

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

***Vliv distančního vzdělávání na děti předškolního věku s
poruchami autistického spektra***

***Effect of distance education on preschool children with
autism spectrum disorders***

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Mottlová, PhD.

Autor:

Matěj Kopřiva

Praha 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 25.4.2022

.....
Matěj Kopřiva

Anotace

Bakalářská práce se zabývá vlivem distančního vzdělávání na děti s poruchami autistického spektra, které byly v době uzavření MŠ v předškolním věku. V teoretické části pomocí odborné literatury a článků popisují vývoj pojmu autismus, jeho první použití, jednotlivé poruchy autistického spektra podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), diagnostiku a screening autismu. Dále zde zmiňují školní připravenost, která je nutná pro přijetí na základní školu.

V praktické části je krátké představení MŠ, na kterou děti popisované v bakalářské práci docházejí. Pomocí rozhovorů s rodiči dětí, s učitelkami z MŠ a pozorováním se bude zjištěno, jaký vliv mělo distanční vzdělávání na děti s PAS, které mají povinné distanční vzdělávání, jestli se nějak změnil jejich denní režim a jaká pozitiva a negativa v distanční výuce vidí všichni zúčastnění.

Klíčová slova

Distanční výuka, poruchy autistického spektra, předškolní věk, mateřská škola, vzdělávání, vliv distančního vzdělávání

Abstract

This bachelor thesis deals with the influence of distance education on children with autism spectrum disorder, which were at the time of the closure of kindergartens in preschool age. In the first, theoretical, part with the help of professional literature and articles I describe the development of the term autism, first use of this term, individual disorders of the autism according to MKN-10, diagnostic and screening. I also mention school readiness, which is necessary for admission to primary school. In the practical part, I briefly introduce the kindergarten which the children described in my bachelor thesis attend. Through interviews with children's parents, kindergarten teachers and my observation has had on children, who have preschoolers education, whether their daily routine has changed and what positives and negatives everyone sees in distance education.

Keywords

Distance learning, autism spectrum disorder, preschool age, kindergarten, education, influence

Poděkování

Tímto bych rád poděkoval paní PhDr. Janě Mottlové, PhD. za odborné, svědomité a pečlivé vedení mé bakalářské práce.

Další část poděkování patří Mateřské škole se speciálními třídami Duha, kde mi bylo umožněno provést výzkum. Děkuji učitelkám ze třídy Žabek, jmenovitě Marii Mitašové, za pochopení a poskytnutí odborných znalostí, které pro mě byly neocenitelné při psaní bakalářské práce.

Také děkuji své rodině a blízkým přátelům za podporu, kterou mi poskytli při psaní mé bakalářské práce.

Obsah

Teoretická část

1.	Úvod	7
2.	Poruchy autistického spektra	8
2.1.	Autismus jako pojem	8
2.2.	Historický vývoj autismu	8
2.3.	Vznik autismu	9
3.	Druhy poruch patřících pod PAS podle MKN – 10	10
3.1.	Dětský autismus	10
3.2.	Atypický autismus	10
3.3.	Rettův syndrom	10
3.4.	Jiná dětská dezintegrační porucha	11
3.5.	Aspergerův syndrom	11
3.6.	Jiné pervazivní vývojové poruchy	12
3.7.	Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby	12
4.	Diagnostika a screening autismu	13
4.1.	Screening	13
4.2.	Diagnostika	14
5.	Projevy autismu - diagnostická triáda	15
5.1.	Sociální chování	15
5.2.	Komunikace	15
5.3.	Hra a představivost	16
5.4.	Nespecifické rysy v chování	16
6.	Speciální třídy zřízené dle §16, ods. 9	17
7.	Asistent pedagoga	19
8.	Školní připravenost	20
8.1.	Fyzická připravenost	20
8.2.	Psychická připravenost	21
8.3.	Sociální připravenost	22

Praktická část

9.	Kvalitativní výzkum	
9.1	Cíl výzkumu	24
9.2	Metodologie	24

10. Mateřská škola Duha	25
11. Daniel	26
11.1. Rozhovor s rodiči	26
12. Samuel	30
12.1. Rozhovor s rodiči	30
13. Rozhovor s učitelkami z MŠ	35
13.1. Učitelka K. J.	35
13.2. Učitelka M. M.	38
Diskuze	42
Závěr	44
Seznam použité literatury	45
Seznam příloh	48

1. Úvod

Ve své bakalářské práci s názvem “Vliv distančního vzdělávání na děti předškolního věku s poruchami autistického spektra” (dále PAS) se zaměřuji na děti, které mají diagnostikovaný autismus, navštěvují mateřskou školu a jsou ve věku, kdy se na ně vztahuje povinné předškolní vzdělávání.

