí podpora ve smyslu odborné přípravy mnohdy principy strukturovaného učení

nevyužívají a nedochází tak k měřitelnému rozvoji dítěte, u kterého by probíhalo efektivní vzdělávání v běžné mateřské škole. Lze tedy konstatovat, že s klesající odbornou přípravou a podporou stoupá nespokojenost učitelů. U učitelů, kteří nevyužívají principy strukturovaného učení se také často objevovaly rozdílnosti v přístupu takové, že dle nich se má dítě vzdělávat ve speciální mateřské škole a jejich přístup ke vzdělávání je spíše odmítavý. Nepřijímají tedy vzdělávání dítěte s PAS v běžné mateřské škole jako výzvu, se kterou je třeba pracovat, ale spíše jako obtíž. Jedním z rozdílů v přístupu učitelů je také jejich iniciativa. Iniciativa ve smyslu tvorby a využití vlastních pomůcek, které usnadňují vzdělávání dítěte a jsou založené na principu strukturované učení. Zatímco někteří učitelé se snaží vymýšlet různé pomůcky – podložky na jídlo, na zem, tak ti zbylí buď využívají doporučené pomůcky ze strukturovaného učení anebo vůbec žádné. Významnou shodou dle zjištění ze strukturovaného pozorování je spolupráce učitele a asistenta pedagoga, při vzdělávání dítěte s PAS. Ve všech případech docházelo k prolínání jejich vzájemné činnosti, díky tomu jak učitel, tak i asistent pedagoga jsou v interakci s dítětem a dítě zvládá pracovat dle potřeby s každým z nich. Díky jejich vzájemné spolupráci a koordinaci dítě setrvává při společných činnostech alespoň po určitou dobu. Rozdíl shledáváme pouze v zapojení AP do individuálních činností, kdy ve dvou případech vedl individuální činnost AP, a ve dvou učitel. Lze tedy říct, že nejsou pevně daná pravidla toho, jak zapojení AP do procesu vzdělávání musí probíhat, je to vždy o vzájemné spolupráci a komunikaci. Další shody a rozdíly v přístupu učitelů se pojí s využitím strukturovaného místa. Zatímco učitelé, kteří strukturovaného místa využívají při práci s dítětem zaznamenávají jisté pokroky a samostatnost dítěte, tak jsou i takoví učitelé, kteří strukturovaného místa nevyužívají. Důležitost využití se prokazuje konkrétně při strukturovaných pozorování, kdy jedno dítě utvořený prostor nemá, a právě toto dítě má téměř nulový kontakt a interakce s učitelem. Zbylé děti jsou při práci v neustálé interakci s učitelem a reagují na jeho pokyny. Využití odděleného pracovního místa je také jeden z nejčastějších principů strukturovaného učení, který uváděli učitelé v dotazníkovém šetření.

Jaké povědomí mají učitelé o využití programu TEACCH při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole?

Poslední dílčí výzkumná otázka se zaměřuje na povědomí učitelů o existenci programu TEACCH a jeho využití ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. Jelikož všichni učitelé mají se vzděláváním dítěte s PAS zkušenosti, dalo by se předpokládat, že mají také znalosti spojené s programem TEACCH. Dle našich výzkumných šetření je tomu však

naopak. Je až alarmující kolik učitelů, přesněji polovina z nich o existenci programu nikdy neslyšela. Velmi důležité však bylo nejen se obecně zeptat učitelů na jejich zkušenosti s programem TEACCH, ale na to snažit se jejich zkušenosti ohledně problematiky trochu uvést do praktické roviny. Na základě toho nám vyplynula zásadní výzkumná šetření, která poukazují na fakt, že i přes neznalost programu TEACCH velká část učitelů jeho principy v praxi využívá, a to téměř při každých činnostech. Ve svých odpovědích se shodují převážně na využití principů strukturovaného učení při vzdělávání dítěte s PAS. Významnou položkou je také oddělení pracovního, jídelního a relaxačního místa a využití dalších specifík. Na základě těchto zjištění v nás neznalost programu TEACCH ze strany učitelů evokuje spíše pocit nepřipravenosti a absence odborných znalostí ve vztahu k problematice vzdělávání dětí s PAS. Jejich praktické využití se jeví jako plnohodnotné a efektivní ve vztahu k rozvoji dítěte. Domníváme se však, že při tak náročné problematice je třeba jak teoretických znalostí, tak praktických dovedností, aby mohlo dojít k jejich propojení a efektivní aplikaci do praxe. Učitelé dle výzkumných zjištění tedy mají zkušenosti s programem TEACCH a aplikují jej v praxi, mnohým z nich však chybí odborná orientace se v problematice. Z toho pohledu, že všichni učitelé mají zkušenosti se vzděláváním dítěte s PAS je velmi překvapující, že pouze 30 % z nich se orientuje v problematice jak teoreticky, tak prakticky.

