

Specifické postupy v práci s dítětem s poruchou autistického spektra v mateřské škole

Aneta Crháková

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Aneta Crháková**
Osobní číslo: **H160503**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Specifické postupy při práci s dítětem s poruchou autistického spektra v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice poruch autistického spektra u dětí předškolního věku.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na postupy práce učitelů s dětmi s poruchami autistického spektra v mateřské škole.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizování kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitelky.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

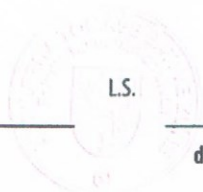
Seznam doporučené literatury:

- Cottini, L., Vivanti, G., Bonci, B., & Centra, R. (2017). *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra. Komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Praha: Logos.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Gillberg, C., & Peeters, T. (2008). *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2012). *Teaching students with autism spectrum disorders*. New York: Skyhorse.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14.4.2020

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

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

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

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

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

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

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

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

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nehraněného slyběního orajevu jeho vute u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zistává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku autistického spektra v běžných mateřských školách. Má teoreticko-empirický charakter. Cílem bakalářské práce je sumarizovat poznatky učitelů o výchově a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra a identifikovat jejich specifické postupy práce. Teoretická část vymezuje a definuje elementární pojmy spjaté s dětským autismem. Popisuje edukační postupy a zaměřuje se na rozvoj deficitů v dílčích oblastech poruch autistického spektra. V empirické části jsou shrnuty a interpretovány výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu. Data pro výzkum byla identifikována pomocí dotazníkového šetření stanovené učitelům běžným mateřských škol, jež měli zkušenost s autistickým dítětem. Výsledky ukazují na preferenci strukturovaného učení před ostatními edukačními postupy. Dále bylo zjištěno, že vědomosti učitelů o problematice PAS nezávisí na nejvyšším dosaženém vzdělání.

Klíčová slova: porucha autistického spektra, aplikovaná behaviorální analýza, strukturované učení

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the issue of autistic spectrum in common nursery schools. It has a theoretical-empirical character. The aim of this bachelor thesis is to summarize the teachers' knowledge about the upbringing and the education of children with autism spectrum disorder and to identify their specific work procedures. The theoretical part delimit and defines elementary concepts associated with childhood autism. It describes educational procedures and focuses on the development of deficits in partial areas of autism spectrum disorders. The empirical part summarizes and interprets the results of quantitatively oriented research. The data for the research were identified by means of a questionnaire survey for teachers of ordinary nursery schools who had experience with autistic children. The results show a preference for structured learning over other educational methods. It was also found that teachers knowledge of PAS does not depend on the highest level of education attained.

Keywords: autism spectrum disorder, applied behavior analysis, structured teaching

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce panu Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za věnovaný čas, rady, korekce a odborné komentáře. Děkuji tímto i mé rodině, příteli, kamarádům a kolegům z práce za podporu v průběhu dokončování mé bakalářské práce.

Motto:

„Každý je génius, ale pokud budete posuzovat rybu podle její schopnosti vylézt na strom, bude celý svůj život žít s vědomím, že je neschopná.“

Albert Einstein

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DĚTSKÝ AUTISMUS	12
1.1 FORMY AUTISTICKÝCH PORUCH	13
1.2 SYMPTOMY VZTAHUJÍCÍ SE K DĚTSKÉMU AUTISMU	14
1.3 PŘÍČINY VZNIKU PAS.....	18
1.4 DIAGNOSTIKA	19
1.5 SPECIFICKÉ POSTUPY PRÁCE PEDAGOGŮ S DÍTĚTEM S PAS	20
1.5.1 Strukturované učení	21
1.5.2 Teorie učení a aplikovaná behaviorální analýza (ABA)	22
1.5.3 Další postupy a metody práce s dítětem s PAS.....	23
2 DÍTĚ S PAS V MATEŘSKÉ ŠKOLE	25
2.1 STRATEGIE VÝCHOVY DĚTÍ S PAS.....	25
2.1.1 Náprava nevhodného chování u dítěte s PAS	27
2.2 VYTVÁŘENÍ PRAVIDEL V MŠ	29
2.3 ROZVOJ POTŘEB A DOVEDNOSTÍ U DÍTĚTE S PAS	30
2.3.1 Sebeobslužné dovednosti	31
2.3.2 Komunikační dovednosti	32
2.3.3 Sociální a emoční dovednosti.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	37
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	37
3.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	38
3.3 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE A METODY	41
3.4 ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT	42
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	43
4.1 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	43
4.2 OVĚŘENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ.....	58
4.2.1 Interpretace ověřených hypotéz	59
4.3 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	63
4.4 DISKUSE	65
4.5 DOPORUČENÍ DO PRAXE	68
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	72

SEZNAM OBRÁZKŮ	73
SEZNAM TABULEK.....	74
SEZNAM GRAFŮ	75
SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Porucha autistického spektra je v současnosti velmi aktuální a rozsáhlé téma. V dnešní době dochází k časté integraci dětí s autistickou poruchou do běžných mateřských škol. Na základě toho vzniká řada komplikací, při optimalizaci výuky těchto jedinců. V mateřských školách mnohokrát dochází k nepochopení myšlení a jednání dítěte s poruchou autistického spektra. Z toho důvodu je nesmírně důležité, aby pedagog měl patřičný přehled o konkrétní problematice a dovedl zaujmout odpovídající postoj. V opačném případě hrozí jednotlivci s autistickou poruchou riziko zanedbání vývoje v primárních oblastech komunikačních a sociálních dovedností. Následně by mohlo dojít k ovlivnění a snížení kvality jeho celého života. Hovoříme zde o velice komplikovaném způsobu vzdělávání. Pokusila jsem se problematiku předškolního vzdělávání osob s PAS podrobněji prostudovat a provedla sondáž formou dotazníkového šetření v daném úseku školního vzdělávání.

Bakalářská práce je koncipována, na dvě části. První popisuje teoretické základy a druhá se zaměřuje na praktický výzkum, jejímž cílem je sumarizovat poznatky učitelů o výchově a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Následně se nabízí rozvésti téma o možnostech, konkrétněji jaké specifické postupy je možno zvolit ve spolupráci s konkrétním jedincem. Teoretická část zahrnuje dvě kapitoly. První zachycuje dětský autismus, jeho příčiny, projevy a jiné s tímto spjaté poruchy. Obsahuje i diagnostická kritéria, u nichž je vhodná jejich znalost ze strany učitelů mateřských škol. Dále vymezuje a popisuje základní specifické postupy, které se momentálně používají. Druhá část informuje o způsobech praktického využití v běžných mateřských školách. Zde jsem se zaměřila především na možné postupy pro učení vhodného chování, vytváření a upevňování pravidel, eliminaci nežádoucích projevů a zároveň rozvíjení v oblastech deficitů u dítěte s poruchou autistického spektra. Konkrétně v oblastech sebeobslužné činnosti, verbální i neverbální komunikace, emočně volných projevů a sociální interakce.

Praktická výzkumná část navazuje na teoretická východiska popsaná v předešlých kapitolách. Má kvantitativní charakter. Realizována byla prostřednictvím metody dotazování respondentů, kteří se aktivně realizují ve školním vzdělávacím prostředí. Dotazník předložený pedagogům měl zjistit vědomosti a edukační postupy učitelů běžných mateřských škol. Následně získaná data byla statisticky ověřena a popsána ve třetí a čtvrté kapitole. Závěrem vznikla patřičná doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTSKÝ AUTISMUS

„Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od něj oddělit nedá“ (Jim Sinclair in Thorová 2016, s. 31).

Jako první popsal dětský autismus v psychiatrické literatuře rakousko-americký psychiatr Leo Kanner. Identifikoval neobvyklé projevy, považoval je za symptomy specifické pro ojedinělou poruchu, kterou pojmenoval jako časný dětský autismus (Early Infantile Autism – EIA). Kanner se inspiroval v řeckém jazyce, a to především slovem „autos“, v jehož překladu český význam znamená „sám“. Domníval se totiž, že autistické děti jsou osamělé, mají svůj vlastní svět a nejsou schopni navázat hlubší citové vazby s ostatními jedinci (Thorová, 2016).

Samotný pojem autismus se používá pro označení poruch, jež mají obdobné symptomy. Z etiologického hlediska je tato vada neurobiologického charakteru, přičemž její podmíněnost bývá převážně genetická. U takového jedince jsou mozkové funkce a struktury pozměněny, což je hlavní příčina častých epileptických záchvatů (Vágnerová, 2014).

Dětský autismus je vývojová porucha a svůj původ má již ve velmi raném věku. Tento defekt se u dítěte projevuje buďto od narození, nebo jej můžeme zaznamenat kolem 2.-3. roku života. Kvalitativní závada se projevuje především ve třech doménách sociální interakce, komunikace a představitosti (Říčan, 2006).

Četnost poškození mozkových funkcí, má za výsledek značný deficit v oblasti přijímání a vyhodnocování informací (Thorová, 2016).

Obecně pro poruchu autistického spektra je užívána zkratka PAS.

U dětí s PAS je problém v kognitivních a behaviorálních projevech. Ve sféře behaviorální, tedy chování se může jevit zvláště a problematicky, a to agresí, nepřiměřeným smíchem, necitlivostí k bolesti, či bizarními pohyby. Jedinec s PAS mnohdy postrádá empatii, neusmívá se, odmítá jakýkoliv fyzický kontakt, tj. hlazení, objetí. Na základě těchto sociálních a emočních bariér se jeho adaptace a zároveň integrace do společnosti nedaří. Tedy u předškolního dítěte je tím myšleno třídní kolektiv, ale také možnosti v zájmových aktivitách (Říčan, 2006).

V našich mateřských školách bývá dítě často izolováno a nezapojeno do společných aktivit, protože jen málo činností zvládne vykonávat dohromady s třídou. Mnohdy se u těchto jedinců projevuje vztah k umění např. estetická výchova, hudební výchova, výtvarná výchova. Primárně nejlepší je zjistit, k čemu má vyvinutý kladný postoj, a poté mu připravit jednotlivé aktivity. Například pokud má rádo zpěv a poslech hudby, je vhodné realizovat společná taneční kruhové pásma, nebo sborový zpěv. Nesmí se opomenout ani relevantnost včasné diagnostiky, jelikož výuka jedince vyžaduje přítomnost a spolupráci se speciálním asistentem pedagoga. Na základě toho může dojít k optimální tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a úspěšnému naplnění programu vyučování (Bittmannová & Bittmann, 2017).

1.1 Formy autistických poruch

Dle mezinárodních norem klasifikujeme několik forem autismu, které stručně popíšu.

Dětský autismus

Projevuje se již před třetím rokem života dítěte. Narušený vývoj je patrný ve všech oblastech triády postižení. Značný deficit se objevuje v oblasti komunikace. Někteří jedinci s dětským autismem nemluví buďto vůbec, nebo používají echolálii (opakují jen to, co slyší). Dále tuto formu může doprovázet významné mentální opoždění, ale nebývá to vždy pravidlem (Thorová, 2016).

Aspergerův syndrom

Poprvé byl zaznamenán Hansem Aspergerem v roce 1944 a od něj vzniklo i samotné pojmenování. Klíčovým projevem je značný egocentrismus, jenž doprovází snížená schopnost komunikovat a udržovat sociální vazby s vrstevníky. Takový jedinec má velkou slovní zásobu, a proto mluví často jen o jednom tématu. Můžeme zde identifikovat i nadprůměrný intelekt. Výrazné odchylky v IQ nejsou zaznamenány. Jeho chování má obsesivní charakter. Mnohokrát se zajímá o jednu věc, kterou má dokonale prostudovanou, např. telefonní seznam zná nazpaměť atd. (Šporclová, 2019).

Atypický autismus

Diagnostikujeme ho v případě, že nesplňuje kritéria pro dětský autismus. Kromě toho se liší i tím, že se objevuje již před třetím rokem dítěte. Nepostihuje zpravidla všechny tři oblasti deficitů, takže jedinec může například plně ovládat komunikaci. Z hlediska intervence a péče postupujeme obdobně, jako u dětského autismu (Thorová, 2016).

Rettův syndrom

Hlavní příčinou je genetická podmíněnost, kdy se syndrom objevuje se převážně u dívek. Narušen je značně mentální vývoj a motorika. Vyskytuje se zde i přidružená epilepsie. Vývoj dítěte je zprvu normální, avšak zpravidla po 7 až 20 měsících dochází k úplné ztrátě všech nabytých dovedností. Motorika je tak silně zasažena, že jedince odkáže na vozík nebo na lůžko (Šporclová, 2019).

Dezintegrační porucha

Postihuje děti mezi druhým až sedmým rokem života. Po jistém období vývoje jedince nastává z neznámých důvodů regrese v sociálních a komunikačních dovednostech. U dítěte se také projeví chování typické pro autismus. Jakmile uplyne tato fáze, může se u dítěte stav zlepšit, avšak nikdy už nebude v normě (Šporclová, 2019).

1.2 Symptomy vztahující se k dětskému autismu

„První symptomy dětského autismu se u dítěte objeví již kolem třicátého měsíce“ (Richman, 2015, s. 7). Diagnostika PAS je stanovena na základě specifického chování za přítomnosti značného počtu vykazujících symptomů, avšak nemusí se vždy všechny shodovat. V jaké míře se příznak projeví je velmi individuální. Existuje však několik shodných příznaků, díky kterým najdeme schodu u mnoha případů klientů s PAS (Vágnerová, 2014).

Mezi nejčastější příznaky můžeme zařadit bizarní pohyby, echolálie, netečnost, neschopnost posoudit bezpečnost situace, neustále hovoří o jedné věci, je buďto moc aktivní nebo naopak pasivní, “předstírá” hluchotu, často se bezdůvodně a nepřiměřeně směje, nedívá se do očí, postrádá schopnost empatie, odmítá fyzický kontakt (např. mazlení). V nějaké činnosti může abnormálně vynikat, např. umí nazpaměť abecedu, jízdní řády (Vágnerová, 2014, s. 306).

Symptomy během vývoje dítěte mohou měnit intenzitu. Některé mohou časem vymizet a jiné se mohou naopak prohloubit. Pokud se tyto příznaky začnou u dítěte kolem 3. roku života objevovat, je důležité upozornit rodiče a doporučit odborné vyšetření u psychologa a v pedagogicko-psychologické poradně. Pokud dojde k diagnostikování poruchy autistického spektra u dítěte, musíme prvotně upravit harmonogram, uspořádat prostředí třídy, zajistit asistenta pedagoga, sestavit individuální plán výuky. Poté, co zavedeme potřebné intervence, může se daná symptomatika zmírnit. Medikace ze strany doktorů a

rodičů je taktéž důležitá. Zvýšíme tak možnost jedince fungovat úspěšněji v běžném režimu dne a orientovat se tak v každodenním životě. Primárně ve dvou aspektech jsou obtíže nejznatelnější, jedná se o oblast sociální a komunikační. Tyto problémy se promítají do celého života jedince. Spousta autorů pojmenovává symptomatiku jako tzv. triádu poruch postižení, která je stanovena pro poruchy autistického spektra. Patří sem deficity v sociální interakci a sociálním chování, komunikaci a v neposlední řadě je zde značná dysfunkce v představitosti, zájmech a hrách dítěte s PAS (Vágnerová, 2014). V dalších podkapitolách uvedu vysvětlení k triádě poruch.

Deficit v oblasti sociální interakce

Dětský autismus postihuje většinu kognitivních a behaviorálních funkcí, díky čemuž se dítě hůře adaptuje na své spolužáky ve třídě. Největším problémem je porucha socializace, a to konkrétně deficit v oblasti sociálně-komunikačních kompetencí (Vágnerová, 2014).

Autistické děti mají často problém s porozuměním druhým osobám. Postrádají schopnost empatie, ani neprožívají jiné hlubší emoce. Daný deficit se pak projevuje negativně v utváření vztahů mezi autistou a okolím. Děti s PAS postrádají schopnost porozumění sociálním situacím a lidem celkově. Nevědí, jaké chování je a není vhodné. Je zde značná neschopnost učit se nápodobou.

Děti nemají žádný zájem o sociální kontakt s druhými lidmi, chovají se tak, jakoby ostatní lidé neexistovali. Důvodem takového chování může být skutečnost, že pro tyto děti jsou veškeré verbální i neverbální signály těžko pochopitelné, nezajímavé, nepříjemné nebo dokonce ohrožující (Vágnerová, 2014).

Mnohdy nepoužívají neverbální projevy při komunikaci, např. k vyjádření emocí. Nemají silná citová pouta k matce, či jiným členům rodiny, a to ani ke svým vrstevníkům ve školách. V kojeneckém věku není porucha PAS ještě odhalena, často to rodiče poznají až během druhého roku života dítěte. Mohou to poznat například podle toho, že dítě nenavazuje oční kontakt, nemazlí se, nevyžaduje pozornost druhých lidí nebo je zde podezření na vadu sluchu (Říčan, 2006).

Později to může vypadat, že dítě dělá schválně, že neslyší. Ve skutečnosti to však dítě nevnímá na základě toho, že má vlastní realitu, je pohlcen ve svém vlastním světě, a proto mu ostatní podněty přijdou nedůležité (Gillberg, 2008). V předškolním věku obvykle neprojevuje zájem o hru s ostatními dětmi, nenavazuje ani přátelské vztahy.

Nejvážněji postižené děti působí někdy, jako by neodlišovaly živé od neživého, např. používají ruku dospělého k dotýkání předmětů. Při mírnější formě autismu (např. Aspergerův syndrom) se snaží budovat sociální vztahy a jistým způsobem se i začlenit do společnosti svých vrstevníků. Jejich značná neobratnost, neschopnost posoudit emoce druhých jim však brání v úspěšné socializaci, a tak jsou většinou odmítáni druhými a společností celkově (Říčan, 2006).

Deficit v oblasti komunikace

Komunikace dítěte s PAS je složitá v tom ohledu, že autisté nerozumějí symbolice, nepoužívají a nechápou neverbální projevy. Téměř nevyužívají gesta a málo napodobují druhé. Často opakují slovní spojení, která už slyšely se značným časovým odstupem, viz. echolálie. Téměř polovina autistů, díky přidruženým chorobám, si nikdy neosvojí verbální řeč. Pokusy naučit nemluvící děti znakovou řeč, bývají neúspěšné (Říčan, 2006).

Také ve vývoji komunikace se objevují výrazná specifika. Gillberg je popisuje následovně:

První rok autistických dětí se abnormální vývoj objeví ve stadiu žvatlání. Někdy toto stadium chybí nebo je monotónní, a nebo není používán ke komunikaci.

Mnozí rodiče uvádějí, že dítě nereaguje na volání jeho jménem. Neznamená to však, že schválně neslyší, pouze se nenachází v období reakce. Dle Christophera Gillberga se jedná o nervový systém reagování, kdy dítě je naladěné na příchozí vjemy a stimul mozku jej přijímá nebo jednoduše není naladěno, a tudíž nevnímá, říká se tomu „fenomén zapnuto-vypnuto“. (Gillberg, 2008).

Předškolní období je období, kdy rodiče si začnou všimnout prvních problémů s řečí jejich dětí. Autisté si osvojí pět až deset jednotlivých slov, a užívají je po určité době a poté slova vymizí. Je to z toho důvodu, že nechápou plně jejich význam a tudíž jim přijde nepotřebné je používat. Hodně dětí po uplynutí tohoto stádia zůstává němá (Gillberg, 2008). Pokud dítě má záchvaty vzteku, agrese nebo dokonce sebezraňování, jedná se o formu komunikační exprese, tedy sebevyjádření. Jedinec nemůže druhému sdělit svoji potřebu, komunikační schopnost zaostává, a proto se projevuje tímto způsobem (Vágnerová, 2014).

Děti, které toto stádium přejdou a rozvíjí se po lingvistické stránce dále, používají echolálii. Zdravé děti v optimálním vývoji taktéž používají echolálii. Rozdíl mezi zdravými a autistickými dětmi spočívá v tom, že děti s autismem setrvávají u čisté echolálie měsíce a roky (Gillberg, 2008).

Po tzv. echolalickém období začne jedinec používat jednotlivá slova s komunikačním záměrem, a to především když o něco žádá. Autisti v předškolním období zaměřují zájmena a mluví o sobě často v 2. osobě jednotného čísla (např. „Chceš pohár se šlehačkou“ – tzv. idiosynkratické použití echolálií). U starších dětí bývá řeč plynulá, ovšem po pragmatické stránce je zde stále problém. Autisté mají sklon doslovně chápat všechny výroky lidí – **hyperrealismus**. Vzhledem k tomu, že nechápou chaotické vyjadřování a chování lidí, mají sklon naučit se určité fráze a ty pravidelně užívat (Říčan, 2006).

Echolálie

Obvyklým verbálním prvkem komunikačního projevu autistů je echolálie. Projevuje se specifickým opakováním slov a frází, které slyšelo. Daným stádiem si projde každé dítě, u autistů však přetrvává. Echolálie je u jedince s PAS používána jako tzv. sociální strategie. Dítě se prostřednictvím echolálie snaží komunikovat. Je to tzv. komunikační styl. Řeč je pro autistické jedince považována jako příliš abstraktní. (Vágnerová, 2014).

Deficit v oblasti představivosti a hry dítěte

Schopnost představivosti je třetí z triád problémových oblastí dítěte s PAS. Nedostatky v oblasti představivosti se nejčastěji projeví v upřednostňování aktivit a činností, které jsou typické pro nižší vývojový věk. Často se projeví nápadným zaujetím pro jednu nebo více činností, která je abnormální svou intenzitou nebo předmětem zájmu (např. statistika, meteorologie, jízdní řády,...). Činnosti mají většinou ulpívavý charakter specifických, nefunkčních rituálů a rutinní činnosti. Řada lidí s PAS má problémy se zvládnutím změn, mladší děti mohou mít až panické reakce na drobné změny v jejich rituálech. Tyto problémy souvisí především se sníženou adaptabilitou, nižší flexibilitou myšlení a chování (Čadílková, Žampachová, 2012).