Pro toto téma jsem se rozhodl, protože pracuji jako asistent pedagoga v mateřské škole a pandemická situace způsobená onemocněním COVID-19 nás také zasáhla. Naše mateřská škola byla dohromady téměř tři měsíce uzavřena a pedagogové měli za povinnost připravit a realizovat distanční vzdělávání. V naší třídě se povinná distanční výuka týkala dvou chlapců, pro zbytek žáků byla dobrovolná a realizována spíše jako forma doporučení a pomoci s trávením času doma.

Ve své práci chci zjistit, jaký vliv má distanční vzdělávání na takto nemocné děti.

V teoretické části pomocí odborné literatury a článků ve vědeckých časopisech popisují historii poruch autistického spektra, krátce charakterizují jednotlivé poruchy a také symptomy, podle kterých je lze diagnostikovat. Věnuji se zde také screeningu a diagnostice autismu. Vzhledem k tomu, že se bakalářská práce zaměřuje na děti předškolního věku, věnuji zde prostor také školní připravenosti a jejím jednotlivým složkám jak pro zdravé, tak pro handicapované děti.

V praktické části budu popisovat případ dvou chlapců, kteří ve školním roce 2020/2021 byli v předškolním věku a pedagogové pro ně připravovali distanční výuku. Pomocí rozhovoru plánuji zjistit, jak se na distanční výuku dívají rodiče obou chlapců a pedagogové z MŠ, jak se změnil jejich denní režim a také to, jaký to podle nich mělo vliv na děti. Od rodičů bych rád zjistil změny v chování a v pracovních návycích doma. Naproti tomu od pedagogů z MŠ bych se rád dozvěděl, jestli vnímají nějaké změny u chlapců v porovnání prezenčního vzdělávání před a po distanční výuce.

Na konci práce bude uveden úplný seznam literatury, kterou jsem použil k vypracování své bakalářské práce. Použil jsem tištěné publikace a také internetové zdroje ve formě článků.

2. Poruchy autistického spektra

2.1. Autismus jako pojem

Označení autismus je odvozené z řeckého “*autos*”, což znamená sám. Autismus je neurovývojová porucha spadající společně s dalšími poruchami autistického spektra do kategorie “Pervazivních vývojových poruch”. V systému Světové zdravotnické organizace je lze nalézt pod označením F84. Pervazivní vývojové poruchy ovlivňují celou osobnost jedince. V Pastierikové je to shrnuto tak, že “dítě vnímá, prožívá a v důsledku toho se chová jinak”. (Pastieriková, 2013)

Příznaky onemocnění se obvykle objevují okolo třetího roku života a není léčitelné. Ošlejšková píše, že autismus je diagnostikován více u chlapců než u dívek, přesněji v poměru 3-5:1. Pokud ale je k autismus zjištěno ještě mentální postižení, poměr se změní na 2 chlapce ku 1 dívce. (Ošlejšková, 2008)

2. 2. Historický vývoj autismu

Nejznámější práci na téma pervazivních vývojových poruch napsal americký psychiatr Leo Kanner v roce 1943. Jeho práce s názvem “*Autistické poruchy afektivního kontaktu*” se zabývá popisem 11 pacientů, u kterých byl zpozorován nedostatek schopnosti vytvářet s lidmi vztahy, narušená řeč, neobvyklá reakce na běžné podněty a touha po stabilitě a neměnnosti. Nicméně tato práce je, podle Hrdličky, již zastaralá a problematická. Jedná se hlavně o chybné použití slova autismus a také to, že díky tomuto chybnému použití se výzkum autismu ubíral jiným směrem. (Hrdlička, 2014)

V roce 1944 zveřejnil svoji práci s názvem “Autističtí psychopati v dětství” také pediatr z Vídně Hans Asperger. Věnoval se kazuistickému popisu čtyř pacientů s takovými obtížemi, které se později začaly označovat jako Aspergerův syndrom. Pacienti trpěli těžkou poruchou sociální interakce, opakujícími se zájmy, špatnou motorikou, ale jejich řeč byla vyvinutá dobře a jejich inteligence byla na průměrné až nadprůměrné úrovni. Označení “Aspergerův syndrom” bylo poprvé použito v roce 1981.