Z výsledků výzkumu je zjistitelné, že se objevují i takoví učitelé, kteří nemají povědomí o existenci programu TEACCH a doopravdy dle jejich zaznamenaných odpovědí nevyužívají principy tohoto programu. Při hlubší analýze odpovědí jsme natrefili na skutečnosti, že právě ti učitelé, kteří nevyužívají principy programu TEACH a nemají povědomí o jeho existenci mnohdy nezaznamenávají rozvoj u dítěte a chybí jim spokojenost ve vztahu k podmínkách, které mají pro vzdělávání dítěte s PAS. Také jim mnohdy chybí dostatečná podpora a odborná příprava ve formě spolupráce se speciálním pedagogem, sdílení zkušeností, seminářů aj. Naopak ti učitelé, kteří strukturované učení využívají zaznamenávají výsledky ve vzdělávání dítěte s PAS, přizpůsobují vzdělávání jeho možnostem a také zaznamenávají větší spokojenost a podporu ze strany vedení v možnostech odborné přípravy a podpory ve vzdělávání se v dané problematice.

7 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

V této kapitole bychom se chtěli vyjádřit k limitům našeho výzkumu, kde se projevují jeho silné a slabé stránky a také uvést diskusi založenou na komparaci již existujících informací a teorií s tím, co bylo zjištěno na základě výzkumných šetření.

Praktická část diplomové práce se zaměřovala na popis specifik využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole. Celá diplomová práce vznikala postupně, kdy jednotlivé kroky na sebe logicky navazovaly. První stěžejní částí bylo zpracování teoretické části práce, zjištění si základních teoretických východisek, které sloužily jako podklad pro zpracování praktické části práce. Praktická část práce byla zaměřena na získání výzkumných dat, a to pomocí dvou výzkumných metod. První výzkumnou metodou bylo strukturované pozorování, kdy jsme si na základě teoretické části vytvořili arch pro strukturované pozorování s danými kategoriemi, u kterých jsme se v záznamovém archu vyjadřovali k jejich výskytu a četnosti. Zpracování výsledků strukturovaného pozorování do čtyř popisných kategorií nám přineslo významná výzkumná zjištění, která byla stěžejní pro tvorbu položek do dotazníkového šetření a následné ověření a zobecnění získaných dat na populaci.

Hlavním zjištěním práce je, že při vzdělávání dítěte s PAS v mateřské škole je volba přístupů a pomůcek učitelem klíčová a přináší s sebou určitá specifika. Také zásadně ovlivňuje proces vzdělávání, a to nejen z pohledu dítěte. Toto zjištění se objevilo již v datech ze strukturovaného pozorování a kvantitativní dotazníkové šetření tuto problematiku ukázalo v celé širší populaci. Stejně výsledky uvádí také Tylečková (2024), která ve své práci prezentuje, že efektivní využívání metod a pomůcek při vzdělávání dítěte s PAS podporuje jeho aktivní zapojení do vzdělávacího procesu a rozvoj ve všech oblastech. Také v zahraničních zdrojích od autorů Kidder & McDonnell (2017) se zabývají problematikou využití specifických přístupů a pomůcek při vzdělávání dítěte s PAS. Poukazují na pozitivní vliv na jeho rozvoj a regulaci projevů chování, kdy je dítě díky specifickým přístupům a pomůckám v neustálé jistotě a má jasně danou strukturu, která vede ke zmírnění afektivních projevů chování.

Jedním z dílčích cílů práce bylo zjistit, jaké specifické pomůcky a přístupy využívají učitelé při práci s dítětem s poruchou autistického spektra. Jako nejčastější se dle našich výsledků jeví využití základních principů strukturovaného učení, a to koherentně. V rámci našeho výzkumného šetření bylo jednou z nejméně využívaných specifických pomůcek využití

motivační tabule, a to pouze 29,5 % respondenty. Stejně výsledky nám přináší také strukturované pozorování, kdy pouze jedno dítě ze čtyř pozorovaných mělo nastavený funkční systém motivace a odměny, který vedl k aktivnímu zapojení dítěte do vzdělávání a jeho interakci s učitelem. Zatímco Haney (2013) uvádí, že právě díky využití metody motivace – odměny a nastaveného systému odměňování dítěte se dítě aktivně zapojuje a dochází k měřitelnému rozvoji v čase, tak lze poukázat na velmi malé množství respondentů v případě našeho výzkumné šetření, které tuto metodu aktivně využívá za pomoci principů strukturovaného učení. Z nedostatečného a odborného využití metody motivace – odměny mohou pramenit první znaky neefektivní práce s dítětem s PAS, a tudíž i následná nespokojenost učitelů s podmínkami vzdělávání a neúspěchem.