Děti s autismem se často brání byť i jen drobným změnám v denní rutinně či v uspořádání prostředí (Říčan, 2006).

Značná dysfunkce v oblasti představivosti má negativní dopad na mentální stránku jedince. Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobí, že se u dítěte nerozvíjí hra. Kvalita hry se odvíjí od symptomatiky autisty. Pokud si dítě hraje nebo podniká některé aktivity, je potřebné sledovat a hodnotit celkovou kvalitu jeho hry. Tito jedinci často ztrácejí chuť si hrát, nevyplňují svůj čas žádnými rozvíjecími aktivitami. Většina dětí se

zaměřuje na činnosti, které preferují podstatně menší děti, jelikož vyhledávají předvídatelnost a stereotyp (Thorová, 2016).

Typická hra dítěte je tedy rigidní a stereotypní, autistický jedinec může například trávit celé hodiny otáčením kličky ořezávátka nebo točí tyčinkami mezi prsty, otáčí stránky. Dobře pozorovatelné jsou u nich také stereotypní pohyby např. poskoky, chůze po špičkách, manýry rukou či zvláštní posturologie (Říčan, 2006).

Vzorové chování se mohou omezit na některý smysl. Projevy abnormálních smyslových reakcí mohou být různé:

- Přehnaný zájem o taktilní předměty, nebo naopak jejich odmítání.
- Čichová a chuťová přecitlivělost.
- Abnormální zraková stimulace, která se může projevovat rovnáním předmětům do řady, nutkavou oblibou určitých konfigurací čísel či písmen, zíráním do světla.
- Extrémní reakce na zvuky – dítě není schopno ignorovat nepodstatné zvuky, reaguje přehnaně na zvukové projevy, nebo na ně nereaguje vůbec (Richman, 2015).

1.3 Příčiny vzniku PAS

„Četnost výskytu autismu se projevuje v rozmezí 2-20 dětí na 10 000 a je dáno přísností použitého kritéria. Autismem jsou častěji postiženi chlapci než dívky, poměr je udán 4-5:1“ (Vágnerová, 2014, s. 304). Příčina vzniku poruchy autistického spektra není jasně daná ani prokázána. V dnešní době, fenomén autismus, je velice aktivně podroben různým výzkumům, šetření a vzniká spousta hypotéz. Obecně se dá říct, že autismus, jako i jiné psychické poruchy, je podmíněn multifaktoriálně (Vágnerová, 2014).

To znamená, že hraje v roli mnoho faktorů, jež mohou ovlivnit vznik a progres poruchy. Jeden z hlavních činitelů je dědičnost, tudíž genetika. Další relevantní vliv vzniku PAS jsou komplikace v období těhotenství. Vlivy v **prenatálním období**, to je od početí po narození dítěte, jsou vnější a vnitřní. Vnější vlivem je myšleno prostředí, například prožívaný stres, výživa matky, infekční onemocnění, požití určitých chemických látek a medikamentů. Rizika při porodu, předčasný porod, či poškození mozku dítěte. Můžeme zde identifikovat i patofyziologii PAS, zapříčiněnou imunitními vlivy. Imunitní systém matky a dítěte samotného je rizikovým činitelem. Různá autoimunitní onemocnění se

skládá z chemických protilátek, které působí proti dvěma proteinům na povrchu neuronů a může poškodit vývoj mozku (Thorová, 2016).

Statistiky prokazují, že děti, u kterých došlo k poškození mozku během porodu, jsou ve větší četnosti autisté. Především pokud tehdy měli snížené optimální podmínky v prenatální, perinatální a neonatální periodě. To znamená, pokud měly matky už jen menší problémy či abnormální stavy v těhotenství, vytvořily prostředí, které degradovalo vývoj mozku dítěte. Také u dětí, které prodělaly nějakou infekci, či zarděnky v perinatálním období, či hyper virus v prvních letech života, jsou podmíněny PAS (Gillberg, 2008).

Sociální faktor, především rodina, nijak zvlášť nepodmiňuje vznik PAS. Tzn. citově chudá výchova nebo odmítání dítěte ze stran rodičů není důsledkem jeho vzniku (Vágnerová, 2014).

1.4 Diagnostika

Základem ke stanovení diagnózy autismu nebo příbuzných poruch je prioritní pozorování dítěte. Především je důležité, aby pedagog či rodina měli poněti o obvyklých projevech těchto poruch. Je velmi důležité včasné zjištění problému a zahájení terapie (Říčan, 2006).

V raném věku dítěte se mohou symptomy, které jsem zmínila výše, shodovat i s projevy u zdravých dětí. Takže ne vždy je to důvod ke stanovení určité diagnózy (Říčan, 2006).

Čekáme proto, než se objeví více deficitů a zjišťujeme i jejich možnou příčinu. Jádrem poruchy PAS je omezené prosociální chování a omezení komunikace. Ke stanovení diagnózy je potřeba provést velmi systematické vyšetření všech oblastí dětského vývoje, které náleží specialistovi. Jedná se o vyšetření u psychologa, které se provádí již před 3. rokem dítěte, např. formou hry a pozorování. Ovšem řada psychologů může vzhledem k brzkému věku dítěte vyšetření odmítnout. Diagnostika před 3. rokem života je důležitá a může zlepšit vývojový stav dítěte s PAS. Navštěvují se taky různé specializované oddělení, tj. foniatrie, neurologie, logopedie. V případě, že se sejde mnoho protichůdných diagnóz, je dobré se obrátit na pracoviště, které má s diagnostikou praktické zkušenosti. Diagnostická kritéria jsou posuzována dle DSM-IV, MKN-10 a DSM-V (Thorová, 2016).

Zavádějící je i anamnéza rodinná, kde zjistíme genetické predispozice a zdravotní komplikace rodiny. Pokud se některé poruchy objevily v rodinné anamnéze, je dost pravděpodobné, že dítě jej zdědí. Psychologické způsoby diagnostiky však nenahradí zcela plně klinickou diagnózu.

Indikací k včasné diagnóze mohou být i stížnosti rodičů, že jejich dítě má problémy v oblastech sociálních a komunikačních. Projevy infantilního autismu jsou znatelné většinou nejvíce až v předškolním věku. Objevuje se i častá stereotypie a nápadné rituály u dítěte s PAS. Na základě pozorování malých dětí s autismem se vypracovává nejčastější screeningová metoda **CHAT** (Checklist for Autism in Toddlers; Baron Cohen et al., 2000). Metoda obsahuje dvě sekce. První je dotazník pro rodiče. Druhou je pozorování dítěte pediatrem. Kontroluje se především oční kontakt, symbolické napodobivé hry a sociální sféry (Thorová, 2016).

Nejpoužívanější metody čili diagnostické nástroje jsou dotazníky a to následující:

ABC (Autism Behavioral Checklist, Krug et al., 1980)

ASQ (Autism Screening Questionnaire, Berument et al., 1999)

Posuzovací škály:

Škála **CARS** (Schopler, 1980) – nejpoužívanější v tomto oboru

Škála **ADOS** (Autism Diagnostic Observation Schedule) – používaná především na specializovaných pracovištích

ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised, Lord et al. 1994) – v současnosti nejlépe komplexní ověřené schéma rozhovoru s rodiči

Diagnostické postupy zůstávají ve školním věku stejné jak ve věku předškolním. Často diagnostika dětí s PAS proběhne včas. Důležité však je, abychom odkryli ty „vysoce funkční“ poruchy včetně Aspergerového syndromu, který se do specializované péče dostává někdy až tehdy, když začne dítě ve škole sociálně selhávat. Nejrozšířenějším screeningovým nástrojem přímo pro Asperger je **ASSQ** – Asperger Syndrome Screening Questionnaire (Thorová, 2016).

1.5 Specifické postupy práce pedagogů s dítětem s PAS

Výchovně-vzdělávací postupy jsou odlišné podle věkové skupiny osoby s autismem. Včasná a správná diagnóza umožní sestavení optimálního vzdělávacího programu a jeho brzkou aplikaci. Pro děti s prognózou PAS se sestavuje speciální individuální vzdělávací plán (Vilášková, 2006).

Práce s dětmi s poruchou autistického spektra je velice individuální a musí být uzpůsobena každému dítěti na míru. Osoby s autismem nejlépe prospívají ve velmi diferencovaném

vzdělávacím programu. Je dobré se zaměřit na funkční pohotovost. Autisté mají problém zevšednit schopnosti a dovednosti, které se naučili ve třídě a poté je aplikovat v jiné situaci a prostředí. Výuka je proto prováděna v různém sociálním prostředí, dítě se musí naučit pohotovosti k odlišným činnostem jako je jíst, psát, atd. (Vilášková, 2006).

1.5.1 Strukturované učení

Metodika strukturovaného učení byla vytvořena zejména pro autistické děti, děti s dalšími vývojovými poruchami a komunikačními problémy. Tato metoda zohledňuje širokou a různorodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a také mentální úroveň.

Budeme-li pozorovat odlišnosti vývoje zdravých dětí a dětí s vývojovým opožděním, zvládneme zmapovat potřeby jednotlivých dětí a podle toho nastavit vhodnou intervenci (Žampachová, Čadilová, 2012).

Principy strukturovaného učení:

- Individualizace

Zajišťuje individuální volbu metod a postupů při vzdělávání a řešení problémů jedince s poruchou autistického spektra.

- Strukturalizace

Zajistí jistotu a neměnnost, které umožní dítěti provozovat každodenní činnosti s rutinou. Pomocí jednoznačně uspořádaného prostředí, času a jednotlivých činností umožňujeme jedinci s PAS se lépe zorientovat v čase a prostoru a pružněji reagovat na změny. Také se dítě učí odpovědět si na otázky „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“. Jestliže si jedinec umí odpovědět na tyto základní otázky, nedostává se do stresu, nepropadá panice, jeho chování neobsahuje žádné prvky agresivity či jiných afektivních reakcí.

- Vizualizace

Vizuální vnímání a myšlení patří mezi silné stránky u většiny lidí s PAS. Proto je využíváno při učení, a to aktivně a vlastně staví na jeho podstatě. Vizuální opora totiž kompenzuje dysfunkce v paměťových a pozorovacích funkcích a rozvíjí komunikační dovednosti. Musí být zaměřena na konkrétního jedince a volena individuálně dle potřeb a schopností dítěte. Strukturu a vizuální podporu nelze od sebe oddělit, jsou ve vzájemné interakci. Tyto dvě složky se navzájem doplňují. Vizuální opora pomáhá založit a udržet

informace, podává informace ve formě, kterou si autisté snadněji vysvětlují. Objasňuje slovní informace, podporuje dovednost porozumět změně a přijmout ji. Usnadňuje autonomii, svobodu volby a přidává mu pocit šance k lepšímu úspěchu. Dítěti také zvyšuje sebevědomí (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

- Motivace

Prostřednictvím vhodné motivace, která by měla následovat ihned po splnění úkolu, může být dítě úspěšně aktivizované k činnostem. Snažíme se pozitivně ovlivnit nejen chování jedince, ale i sociálně komunikační dovednosti. Na základě dobře nastaveného systému motivace, dojde ke zpevnování záměrné aktivity dítěte. Zvyšujeme i pravděpodobnost spolupráce při dalších úkolech. (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

1.5.2 Teorie učení a aplikovaná behaviorální analýza (ABA)

„Aplikovaná behaviorální analýza je metoda, pomocí které pozorujeme a hodnotíme chování a učíme chování nové.“ (Richman, 2015, s. 17).

Nástroj ABA redukuje problémové chování a mění je za chování nové, vhodné. Zprostředkovává nácvik sociálních dovedností, sebeobsluhy i komunikace. Výhodou je charakter měřitelnosti dané terapie. Zjišťuje chování, jeho druh, funkčnost, pravidelnost, místo výskytu. Proces spočívá v záznamu těchto indicií a vyhodnocuje je (Cigánková, 2016). Teorie učení navazuje na metodu ABA, a realizuje se ve dvou účinných krocích.

- Učení postupnými kroky

Tento způsob je vhodný nejen pro učitele a terapeuty, ale i pro rodiče. Spočívá v tom, že instruktor zadá pokyn a potom čeká, na reakci dítěte. Pokud jej jedinec s PAS splní správně, posílím tuto žádoucí reakci pochvalou. Říká se tomu tzv. pozitivní posilování. Dítě je pak motivováno své chování opakovat. Jestliže nastane situace, že instrukci nesplní, instruktor jej pobídne, aby reakci vykonalo správně, může ho i navést a ukázat mu cestu. Metodu opakujeme, dokud jedinec nezačne plnit pokyn zcela nezávisle. Pokrok je poté zaznamenán zápisem a později zpracován graficky.

- Příležitostné učení

Učení probíhá na základě vlastní iniciativy dítěte. Jedinec s PAS musí požádat o věc, kterou potřebuje. Například pobídnu dítě, aby mi nakreslilo obrázek slunce, ale předtím odstraním pastelky ze stolu. Účelem je naučit dovednost požádat o něco. Při přípravě

příležitostného učení je nutné, aby v případě, že jedinec neví, jak reagovat, mu pedagog dopomohl a ukázal správné řešení (Richman, 2015).

1.5.3 Další postupy a metody práce s dítětem s PAS

TEACCH program

TEACCH je zkráceně tzv. Treatment and Education of Autistic and communications handicapped Children and Adults. V českém překladu to znamená léčba a vzdělávání autisticky a komunikativně handicapovaných dětí a dospělých. Program vznikl primárně, aby vyvrátil tvrzení, že autismus je důsledek špatné výchovy a lidé s touto poruchou jsou nevzdělatelní. Daný model spočívá v péči o jedince s PAS a úzce spolupracuje s rodinou. Vychází z něj strukturované učení. Metodika se může aplikovat do současného režimu školství (Thorová, 2016).

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK)

Metodika určena zejména dětem s těžkým postižením řeči, jazyka a psaní, ale také pro jedince, kteří potřebují podpořit lingvistický vývoj. Hlavní účel AAK spočívá v nácviku užívání znaků, piktogramů, symbolů, čtení a psaní. Má velmi pozitivní vliv na rozvinutí verbální formy řeči. Zahrnuje systém VOKS, tedy výměnný obrázkový komunikační systém (Šarounová, 2014).

Interaktivní terapie

Jsou aplikovány cíleně, za účelem podpory dítěte prostřednictvím různých terapií. Obsahují:

- Muzikoterapii napomáhající dítěti s PAS projevit více své emoce, zlepšit komunikaci, či zprostředkovat pocit relaxace.
- Arteterapii, která má velký význam nejen pro výtvarně nadané jedince s PAS, ale i pro ty, jež kreslit neumí. Děti cítí potěšení při vytváření různých věcí, často jsou esteticky nadané. Můžeme zde řadit různé výtvarné techniky, třeba voskovou batiku, kašírování, koláže, ale i volnou a tematickou malbu.
- Terapii se zvířaty podporující psychiku jedince a schopnost navázat pozitivní kontakt se zvířetem. Zahrnuje například canisterapii (terapie se psem), hipoterapii (interakce s koněm) apod.

- Relaxaci, která se dělí na čichovou, dotekovou, zrakovou, sluchovou, fyzickou. Může být i alternativního charakteru, například aromaterapie, Grandinova objímací technika. Vhodné je i užití zrakové autostimulační místnosti Snoezelen, kde jedinci bývá přizpůsoben prostor plný vjemů, stimulující jeho smysly a navozující pocit uvolnění.
- Ergoterapeutické programy, jejichž účelem je zlepšit pracovní dovednosti. Spočívají v manuálních pracích, které rozvíjí jemnou a hrubou motoriku. Také podporuje sebeobsluhu a jiné potřeby. Jsou to různé kroužky, kde se používají textilní techniky, modelování keramiky apod. (Thorová, 2016).

2 DÍTĚ S PAS V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Při současné integraci jedinců s poruchou autistického spektra do mateřských škol bývá jednou z hlavních potíží jejich výchova. Není to způsobené tím, že by děti byly schválně nepozorné, či nechtěly pracovat na různých úkolech. Hlavní problém nastává v našem i jejich nepochopení. Jedinci s PAS oplývají řadou deficitů, a to především v oblasti komunikace a sociální interakci. Proto se musíme zaměřit na způsob jejich výchovy, včasném zachycení poruch a jejich následnou intervencí. Důležité je pro pedagoga naučení vhodných návyků chování dětí s PAS. V následných kapitolách popíšu zajištění potřeb, speciálně-pedagogické strategie, metody, intervence, aktivity ve vztahu k předškolnímu dítěti s poruchou autistického spektra v běžné mateřské škole (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011).

2.1 Strategie výchovy dětí s PAS

K vytvoření optimálních podmínek výchovy a vzdělávání dětí s autismem v mateřských školách, nám napomůže využití přístupu **teorie učení a aplikované behaviorální analýzy**. Učení je proces, který formuje chování jedince. Společně s aplikovanou behaviorální analýzou pak pozorujeme a hodnotíme chování dítěte s PAS. Na základě toho se můžeme rozhodnout, naučit jedince nové vhodnější chování. Například když dítě hází s hračkami, měli bychom se snažit vypožorovat jeho záměr a zjistit pravý důvod. Ve většině případu autista neumí vyjadřovat své potřeby verbálně, a tak se nám může snažit něco sdělit nebo něčeho docílit. Pokud tedy vyhodnotíme okolnosti před a po sledovaném výstupu, můžeme následně učit chování nové. (Richman, 2015).

Strategie v této kapitole se týkají především behaviorální teorie učení a jsou popsány dle Schoplera, Reichlera, Lasinga a Richmana. Jsou to způsoby, jejichž prostřednictvím pedagog může efektivně učit vhodné způsoby výstupů u jedince s poruchou autistického spektra.

Pozitivní posilování

Následuje okamžitě po žádoucím chování dítěte. Je to takzvaná odměna a má za úkol zvýšit frekvenci daného chování. Jsou různé způsoby, jak danou strategii realizovat, například prostřednictvím verbální pochvaly („Jsi výborný“, „To se ti povedlo“), materiální odměny (oblíbená hračka, bonbón), sociálního kontaktu (dítě pohladíme, usmějeme se, pokývneme hlavou). Dle Schoplera je posilování prospěšné tehdy, když mu

dítě rozumí. Účinnou odměnou jsou také žetony, obrázky, věci. Obzvláště žetonový systém je velice účinný. Jedinec je schopný i bez soustavného dohledu plnit úkoly, čímž značně posílíme jeho autonomii (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011).

Povzbuzení - pobízení

Jedná se o určité signály, jež povzbuzují dítě k dokončení částí jednotlivých úkolů. Jsou to například gesta, pokyny, či slovní dopomoc. Můžeme pokývnout hlavou, ukázat dítěti směr. Kupříkladu náповěda prvního písmene nebo slabiky napomůže dítěti dokončit slovo. U jednotlivých dětí je postup rozdílný. Některým stačí pouhý náznak, jiní potřebují vizuální a zároveň sluchový signál (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011).

Formy pobídky:

- **Verbálně** – Jedinec se na ní stává často závislý. Je proto vhodné posílit daný pokyn prostřednictvím sdělení části instrukce a pak postupným zkracováním. Příklad: Ptáme-li se dítěte, co chce, povíme mu: „Řekni já chci přidat jídlo“ a pak postupně redukuje pobídku na: „Řekni, já chci“ atd. Schopler a spol. uvádí, vhodnost pozorování jedince ze strany učitele, a na základě uvážení zvolit potřebnou dopomoc dítěti. Tedy zásah pedagoga v případě, pokud je to nezbytně nutné (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011).
- **Fyzicky** – Tento typ se dá využít pro jakýkoliv úkol a zároveň se pak lehce eliminuje. Fyzické pobídky vedou ke splnění instrukce pomocí vedení ruky, poklepání na rameno, apod. (Richman, 2015).
- **Vizuálně** – Jedná se o tzv. nástroj a je to jakýkoliv obrázek či nápis. Vizuální podpora usnadní dítěti pochopit instrukci. Například řekneme, ať si vezme čepici a podáme mu obrázek čepice (Richman, 2015).
- **Modelováním** – Modelování znamená tzv. předvedení určité činnosti, či situace, jež dítě pozoruje a následně se jí pokusí napodobit. Efektivnost zajistíme tak, že modelování uskutečníme ihned po vyřknutí pokynu. Schopler a spol. popisují danou strategii jako tzv. demonstraci, při níž dítě pozoruje učitele, ale po zobrazení případné instrukce, musí úkol provést samo. Důraz je kladen, na eliminaci použití neúmyslných gest a mimiky, které mohou snížit autonomii u dítěte s PAS (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011).

- Situačně (poziční pobídka) – Využívá se v případě třídění věcí. Například, že dítě drží předmět v ruce a má za úkol najít věc, která k němu patří. (Richman, 2015).

Pravidelně opakující se postup

Volí se především pro děti, jež mají rády stereotypní opakování činností. Jedinec provádí určitou aktivitu (např. třídění, navlékání korálků), učitel jej sleduje, opravuje, a odměňuje. Elementárně se dítě rychle naučí činnost ovládat samostatně, přičemž pedagog lépe zavádí do zažitého postupu nové dovednosti a pojmy (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011).

Generalizace

Již naučená dovednost u dítěte s PAS, jelikož si samo už dokáže vybavit, kdy určitou reakci použít. Příkladem může být používání slova „Děkuji“. Generalizace také znamená, když jedinec používá i různé varianty této naučené dovednosti: „Díky“, „Děkuji pěkně“ atd. (Richman, 2015).

Tvarování

Jeho prostřednictvím se nacvičuje chování, které jedinec neovládá a je těžké se jej naučit. Postupně zvládnuté chování u dítěte s PAS je podporováno odměnou. Daný postup můžeme využít pro naučení určitého slova, například slova „Děda“ (Richman, 2015).

Řetězení

Velmi se podobá tvarování, spočívá však v postupném nacvičování komponentů chování. Dítě s PAS navazuje na své již osvojené dovednosti (Richman, 2015).