V 50. a 60. letech minulého století se Margaret Mahleová a psychiatr Bruno Bettelheim shodují na tom, že příčinou vzniku autismu je matka. Jedná se o období, kdy se převážně používal psychoanalytický výklad autismu a podle Thorové se označuje jako nejčernější období v historii psychiatrie a psychologie. Označuje se tak kvůli obviňování matek jako příčin postižení dětí a kvůli tomuto obviňování docházelo k rozbití rodiny. Objevovalo se umisťování dětí do ústavů kvůli “lepšímu” prostředí a také z důvodu aplikace určitých terapií, které neměly na dítě, jeho vývoj a vzdělávání pozitivní účinek.

Přibližně od 70. minulého století se vědci vracejí k teorii, že autismus má organické příčiny. Americký psycholog Bernard Rimland je autorem knihy *“Infantilní autismus: syndrom a jeho důsledky pro neurální teorii chování”*, ve které dokazuje, že myšlenka zanedbávání dětí ze strany rodičů jako příčina autismu je chybná. (Thorová, 2016)

2.3. Vznik autismu

Existuje více teorií, které popisují různé příčiny vzniku autismu. Mezi nejstarší patří výše popsany chladný přístup rodičů k dětem. Tuto teorii ale již mnoho studií vyvrátilo a v současnosti se vědci kloní k neurobiologické příčině a dědičnosti. Ve Šporclové se lze dočíst, že autismus je způsoben náhodnou mutací desítek genů, které jsou odpovědné za vývoj mozku. Neexistuje ale např. jeden určitý gen, který by autismus způsobil. Ve studiích, které jsou zmíněny v této knize, byl ve zkoumaných případech jako příčina určen jiný zmutovaný gen. Důležité ale je, že dědičnost je pouze jedna z mnoha příčin, o kterých se mluví.

Mezi další možné patří komplikace v období těhotenství, jako například užívání určité skupiny léků (antidepresiva a antiepileptika), komplikace při porodu v termínu, nicméně se uvádí i předčasný porod.

Některé další studie uvádí infekční onemocnění matky v těhotenství, nedostatek vitamínu D v určitých fázích vývoje, kouření matky během těhotenství apod. Dále se spekuluje o vlivu pesticidů a očkování, ale žádná příčina nebyla určena jako jediný významný a určující faktor. Ve Šporclové se uvádí, že nejpravděpodobnější je interakce mezi vlivy prostředí a genetickými předpoklady, přesnou příčinu zatím ale bohužel není možné určit. (Šporclová, 2018)

3. Druhy poruch podle MKN - 10

Mezinárodní klasifikace nemocí, jejíž celý název je “Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů”, je systém, který sestavila Světová zdravotnická organizace (WHO) a jedná se již o jeho desátou aktualizaci. Tyto aktualizace se provádějí přibližně každých deset let. Poslední aktualizace proběhla v roce 2016. WHO tímto uzákoňuje systém pojmenování a určování nemocí, poruch a dalších příznaků onemocnění. Používá se k vykazování výkonů pro zdravotní pojišťovny, pro přehledný souhrn všech nemocí a také k určování směru zdravotní politiky.

V roce 2019 byla schválena jedenáctá verze tohoto systému, která platí od 1.1.2022. Protože ale platí přechodné pětileté období a česká verze je teprve v procesu překladu a začlenění do českého zdravotnického systému, níže je odkazováno na stále platnou desátou verzi. (MKN - 10)

3.1. Dětský autismus - F84.0

Jedná se o hlavní poruchu ze skupiny PAS. Při této poruše se může závažnost symptomů pohybovat na celé škále od mírných až po velmi závažné s různou četností. (Thorová, 2016).