Součástí diplomové práce bylo také důležité zaměřit se na spolupráci učitele a dalších aktérů při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. Z výzkumných zjištění plyne fakt, že u těch učitelů, kteří mají dostatečnou podporu ve formě spolupráce a odborné přípravy, tak se objevuje spokojenost, odpovídající orientace v problematice a také následný měřitelný rozvoj u dítěte s PAS. V rámci nastavení systému spolupráce uváděli učitelé, že na monitorování vývoje, hodnocení pokroků a rozvoje dítěte se ve velké části podílejí také rodiče. Učitelé nejčastěji uváděli formy spolupráce jako pravidelné schůzky s rodiči a nastavení efektivní komunikace o činnostech dítěte prostřednictvím komunikačního deníku. Shodnou efektivitu spolupráce popisuje ve svém výzkumu Stoner et al., (2007), kdy právě zmíněná komunikace mezi učiteli a rodiči jedním z nejdůležitějších aspektů při zvládání přechodů dítěte z domácího prostředí do mateřské školy. Vzájemnou výměnou informací přispívají jak rodiče, tak učitelé k efektivní spolupráci a tím snadnějšímu procesu vzdělávání dítěte v mateřské škole (Stoner et al., 2007).

Při zkoumání kritérií pro stanovení diagnózy PAS se shodujeme s myšlenkami autorky Ladwig (2023), která ve svých zjištěních uvádí jako nejčastější omezenou schopnost komunikace, navazování sociálních vazeb, objevující se stereotypní chování a vývojovost v čase. Všechna tato kritéria jsou také součástí diagnostické triády od lékařky Lorny Wing (Thorová, 2016). Z výsledků našeho výzkumu plyne, že právě tyto projevy se u dětí s PAS objevují nejčastěji již v mateřské škole. Nejčastějším odlišným projevem dítěte s PAS je právě dle 92,9 % učitelů komunikační bariéra. Vysoké zastoupení u dítěte s PAS mají také projevy jako nedostatky v sebeobsluze a obtíže v navazování sociálních vztahů.

Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi náročnou problematiku jsme zvolili využití dvou výzkumných metod, kdy strukturované pozorování nám umožnilo zabývat se problematikou

více podrobněji a metoda dotazníkového šetření nám nasbíraná data umožnila zobecnit na populaci. Kombinací dvou výzkumných metod jsme se snažili zajistit v co největší míře triangulaci dat. Limity diplomové práce tvoří především první zkušenosti výzkumníka se zpracováním výzkumných dat. Jako další limit výzkumu můžeme označit osobní znalost prostředí, ve kterém se uskutečňovala strukturovaná pozorování. Z toho důvodu, že se dříve děti s PAS vzdělávaly spíše ve speciálních mateřských školách a učitelé v běžných MŠ nemají tolik zkušeností se vzděláváním dětí s poruchou autistického spektra, tak se nám v rámci výzkumné metody dotazníkové šetření povedlo nasbírat omezené množství dat s omezeným množstvím respondentů.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V následující kapitole je našim cílem představit možná doporučení pro praxi a vyzdvihnout principy, na kterých je vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra založeno a z výsledků výzkumu se jeví jako kvalitní a efektivní. Doporučení pro praxi vyplývá ze získaných dat a může sloužit jako inspirace pro učitele a jejich další plánování v oblasti vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v běžné třídě mateřské školy.

Jedním z podstatných doporučení pro praxi, které plyne z výsledků výzkumu je využití metody motivace – odměna. Již v teoretické části práce jsme vyzdvihovali její důležitost, která se prolíná i do praxe, i výsledků výzkumu. Ze čtyř pozorovaných dětí s poruchou autistického spektra, mělo pouze jedno dítě od učitele vizuálně nastavenou metodu motivace – odměny, a právě toto dítě jako jediné bylo při činnostech s učitelem v interakci. Z výsledků je zřejmé, že díky nastavené motivaci dítě spolupracovalo a vědělo, co jej čeká. Jako alarmující lze zmínit fakt z výzkumného šetření, že ze 112 respondentů pouze 25,9 % při své práci s dítětem s poruchou autistického spektra využívají specifické pomůcky jako je například motivační tabule. I přes to, že vizuálně ztvárněná metoda motivace – odměny se jeví v praxi jako osvědčená a funkční, tak ji využívá velmi malé množství učitelů a doporučili bychom její zařazení do vzdělávacího procesu, a to i z vlastní zkušenosti. Dítě je poté do činnosti motivované, vidí, co jej čeká, kolik toho musí splnit a po dokončení získává odměnu, což znamená, že vnímá svůj úspěch a prožívá radost.