2.1.1 Náprava nevhodného chování u dítěte s PAS

Nevhodné chování u jedince s PAS se většinou projevuje těmito způsoby: agrese, sebepoškozování, stereotypní chování, afekty či sebestimulace (opakující se pohyby). Pro nápravu těchto projevů a redukci problémového chování, můžeme použít několik metod, jež jsou spojené s kognitivně – behaviorálním přístupem (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011).

Jednou z možností nápravy nežádoucího výstupu může být také potrestání dítěte. Při zvolení daného způsobu je však nutné zvážit několik ohledů a brát v potaz individualitu jedince. Dojde-li k nutnosti užití trestu, musí se zamezit případnému vzniku psychické či zdravotní deprivace. Výběr by měl být tedy mírnějšího charakteru, například zavržení hlavou, slovní odmítnutí, odnětí hračky, odvedení dítěte pryč z místnosti. Z obecného

hlediska se však nejedná o velmi efektivní způsob nápravy chování, jelikož jej doprovází řada nevýhod. Musí například následovat ihned po nevhodném výstupu jedince. Kdyby ho pedagog aplikoval později, je větší pravděpodobnost, že dítě chování zopakuje, protože si nezapamatuje jeho důvod. Relevantní je, aby se okolí shodlo na tom, za co trest uděluje a pravidlo vždy dodrželo. Navíc hrozí, že trest začne jedinec napodobovat a používat ve vztahu k ostatním (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011).

Příčiny nevhodného chování mohou být různé. Provedení podrobné analýzy chování dítěte s PAS je nutné k začátku realizace behaviorálních náprav. Užívá se k tomu tzv. **ABC model funkční analýzy**. Model zjišťuje příčinu chování, identifikuje jeho vznik, průběh a následek. Richman navrhl záznamový arch, který je prostředkem i pomůckou ABC analýzy. Uvádí se zde čas, A-předehra, B-chování a jeho popis, C-dohra. Pravidelný záznam pomáhá pedagogovi najít hlavní stimuly, jež chování vyvolávají nebo posilují. Na základě se volí další postup, např. eliminace či úplná redukce (Richman, 2015).

Následné postupy souvisí s ABC záznamovým archem. Jedná se o tzv. proaktivní strategie, kdy použitím několika intervencí se cíleně upraví A-předehra tak, aby vzniklo žádoucí chování. Klade se důraz na uspořádání prostředí, změny v zavedené rutině, učení adaptačních komunikačních dovedností. Dále se využívá diferenciatní posilování jiného chování, které podporuje vhodné výstupy dítěte s PAS. Je to tzv. pozitivní zpětná vazba za činnosti, které jedinec dělá správně. Jinými slovy jakákoliv odměna, verbální i hmotná (Richman, 2015).

Dále se aplikují tzv. reaktivní strategie. Jejich hlavní cíl spočívá ve změně problémového chování a předejití postupům, které pro dítě mohou být nepříjemné.

Realizují se ve třech následných krocích:

1. Vyhasínání

Jinými slovy „úprava prostředí“, značí úplné ignorování nevhodného chování. Nepřehlíží se však dítě jako takové, pouze způsob určitého chování. Není vhodné aplikovat v případě sebezbraňování. K samotné změně chování nepostačí, používá se zároveň s jinou technikou (Schopler, Reichler, & Lansing, 2011).

2. Přerušování chování

Realizuje se dohromady s „vyhasínáním“, a to k přesměrování chování, či jeho přerušování. Použijeme jemný fyzický dotek, například položení rukou na jeho, vzatí za ramena atd.

Je-li nevhodné chování přerušeno, nahrazuje se novým vhodným chováním (Richman, 2015).

3. Přesměrování pozornosti

Metoda, kdy přesměrujeme pozornost k novému úkolu, kde se nevhodné chování nebude nevyskytovat. Je to další krok, který úzce souvisí s těmi předešlými. Při přesměrování věnujeme co nejméně pozornosti dítěti, dokud se neobjeví nové přijatelné chování (Richman, 2015).

2.2 Vytváření pravidel v MŠ

Pro optimální chod a klima třídy je důležité, aby se dítě s PAS naučilo dodržovat pravidla, které jsou v mateřské škole stanoveny pedagogem. Nicméně je hodně obtížné vzhledem k bariérám jedince s PAS naučit jej dodržovat tyto normy. Často z jeho strany dochází k nepochopení. Základem je vhodně motivovat dítě k dodržování těchto zásad. Děti s PAS nebývají soutěživé a nemají pocit, že se chtějí vyrovnat svým vrstevníkům. Proto při výběru motivace musíme být tvořiví a vymýšlet různé způsoby, abychom zapůsobili na jejich chování (Boyd, 2016).

Dle Čadilové a Žampachové je velmi efektivní tzv. metoda vytváření pravidel. Postup je vhodný zvolit pro ty děti, které rády opakují aktivity. Naopak není optimální pro takové, které vyžadují častou změnu a střídání. Jádrem metody je tzv. strukturalizace. Při realizaci pravidel pedagog vypracuje vizualizovaný časový harmonogram. Jedinec má přesně vyhraněný čas, např. na převlékání, napití apod. Vše s obrázkovou oporou, která působí pozitivně na autisty. V případě, kdy se dítě bude něčeho dožadovat, pedagog sdělí informaci o uzavření aktivity. Metodu upravujeme dle potřeby. (Čadilová & Žampachová, 2008).

K podpoře dodržování pravidel musí pedagog aplikovat jednotlivé intervence. Instrukce se podávají jedinci s PAS jasně a stručně, s následným ujištěním, že došlo k jejich porozumění. Na základě toho realizuje učitel s dětmi pravidlo, jež vizuálně ztvární, upevní na tabuli. Je vhodné jednotlivce poté vyzvat k pravidlu a vyzvat je k zopakování. Daný způsob je velmi efektivní, jestliže je pokaždé iterován. Dojde-li k porušení pravidel, musí být znatelné důsledky a sankce. Naopak jsou-li dodrženy, naskytne se možnost odměny. Motivační systém hraje zde velkou roli. Zde jsou zakomponovány verbální pobídky, možnost jedincovy autonomní volby, nebo žetonový systém (Boyd, 2016).



Obrázek 1: Žetonový systém odměn

Přiřazení úrovně kartičky pozitivní či negativní je vhodné udělit za každý den. Posuzuje se to podle chování jedince za celý den. Výsledkem tří naskládaných pozitivních „smajlíků“ je například odměna formou oblíbené hry apod.

2.3 Rozvoj potřeb a dovedností u dítěte s PAS

Děti s PAS jsou častokrát vývojově opožděné v oblastech motorických, verbálních, a zároveň ve sféře učení nových zručností. Obecně dochází ke stagnaci v dovednostech každodenního života. Problém nastává i v adaptaci na prostředí třídy. V tomto případě pomáhá i tzv. ergoterapie, která rozvíjí sebeobslužné schopnosti a realizuje volnočasové aktivity (Jacobs&Betts, 2013).

Značně pragmatickou pomůckou v dané situaci je tvorba denního plánu. Zajišťuje předvídatelnost a pravidelnost činností celého dne. Díky přehlednému vizuálně ztvárněnému harmonogramu aktivit celého dne se jedinec cítí jistě, bezpečně a předejde se jeho frustraci. Činnosti zakomponované v denním plánu jsou individuální, volnočasové, skupinové i náročnější. Celkový jeho obsah by měl zahrnovat i třicet minut, kdy si jedinec zvolí, co bude dělat. Denní plán se vytvoří buďto formou tabule s obrázky nebo boxem s předměty. Každý tento podnět v harmonogramu představuje jednotlivou činnost, např. vyobrazené psaní, mýdlo značící hygienu rukou apod. Na začátku každé aktivity si dítě s PAS přijde pro daný předmět/obrázek a odloží ho do mísy/sklenice u dané aktivity. Jakmile bude činnost dokončovat, vezme opět stejnou kartu/věc a odloží ji do nádoby s označením „splněno“. Velmi pozitivně působí tato metoda na jedince s PAS, jelikož má povědomí o posloupnosti činností (Cottini et al., 2017).



Obrázek 2: Denní plán činnosti

2.3.1 Sebeobslužné dovednosti

Hlavním cílem je nácvik osamostatnění dítěte s PAS, podpora autonomního rozhodování v situacích každodenního života v MŠ, ale i mimo ni. Specifická je pro autisty značná pomalost, i v tomto případě je nutné klást zřetel na podporu jeho nezávislosti. Ponecháme mu tedy dostatek času. Aplikuje se zde strategie behaviorálního charakteru, tedy učení postupnými kroky (Jacobs&Betts, 2013).

Jídlo a stravování dítěte s PAS

Optimálně se osvědčily strategie strukturalizace, např. místa, času. Jedinec se cítí bezpečněji, jestliže má své místo, avšak učit se určitým návykům odmítá. Chceme-li, aby dodržoval zdravý jídelníček, klademe důraz na odbourání jeho stereotypních bariér. Flexibilitu jedince podpoříme aktivní obměnou zprvu talířů, barvy hrnku apod. Pokud zaznamenáme úspěch této metody u dítěte, přejdeme k složitějšímu učení návyků stolování. To zahrnuje třeba motivaci k dojení jídla, či ochutnání nové potraviny. Zprostředkujeme to podle verbální pobídky. Např. ochutná-li jiný druh jídla, odmění jej pedagog oblíbeným nápojem apod. (Jacobs&Betts, 2013).

Samostatnost v oblékání

K učení správným návykům oblékání je potřebné vést autistické dítě již od raného věku. Nejdříve si pedagog ve výuce s jednotlivcem osvojí pojmy zima, teplo, déšť apod. Tímto

se předejde případům, že si dítě obleče svetr, když je venku teplo. Proto je nutné jej naučit tyto výrazy, aby si spojilo prožitek s daným počasím, např. déšť studí, slunce hřeje. Držíme se zásady učení potupnými kroky a pozitivní zpětné vazby. Ze začátku dítěti dopomáhá a popisuje, co má udělat. Efektivní je také použití vizualizace a názorných ukázek. Vizualní opora může být ztvárněna pomocí kartiček obrázků, kde je postup celé činnosti. Například u zapínání přecházíme k dalšímu kroku, jen když to dítě zvládne, alespoň čtyřikrát za sebou správně (Cottini et al., 2017).

Spánková hygiena u dítěte s PAS

Primární je brát na zřetel, že autistické dítě nijak pedagog nedonutí k spánku. Nicméně při zajištění vhodných podmínek a prostředí spánkové hygieny, podpoří u dítěte danou potřebu. Relevantní je klást důraz na psychickou vyrovnanost dítěte s PAS, která zahrnuje snížení úzkostí a ostatních nelibých pocitů. Efektivní způsobem je tzv. signál pro spánek, které zprostředkujeme hudbou, tónem (ukolébavka, zvuk flétny, zazvonění zvonku), apod. Další indikace je dodržení spánkového rituálu a pomocí časového harmonogram, který je ztvárněn dle denního plánu. Jedinec s PAS dodržuje stejný čas pro usínání a vstávání, což na něj působí pozitivně. K další indikacím patří i realizace různých relaxačních činností, autogenního tréninku, progresivní relaxace.

Progresivní relaxace – metoda spočívající v napínání částí těla a následném uvolnění. Autistům vyhovuje posloupnost této činnosti. Postupuje se od prstů na noze až k nosu (Boyd, 2016).

Obecná hygiena dítěte s PAS

Celková hygiena zahrnuje mytí rukou a použití toalety, přičemž pedagog postupuje stejným způsobem jak u oblékání. Postupnými kroky a na základě slovní a vizuální podpory se dítě učí. Zároveň se snižuje dopomoc k rozvoji jeho autonomie. K optimálnímu průběhu činnosti vede třeba i upevnění jeho značky v koupelně, zároveň s návodem k umytí rukou (Cottini et al., 2017).

2.3.2 Komunikační dovednosti

Vývoj řeči u jedinců s PAS je různý. U některých zaznamenáme pomalejší vývoj nebo zhoršenou představivost při tvorbě slov. Problém nastává v schopnosti vyjádření základních potřeb dítěte. Návčik v dané oblasti spočívá v aplikaci alternativních komunikačních systémů (AAK). Jedná se o velmi efektivní strategie používané formou

komunikačních tabulek, komunikačních zážitkových deníků, pomůcek s hlasovým výstupem (komunikátory), počítačů a software, apod. (Cottini et al., 2017).

Výměnný komunikační systém VOKS

Takzvané zprostředkování komunikace mezi dítětem a komunikačním partnerem pomocí výměny obrázku za předmět. Jedná se o inovativní metodu, jež vychází z principů The Picture Exchange Communication (PESC). „*Nejprve jde o výměnu obrázků za konkrétní věc, většinou jde o oblíbenou potravinu*“ (Hanák, 2011, s. 7). Na základě toho si jedinec osvojí elementární pojmy, žádost a složit větu. Systém spočívá v pochopení spojitosti vztahu dám → dostanu. Metodou se rozvíjí tzv. funkční komunikace a zároveň dodává jedinci pozitivní pocit, že jim okolí rozumí. Tvorba vizuálních kartiček s popisky vzniká v počítačových programech, např. Boardmaker. K realizaci VOKS se užívají komunikační tabulky s obrázky formou knih aj. (Hanák, 2011).

Další netechnická forma AAK spočívá v tzv. trojrozměrném zobrazení. Jsou to variabilní předměty, pomocí nichž komunikují děti malé a zrakově nebo mentálně postižené. Pomůcky představují symboly pro rozličné aktivity, věci i potřeby. Mohou to být zmenšeniny, kartičky s předmětem, reálné věci nebo jejich části. Symboly znázorňují např. pastelku = kreslení, puzzle = hra, zmenšenina PC = opravdový počítač, kartička se zataveným piškotem = reálný piškot. Autistické dítě se prostřednictvím těchto pomůcek dorozumívá s pedagogem. Komunikace se realizuje pomocí systému VOKS, kdy jedinec vymění zmenšeninu předmětu za opravdový (Šarounová, 2014).

VOKS zahrnuje také komunikační tabulky. Jsou to všechny tabulky, sešity, nástěnky, fotografie, obrázkové karty, knihy, na nichž je upevněn suchý zip s předměty apod. Dělí se na osobní, jež jsou určeny pro jednotlivého uživatele a tematické, které jsou uzpůsobené různým aktivitám (Šarounová, 2014).

AAK zahrnuje také variabilní počítačové programy, které se řadí mezi technické pomůcky. Zde patří komunikátor, což je hlasový nástroj s nahraným zvukovým výstupem. Jednotlivé pomůcky jsou přístroje se statickým nebo dynamickým displejem, digitalizovaným, syntetickým hlasem. Efektivní je využití pomůcek Go Talk, BigMack, kde jsou po stlačení tlačítka s obrázkem nahrána různá sdělení.

Dalším velmi užívaným komponentem metody AAK jsou softwary. Jedná se o nahrané variabilní výukové programy s hlasovou zprávou, obrázky apod. Nejužívanějšími jsou Boardmaker, Altík, Grid 2, Symwiter (Šarounová, 2014).

2.3.3 Sociální a emoční dovednosti

Dětem s PAS dělá problém analyzovat a identifikovat vlastní a cizí emoce. Nedokážou interpretovat význam mimiky, tónu hlasu, posturologie ostatních jedinců. Na základě této dysfunkce děti s PAS nedovedou regulovat své emoční projevy. Oblast emocí je úzce spjata se sociální. Pedagog volí zejména interaktivní činnosti s jednotlivcem, poté s menší skupinou a nakonec s celou třídou.

Program STAMP

Jedná se o program rozšiřující kognitivně-behaviorální přístup aplikovaný v oblasti emocí. Určen je pro věkovou kategorii dětí 4-7 let. Realizuje jej terapeut řídící jednotlivá sezení. Program zahrnuje tři stěžejní strategie.

Citová výchova – Zaměřuje se na zkoumání pozitivních i negativních pocitů, důvodu, proč tyto emoce vznikají a následně jejich pojmenováním.

Nácvik dovedností (sada emočních nástrojů) – Zahrnuje rozmanité druhy nástrojů, jež napomáhají zvládat úzkosti, vztek, melancholii atd. Obsahuje takové strategie, které navozují zklidnění a uvolnění emocí.

Kognitivní restrukturalizace – Poukazuje na to, že síla myšlení je stěžejní faktor ovlivňující emoční stav jedince. Učí děti s PAS poznat myšlenky, které vyvolají úzkostlivost a vyměnit je za myšlenky protikladné tedy pozitivní (Scarpa, Wells, & Attwood, 2019).

Malé děti s autismem jsou známy zjevným nedostatkem povědomí o druhých. Dle anglické studie intervence realizované pomocí behaviorální a kognitivní terapie mají minimální vliv na zlepšení sociálního chování dítěte s autismem. Některé metody učící dítě zdvořilému chování (potřesení rukou, navázání kontaktu s očima) nemusí být vždy efektivní. Osvědčily se dva postupy, jež jsou založené na důkazech z výzkumů, a to sociální schopnosti skupin a video modeling (modelování sociálních situací). Děti s PAS pozitivně reagují na znázornění situací právě v modelových videích, což se dá přenést i do skupinové formy. Je důležité, aby spolupracovali v nácviku sociálních dovedností i rodiče a sourozenci (Kassari & Patterson, 2012).

Další anglickou studií bylo zjištěno, že velmi vhodnou intervencí k rozvoji sociálních funkcí u dítěte s PAS je tzv. imitace. Tato metoda výrazně zlepšuje chování jedince ve společnosti, umožňuje mu pochopení různých situací. Autisté však mají problém se samovolnou imitací ostatních. Pedagog tedy musí postupovat v jednotlivých krocích, aby

bylo schopné dítě aplikovat danou metodu. Nejlepším způsobem je kombinace nápodoby ze strany učitele. Ten v jednotlivých sociálních situacích podpoří reciprocitu, nápodobou verbálního i neverbálního chování jedince s PAS, může užít i zjednodušený jazyk. Dané cvičení je vhodné realizovat vícekrát. Naučení metody imitace spočívá v pozorování učitele, jenž zajistí modelování a elementární popis akce (Ingersoll, 2012).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V teoretické části jsem se zaměřila na charakteristiku dětského autismu, popsala jsem speciální postupy, jež můžeme aplikovat ve výchově a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v běžných mateřských školách. Následně jsem podrobně rozepsala intervence a strategie, které pedagogové užívají v rozvoji potřeb a dovedností. V části praktické zjišťuji vědomosti učitelů běžných mateřských škol o této problematice. Na základě těchto znalostí hodláme objasnit, jaké edukační postupy jsou nejčastěji využívány, a jak rozvíjejí klíčové dovednosti a problémové oblasti u dětí s poruchou autistického spektra.

Typ metodologie výzkumu je kvantitativní a byl realizován za pomoci dotazníkového šetření. Nejprve byly stanoveny výzkumné cíle a otázky výzkumu. Dále se stanovil výzkumný vzorek, což mohli být všichni učitelé a učitelky běžných mateřských škol, jež měli nebo mají pedagogickou zkušenost s dítětem s PAS. Při výběru otázek do dotazníku, byly navrženy tři základní hypotézy, které se mají ve výzkumu ověřit. Na základě patřičných zjištění poté sestavíme doporučení do praxe.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem mého výzkumu je identifikovat specifické postupy, které používají učitelé mateřských škol při práci s dítětem s poruchou autistického spektra. Na základě hlavního cíle jsem stanovila dílčí cíle.

Dílčí cíle

- Zjistit informovanost učitelů mateřských škol o poruchách autistického spektra u dětí
- Popsat specifické postupy, které využívají učitelé mateřských škol při práci s dítětem s poruchou autistického spektra
- Popsat souvislost mezi informovaností učitelů a používanými specifickými postupy v práci s dítětem s poruchou autistického spektra

Stanovené hypotézy

Na základě stanovení dílčích cílů byly vytvořeny následující hypotézy:

1H0: Počet vědomostních bodů o problematice autistického spektra nezávisí na nejvyšším dosaženém vzdělání.

1HA: Počet vědomostních bodů o problematice autistického spektra závisí na nejvyšším dosaženém vzdělání.

2aH0: Výběr metodiky strukturovaného učení nezávisí na délce praxe.

2aHA: Výběr metodiky strukturovaného učení závisí na délce praxe.

2bH0: Výběr behaviorálních přístupů a metod nezávisí na délce praxe.

2bHA: Výběr behaviorálních přístupů a metod závisí na délce praxe.

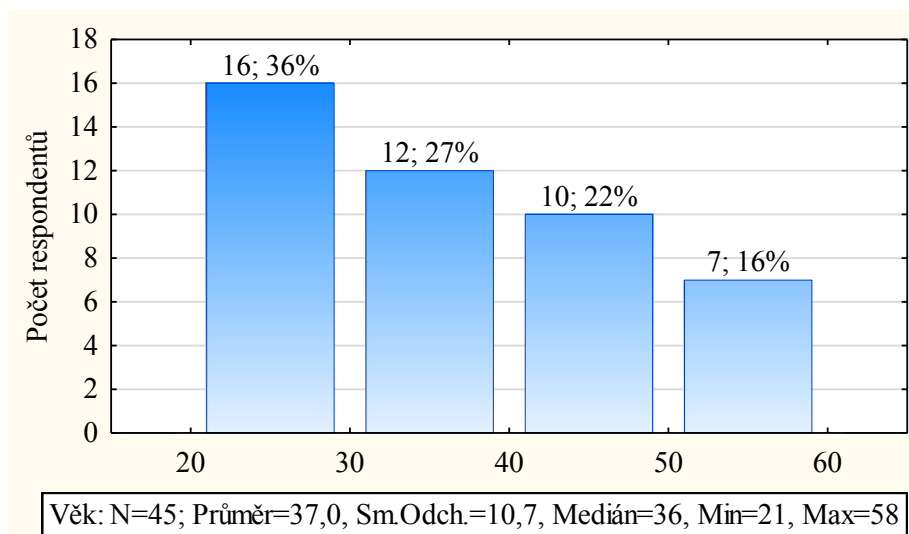
3H0: Počet aplikovaných metod nezávisí na nejvyšším dosaženém vzdělání.

3HA: Počet aplikovaných metod závisí na nejvyšším dosaženém vzdělání.