Mezi kritéria, podle níž se Dětský autismus poznává, patří problémy a určité absence ve všech třech částech diagnostické triády (viz. kapitola 1.4.), příznaky se projeví před třetím rokem života a mohou se přidat další problémy jako jsou poruchy spánku, fobie, poruchy jídla apod. (MKN-10,v 2016, online)

3.2. Atypický autismus - F84.1

Atypický autismus je diagnostikován v takovém případě, kdy problémy nejsou zjištěny ve všechny třech oblastech, nebo je problematické chování zjištěno později než do třetího roku života. Splňuje tedy pouze některá kritéria, která jsou určena pro diagnózu Dětského autismu. Další možnost, kdy lze diagnózu určit jako Atypický autismus, je to, kdy jsou problémy zjištěny ve všech třech oblastech, ale nejsou natolik závažné, aby vyhovovala diagnóza dětského autismu. (MKN - 10, 2016) I přes tyto nedostatky se zde vyskytují a jedná se spíše o takovou poruchu, která se diagnostikuje u lidí, pro které by šlo použít také označení “lidé s autistickými rysy/sklony”. (Thorová, 2016)

3.3. Rettův syndrom - F84.2

Jedná se o pervazivní poruchu, která postihuje výhradně dívky. U chlapců se nevyskytuje, protože se váže na mutaci na chromozomu X. Vzhledem k tomu, že chlapci nemají druhý, zdravý chromozom X, umírají ještě před porodem. Obvykle se problémy objevují mezi 7. a 24. měsícem

života. Podobně jako u Dětského autismu, můžeme zde Rettův syndrom rozdělit na Klasický a Atypický Rettův syndrom. Dívky postižené atypickým syndromem mají mírnější formu, tzn. že chodí a mluví, obvod hlavičky je v normě a nebylo zde období klasického vývoje. U dívek s klasickým Rettovým syndromem lze najít takové příznaky, které ve všech bodech splňují diagnostická kritéria. (THOROVÁ, 2016). Takto postižené dívky mají problémy v komunikaci, s učením se novým dovednostem, objevuje se ataxie (porucha koordinace pohybů) a apraxie (mizí zde schopnost záměrné manipulace s rukama). (Smeets. 2011)

3.4. Jiná dětská dezintegrační porucha - F84.3

Jedná se o poruchu, kdy se dítě do po nějaký čas vyvíjí v normě a vše je v pořádku. Poté následuje rychlá a nápadná regrese, kdy dítě během několika měsíců ztratí naučené dovednosti. Podle Thorové zdravý vývoj jedince trvá nejméně dva roky a ke ztrátě dovedností se přidává agresivita, úzkosti, emoční labilita, potíže se spánkem a další. Po etapě regrese následuje období stagnace, kdy se stav jedince ani nezhoršuje, ale ani nezlepšuje. Stav jedince se může později zlepšit, ale na úroveň před ztrátou schopností se již nedostane. (Thorová 2016)

3.5. Aspergerův syndrom - F84.5

Aspergerův syndrom (dále jen AS) je porucha, která má mnoho různých symptomů, které mohou být velmi závažné, ale také tak mírné, že Aspergerův syndrom nejde odlišit od intaktního jedince. U dětí s tímto syndromem se vyskytuje průměrný nebo až nadprůměrný intelekt. Objevuje se u nich problematické chování, výbuchy a nezvládnutí vzteku a činí jim obtíže kontrolovat své nálady. (Thorová, 2016)

Mezi symptomy této poruchy se řadí nesprávné pochopení sociálních situací a špatná reakce na takové situace. I přes to jsou sociálně aktivní a dokáží se orientovat v mezilidské komunikaci lépe, než je tomu u dětí s PAS obvyklé. Aspergerův syndrom se řadí mezi “nejpozitivnější” ze všech pervazivních poruch, protože děti s touto poruchou dokáží, za předpokladu jisté individuální pomoci, absolvovat mateřskou, základní i střední školu, získat titul na vysoké škole, usadit se a žít poměrně běžný život. Není to pravidlem a samozřejmě ne všichni to zvládnou. V takovém případě je potřeba zapojit do vzdělávání asistenta, ale ani to nemusí přinést kýžený výsledek a žáci mají se vzděláním vážný problém.