Další významné doporučením do praxe, které je spojeno s využitím specifických pomůcek při vzdělávání dítěte s PAS v mateřské škole se konkrétně týká využití piktogramů a dalších specifických pomůcek při komunikaci s dítětem. Vzhledem k tomu, že v třetí kapitole teoretické části práce zmiňujeme ukázky vlastních vyrobených pomůcek, které používá autorka při práci s PAS v mateřské škole, si nelze nevšimnou jejich jednotného žlutého podkladu. V praxi máme ověřeno, že pokud veškeré specifické pomůcky dítěti sjednotíme a podložíme barevným podkladem, podpoříme jeho samostatnost a využití pomůcek. Díky jednotnému a barevnému podkladu dítě vnímá rozmístění piktogramů a v případě důslednosti učitele a poskytnutí dostatečného času pro dítě je zde větší pravděpodobnost, že dítě bude takto nastavená systém komunikace využívat. Z dřívějších zkušeností, kdy jsme nevyužívali barevný podklad u piktogramů a dalších pomůcek lze momentálně zaznamenat značný rozvoj v tom, že dítě piktogramy v podobě denního režimu, WC a motivační tabule aktivně využívá. Je však velmi důležité podklad sjednotit u všech pomůcek, které pro dané dítě tvoříme.

Z výsledků výzkumu lze také vyčíst a je fascinující, že téměř polovina učitelů využívá určité principy strukturovaného učení, vycházejících z programu TEACCH, aniž by měla povědomí o jeho existenci. Bez odborných znalostí nejsou poté učitelé dostatečně kompetentní k tomu, aby správně využívali principy strukturovaného učení a možnosti podpory při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra tak, aby bylo vzdělávání kvalitní a efektivní. Toto podstatné zjištění je vypovídající o nedostatečné připravenosti a povědomí učitelů o vzdělávacích možnostech dítěte s poruchou autistického spektra. V jednotlivých položkách v dotazníku se spousta učitelů vyjadřuje k faktu, že vzdělávání dítěte není efektivní, právě proto, že dítě nezvládá běžné vzdělávací nároky mateřské školy a dle jejich názoru patří do školy speciální. Učitelé však neberou v potaz to, že se jedná o inkluzivní vzdělávání a v jejich kompetencích je to, že vzdělávání, metody a přístupy musí být přizpůsobeny možnostem dítěte. Z toho plyne jedno z podstatných doporučení, a to, aby ve všech mateřských školách docházelo k aktivní spolupráci mezi učiteli, speciálními pedagogy, SPC a k poskytování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které by vedlo k dostatečné připravenosti a základní orientaci v problematice, která v sobě nese přístupy ze strukturovaného učení. Spolupráce by mohla být založena například na pravidelných návštěvách speciálního pedagoga, pozorování daného dítěte, vedení záznamů a následné zhodnocení dosavadního rozvoje. Z výsledků výzkumu lze vyčíst, že u učitelů, u kterých se aktivní spolupráce alespoň s jedním z uvedených subjektů objevuje, se potvrzuje jejich připravenost, využití principů strukturovaného učení a spokojenost s podmínkami vzdělávání. U dětí s poruchou autistického spektra poté dochází ke kvalitnímu vzdělávání k měřitelnému rozvoji v určitých oblastech.

Posledním z doporučení pro praxi, která plynou z vlastních zkušeností a také výzkumných zjištění je uspořádání prostoru třídy pro dítě s poruchou autistického spektra, a to ve smyslu oddělení pracovního, jídelního a relaxačního místa. Dítě potřebuje jasně oddělit místo, u kterého snídá/svačí/obědvá a místo, u kterého se rozvíjí, smyslu toho, kde pracuje, soustředí se a očekává se od něj splnění určitého úkolu. Také možnost poskytnout dítěti místo, kde se může v případě afektu či nečekaných stavů jít uklidnit se velmi osvědčila. Stejného názoru jsou také respondenti, přesněji 64,3 % z nich, kteří při své práci s dítětem s PAS využívají oddělená místa.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se zabývala rolí učitele ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole. Z toho důvodu, že počet dětí s poruchou autistického spektra v mateřské škole roste se jedná o téma aktuální a velmi často zkoumané.

Cílem teoretické části práce bylo zaměřit se na celkový pohled na danou problematiku, na její teoretická ukotvení a přiblížení možností podpory učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v mateřské škole. Teoretická část diplomové práce byla rozdělena do čtyř kapitol, kdy každá má své specifické zaměření, které tvoří komplexní pohled na danou problematiku. V návaznosti na teoretická ukotvení problematiky diplomové práce jsme se zaměřili na realizaci části praktické.