3.2 Výzkumný vzorek

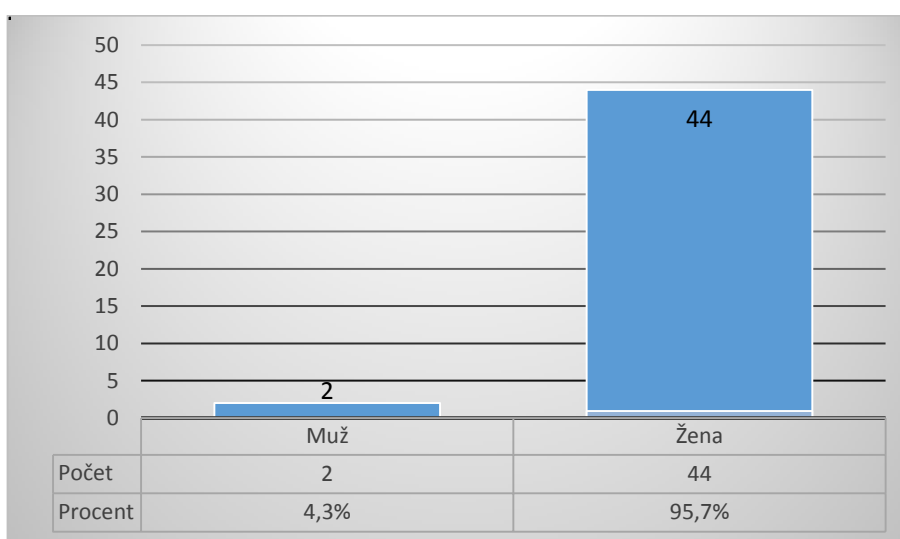
Zvoleným výzkumným souborem byli všichni učitelé a učitelky běžných mateřských škol v České republice, kteří měli nebo mají pedagogickou zkušenost s dítětem předškolního věku s poruchou autistického spektra. Rozhodlo se tak na základě aktuální integrace dětí s touto poruchou do běžných mateřských škol. Dotazník byl zhotoven pouze elektronickou formou, jelikož jsme museli zamezit možnému zkreslení dat vzhledem k důležité vědomostní části výzkumu. Respondenty jsem primárně oslovovala přes e-mail, ale také osobně v mateřských školách, kde mám kolegy a známé. Tudiž způsob výběru byl dostupný. Rozesílala jsem dotazník převážně v Jihomoravském kraji a ve Zlínském kraji. Také pomocí portálu facebook.cz v internetových skupinách jsem požádala učitele o jeho vyplnění. Plánované sesbírání dotazníků bylo nastaveno minimálně na 40. Na konci jej dohromady vyplnilo 47 respondentů, z nichž jeden vyplňoval dotazník dvakrát na základě vlastní iniciativy. Vzhledem ke složitému vyhodnocování výsledků se nakonec pracovalo pouze s 46 respondenty. Celkový proces sběru dat proběhl v měsících únor až březen 2020.

V níže přiloženém sloupcovém grafu můžeme vidět znázornění věku respondentů, pro který je vypočteno intervalové třídění (rozdělení věku do intervalů a k nim absolutní a relativní četnosti), průměr, směrodatná odchylka, medián, minimum a maximum. Průměrný věk respondentů byl tedy 37 let. Nejmladší participant měl pouze 21 let a nejstarší 58.



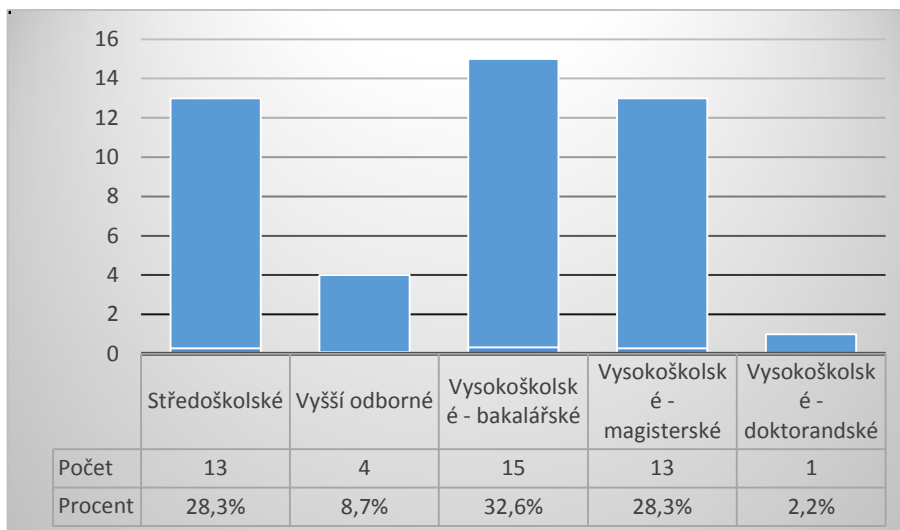
Graf 1: Průměrný věk

Následující graf nám ukazuje genderové zastoupení respondentů. Z návratnosti dotazníkového šetření vyplývá, že se výzkumu účastnilo 95,7 % žen a pouze 4,3 % mužů. Výsledek u dané položky nebyl příliš ojedinělý, jelikož se daleko častěji vyskytují na pozici učitelů mateřských škol spíše ženy.



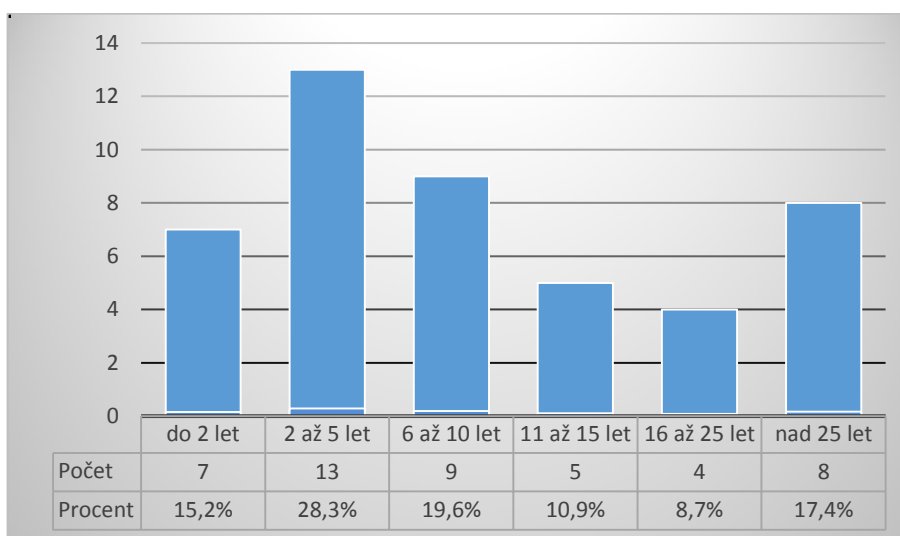
Graf 2: Pohlaví respondentů

Dále nás zajímalo, jaké nejvyšší dosažené vzdělání měli pedagogové, kteří pracovali s dítětem s poruchou autistického spektra. Jak je vidět u grafu č. 2, nejvíce zastoupeni bylo vysokoškolské – bakalářské (32,6 %) vzdělání. Se stejným počtem dat bylo druhé nejčastější vzdělání vysokoškolské – magisterské (28,3 %) zároveň se středoškolským (28,3 %). Nejmenší zastoupení mělo poté vyšší odborné (8,7 %) a vysokoškolské – doktorandské (2,2 %). Z toho vyplývá, že nejvíce bylo vysokoškolských účastníků.



Graf 3: Vzdělání respondentů

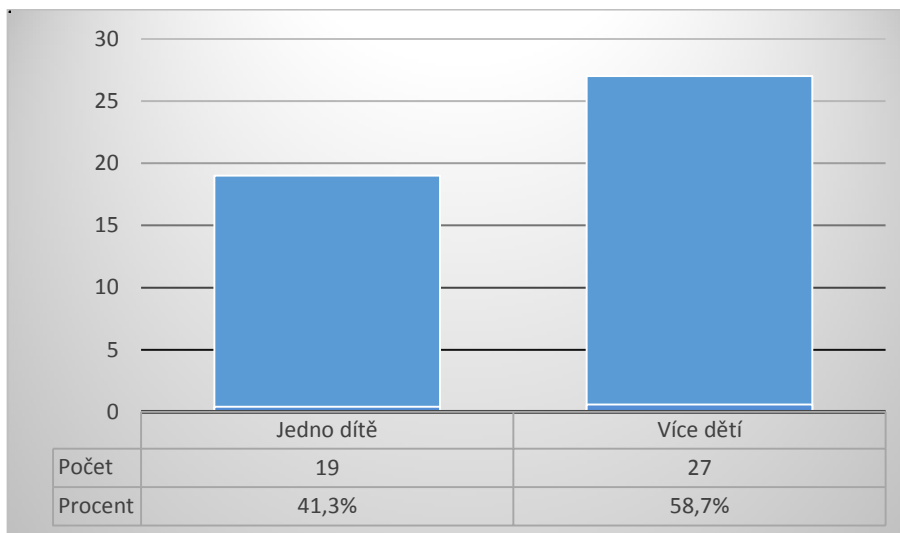
V návaznosti na stupni vzdělání se zjišťovala také délka praxe pedagogických pracovníků. Zde můžeme vidět, že nejvíce respondentů pracuje ve školách 2 až 5 let a druhou nejvíce obsaženou položkou je 6 až 10 let. Oproti tomu nejméně učitelů působících na pedagogickém pracovišti je s 16 až 25 lety praxe. Tedy na základě toho můžeme tvrdit, že díky převažujícímu vysokoškolskému vzdělání participantů se snižuje délka praxe v mateřských školách a tudíž i jejich bohatost zkušeností.



Graf 4: Pedagogická praxe respondentů

V další položce jsme se ptali respondenta, s kolika dětmi s poruchou autistického spektra pracoval. Podle výběru odpovědi byl přesměrován k informaci, kde byl požádán o vyplnění dotazníku ke každému dítěti zvlášť. Respondent by však nevyplňoval znovu všechny položky, ale pouze druhou část zaměřující se na specifika práce s dítětem. V celkovém

součtu výsledků pracovalo až 58,7 % pedagogů s více než jedním dítětem. Nicméně pouze 1 respondent vyplnil dotazník dvakrát. Dále 41,3 % učitelů pracovalo pouze s jedním dítětem s poruchou autistického spektra.



Graf 5: Počet dětí

3.3 Výzkumné nástroje a metody

Charakter metodologie výzkumu je kvantitativní a zvolená metoda je v podobě dotazníkového šetření. Druh dotazníku a volba jeho komponentů byla řešena v souvislosti s různorodostí vytvořených otázek, jichž bylo v celkovém součtu 31. Jedná se o polouzavřený dotazník, který má otevřené i uzavřené otázky. Tento typ jsme zvolili, jelikož je pro náš výzkum relevantní získat informace o postupech práce pedagogů. V úvodu byli respondenti seznámeni s elementárními informacemi, jež obsahovaly mé údaje, zdvořilou žádost, stručný cíle výzkumu, předpokládané časové rozpětí a zároveň je ujistilo o dodržení anonymity při jeho vyplňování. Celkový charakter dotazníku je tvořen ze tří částí. První segment zjišťuje základní data o probandech. Oproti tomu další dva oddíly jsou rozděleny systematicky, a to způsobem, jenž odděluje vědomostní část a část využití znalostí v učitelské praxi. Rozdělení bylo uskutečněno na základě dílčích cílů výzkumu. Z toho důvodu první vědomostní část musela být “uzamčená“, aby se po vyplnění otázky proband nemohl k ní vrátit. V závěru totiž hrozilo riziko zkreslení výsledků výzkumu. Proto byl dotazník zhotoven pouze elektronickou formou, nikoliv písemnou. Při každé sekci jsem informovala respondenta krátkou informací, že se jedná o zahájení nové části. Nastavena byla možnost vyplnit dotazník 2x, jestliže učitel pracoval s více než jedním autistickým dítětem. Respondent díky tomu nemusel znova vyplňovat

první vědomostní část. Na základě toho došlo k přesměrování k druhé sekci, kde se zjišťovala individuálnost užití jeho metod vzhledem k dalšímu dítěti. Dotazník byl zhotoven na portále, www.mojeanketa.cz, jenž mi nejvíce vyhovoval svým charakterem, tedy přehlednost, možnost nastavení vlastních odpovědí a maticového sloupce.

3.4 Zpracování výzkumných dat

Dotazníkové šetření, jež bylo realizováno elektronickou formou, poskytlo možnost získat výsledky vyhodnoceny pomocí Microsoft Office Excel. Následně bylo možné s jednotlivými daty pracovat v programu Statistica. Ověření stanovených hypotéz se realizovalo pomocí Spearmanova korelačního koeficientu a Man-Whitneyova testu. Dvě otevřené vědomostní položky, byly obodovány na stupnici 0-5. Otevřená položka č. 12, která zjišťovala formy autismu, byla hodnocena za každou správnou variantu odpovědi 1 bod. Tudíž respondenti mohli nasbírat celkem 5 bodů za 5 vyjmenovaných forem autismu. V následující položce č. 14 měli respondenti popsat dva principy metodiky strukturovaného učení. Zde jsme hodnotili otázku taktéž na stupnici 0-5, kdy za jeden správně uvedený příklad získal participant 2,5 bodu. Za plný počet vyjmenovaných principů (dvou variant) jsme přidělili respondentovi 5 bodů. Při vyhodnocování polootevřených položek, byla hranice významnosti pro zařazení nové odpovědi určena 5 %. Čtyři nové vyhodnocené varianty odpovědi byly znázorněny do tabulek a popsány v podkapitole interpretace a analýza výsledků. Dále se pracovalo s pěti otevřenými položkami, kde byla určena hranice významnosti 10%. Dané otázky byly vyhodnoceny kódováním a přidány k nim byly jednotlivé kategorie. Ty jsou statisticky popsány a znázorněny v grafech. Dalším krokem k analýze dat bylo zhotovení grafů všech uzavřených položek. Zde byly znázorněny procentuální hodnoty výsledků. Dále se realizovala metoda popisné statistiky, jež koresponduje s pravdivostí hypotéz. Na základě toho jsme se dopracovali k závěru zkoumání a mohli zhotovit doporučení pro praxi.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výsledky výzkumného šetření byly získány prostřednictvím položek v dotazníku, kde se zaznamenaly nezbytné informace od učitelek běžných mateřských škol. Položky obsahovaly otázky uzavřené, polootevřené a otevřené. Výsledky otázek uzavřených, jsou pro větší přehlednost znázorněny pomocí sloupcových grafů, kde je zahrnuto i procentuální vyjádření. Pro kvalitativní dotazníkové položky byly pomocí sloupcových grafů zobrazeny absolutní a relativní četnosti. Pro kvantitativní položku (byla jediná - věk) bylo vytvořeno intervalové třídění a vypočteny průměr, směrodatná odchylka, medián, minimum a maximum.

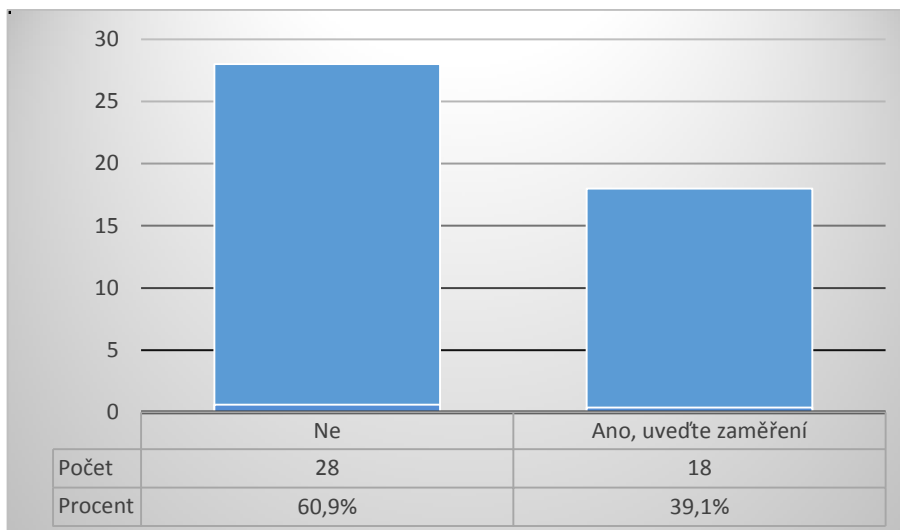
4.1 Analýza a interpretace výsledků

Celkové složení dotazníku bylo rozděleno na tři části. Úvodní část první, v té byly zjištěny elementární údaje o respondentech, potřebné pro porovnání výsledků a ověření stanovených hypotéz. Testovaly se položky jako například průzkum četnosti zastoupení jednotlivého pohlaví, průměrný věk respondentů, jejich nejvyšší dosažené vzdělání a délka pedagogické praxe v mateřských školách.

První dvě položky v dotazníku byly uvedeny pouze z technických důvodů, tudíž zde nebudou popsány. Další demografické položky byly popsány v podkapitole 3.2, vypovídající o výzkumném vzorku.

U vědomostní části byl sečten podíl bodů. Celkem respondenti nasbírali 262,5 vědomostních bodů a mohli získat 460 (bylo jich 46). Dohromady tedy získali 57,1% vědomostních bodů.

K celkovému doplnění všech stupňů vzdělání u participantů, byla vytvořena otázka, která se doptává na absolvování jiného vzdělání či školení. Následující graf nám ukázal, že doplňkové vzdělávání v problematice PAS iniciuje pouze 39,1% respondentů. Což je méně než jsme očekávali. Je to zajímavé vyplynutí situace, vzhledem k tomu, že většina pedagogů se setkala s více než jedním dítětem s PAS. Oproti tomu se neúčastnilo žádného školení a vzdělání více jak polovina tedy 60,9 %.



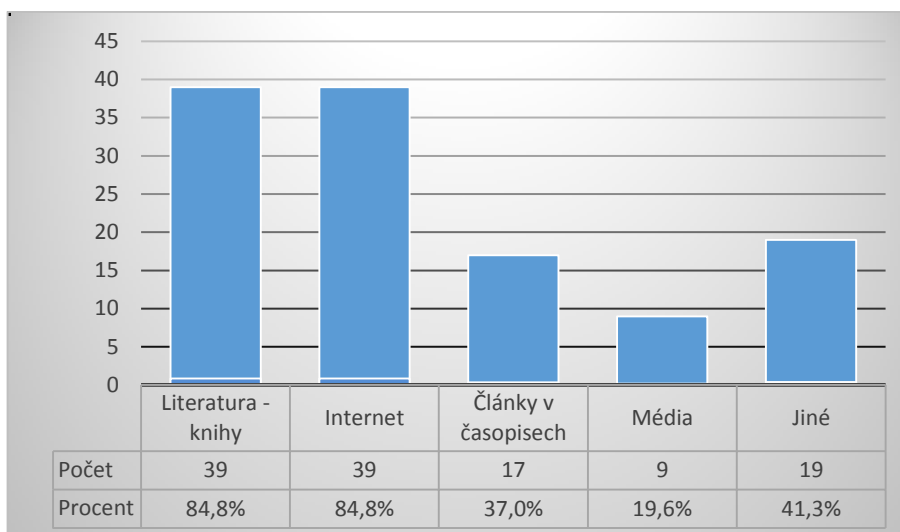
Graf 6: Školení a doplňkové vzdělání

Vzhledem k častému využití kladné odpovědi, respondenti uváděli zaměření doplňkového vzdělání v oblasti studia speciální pedagogiky (13 %), nebo kurzu s tematikou vzdělávání dětí s PAS (7 %). Hranici důležitosti jsme si u polootevřených položek určili 5 %, z toho důvodu jsou dané kategorie zařazeny, rozčleněny a popsány v tabulce níže.

Zaměření	Speciální pedagogika	Vzdělávání dětí s PAS	Jiné zaměření	Celkem odpovědí
Počet	6	3	9	18
%	13	7	20	39

Tabulka 1: Kategorie zaměření školení

V návaznosti na předchozí tři položky zjišťující stupně a možnosti vzdělání pedagogů, byla zvolena další položka. Jejím účelem bylo poskytnutí všech možností výběru pro respondenty a měla zjistit, z jakých všech zdrojů získávají informace o problematice PAS. Z grafu je vidět, že nejvíce vědomostí je čerpáno z literatury - knihy a internetu, kde odpovědělo na otázku stejné procento účastníků, a to 84,8 %. Na druhém místě v počtu odpovědí jsou jiné zdroje, a to 41,3 %. Využití článků v časopisech označilo 37 % pedagogů. Na posledním místě skončila média, které využívá k získání vědomostí o autismu 19,6 % respondentů. Z toho plyne, že nejvíce obsáhlé vědomosti k problematice PAS lze získat z knih a internetu. Což jsme očekávali, jelikož tyto zdroje jsou nejdostupnějšími.



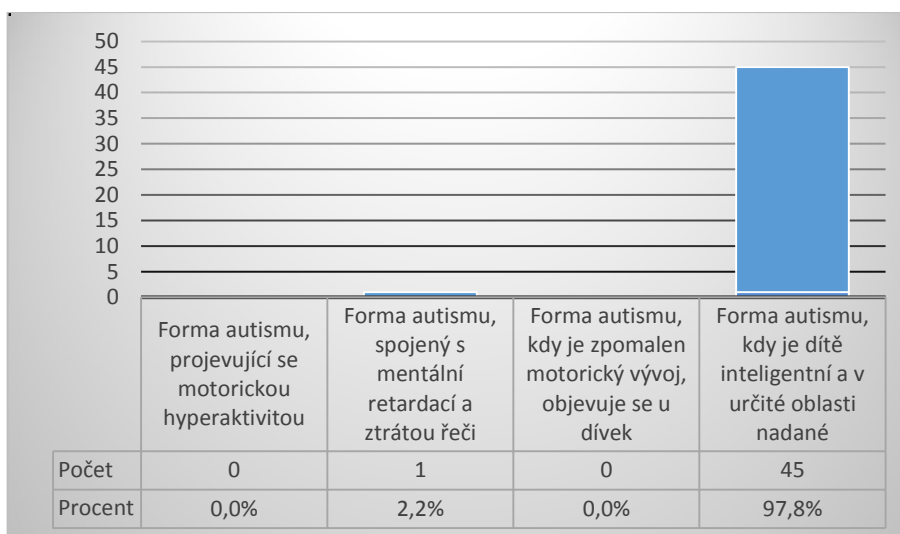
Graf 7: Zdroje informací

Na základě velkého množství procentuálního zastoupení položky „jiné“ byla zhotovena nová položka „od kolegů“. Můžeme ji tedy zařadit za položku „média“. Vznikla z toho důvodu, že řada participantů zmiňovala v únikové odpovědi konzultace se svými kolegy. Dohromady se tato slovní odpověď vyskytla v 11 % v celkovém součtu položky „jiné“ 41%. Po této úpravě, má stávající položka „jiné“ 30 %. Podrobné rozčlenění odpovědi je uvedeno v tabulce níže.