Praktická část diplomové práce je tvořena na základě kvantitativního výzkumného designu, kdy potřebná data jsme sbírali pomocí dvou výzkumných metod – strukturované pozorování a dotazníkové šetření. Výzkumný soubor pro strukturované pozorování tvořily čtyři děti s poruchou autistického spektra, které jsou vzdělávány v běžné mateřské škole a dotazníkového šetření se účastnilo 112 respondentů. Dvě výzkumné metody byly zvoleny především z toho důvodu, abychom pronikli hlouběji do dané problematiky, a to pomocí strukturovaného pozorování, kde jsme se zaměřili na to, jak daná problematika funguje reálně v praxi a vznikl nám tak hodnotný podklad pro tvorbu položek do dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření nám následně umožnilo zobecnit získaná data na populaci.

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat specifika využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. Na základě získaných výzkumných dat se nám podařilo stanovit odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky. Dílčí otázky se zaměřovaly na to, jaké specifické přístupy pomůcky využívají učitelé při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra nejčastěji, jaké jsou shody a rozdíly v jejich přístupu a jaké mají učitelé povědomí o existenci programu TEACCH.

Z výsledků výzkumu plynou následná výzkumná zjištění, která prezentují specifika využití přístupů a pomůcek učitelem při vzdělávání dítěte s PAS. Využití specifických přístupů a pomůcek učitelem můžeme označit jako často využívané, i když ne všemi učiteli. Jejich využití je ovlivněno několika specifiky, které se nám podařilo odhalit. Prvním specifikem je rozmanitý klinický obraz dítěte, který vede učitele k tomu, že všechny přístupy a pomůcky musí volit individuálně, dle možností a potřeb daného dítěte. S tím souvisí také další specifikum – respektování potřeb dítěte a vliv na jeho vývoj. Jak už bylo mnohokrát

zmíněno, klinický obraz dítěte s PAS doprovází celá řada symptomů a každé dítě má úplně jiné vzdělávací nároky. Je třeba, aby učitelé využívali různých specifických přístupů a pomůcek, aby vyhodnotili, co vede k efektivnímu vzdělávání daného dítěte. Pokud učitelé specifických přístupů a pomůcek nevyužívají, tak vzdělávání dítěte s PAS nebude nikdy efektivní a účinné, tak jak se ukázalo ve výsledcích našeho výzkumu. Dalším specifikem, které výrazně ovlivňuje přístup učitelů je spolupráce ve smyslu toho, jakou podporu a jakou spolupráci navazuje učitel či daná mateřská škola s odborníky jako je speciální pedagog či SPC. Posledním specifikem je náročná odborná příprava, která souvisí s náročností problematiky. Učitelům mnohdy chybí základní teoretické znalosti dané problematiky a od toho se odvíjí jejich negativní přístup k problematice. U učitelů, kteří nevyužívají specifické přístupy a pomůcky je dle výsledků zřejmé, že jim chybí dostatečná odborná příprava a podpora ve formě spolupráce s odborníky. U dítěte s poruchou autistického spektra tak nedochází k rozvoji a efektivnímu vzdělávání, jelikož není přizpůsobeno jeho možnostem.

I přes aktuálnost problematiky se bohužel setkáváme i s takovými učiteli, kteří vzdělávání dítěte s PAS berou jako překážku a nestaví se k ní zodpovědně. Zjištěním jsou fakta, že většinou těmto učitelům chybí právě již zmiňovaná odborná příprava a spolupráce, která by mohla vést k efektivnějšímu vzdělávání dítěte s PAS za pomoci využití specifických přístupů a pomůcek, které umožňují přizpůsobit vzdělávání možnostem dítěte s PAS.

Na závěr bychom rádi podotknuli, že tento výzkum byl pro nás velkým přínosem a byl velmi obohacující. Vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v mateřské škole je hodně aktuální téma, kterému je potřeba věnovat více pozornosti, a to i ve využití specifických přístupů a pomůcek učitelem, které mají hlavní podíl na efektivním vzdělávání dítěte a jeho následném rozvoji. Bylo důležité zaměřit se na to, jaká je role učitel, jaké přístupy a pomůcky využívá a jaký to má vliv na vzdělávání dítěte s PAS. Věříme, že výsledky našeho výzkumu mohou být inspirací pro řadu učitelů, kteří se se vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra již setkali anebo v budoucnu setkají. Jednotlivá výzkumná zjištění je mohou inspirovat v tom, jak správně nastavit systém práce s dítětem s PAS, tak aby docházelo k jeho efektivnímu vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adamus, P. (2014). *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Adamus, P. (2016). *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Montanex.
- Adamus, P., Vančová, A., & Löfflerová, M. (2017). *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Portál.
- Autismus podle věku – dítě*. (2019). AutismPort. Retrieved October 6, 2024. <https://autismport.cz/autismus-podle-veku/dite>.
- Bartoňová, M., Bytešníková, I., & Vítková, M. (2012). *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Paido.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání* (2., přeprac. a rozš. vyd). Paido.
- Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Masarykova univerzita.
- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Portál.
- Beyer, J., & Gammeltoft, L. (2006). *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Portál.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.
- Cigánková, V., & Mikoláš, P. (2016). *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol: doplněná o odbornou analýzu Přemysla Mikoláše Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. Montanex.
- Čadilová, V., Jůn, H., & Thorová, K. (2007). *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Portál.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2017). *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Pasparta.

- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021). *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra* (2. aktualizované a doplněné vydání). Pasparta.
- Dudová, I. (2022). Poruchy autistického spektra. *Česko-slovenská pediatrie*, 77(3), 143–147. <https://doi.org/10.55095/CSPediatric2022/017>
- Dudová, I., Beranová, Š., & Hrdlička, M. (2013). Screening a diagnostika dětského autismu v raném dětství. *Pediatric pro praxi*, 14(3), 153-156. <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/03/02.pdf>.
- Dundon, R. (2021). *Mé dítě má autismus: jak o tom mluvit s ním, rodinou i okolím*. Portál.
- Eger, L., & Egerová, D. (2022). *Metodologie výzkumu* (3. přepracované a rozšířené vydání). Západočeská univerzita v Plzni.
- F80-F89 – Poruchy psychického vývoje. (2023). MKN-10. Retrieved September 15, 2024. <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.5>
- Haney, M. R. (2013). *Understanding children with autism spectrum disorders: educators partnering with families*. SAGE Publications.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál.
- Hrdlička, M., & Komárek, V. (2014). *Dětský autismus*. Portál.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Janus, M., Mauti, E., Horner, M., Duku, E., Siddiqua, A., & Davies, S. (2018). Behavior profiles of children with autism spectrum disorder in kindergarten: Comparison with other developmental disabilities and typically developing children. *Autism Research*, 11(3), 405-547. <https://doi.org/10.1002/aur.1904>
- Kidder, J. E., & McDonnell, A. P. (2017). Visual Aids for Positive Behavior Support of Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Young Exceptional Children*, 20(3), 103–116. <https://doi.org/10.1177/1096250615586029>
- Kumar, R. (2019). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners* (Fifth edition). SAGE.

- Lacková, G. (2017). *Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných*. MŠ Hradec nad Moravicí.
- Ladwig, B. (2023). Autismus-Spektrum-Störungen-ein Update. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 171, 1071-1079. <https://doi.org/10.1007/s00112-023-01869-6>
- Lipnická, M. (2017). *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Portál.
- MKN-10. (2024). ÚZIS. Retrieved September 28, 2024. <https://www.uzis.cz>.
- Mazánková, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Portál.
- Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Raabe.
- Opatřilová, D. (Ed.). (2006). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Masarykova univerzita.
- Ošlejšková, H. (2022). *Doporučené postupy časného zachytu, diagnostiky a terapie poruch autistického spektra (PAS)*. Národní portál klinických doporučených postupů.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2012). *Teaching students with autism spectrum disorders*. Skyhorse Publishing.
- Price, D. (2024). *Autismus bez masky: odhalte tváře neurodiverzity a žijte autenticky*. Jan Melvil Publishing.
- Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru* (Vyd. 2. aktualiz.). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd.). Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). MŠMT.
- Richman, S. (2006). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Portál.
- Scarpa, A., Wells, A., & Attwood, T. (2019). *Dítě s autismem a emoce: program pro práci s dětmi*. Portál.
- Schopler, E. (1998). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Portál.
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika* (2., aktualizované a doplněné vydání). Grada.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.

- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(1), 23–39. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9034-z>
- Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Syslová, Z. (2019). *The Preschool Teacher as a Reflective Practitioner*. Masaryk University Press.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál.
- Straussová, R., & Knotková, M. (2011). *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Portál.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Grada.
- Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Pasparta.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Portál.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra* (Rozšířené a přepracované vydání). Portál.
- Thorová, K. (2021). *Diagnostika PAS dle MKN-11*. AutismPort. Retrieved September 15, 2024. <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>.
- Tylečková, E. (2024). *Využití pomůcek pro práci s dětmi s PAS v mateřské škole*. [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/as6czn/>
- Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-280>.
- Woods, S., & Estes, A. (2023). Toward a more comprehensive autism assessment: the survey of autistic strengths, skills, and interests. *Frontiers*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1264516>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Nárůst počtu dětí s PAS v letech 2010–2020	21
Obrázek 2: Inkluzivní vzdělávání a jeho základní atributy	28
Obrázek 3: Struktura prostoru	37
Obrázek 4: Struktura prostoru – jídelní podložka	37
Obrázek 5: Denní režim	38
Obrázek 6: Struktura pracovního místa	39
Obrázek 7: Struktura činností/úkolů	39
Obrázek 8: Motivační tabule	40

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výzkumný soubor – strukturované pozorování.....	44
Tabulka 2: Záznamový arch D1.....	47
Tabulka 3: Záznamový arch D2.....	49
Tabulka 4: Záznamový arch D3.....	51
Tabulka 5: Záznamový arch D4.....	53
Tabulka 6: Účel využití specifických přístupů a pomůcek.....	72
Tabulka 7: Osvědčené přístupy při práci s dítětem s PAS.....	77
Tabulka 8: Způsoby hodnocení vývoje dítěte.....	78
Tabulka 9: Program TEACCH a jeho vliv na rozvoj dítěte.....	80
Tabulka 10: Uzpůsobení prostoru a vybavení	82

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
D1	Dítě 1
D2	Dítě 2
D3	Dítě 3
D4	Dítě 4
DSM	Diagnosticko-statistický manuál
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
PAS	Porucha autistického spektra
PO	Podpůrná opatření
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
U	Učitel

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1: První fáze výzkumného šetření	46
Schéma 2: Druhá fáze výzkumného šetření.....	46
Schéma 3: Vzniklé popisné kategorie.....	55

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pracovní pozice respondentů	61
Graf 2: Lokace mateřské školy	62
Graf 3: Délka pedagogické praxe.....	63
Graf 4: Zkušenosti se vzděláváním dítěte s PAS	64
Graf 5: Odlišnosti v chování dítěte	65
Graf 6: Forma odborné přípravy pedagogických pracovníků	66
Graf 7: Spokojenost pedagogických pracovníků	67
Graf 8: Využití specifických přístupů při vzdělávání dítěte s PAS	69
Graf 9: Možnosti využití specifických pomůcek	70
Graf 10: Četnost využití specifických přístupů a pomůcek	71
Graf 11: Které specifické přístupy nejvíce ovlivňují rozvoj komunikačních dovedností....	74
Graf 12: Které specifické přístupy nejvíce ovlivňují rozvoj sociálních a emocionálních dovedností	75
Graf 13: Které specifické přístupy nejvíce ovlivňují rozvoj sebeobsluhy	76
Graf 14: Povědomí učitelů o existenci programu TEACCH	79

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Informovaný souhlas – strukturované pozorování

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

1. Jaká je Vaše pozice v mateřské škole?

- a. Ředitel/ředitelka
- b. Učitel/učitelka
- c. Speciální pedagog
- d. Asistent/asistentka pedagoga

2. V jakém kraji se nachází Vaše mateřská škola?

- a. Hlavní město Praha
- b. Středočeský kraj
- c. Jihočeský kraj
- d. Plzeňský kraj
- e. Karlovarský kraj
- f. Ústecký kraj
- g. Liberecký kraj
- h. Královéhradecký kraj
- i. Pardubický kraj
- j. kraj Vysočina
- k. Jihomoravský kraj
- l. Zlínský kraj
- m. Olomoucký kraj
- n. Moravskoslezský kraj

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a. Do 2 let
- b. 2–10 let
- c. 10–20 let
- d. 20 let a více

4. Setkali jste se za dobu Vaší pedagogické praxe se vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra?

- a. Ano
- b. Ne

5. Jaké toto dítě vykazovalo/vykazuje odlišnosti v chování a projevu?

- a. Komunikační bariéra (verbální i neverbální)
- b. Obtíže v navazování vztahů
- c. Přecitlivělost – silné reakce na podněty (světlo/hluk/časté změny)
- d. Stereotypní chování, činnosti
- e. Nedostatky v sebeobsluze (WC, hygiena, oblékání se)
- f. Nezájem o hru
- g. Afektové chování (emoční záchvaty)
- h. Agresivní chování
- i. Obtíže v regulaci emocí, projevů
- j. Jiné:

6. Jaká forma odborné přípravy je poskytována pedagogickým pracovníkům, kteří jsou součástí vzdělávání dítěte s PAS?

- a. Spolupráce se speciálním pedagogem
- b. Spolupráce s PPP, SPC
- c. Sdílení zkušeností s ostatními pedagogy
- d. Webináře
- e. Semináře
- f. Žádná
- g. Jiné:

7. Jste jako pedagogický pracovník spokojený/spokojená s podmínkami, která Vám MŠ poskytuje v rámci vzdělávání autistických dětí?