Zdroje	Od kolegů	Jiné	Celkem odpovědí
Počet	5	14	19
%	11	30	41

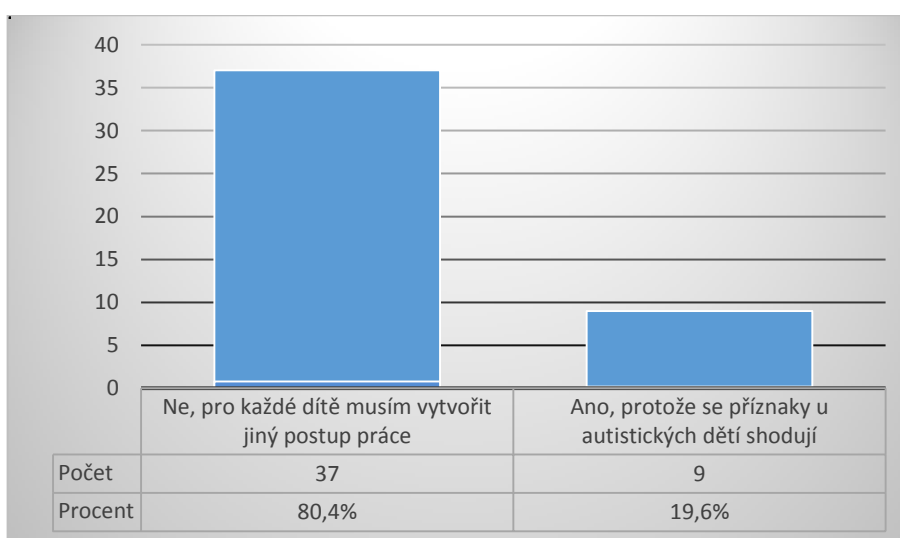
Tabulka 2: Kategorie jiných zdrojů

V následujících položkách dotazníku jsme prozkoumali oblast vědomostí participantů běžných mateřských škol o problematice autistického spektra. Elementárně tím zjišťujeme jeden z dílčích cílů bakalářské práce. Daná sekce v dotazníkovém šetření byla realizována testovou formou. Další otázka charakterizuje různé formy poruch autistického spektra, přičemž se dotazujeme konkrétně na definici Aspergerova syndromu. Tento druh se nejvíce vyskytuje v obecné etiologii autismu u předškolních dětí. Respondent měl na výběr tedy ze čtyř východisek, přičemž správně odpovědělo celých 97,8 %. Pouze jeden participant odpověděl špatně. Z toho plyne, že většina pedagogů zná danou problematiku natolik, že dokáže analyzovat formy autismu a syntetizovat korektní odpověď.



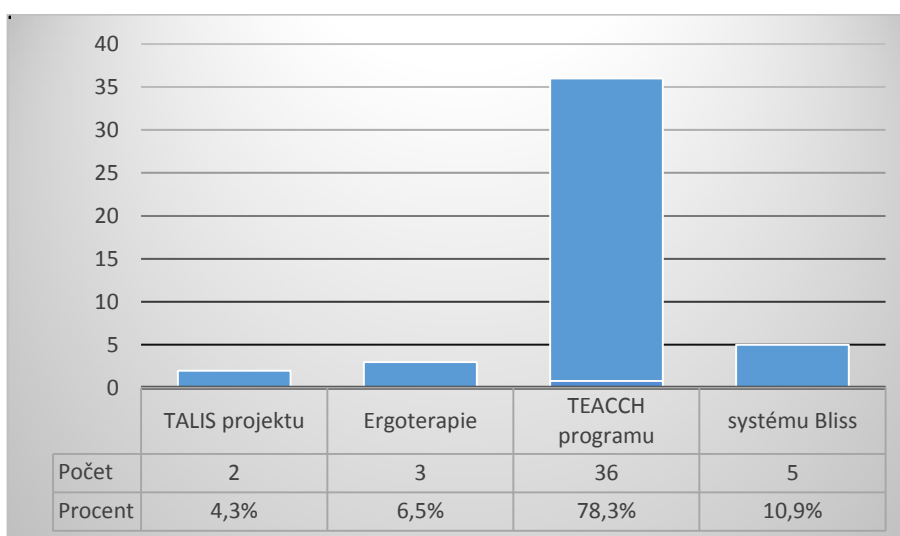
Graf 8: Aspergerův syndrom

Dále jsme se zaměřili na vědomosti respondentů v oblasti volby edukačních postupů práce, kde byli dotazováni na přístupy k jednotlivcům. Zde je z hlediska obecných charakteristik postupů z odborné literatury, kladen důraz na individualitu v práci s dítětem s PAS. Korektní počet odpovědí zaznamenalo celých 80,4 % participantů a necelá čtvrtina (19,6%) odpověděla záporně. Výsledek je tedy pozitivní, avšak nutno podotknout, že dle nových norem v RVP PV 2020 je obecně kladena důležitost vedení individuální výuky v mateřských školách. Předpokládáme tedy, že z toho důvodu byl ovlivněn výsledek odpovědí.



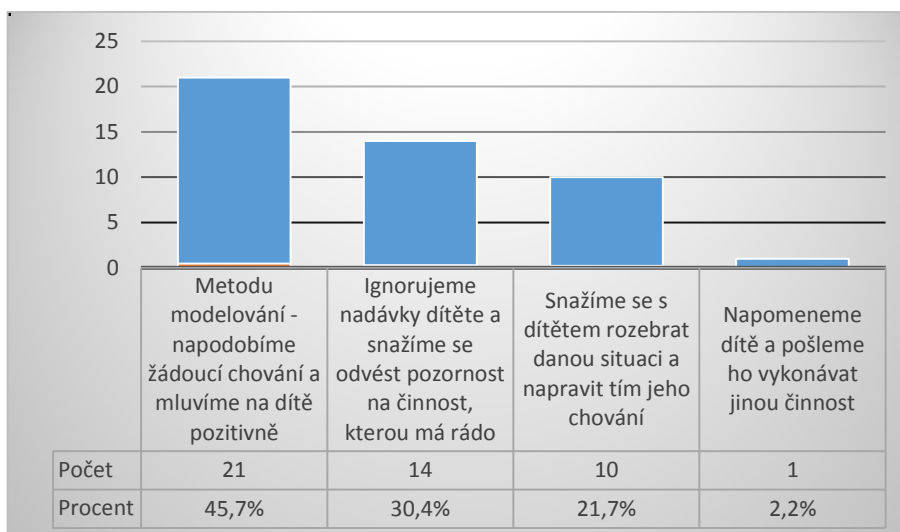
Graf 9: Aplikace postupů práce

Následně byla položena otázka na jeden z primárních specifických postupů, a to strukturované učení. Jedná se o velice často aplikovaný způsob práce, který se využívá nejen ve vztahu k autistickým dětem, ale také k jedincům se specifickými vzdělávacími potřebami. Položka se dotazovala na jádro dané metody, a tedy z čeho vychází strukturované učení. Zde odpovědělo správně 78,3 % respondentů, jedná se tedy o TEACCH program. Ostatní možnosti byly taktéž spjaty s postupy aplikované u autistických dětí. Nejméně frekventovanou variantou byl TALIS projekt, jenž s danými metodami neměl nic společného.



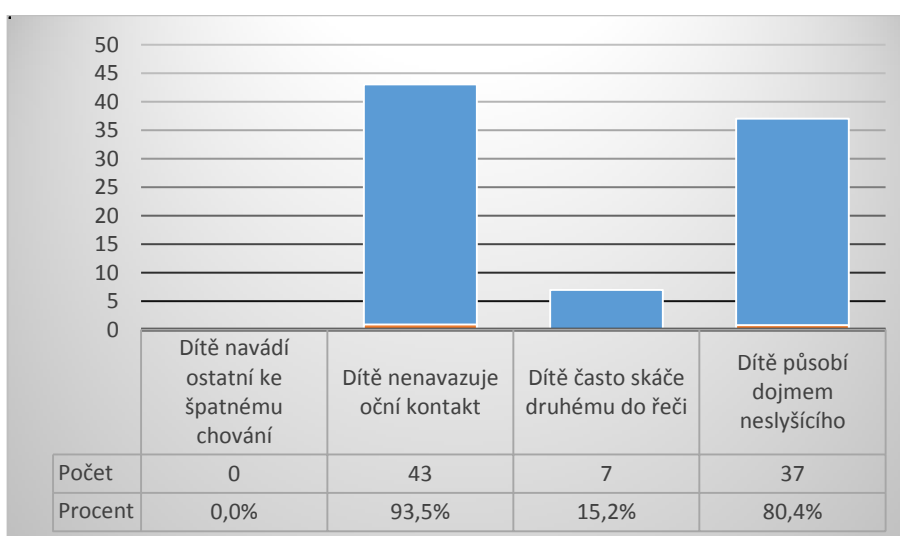
Graf 10: Východisko strukturovaného učení

Další položka byla vytvořena tak, aby si respondenti lépe představili situaci, která může s jedincem s PAS nastat. Modelová situace zahrnovala konflikt mezi dvěma dětmi, z čehož jeden měl diagnostikován Aspergerův syndrom. Zde byl relevantní průběh konfliktu a jednání dítěte s AS. Odborná literatura dle Schoplera (2011) a Richmana (2015) udává, že vhodnou metodou k zastavení nevhodného chování je ignorovat dítě a odvést jeho pozornost k jiné činnosti. Poté je vhodné zvolit aktivitu, která jej zaujme. Pro správnou odpověď se rozhodlo pouze 30,4 % respondentů. Oproti tomu k metodě modelování se uchýlilo 45,7 %, což je variace, která se používá spíše v učení vhodného chování dítěte. V tomto případě by pedagog měl počkat, až se jedinec s AS uklidní a poté zvolit metodu modelování, či rozebrání situace. Pokud se jedinec nachází v negativně stimulované situaci, překročí určitou mez afektu a vznikne agrese, která může být i fyzického rázu. Proto je vhodné konfliktní situaci nejlépe ihned utnout a eliminovat.



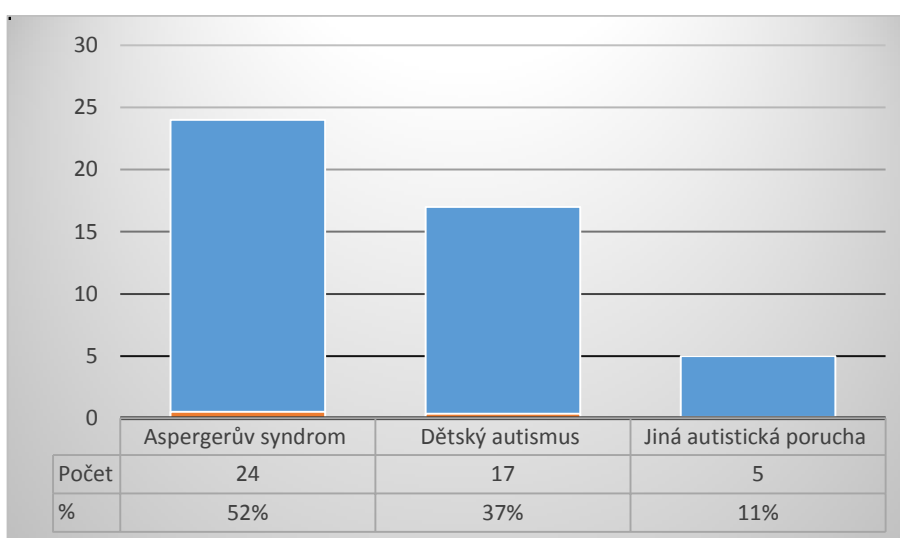
Graf 11: Modelová situace

Následující položka zjišťovala znalosti probandů o příznacích, jež se u dítěte s PAS často vyskytují. Specifika chování u dětského autismu jsou interpretována v odborné literatuře od Marie Vágnerové (2014). Zahrnuli jsme zde dvě možné správné odpovědi. Tudíž se zvedla pravděpodobnost označení alespoň jedné správné odpovědi ze strany participanta. V grafu níže jsou vyobrazeny procenta úspěšnosti, kdy korektní odpověď „dítě nenavazuje oční kontakt“ zaznačilo 93,5 % probandů. Další správnou položku „dítě působí dojmem neslyšícího“ označilo 80,4%. Z čehož plyne, že většina respondentů, je obeznámena se základními projevy jedinců s autistickou poruchou. V dané položce jsou, však vzhledem k možnosti dvou správných odpovědí procenta upravena a dohromady nečiní 100 %.



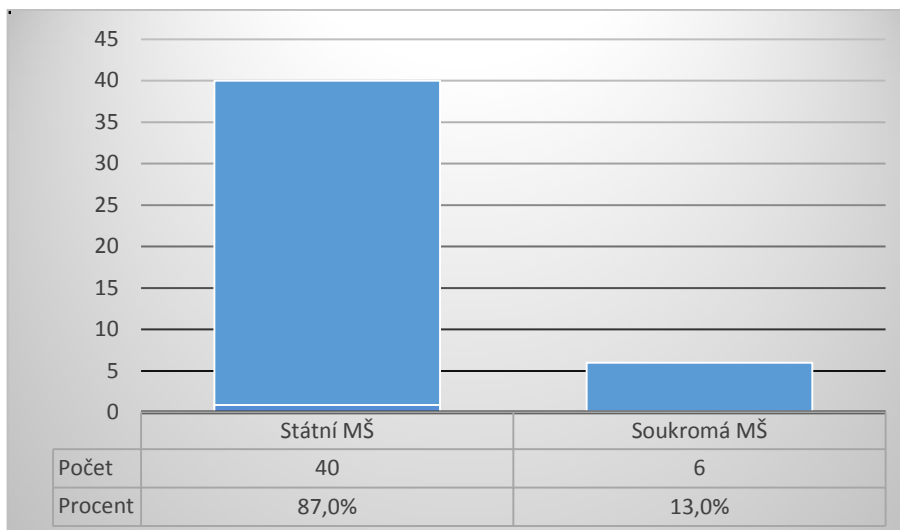
Graf 12: Nejčastější specifické chování

Druhá část dotazníku šetří využití vědomostí učitelů běžných mateřských škol v pedagogické praxi s dítětem s poruchou autistického spektra. Z 34 položek se jedná o otázku č. 20, která zjišťuje konkrétní druh autismu jedince, s kterým pedagog pracoval. Jednalo se o otevřenou otázku, tudíž data byla prostřednictvím kódování následovně kategorizována. Nejčastější výskyt byl zaznamenán u formy Aspergerova syndromu (52 %), druhá největší četnost odpovědí byla registrována u dětského autismu (37 %). U ostatních poruch autistického spektra nebyla zjištěna značná frekventovanost, tudíž spadají do kategorie jiných poruch (11 %). Hranice významnosti byla nastavena u otevřených otázek nad 10%.



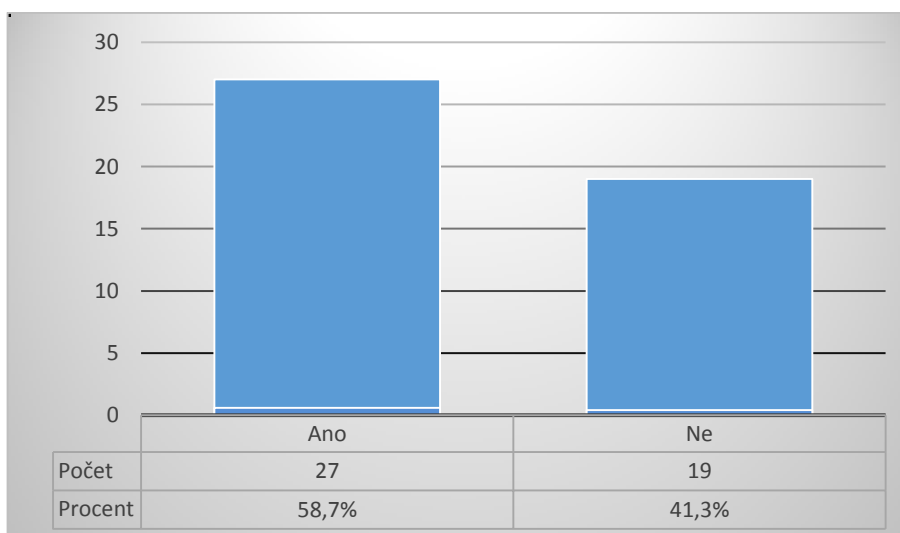
Graf 13: Forma poruchy dítěte s autismem

Další položky oddělovaly sekci, jež naplňovala druhý dílčí cíl, a to zjistit, jaké specifické edukační postupy pedagogové aplikují v práci s dítětem s poruchou autistického spektra. Zde jsme se zprvu chtěli dozvědět, v jakém typu mateřské školy pracovali s daným jedincem. Nejvíce participantů odpovědělo, že ve státních MŠ v počtu 87 % oproti tomu v soukromých MŠ bylo zaměstnáno pouze 13 %. Dané zjištění nebylo celkem překvapující, jelikož je všeobecně známé, že soukromé sektory mateřských škol ve většině případů odmítají přijímat děti s vadami. V těchto institucích taktéž bývá i menší počet dětí, než ve státních MŠ.



Graf 14: Typ mateřské školy

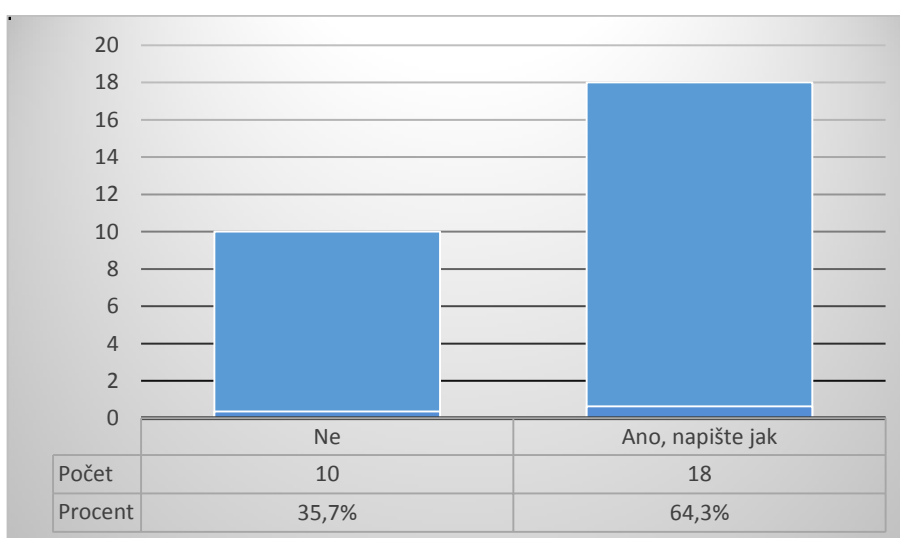
Rovněž jsme se snažili zjistit, jestli ředitelé mateřských škol přidělují k dítěti s PAS asistenta. Zde 58,7 % respondentů odpovědělo kladně a 41,3 % asistenty ve školách postrádá. Vzhledem k současné situaci, kdy se školství snaží doplnit pomocí dotací asistenty do škol, jsme s vyplněním kladné odpovědi počítali. Pro optimální tvorbu individuálního výukového plánu, je v podstatě nevyhnutelná přítomnost asistenta pedagoga. Učitel mateřské školy běžně spolupracuje s přiděleným speciálním pracovníkem a konzultuje aplikaci vhodných metod a postupů k dítěti s PAS.



Graf 15: Přidělení asistenta v MŠ

Vzhledem k tomu, že jsme potřebovali vědět, jak se práce asistentů osvědčila, byla zvolena následující položka. Zde jsme se ptali, jestli se zlepšila s přítomností asistenta práce s dítětem s PAS. Bylo potřebné zaznamenat způsob, jak asistent přispěl svojí činností ve

spolupráci s pedagogem. Na základě toho jsme vytvořili možnost vlastní odpovědi k slovnímu vyjádření respondenta. Jedná se tedy o položku polootevřenou. Podle odpovědí respondentů, byly zaznamenány jednotlivé kategorie. Ty jsou znázorněny a procentuálně zapsány v tabulce níže. Následující graf ukazuje odpovědi na položku, jestli se práce s asistentem zlepšila. Více než polovina odpověděla kladně (64 %) a okolo čtvrtiny participantů odpovědělo, že nikoliv (35,7 %). Odpověď nám nepřišla příliš překvapující vzhledem k tomu, že většina dětí se speciálními potřebami vyžaduje individuální přístup. Jedná se o jeden z primárních faktorů, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání a vývoje jedince s poruchou autistického spektra.