- a. Ano

b. Ne

8. Využíváte při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra některých z následujících specifických přístupů?

- a. Individualizace
- b. Strukturalizace prostředí
- c. Strukturalizace pracovního místa
- d. Strukturalizace činností
- e. Vizualizace (vizuální podpora)
- f. Využití specifických pomůcek
- g. Spolupráce s rodiči (sjednocení komunikace pomocí piktogramů)
- h. Inovativní strategie
- i. Ne
- j. Jiné:

9. Jaké specifické pomůcky využíváte při práci s dítětem s PAS?

- a. Strukturované aktivity
- b. Strukturovaný denní režim
- c. Motivační tabule
- d. Vlastní vyrobené pomůcky
- e. Didaktické pomůcky
- f. Strukturované pracovní listy
- g. Jiné:

10. Jak často specifické přístupy a pomůcky zařazujete do běžného vzdělávacího procesu v mateřské škole?

- a. Několikrát denně
- b. 1x denně
- c. 1x za týden
- d. 2–3x za týden

- e. 1x za měsíc

11. Za jakým účelem využíváte specifických přístupů a pomůcek v průběhu vzdělávacího procesu?

.....

12. Seřad'te následující specifické přístupy podle toho, jaký mají vliv na rozvoj komunikačních dovedností dítěte s poruchou autistického spektra (1 – největší vliv, X – nejmenší vliv).

- a. Individualizace
- b. Strukturalizace prostředí
- c. Strukturalizace pracovního místa
- d. Strukturalizace činností
- e. Vizualizace (vizuální podpora)
- f. Využití specifických pomůcek
- g. Spolupráce s rodiči
- h. Inovativní strategie

13. Seřad'te následující specifické přístupy podle toho, jaký mají vliv na rozvoj sociálních a emocionálních dovedností dítěte s poruchou autistického spektra?

- a. Individualizace
- b. Strukturalizace prostředí
- c. Strukturalizace pracovního místa
- d. Strukturalizace činností
- e. Vizualizace (vizuální podpora)
- f. Využití specifických pomůcek
- g. Spolupráce s rodiči
- h. Inovativní strategie

14. Seřad'te následující specifické přístupy podle toho, jaký mají vliv pomůcek na rozvoj sebeobsluhy dítěte s poruchou autistického spektra?

- a. Individualizace
- b. Strukturalizace prostředí
- c. Strukturalizace pracovního místa
- d. Strukturalizace činností
- e. Vizualizace (vizuální podpora)
- f. Využití specifických pomůcek
- g. Spolupráce s rodiči
- h. Inovativní strategie

15. Jaký konkrétní přístup se Vám osvědčil při práci s dítětem s PAS a v čem?

.....

16. Jakým způsobem je monitorován a hodnocen vývoj dítěte s poruchou autistického spektra?

.....

17. Zaznamenali jste za dobu své praxe existenci programu TEACCH a možnost strukturovaného učení v souvislosti se vzděláváním dítěte s PAS?

- a. Slyšel/slyšela jsem o existenci programu, ale nikdy jsem ho v praxi neaplikoval/neaplikovala
- b. Slyšel/slyšela jsem o existenci programu a aplikuji jej v praxi
- c. O existenci programu TEACCH jsem neslyšel/neslyšela

18. Pokud jste o programu slyšel/slyšela a aplikujete jej v praxi, jak přispívá jeho aplikace k rozvoji dítěte?

.....

19. Máte pro dítě s PAS v běžné třídě MŠ uzpůsobený prostor a vybavení? Pokud ano, jak?

.....

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS – STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

Vážení rodiče,

Dovolte, abych se Vám představila. Moje jméno je Bc. Veronika Polášková a jsem studentkou navazujícího magisterského studijního programu Předškolní pedagogika na humanitní fakultě Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Po domluvě s vedením mateřské školy (.....) bych ráda provedla svůj výzkum se zaměřením se na Vaše dítě pomocí výzkumné metody strukturovaného pozorování.

Výsledky strukturovaného pozorování budou využity pro účely diplomové práce zaměřené na Roli učitele při vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra.

V diplomové práci budou veškerá nasbíraná data uváděna anonymně.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

S pozdravem,

Bc. Veronika Polášková.

Souhlasím, aby se můj syn/má dcera..... navštěvující mateřskou školu....., třídu..... zúčastnil/a realizace strukturovaného pozorování pro účely diplomové práce studentky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

V..... dne

Podpis.....