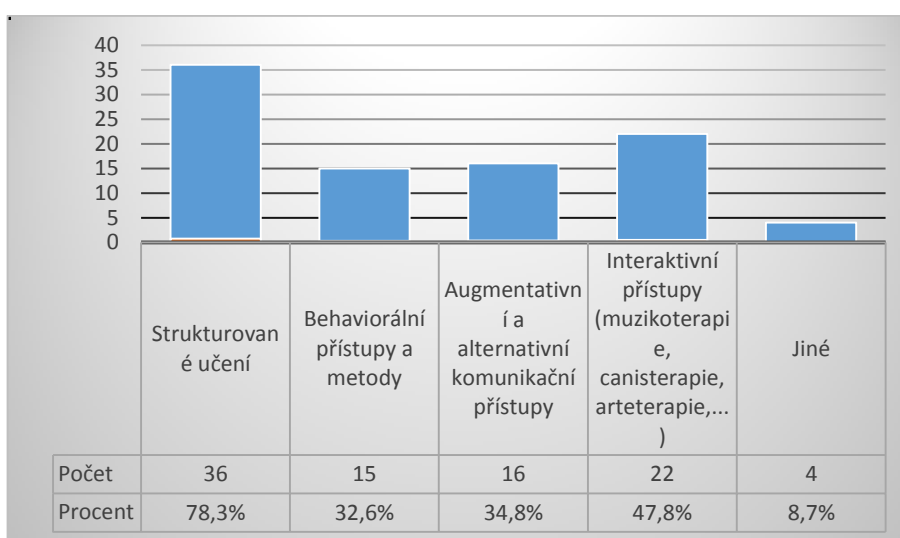
Graf 16: Zlepšení s přítomností asistenta

Z kategorií v tabulce je patrné, že přítomnost asistenta napomáhá situaci zklidnit a získat více času, což uvedlo dohromady se stejným počtem 17 % respondentů. Oproti tomu uvedlo 14 % participantů možnost zaujetí individuálního přístupu k dítěti s PAS. Zbýlých 14 % tedy 4 pedagogové odpověděli jinak. Z toho všeho vyplývá, že z větší části se pomoc asistentů osvědčila a jsou zařazováni při výuce dětí s PAS.

Výsledek práce	Došlo ke zklidnění	Možnost individuálního přístupu	Mám více času	Jiné zlepšení	Celkem odpovědí
Počet	5	4	5	4	18
%	17	14	17	14	64

Tabulka 3: Kategorie vliv práce asistent

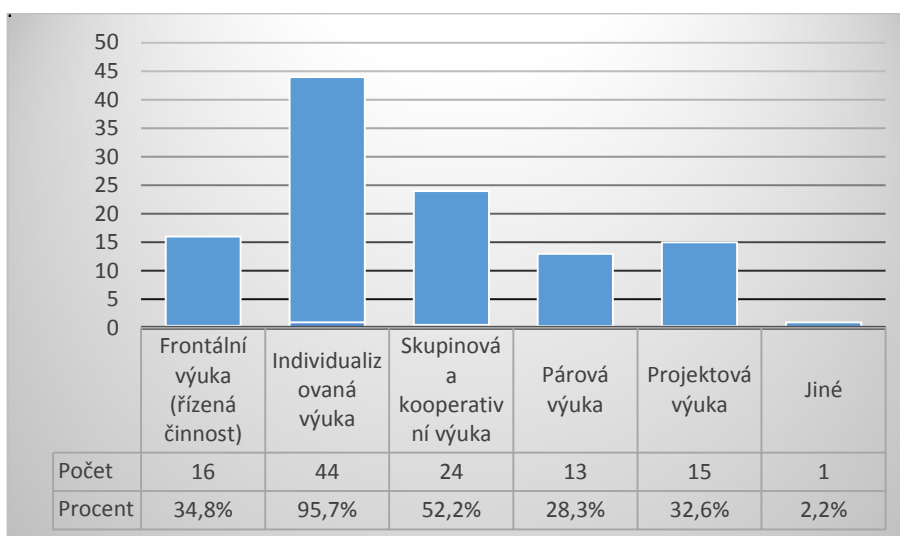
Další relevantní položkou v dotazníkovém šetření je zjištění specifických postupů, jež nám ukazuje a popisuje následující graf. Zde jsou uvedeny celkem čtyři možnosti aktuálně aplikovatelných postupů při práci s dítětem s PAS. Nejvíce se osvědčilo strukturované učení, a to v počtu 78,3 %. Je to metodika, která byla vyvinuta speciálně pro vzdělávání dětí s autismem a z grafu je vidět, že se nejvíce užívá v praxi. Přičemž na jejím základě vznikla hypotéza 2Ha. Další v řadě následují interaktivní přístupy z 47,8 %, augmentativní a alternativní komunikační přístupy jsou na třetím místě s počtem 34,8 %, behaviorální přístupy a metody z 32,6 % se umístily na čtvrtém místě, a jako poslední s 8,7 % jsou jiné přístupy.



Graf 17: Specifické postupy

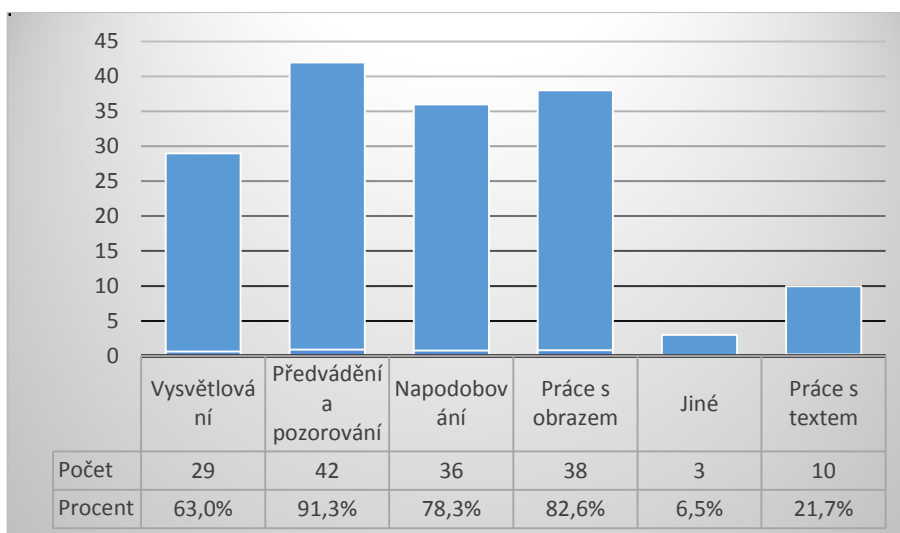
Následující graf nám ukázal, jaké organizační formy pedagogové využívají při práci s dítětem s PAS. Celých 95,7 % respondentů označilo individualizovanou formu výuky za nejlepší. Mohou se při této výuce autistickému dítěti více věnovat a nenarušuje tento speciální přístup výuku ostatních zdravých dětí. Skupinová a kooperativní výuka získala 52,2 %, protože je to výuka v malých skupinách a je taky efektivní. Frontální výuka je na třetím místě s 34,8 %, projektová výuka 32,6 %, párová výuka 28,3 % a jiné formy 2,2 %. Dalo se předpokládat, že nejpoužívanější organizační formou bude právě individualizovaná výuka, jelikož každé dítě má stanovenou IVP. Dle doporučení je vhodný individuální přístup k dítěti aplikovat ve všech směrech. Naopak velmi překvapující bylo pořadí tzv. párové výuky, jelikož se používala ze všech nejméně. Přičemž právě tento druh organizační formy je většinou spjat s přítomností asistenta pedagoga, tudíž úzce souvisí i s výukou individualizovanou. Zajímavé je i to, že z 59 % respondenti odpověděli, že byl

asistent přítomen a spolupracoval s nimi ve výuce. Je tedy velice pravděpodobné, že většina pedagogů nezná dostatečně didakticky správný význam párové výuky.



Graf 18: Organizační formy

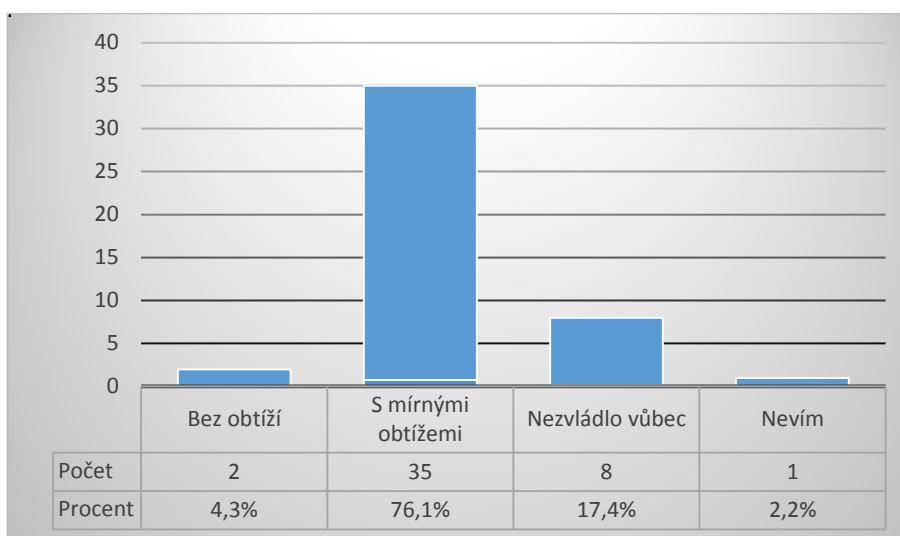
V následující položce jsme se respondentů ptali, jaké výukové metody využívají. Na tuto položku odpověděli učitelé v 91,3 %, že využívají metodu předvádění a pozorování. Další výuková metoda práce s obrazem získala 82,6 %, za ní se zařadila metoda napodobování (78,3 %). Metodu vysvětlování respondenti aplikují v 63,0 % a práci s textem pouze v 21,7 %, jiné metody 6,5 %. Z grafu je vidět, že předvádění a pozorování je výuková metoda, která se ve školkách nejvíce využívá.



Graf 19: Výukové metody

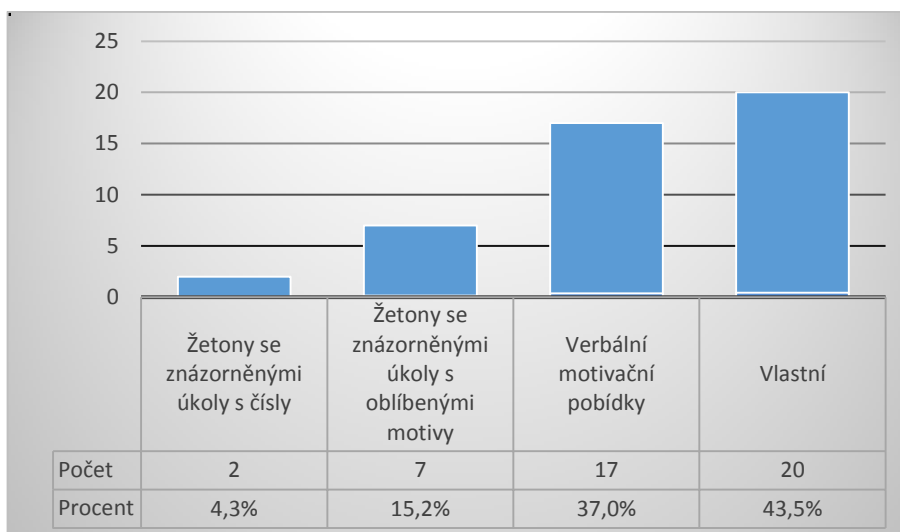
Následující položka zjišťovala charakter způsobu zapojení dětí s poruchou autistického spektra do skupinových činností. Výsledná data ukazují, že většina jedinců s autismem se

zvládá zapojit s mírnými obtížemi (76,1 %). Oproti tomu 17,4 % dětí se nezvládlo zapojit vůbec. Ostatní odpovědi byly zastoupeny v malé procentuální četnosti.



Graf 20: Zapojení do skupinových činností

Vzhledem k tomu, že volba systému odměn je jedna z primárních záležitostí ve výuce s dítětem s PAS, byla zvolena tato položka záměrně. Následující položka se dotazuje respondenta, jakou odměnu používá. Jedná se o efektivní formu motivace, která se zprostředkovává u většiny dětí s PAS. Z důvodu vyššího zastoupení otevřených položek v dotazníku, jsme vytvořili následující polootevřenou otázku. Jednotlivé možnosti výběru odpovědí byly zvoleny, tak aby podpořily aktivní odezvu respondenta. Variantu vlastní vyplnilo celkem 43,5 % participantů. Rozhodli jsme se tedy dané odpovědi selektovat a vytvořit kategorie, které jsou popsány v tabulce. Druhou nejvíce zvolenou položkou byly verbální motivační pobídky (37 %), následovaly žetony s úkoly, oblíbenými motivy (15,2 %) a znázorněnými úkoly, čísla (4,3 %). Výsledky byly víceméně předvídatelné, vzhledem k tomu, že většina respondentů realizuje vlastní způsoby motivace. Slovní pobídky jsou druhou nepoužívanější variantou efektivního postupu při povzbuzování dítěte.



Graf 21: Způsob odměňování

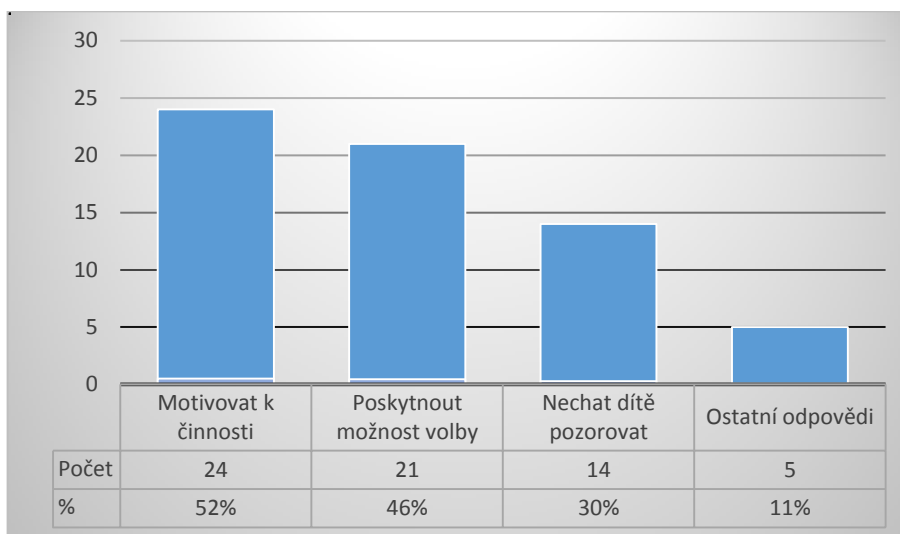
Pro detailnější přehlednost výsledků jsme zhotovili tabulku. Zde jsou popsány vlastní systémy odměn, které byly zvoleny na hranici 5 % z celkového počtu procent. Z tabulky vyplývá, že většina upřednostňuje motivovat jedince formou jídla a pochutin (11 %). Méně zastoupenou kategorií je s pouhými 9 % odměna podobou nálepek a razítek. Ostatních odpovědí 26 % z celkem 43 % vlastních možností.

Vlastní systém	Nálepky a razítka	Odměna formou jídla	Ostatní	Celkem odpovědí
Počet	4	5	12	20
%	9	11	26	43

Tabulka 4: Kategorie vlastních odměn

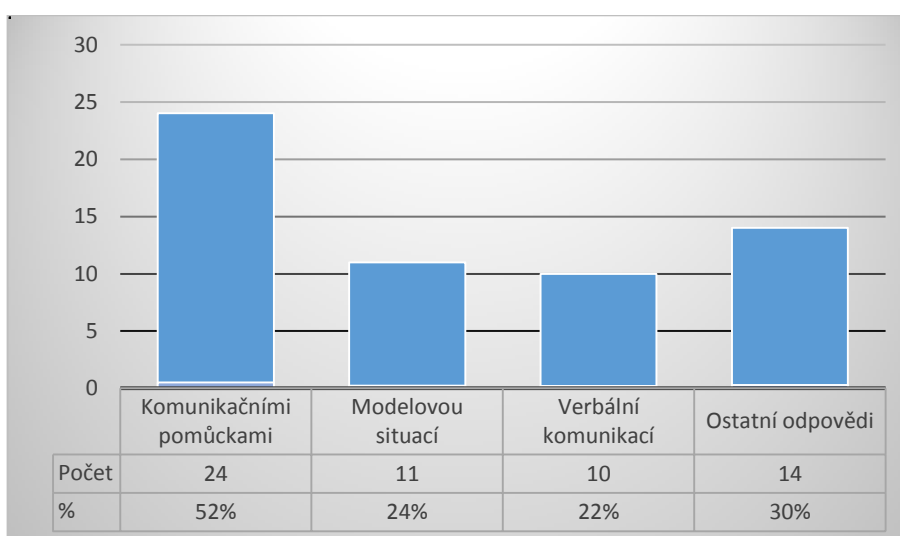
Vzhledem k tomu, že častou komplikací ve výuce dětí v mateřské škole je, že jedinec s PAS častokrát buď narušuje řízenou činnost, nebo se nezapojuje vůbec. Na základě osobní zkušenosti jsme se rozhodli zařadit danou položku do dotazníku. Jedná se o otevřenou otázku, tudíž musela být vyhodnocena pomocí kódování a zařazena do datové matice. Každý kód měl název své kategorie, které jsou vyobrazeny v grafu níže. Celé znění položky se doptávalo na to, jak zapojíme dítě do řízené činnosti, pokud ji nechce vykonávat? Nejčetnější zastoupení otázek měla kategorie „Motivuji k činnosti“, což bylo celých 52 %. Avšak participanti neuváděli ve většině případů nijak specificky, jak to provedou. Pravděpodobně to může být z důvodu individuality motivačních prostředků u jedinců s PAS. Další nejvíce obsaženou položkou bylo poskytnutí možnosti volby (46 %).

Následující položka vyjadřuje množnost, že pedagog nechá dítě pozorovat činnost (30 %). Ostatní odpovědi popsalo 11 % participantů.



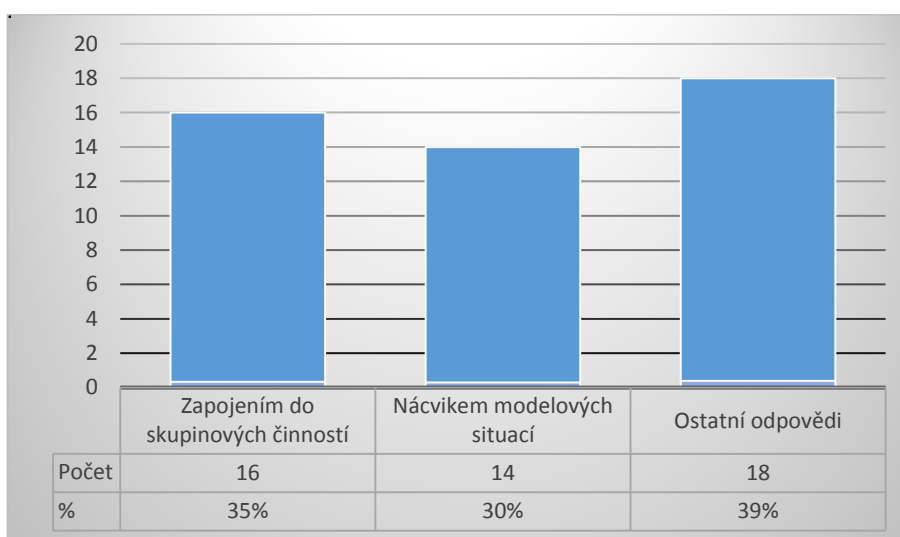
Graf 22: Zapojení do řízené činnosti

Následující otevřená položka zjišťovala od respondentů, způsoby rozvoje komunikace u jedinců s PAS. Většina participantů odpovídala stručně. Nejvíce opakovanou variantou, bylo využití komunikačních pomůcek technických i netechnických, a to v 52 %. Zahrnuty zde byly především obrázky, jednalo se tedy o metodu vizualizace. Dále participanté vytvářeli různé modelové situace, kde používali předvádění činností, nápodobu nebo využití gest. Dle grafu vidíme, že 24 % aplikovalo daný způsob, 22 % využívalo verbální komunikaci k podpoře rozvoje této oblasti. Metody respondenti často kombinovali.



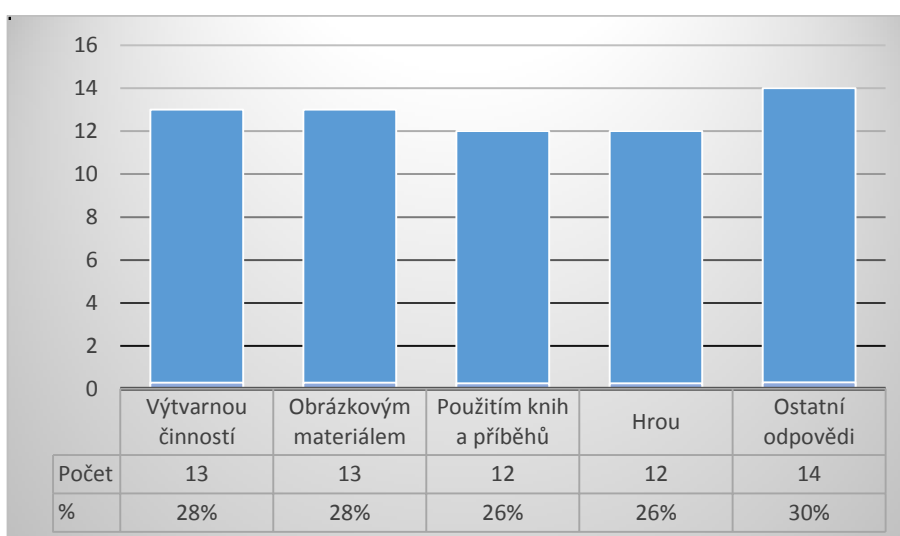
Graf 23: Rozvoj komunikace

Dále jsme zařadili otevřenou položku, která měla prozkoumat oblast rozvoje sociální interakce. Zde měli pedagogové uvést, nejčastěji využívané metody. Převážně odpovídali stručně, ale hodně odpovědí se nedalo zařadit, jelikož se jednalo o variabilní postupy. Nejčastější odpovědí bylo zapojení do skupinových činností (35 %), a to při každé možné příležitosti. Dále se pedagogům osvědčil nácvik modelových situací (30%), kde byla zahrnuta zejména nápodoba, předvádění, ale také aktivní vysvětlování a popis dané situace. Na základě zahraniční studie můžeme najít určitou souvislost mezi výsledky z výzkumu autorů (Kassari & Patterson, 2012). V zahraničním výzkumu těchto autorů kladli důraz na sociální schopnosti skupin a použití modelových situací. Realizovali nácvik prostřednictvím modelových videí a dále postupovali v aplikaci této metody ve skupině. Oproti tomu další zahraniční autor (Ingersoll, 2012) potvrdil účinnost nápodoby, avšak děti s poruchou PAS mají často problém si osvojit danou metodu.



Graf 24: Rozvoj sociální interakce

Poslední graf ukazuje způsoby rozvoje představivosti u dítěte s poruchou autistického spektra z pozice učitele. Byla to poslední otevřená položka, kde respondenti uvedli spoustu možných variant. Níže vidíme, že se jednalo z 28 % o výtvarné činnosti a se stejným procentem také obrázkový materiál. Tyto osvědčené postupy mají souvislost s metodou vizualizace. Výsledky z dané položky potvrzují kladný vliv výtvarných aktivit na děti s poruchou autistického spektra. Další častou uvedenou odpovědí bylo používání různých literárních zdrojů např. knihy, pohádky a příběhy. (26 %). Taktéž hry byly pro pedagogy další vhodným prostředkem k rozvoji představivosti (26 %). Zde byly uvedeny hry volné. Dále lego, stavebnice, skládačky, kde děti musí zapojit fantazii i logické myšlení.



Graf 25: Rozvoj představivosti

4.2 Ověření stanovených hypotéz

Data byla interpretována metodami popisné statistiky. Hypotézy byly následně statisticky ověřeny pomocí testů nezávislosti a pořadové charakteristiky. Pro kvalitativní dotazníkové položky byly pomocí sloupcových grafů zobrazeny absolutní a relativní četnosti. Pro kvantitativní položku (byla jediná - věk) bylo vytvořeno intervalové třídění a vypočítán průměr, směrodatná odchylka, medián, minimum a maximum.

Všechny výpočty byly provedeny pomocí programu STATISTICA EN 13. Hladina významnosti byla zvolena 5 %.

Hypotéza o závislosti počtu vědomostních bodů (poměrová proměnná) na nejvyšším dosaženém vzdělání (ordinální proměnná) byla testována pomocí testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu. Hypotézy týkající se porovnání délky praxe (ordinální proměnná) podle výběru metody (nominální proměnná) byly testovány

pomocí Mann-Whitneyho testu. Hypotéza o závislosti počtu aplikovaných metod (poměrová proměnná) na nejvyšším dosaženém vzdělání (ordinální proměnná) byla testována pomocí testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu.

Hypotézy týkající se porovnání věku (poměrová proměnná) podle výběru metody (nominální proměnná) byly testovány pomocí Welchova t-testu, popř. Mann-Whitneyho testu. Předpoklad normálního rozdělení byl ověřen pomocí Shapiro-Wilkova testu.

4.2.1 Interpretace ověřených hypotéz

Testování hypotéz

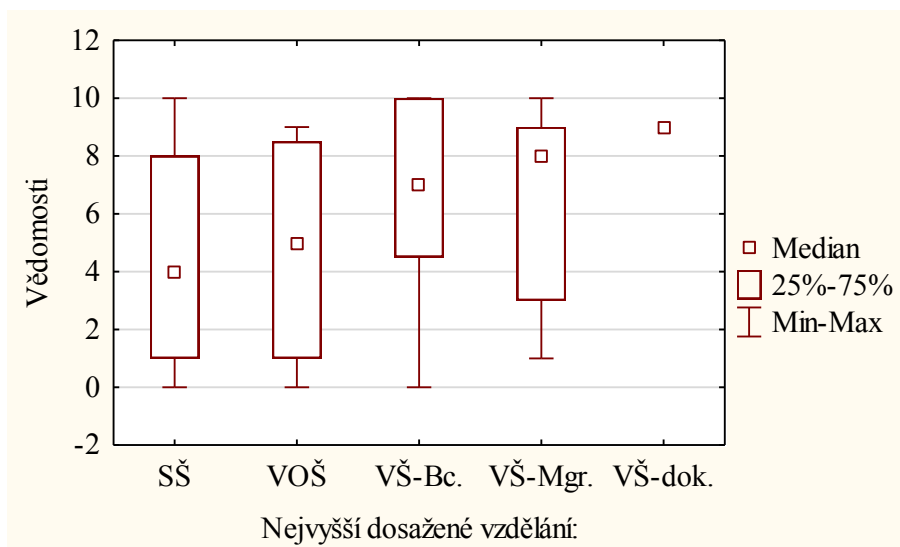
1H0: Počet vědomostních bodů o problematice autistického spektra nezávisí na nejvyšším dosaženém vzdělání.

1HA: Počet vědomostních bodů o problematice autistického spektra závisí na nejvyšším dosaženém vzdělání.

hodnota R	p-hodnota	rozhodnutí o H0	závislost prokázána
0,26	0,078	nezamítáme	ne

Tabulka 5: Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti

Hodnota Spearmanova korelačního koeficientu 0,26 naznačuje slabou přímou závislost tím, že s rostoucím stupněm dosaženého vzdělání roste počet vědomostních bodů. Dle p-hodnoty testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu, která vyšla vyšší než 0,05, daná závislost nebyla statisticky významná. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost počtu vědomostních bodů o postupech práce s dítětem autistického spektra na nejvyšším dosaženém vzdělání.



Graf 26: Hypotéza 1H

2aH0: Výběr metodiky strukturovaného učení nezávisí na délce praxe.

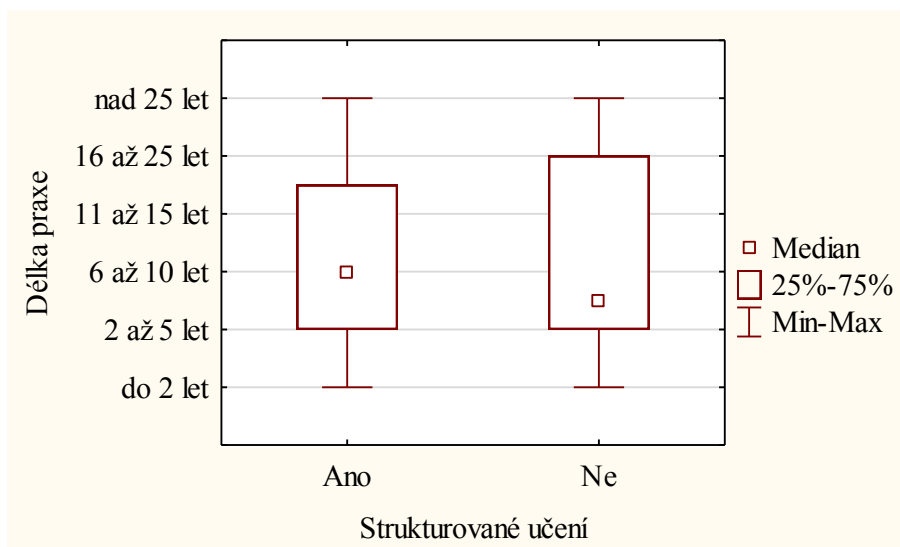
2aHA: Výběr metodiky strukturovaného učení závisí na délce praxe.

Strukturované učení	dolní kvartil	medián	horní kvartil	p-hodnota
Ano	2-5 let	6-10 let	15-16 let*	0,613 (nezamítáme H_0)
Ne	2-5 let	5-6 let*	16-25 let	

Tabulka 6: Mann-Whitneyho test: p-hodnota a pořadové charakteristiky délky praxe

Smyslem této hypotézy (a následujících podobných hypotéz) bylo ověřit, zda pedagogové volící konkrétní metody, mají tendenci mít vyšší nebo nižší délku praxe. Zde konkrétně u strukturovaného učení bylo zjištěno, že délky praxe byly v dolním kvartilu stejné pro respondenty, kteří strukturované učení používají a respondenty, kteří strukturované učení nepoužívají. Praxe respondentů používajících strukturované učení byla oproti praxi respondentů nepoužívajících strukturované učení vyšší v mediánu a nižší v horním kvartilu.

Celkově byla délka praxe pro obě skupiny porovnána pomocí Mann-Whitneyho testu, jehož p-hodnota 0,613 byla vyšší než 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost výběru strukturovaného učení na délce praxe. Pořadové charakteristiky byly zobrazeny pomocí následného kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 27: Hypotéza 2aH

Popis: medián délky praxe pro skupiny nepoužívající strukturované učení vyšel na pomezí kategorií 2-5 let a 6-10 let, byl tedy označen jako 5-6 let.

2bH₀: Výběr behaviorálních přístupů a metod nezávisí na délce praxe.

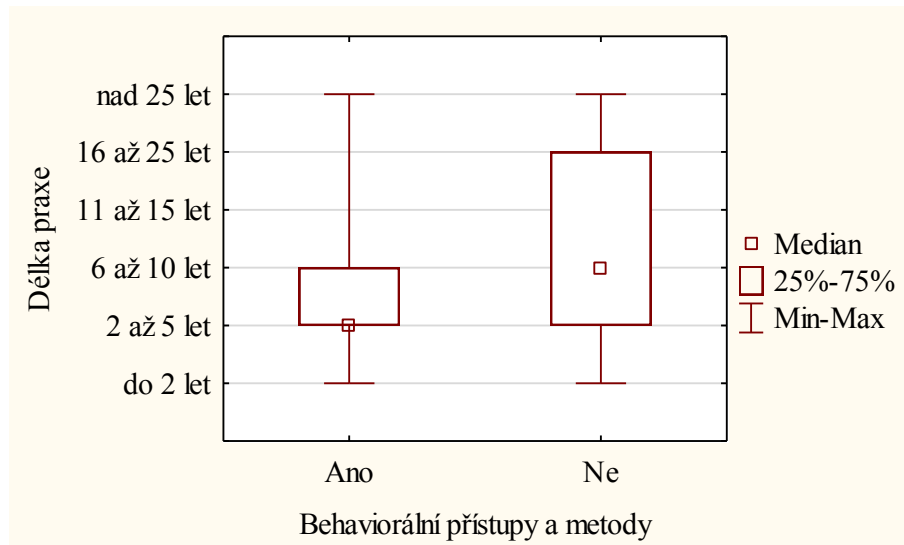
2bH_A: Výběr behaviorálních přístupů a metod závisí na délce praxe.

Behaviorální přístupy	dolní kvartil	medián	horní kvartil	p-hodnota
Ano	2-5 let	2-5 let	6-10 let	0,367 (nezamítáme H ₀)
Ne	2-5 let	6-10 let	16-25 let	

Tabulka 7: Mann-Whitneyho test: p-hodnota a pořadové charakteristiky délky praxe

Délky praxe byly v dolním kvartilu stejné pro respondenty, kteří behaviorální přístupy používají a respondenty, kteří behaviorální přístupy nepoužívají. Praxe respondentů používajících behaviorální přístupy byla oproti praxi respondentů nepoužívajících behaviorální přístupy vyšší v mediánu a v horním kvartilu.

Celkově byla délka praxe pro obě skupiny porovnána pomocí Mann-Whitneyho testu, jehož p-hodnota 0,367 byla vyšší než 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost výběru behaviorálních přístupů na délce praxe. Pořadové charakteristiky byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 28: Hypotéza 2bH

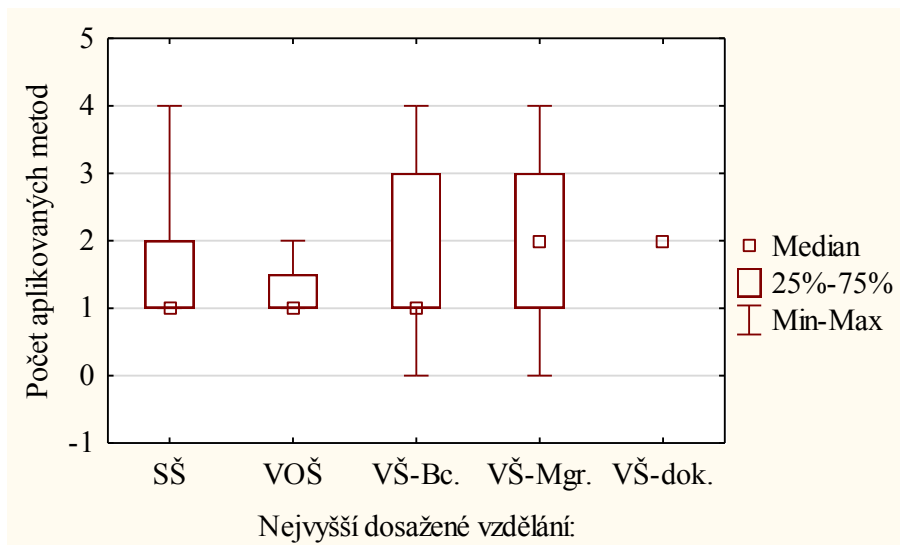
3H0: Počet aplikovaných metod nezávisí na nejvyšším dosaženém vzdělání.

3HA: Počet aplikovaných metod závisí na nejvyšším dosaženém vzdělání.

hodnota R	p-hodnota	rozhodnutí o H0	závislost prokázána
0,14	0,356	nezamítáme	ne

Tabulka 8: Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti

Hodnota Spearmanova korelačního koeficientu 0,14 naznačuje zanedbatelnou závislost, neboť se jedná o hodnotu blízkou nule. Dle p-hodnoty testu nezávislosti založeném na Spearmanově korelačním koeficientu, která vyšla vyšší než 0,05, nebyla závislost statisticky významná. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost počtu aplikovaných metod na nejvyšším dosaženém vzdělání.



Graf 29: Hypotéza 3H

4.3 Závěry výzkumného šetření

V dané kapitole se zaměříme na shrnutí výsledků naší výzkumné práce. Popíšeme zde jednotlivé dílčí výsledky, které dále prostřednictvím diskuse porovnáme s podobnou zahraniční akademickou studií. Hlavním cílem empirické práce bylo identifikovat specifické postupy, které používají učitelé běžných mateřských škol s dítětem s poruchou autistického spektra. K tomu mělo dojít prostřednictvím zjištění znalostí učitelů. Následně došlo k vyjádření, jak tyto znalosti užívají v běžné praxi. Jednotlivé hypotézy byly ověřeny pomocí Welchova t-testu a Mann-Whitneyho testu. Hladinu významnosti jsme zvolili 0,05. Následně byly vytvořeny kategorie, jednalo se o otázky zjišťující postupy pedagogů v třech stěžejních oblastech postižení u jedinců s autistickou poruchou (komunikace, sociální interakce, představitivost).

Dle požadavku jednoho z dílčích cílů výzkumu, bylo potřebné zjistit informovanost učitelů mateřských škol o problematice autistického spektra u předškolních dětí. Pro danou sekvenci bylo vyhrazeno 7 položek v dotazníku. Ty se skládaly z 2 otevřených otázek, jež byly obodovány. Zbylé 4 otázky měly jednu správnou variantu a 1 otázka měla dvě možné správné varianty. Z výsledků nám vyplynulo, že 72% respondentů odpovědělo na 4 uzavřené položky správně a zbylých 28% odpovědělo záporně. Položka s dvěma možnostmi zjišťovala specifické chování dítěte s PAS, kde uvedli respondenti dvě správné odpovědi (73 %) a jednu správnou variantu (26 %). U otevřené položky č. 12 jsme zkoumali míru znalosti forem autismu. Dle výsledků bylo zjištěno, že pouze 13%

respondentů, dokázalo vyjmenovat plný počet, tedy 5 základních forem autismu. Střední hodnotu určení minimálně 2 až 3 typů autismu odpovědělo nejvíce respondentů (46 %). Oproti tomu pouze 9 % respondentů nedokázalo na danou otázku podat zpětnou vazbu. V druhé otevřené položce č. 14 byl průzkum zaměřen na vědomosti v oblasti principů strukturovaného učení. Bylo zjištěno, že respondenti se v dané problematice buďto plně orientují (57 %) nebo kompletně postrádají znalost strukturovaného učení (37 %). Na základě těchto výsledků můžeme tvrdit, že více jak polovina učitelů mateřských škol je nějakým způsobem informovaná o problematice poruch autistického spektra. To znamená, že mají povědomí o základních pojmech a východiscích spjatých s autismem.

K naplnění druhého dílčího cíle bylo potřeba popsat specifické postupy, které aplikují učitelé běžných mateřských škol v práci s dítětem s PAS. Jednalo se o všeobecně platné edukační způsoby práce. Formou analýzy dat jsme došli k zjištění, že nejčastějším užívaným postupem je strukturované učení (78 %) a interaktivní přístupy (48 %), které zahrnují umělecké, relaxační a tvořivé techniky. Výhradně nízké procento respondentů využívá behaviorální metody (33 %), augmentativní a alternativní komunikační přístupy (35 %).

Detailněji jsme se zaměřili také na popis didaktického hlediska v práci s dítětem s PAS. Zde jsme se rozhodli prozkoumat oblast aplikace výukových metod a organizačních forem. Dle výsledků z analýzy jsme došli k závěru, že nejvíce respondentů používá individualizovanou výuku (96 %) a skupinovou či kooperativní výuku (52 %). Ukázalo se, že nejméně využívaná je frontální (35 %) a dále projektová (33 %) organizační forma. V oblasti výukových metod pedagogové uvedli ve vysokém počtu především variantu předvádění a pozorování (91 %). Velmi často byla zvolena také metoda práce s obrazem (83 %) a napodobování (78 %). Na základě těchto výsledků můžeme tvrdit, že vizualizace je pravděpodobně nejúčinnějším prostředkem výuky u dítěte s PAS. Nadpoloviční většina respondentů zvolila metodu vysvětlování (63 %) a pouze 22 % práci s textem.

Posledním dílčím cílem bylo popsat souvislosti mezi informovaností učitelů a aplikovanými specifickými postupy v práci s dítětem s PAS. Dle analýzy dat nacházíme souvislost v užití metod mezi položkami č.5 a č.9. Většina respondentů byla vysokoškolsky vzdělaná (63 %) bakalářským, magisterským či doktorandským studiem. Následně u položky č. 9 bylo uvedeno doplňkové vzdělání v rámci studia speciální pedagogiky (13 %). Dále pedagogové využívali v 85 % případů literaturu a internet k doplnění vědomostí o problematice PAS. Méně používaným zdrojem informací byly

články v časopisech (37 %) a média (20 %). Nacházíme zde souvislost, že díky načtení literatury může pedagog zprostředkovat lepší uvedení metod v praxi.

K popsání bližších souvislostí jsme zvolili a ověřili následující hypotézy:

- Účelem hypotézy 1H bylo zjistit, zda vědomosti učitelů o problematice PAS závisí na nejvyšším dosaženém vzdělání. Výsledek Spearmanova korelačního koeficientu ($r = 0,26$, $p > 0,05$) ukázal slabou přímou závislost mezi rostoucím stupněm dosaženého vzdělání a počtem vědomostních bodů. Nebyla zde odhalena statisticky významná hodnota, tudíž se potvrdila pouze nulová hypotéza.
- Při realizaci další hypotézy, jež měla splňovat potřeby druhého a třetího dílčího cíle, jsme se rozhodli vytvořit dvě statické hypotézy. Označeny byly jako 2aH a 2bH. Zjišťovali jsme, zda existuje souvislost mezi výběrem strukturovaného učení a délkou praxe respondentů (2aH). Dle Mann-Whitneyho testu nebyla prokázána závislost volby metodiky strukturovaného učení a délkou praxe ($p > 0,05$). Z toho důvodu jsme podpořili nulovou hypotézu a alternativní byla zamítnuta. Následně byla stanovena hypotéza 2bH, tedy zda volba behaviorálních přístupů a metod závisí na délce praxe pedagoga. Nicméně ani v druhém případě nedošlo k potvrzení alternativní hypotézy. Výsledek ukazuje, že aplikace ani jedné z metod nezávisí na délce praxe.
- Korelační koeficient ($r = 0,14$, $p > 0,05$) souvislosti počtu aplikovaných metod na nejvyšším dosaženém vzdělání, porovnával dvě proměnné položky 5 a 24. Tedy jestli počet aplikovaných metod závisí na nejvyšším dosaženém vzdělání. Výsledek korelace naznačuje zanedbatelnou závislost, neboť se jedná o hodnotu blízkou nule. Z toho důvodu byla podpořena nulová hypotéza.

4.4 Diskuse

Empirická část mé bakalářské práce byla zaměřena na identifikaci specifických postupů, které aplikují učitelé mateřských škol při práci s dítětem s poruchou autistického spektra. Detailní shrnutí výsledků bylo interpretováno v předešlé podkapitole. Zde bych chtěla rozvést stěžejní závěry a porovnat je s výsledky chorvatské studie „Kompetence učitelů mateřských škol v oblasti začleňování dětí s poruchou autistického spektra do institucí předškolního vzdělávání“ publikované v odborném vzdělávacím časopise Croatian Journal of Education (Sunko et al., 2019).

Metodologie výzkumu byla zaměřena taktéž kvantitativním charakterem. Lišilo se stylové provedení dotazníku, kdy chorvatská studie využila Likertovy škály. Položky v jejich dotazníku se skládaly z 35 výroků oproti našim 34 položkám. Výzkumný vzorek v mém šetření se skládal pouze z pedagogů, kteří měli zkušenost s autistickým dítětem. Kdežto v zahraniční studii (Sunko et al., 2019) nebyl kladen důraz, aby se výzkumu zúčastnili pouze učitelé, jež měli osobní zkušenost s dítětem s PAS. Jejich průměrný věk byl 42 let na rozdíl od mého šetření, kde byl průměrný věk respondentů 37 let. Distribuována byla mezi 68 pedagogy pracujícími v 6 mateřských školách ve městě Split.

Studie autorů (Sunko et al., 2019) se zabývala analýzou odhadovaných kompetencí učitelů mateřských škol s ohledem na zařazení dětí s poruchami autistického spektra do předškolního vzdělávání. Účel výzkumu bylo sebehodnocení kompetencí učitelů a popis tendence učitelů mateřských škol k dětem s PAS. Dle výsledků bylo 98 % učitelů obeznámeno s termínem porucha autistického spektra a nízký počet respondentů 38,3 % měl osobní zkušenosti s prací s autistickými dětmi. Zatímco 52,9 % nemělo žádné zkušenosti. Většina chorvatských učitelů mateřských škol mělo pocit, že nejsou způsobilí pracovat s dětmi s PAS. Pouze malý počet respondentů ve starší věkové skupině 6,2 % se považoval za kompetentní. Korelační koeficient počtu let praxe mezi položkami 1 (Jsem kompetentní pro práci s dítětem s PAS) a 9 (Jsem připraven vzdělávat a pracovat s dítětem s PAS) naznačil, že s položkou 1 nesouvisí a u 9 položky je jen nízká úroveň vzájemné závislosti. Výsledek této studie potvrzuje nutnost celoživotního vzdělávání v profesní oblasti, k získání kompetencí pro práci s dítětem s PAS. S největší pravděpodobností je důležitou příčinou, že formální vzdělání nemůže poskytnout učitelům všechny potřebné vědomosti a dovednosti v problematice autistického spektra. Dle mnou realizované studie 72 % respondentů odpovědělo správně na 4 uzavřené vědomostní položky. Prostřednictvím dalších otevřených bodových položek 12 a 14 jsme zjistili, že míra znalostí má hodnotu 77,1 % a míra neznalosti je 22,85 %. Ve srovnání s naším výzkumem, byli čeští pedagogové dostatečně informováni, jelikož dokázali z větší míry správně odpovědět na znalostní položky v dotazníku. Na základě stanovené hypotézy 1H výsledek korelačního koeficientu ($r = 0,26$, $p > 0,05$), nepotvrdil statistickou významnost, mezi vědomostmi pedagogů o problematice PAS a jejich závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání. Přičemž vysokoškolsky vzdělaných respondentů bylo 63,1 % a středoškolsky 28,3 %. Dále bylo zjištěno, že se o tematiku autismu u nás pedagogové nejvíce informují prostřednictvím internetových a literárních zdrojů (84,8 %). Oproti již zmíněné chorvatské

studii (Sunko et al., 2019), bylo zjištěno, že na základě vzdělávání a školení si mladší učitelé myslí, že budou lépe připraveni na práci s dítětem s PAS. Výsledek potvrzuje zjištění dřívějšího výzkumu (Jurčević-Lozanić & Kudek-Mirošević, 2015), že existuje statisticky významný rozdíl, díky kterému učitel s vyšším vzděláním je schopnější začlenit dítě s vývojovým postižením do běžných mateřských škol. Způsobeno to může být především inovací v oblastech školení a doplňkového vzdělávání pro pedagogy. Ty zahrnují zavedení nových univerzitních programů a kurzů pro učitele. Ve srovnání s naším empirickým výzkumem, bylo zjištěno, že samotného školení a doplňkového vzdělání se zúčastnilo pouze 39,1 % respondentů. Přičemž zaměření jednotlivých školení na problematiku PAS se zúčastnilo 27 %. Doplňkové vzdělání ve formě studia speciální pedagogiky absolvovalo 13 % učitelů. Z toho vyplývá, že existuje možný rozdíl mezi postoji ke vzdělání dětí s problematikou autistického spektra v České a Chorvatské republice.

V závěru bych chtěla zmínit tvrzení ze studie (Sunko et al., 2019), která taktéž uvedla vhodnost osvojení si znalostí a dovedností pedagogů k použití augmentativních a alternativní komunikační přístupů pro uspokojení potřeb autistických dětí. Avšak v mém realizovaném výzkumu, tento přístup aplikuje pouze 34,8 % učitelů.

4.5 Doporučení do praxe

Pro výchovně vzdělávací proces autistických dětí nenalezneme jednoznačný návod, nebo univerzální metodu, jelikož každý jedinec vyžaduje individuální přístup. Z obecného hlediska platí, že u jedinců s PAS pracujeme s vyšší mírou tolerance ve smyslu akceptování jejich jinakosti. Primárním cílem je tedy zvýšit jedincovu benevolentnost a soběstačnost. Zároveň je relevantní omezit výskyt autistických symptomů, jedná se o triádu nepostiženějších oblastí komunikace, sociální interakce a stereotypnosti. Rozmanitá škála metod zahrnuje především realizaci zavádění procesních schémat, aby dítě získalo primárně pocit bezpečí. Stěžejním bodem je vizuální podpora ve smyslu tvorby map ritualizovaných činností, zobrazující časovou sekvenci. Doporučila bych dbát na důslednost v realizovaném přístupu, kdy dochází ke stanovení jednoznačných pravidel. Relevantní je podrobně vysvětlit jedinci s PAS důvod, proč by bylo dobré a žádoucí provádět konkrétní činnost či dodržet jisté pravidlo z důvodu posílení adekvátní motivace. Jedinečnost dětí s autismem vyžaduje hlubší zamyšlení a zkoumání jeho osobnosti a chování. Zde bych doporučila především postup behaviorální analýzy, kde na základě vypořádání příčin chování, pedagog může volit další postup práce. Nýbrž absence vhodně zvoleného postupu může zapříčinit projevy různého chování, jako například agrese, sebepoškozování, či vytrácení již dosažených dovedností. Pro pochopení filozofie myšlení jedince s PAS, bych doporučila návštěvu speciálně zaměřených kurzů, školení, ale také nevyvracím tvrzení vhodnosti užití literárních či internetových zdrojů. Avšak k plnému porozumění dané problematiky, je vhodné získat pohledy a názory z konzultací s odborníky o oboru psychologie.

Vezmeme-li v potaz obecný komplex poruch autistického spektra, je vhodné se zamyslet nad učebnicovou formulací autismu a jednotlivých deficitů. Škatulkováním dítěte s PAS do jednotného obrazu, můžeme zapříčinit jeho společenskou či osobnostní degradaci. Je potřeba se na dítě s PAS dívat s nezaujatým pohledem. Akceptovat všechny abnormality a zaujmout otevřený postoj ke způsobu autistického myšlení, jelikož nikde není psáno, že správné je vždy dobré. Autismus jako takový může být pro lidi a svět přínosný, protože přináší neobvyklý způsob myšlení. Uvědomí-li si nová generace učitelů tuto realitu, nejenže vychová plnohodnotného jedince, který nemá nálepku „porucha autistického spektra“, ale naopak může světu ukázat fenomén autismu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou práce s dítětem s poruchou autistického spektra v běžných mateřských školách. Autismus je jev, který se vyskytuje u dětí již od raného stádia vývoje. V dnešní době se často diskutuje o účinných a spolehlivých přístupech a postupech, jež pedagogové zaujímají ve vztahu k jedincům s PAS. Především proto jsem se rozhodla realizovat výzkum v dané oblasti a konkrétně prozkoumat problematiku autistického spektra. Rozhodla jsem se, že volba kvantitativní metodologie je vhodná pro realizaci mého výzkumu. Klíčovým cílem mé bakalářské práce je sumarizovat poznatky učitelů v mateřských školách o výchově a vzdělávání dětí s PAS. Následně popsat jaké edukační postupy využívají učitelky v práci s těmito jedinci. Na základě zjištění formulovat doporučení do praxe.

Teoretická část vymezuje primární východiska spjaté s dětským autismem. Zprvu jsme se zaměřili na popis variabilních symptomů, identifikaci příčin poruch, či způsoby realizace diagnostiky u jedinců s PAS. Dále zde byly zmíněny nejpoužívanější metody, postupy a jejich principy. V druhé části jsme se orientovali blíže na dítě s poruchou autistického spektra v mateřské škole. Popisovali jsme především funkční modely zahrnující zavedení jednoznačných pravidel, procesních témat, vizualizaci sekvencí činností, motivační strategie, podporu adaptabilní schopnosti. Stěžejní část je zaměřena na anormativní projevy jedinců, popisuje poznatky v oblasti strategického učení chování a objasňuje zavedení aplikovatelných postupů práce v jednotlivých případech.

Empirická část popisuje základní výzkumné cíle a hypotézy v kvantitativně orientovaném výzkumu. Hlavním účelem bylo identifikovat edukační postupy, které učitelé běžných mateřských škol aplikují vzhledem k dětem s poruchou autistického spektra. Pro zpracování daného tématu byl vybrán nástroj formou dotazníkového šetření. Získaná data se zpracovala a následně interpretovala prostřednictvím metody popisné analýzy. Ta v souhrnných výsledcích poukazuje především na preferenci metodiky strukturovaného učení a interaktivních přístupů. V oblasti didaktiky pedagogové kladli důraz na individualizované a skupinové organizační formy výuky. Výsledný model ověřených hypotéz poukázal na zanedbatelnou souvislost mezi vědomostmi učitelů a nejvyšším dosaženým vzděláním. Avšak porovnání se zahraniční studií vnesl další analogii, která směřuje k budoucí podpoře realizace školení a doplňkového vzdělání u pedagogů pracujících s dítětem s poruchou autistického spektra.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bittmannová, L., & Bittmann, J. (2017). *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Pasparta.
- [2] Boyd, B. (2016). *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií* (Vydání druhé). Portál.
- [3] Cigánková, V. (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.
- [4] Cottini, L., Vivanti, G., Bonci, B., & Centra, R. (2017). *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Logos.
- [5] Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- [6] Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál.
- [7] Gillberg, C., & Peeters, T. (2008). *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem* (Vyd. 3). Portál.
- [8] Hanák, P. (2011). *Zkušenosti z aplikace nových metod práce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. s.n.
- [9] Ingersoll, B. (2012). Brief Report: Effect of a Focused Imitation Intervention on Social Functioning in Children with Autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 2012(42), 10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-011-1423-6>
- [10] Jacobs, D. S., & Betts, D. E. (2013). *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Portál.
- [11] Kassari, C., & Patterson, S. (2012). Interventions Addressing Social Impairment in Autism. *Current Psychiatry Reports*, 2012(14), 32. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11920-012-0317-4>

- [12] Lozančić, A., & Mirošević, J. (2015). Constructivism in contemporary inclusive education. *Školski Vjesnik : Časopis Za Pedagogijsku Teoriju I Praksu*, 2015, 20. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-7090-6110>
- [13] Richman, S. (2015). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza* (Vydání třetí). Portál.
- [14] Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie* (4., přeprac. a dopl. vyd). Grada.
- [15] Scarpa, A., Wells, A., & Attwood, T. (2019). *Dítě s autismem a emoce: program pro práci s dětmi*. Portál.
- [16] Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče* (Vyd. 2). Portál.
- [17] *Strukturované učení*. (2012). Apla Jižní Čechy. Retrieved January 15, 2020, from <http://www.aplajc.cz/autismus/vychovne-a-vzdelavaci-pristupy/strukturovane-uceni.htm>
- [18] Sunko, E., Rogulj, E., & Živković, A. (2019). Kindergarten Teachers' Competences Regarding the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood and Preschool Education Institutions. *Croatian Journal Of Education*, 2019(1), 17. <https://doi.org/https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3433>
- [19] Šarounová, J. (2014). *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Portál.
- [20] Šporclová, V. (2019). *Poruchy autistického spektra. Šance Dětem*. Retrieved January 20, 2020, from <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/poruchy-autistickeho-spektra.shtml>
- [21] Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra* (Rozšířené a přepracované vydání). Portál.
- [22] Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.
- [23] Vilášková, D. (2006). *Strukturované učení pro žáky s autismem: (s přihlédnutím k postižení zraku a mentální retardaci)*. Septima.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PAS	Porucha autistického spektra
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
AAK	Alternativní a augmentativní komunikace
ABA	Aplikovaná behaviorální analýza
TEACCH	Léčba a vzdělávání autisticky a komunikativně handicapovaných dětí a dospělých
DSM-IV	Diagnostický a statický manuál mentálních poruch
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
CHAT	Screeningový dotazník pro batolata
ABC	Diagnostický nástroj dotazník pro poruchu autistického spektra
ASQ	Diagnostický nástroj dotazník pro poruchu autistického spektra
CARS	Posuzovací škála dětského autismu
ADOS	Diagnostická metoda pro poruchu autistického spektra
ADI-R	Diagnostický nástroj rozhovor pro poruchu autistického spektra
ASSQ	Diagnostický nástroj dotazník pro Aspergerův syndrom
IVP	Individuální vzdělávací plán
AS	Aspergerův syndrom

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Žetonový systém odměn	30
Obrázek 2: Denní plán činnosti	31

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Kategorie zaměření školení	44
Tabulka 2: Kategorie jiných zdrojů	45
Tabulka 3: Kategorie vliv práce asistent.....	51
Tabulka 4: Kategorie vlastních odměn	55
Tabulka 5: Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti	59
Tabulka 6: Mann-Whitneyho test: p-hodnota a pořadové charakteristiky délky praxe.....	60
Tabulka 7: Mann-Whitneyho test: p-hodnota a pořadové charakteristiky délky praxe.....	61
Tabulka 8: Spearmanův korelační koeficient a test nezávislosti	62

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Průměrný věk	39
Graf 2: Pohlaví respondentů	39
Graf 3: Vzdělání respondentů	40
Graf 4: Pedagogická praxe respondentů	40
Graf 5: Počet dětí	41
Graf 6: Školení a doplňkové vzdělání	44
Graf 7: Zdroje informací	45
Graf 8: Aspergerův syndrom	46
Graf 9: Aplikace postupů práce	46
Graf 10: Východisko strukturovaného učení	47
Graf 11: Modelová situace	48
Graf 12: Nejčastější specifické chování	48
Graf 13: Forma poruchy dítěte s autismem	49
Graf 14: Typ mateřské školy	50
Graf 15: Přidělení asistenta v MŠ	50
Graf 16: Zlepšení s přítomností asistenta	51
Graf 17: Specifické postupy	52
Graf 18: Organizační formy	53
Graf 19: Výukové metody	53
Graf 20: Zapojení do skupinových činností	54
Graf 21: Způsob odměňování	55
Graf 22: Zapojení do řízené činnosti	56
Graf 23: Rozvoj komunikace	56
Graf 24: Rozvoj sociální interakce	57
Graf 25: Rozvoj představitivosti	58
Graf 26: Hypotéza 1H	60

Graf 27: Hypotéza 2aH	61
Graf 28: Hypotéza 2bH.....	62
Graf 29: Hypotéza 3H.....	63

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro učitele běžných mateřských škol

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE BĚŽNÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Dobrý den,

Jmenuji se Aneta Crháková a studuji obor předškolní pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který mi napomůže při mém výzkumu v problematice práce s dítětem s poruchou autistického spektra v mateřské škole. Tento dotazník je anonymní a jeho údaje budou zpracovány hromadně, bez uvedení jakýchkoliv identifikačních údajů.

Dotazník se skládá z 30 otázek a nezabere Vám víc než 15 minut.

Dotazník má dvě části. První část je zaměřena na Vaše znalosti v problematice PAS v mateřské škole. Druhá část zjišťuje využití těchto znalostí v učitelské praxi.

Předem Vám děkuji za vyplnění mého dotazníku.

V dotazníku je používána zkratka PAS, tuto zkratku používáme pro poruchu autistického spektra.

1. Uved'te Vaši identifikační přezdívku, bude sloužit pro spárování více dotazníků od jednoho respondenta. (otevřená otázka)

Bud'te tvořiví - přezdívka musí být jedinečná, aby bylo minimální riziko, že si stejnou přezdívku zvolí více osob.

2. Vyplňujete tento dotazník:

- a) Poprvé
- b) Opakovaně

3. Uved'te Vaše pohlaví:

- a) Muž
- b) Žena

4. Uved'te Váš věk: (otevřená otázka)

(v číselné podobě)

5. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) Středoškolské

- b) Vyšší odborné
- c) Vysokoškolské – bakalářské
- d) Vysokoškolské – magisterské
- e) Vysokoškolské – doktorandské
- f) Jiné: (vlastní odpověď)

6. S kolika dětmi s poruchou autistického spektra, jste pracoval/a ?

- a) Jedno dítě
- b) Více dětí

7. Pokud jste pracoval/a s více, jak s jedním dítětem s PAS. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku pro každé dítě zvlášť. Předem děkuji.

8. Uveďte délku Vaší pedagogické praxe v mateřské škole:

- a) do 2 let
- b) 2 až 5 let
- c) 6 až 10 let
- d) 11 až 15 let
- e) 16 až 25 let
- f) Nad 25 let

9. Absolvoval/a jste školení, či jiné doplňkové vzdělání na problematiku PAS v MŠ?

- a) Ne
- b) Ano, uveďte zaměření: (vlastní odpověď)

10. Z jakých zdrojů získáváte informace o problematice PAS? (více možných odpovědí)

- a) Literatura – knihy
- b) Internet
- c) Články v časopisech
- d) Média
- e) Jiné: (vlastní odpověď)

11. Následující otázky zjišťují Vaše znalosti v problematice PAS.

12. Vyjmenujte, jaké formy autismu znáte?

(Pokud název neznáte, stačí popis)

13. Aspergerův syndrom je:

- a) Forma autismu, projevující se motorickou hyperaktivitou.
- b) Forma autismu, spojený s mentální retardací a ztrátou řeči.
- c) Forma autismu, kdy je zpomalen motorický vývoj, objevuje se u dívek.
- d) Forma autismu, kdy je dítě inteligentní a v určité oblasti nadané.

14. Napište alespoň dva principy (příklady), které zahrnuje metodika strukturovaného učení: (otevřená otázka)

15. Můžete aplikovat jeden stejný postup práce pro více autistických dětí?

- a) Ne, pro každé dítě musím vytvořit jiný postup práce.
- b) Ano, protože se příznaky u autistických dětí shodují.

16. Strukturované učení vychází z?

- a) TALIS projektu
- b) Ergoterapie
- c) TEACCH programu
- d) systému Bliss

17. Modelová situace:

Jakub s diagnózou Aspergerův syndrom vezme při hře dítěti Dominikovi hračku. Následně Dominik si ji bere zpět. Jakub s PAS začíná řvát, pištět a bouchat pěstmi do země. Paní učitelka zpozorní a jde se zeptat chlapců, co se stalo. Jakub s PAS začne paní učitelku vulgárně napadat.

Jakou metodu zvolíte k řešení problémového chování u Jakuba s PAS?

- a) Metodu modelování - napodobíme žádoucí chování a mluvíme na dítě pozitivně.
- b) Ignorujeme nadávky dítěte a snažíme se odvést pozornost na činnost, kterou má rádo.

- c) Snažíme se s dítětem rozebrat danou situaci a napravit tím jeho chování.
- d) Napomeneme dítě a pošleme ho vykonávat jinou činnost.

18. Jaké je nejčastější specifické chování u dítěte s PAS? (více možných odpovědí)

(Vyberte 2 správné odpovědi)

- a) Dítě navádí ostatní ke špatnému chování.
- b) Dítě nenavazuje oční kontakt.
- c) Dítě často skáče druhému do řeči.
- d) Dítě působí dojmem neslyšícího.

19. Následující otázky zjišťují využití Vašich znalostí v učitelské praxi. (otevřená otázka)

20. Jakou poruchu autistického spektra mělo dítě, s kterým jste pracoval/a? (otevřená otázka)

21. Typ mateřské školy, ve které jste s dítětem s PAS pracoval/a ?

- a) Státní MŠ
- b) Soukromá MŠ

22. Máte přiděleného asistenta k dítěti s PAS?

- a) Ano
- b) Ne

23. Zlepšila se s asistentem Vaše práce s dítětem s PAS? (nepovinná otázka)

- a) NE
- b) Ano, napište jak: *(vlastní odpověď)*

24. Jaké používáte speciální přístupy v práci s dítětem s PAS? (více možných odpovědí)

- a) Strukturované učení
- b) Behaviorální přístupy a metody
- c) Augmentativní a alternativní komunikační přístupy
- d) Interaktivní přístupy (muzikoterapie, canisterapie, arteterapie apod.)
- e) Jiné: *(vlastní odpověď)*

25. Pokud některou z metod nepoužíváte, zaškrtněte důvod (nepovinná otázka)

	Neznám tuto metodu	Nevhodné prostředí třídy	Nedostatečná materiální vybavenost	Metodu znám, ale nevím, jak ji přesně použít
Strukturované učení				
Behaviorální přístupy a metody				
Augmentativní a alternativní komunikační přístupy				
Interaktivní přístupy				

26. Jaké organizační formy využíváte při práci s dítětem s PAS? (více možných odpovědí)

- a) Frontální výuka (řízená činnost)
- b) Individualizovaná výuka
- c) Skupinová a kooperativní výuka
- d) Párová výuka
- e) Projektová výuka
- f) Jiné: *(vlastní odpověď)*

27. Jaké výukové metody využíváte? (více možných odpovědí)

- a) Vysvětlování
- b) Předvádění a pozorování
- c) Napodobování
- d) Práce s obrazem
- e) Práce s textem
- f) Jiné: *(vlastní odpověď)*

28. Jak zapojíte dítě do řízené činnosti, pokud ji nechce vykonávat? (otevřená otázka)

29. Dítě s PAS se zvládlo zapojit do skupinových činností:

- a) Bez obtíží
- b) S mírnými obtížemi
- c) Nezvládlo vůbec
- d) Nevím

30. Jaký systém odměňování používáte?

- a) Žetony se znázorněnými úkoly s čísly
- b) Žetony se znázorněnými úkoly s oblíbenými motivy
- c) Verbální motivační pobídky
- d) Vlastní: (vlastní odpověď)

31. Jak rozvíjíte oblast komunikace u dítěte s PAS? (otevřená otázka)

32. Jak rozvíjíte oblast sociální interakce s PAS? (otevřená otázka)

33. Jak rozvíjíte představivost u dítěte s PAS? (otevřená otázka)

34. Srdečně Vám děkuji, že jste si našli čas k vyplnění mého dotazníku.