Jak již bylo řečeno, velkým problémem je komunikace. Podle Woodburyho-Smithe a Volkmar je řeč u dětí s AS v podstatě v protikladu proti dětem s Dětským autismem, u kterého je řeč

zpomalena a spíše se používají jiné formy komunikace. To ale nic nemění na tom, že i u AS jsou jisté nepřehlédnutelné zvláštnosti. Řeč příliš formální, může přecházet v monology ohledně tématu, které nesouvisí s konverzací. Nepoužívají v řeči rytmiku a intonaci a protějšek se může v jejich vypravování lehce ztratit. (Woodbury-Smith, Volkmar, 2008)

3.6. Jiné pervazivní vývojové poruchy - F84.8

Do této kategorie se zařazují víceméně ti jedinci, kteří buď mají postiženou oblast kreativity a představivosti, nebo mají mírné příznaky autismu. Tyto příznaky ale nejsou natolik výrazné, aby je šlo zařadit k Dětskému autismu nebo Atypickému autismu.

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

Jedinci, kteří trpí touto špatně definovatelnou poruchou, mají většinou těžkou mentální retardací a jejich hlavní problém je hyperaktivita, porucha pozornosti a často také stereotypní pohyby.

4. Diagnostika a screening

Screening a diagnostika se provádí na základě zevních příznaků. Měli by se na ni podílet experti z psychiatrie, psychologie, neurologie, experti z oblasti komunikace a jejich poruch a také z oblasti genetiky. Diagnostika by měla být hotova do věku tří let. Běžně se však objevuje zpoždění s diagnostikou, u některých případů se jedná o zpoždění tří až šesti let. Zpoždění se obvykle objevuje u takových případů, kde je forma autismu a tedy i příznaků lehčí. (Pejčochová, Makovská, 2009)

4.1. Screening

Screening je pro diagnostiku autismu velmi důležitý, protože pomáhá k včasnému zjištění diagnózy a brzkému zahájení terapie. Nicméně je pravdou, že velké množství dětí zůstává nerozpoznáno a diagnóza je zjištěna pozdě. Nyní se screeningové modely dělí na dva různé typy.

První je “Systematický celopopulační screening”, kdy se screeningový nástroj použije pro všechny jedince během pravidelné prohlídky u pediatra v určitém věku.

Druhý model je použití screeningového nástroje pouze na děti, které během pediatrické prohlídky vykazovaly určité abnormality.

V současné době máme k dispozici více screeningových nástrojů. Mezi nejpoužívanější a nejspolehlivější se řadí “CHAT” - Checklist for Autism in Toddlers a “M-CHAT” - Modified Checklist for Autism in Todler.

CHAT je metoda vytvořená na začátku 90. let a je určena pro věkovou hranici 18 měsíců.

Metoda M-CHAT je modifikací původní metody, kdy je tato metoda postavena jako rodičovský dotazník a prvních 9 otázek (z celkových 23) je převzatých od originálu. Dále jsou zde otázky na opakující se chování, komunikaci a zvláštnosti při vnímání zvuků, doteků a např. chuti. (Dudová, Beranová, Hrdlička, 2013)

CARS metoda, tedy posuzovací škála autismu v dětství, se používá při zjištění, zda jedinec má nebo nemá dětský autismus. V případě pozitivního nálezu se dá přibližně určit závažnost této poruchy. Školený pracovník se soustředí na 15 položek, kdy každá z těchto položek je ohodnocena na stupnici 1-4 a po ukončení se ohodnocení sečte. Pokud má výsledek nižší než 30, autismus je vyloučen. Pokud je v bodovém rozmezí 30-36,5, je diagnostikován mírný až středně těžký autismus. Při výsledku 37-60 je dítě diagnostikováno jako výrazně autistické a jedná se o těžkou formu autismu. (Čápová, Neumann, 2001)

4.2. Diagnostika

Jako hlavní náповěda pro určení diagnózy se uvádějí kritéria MKN-10. Jako doplnění k těmto kritériím se používají dotazníkové a pozorovací metody. (Ošlejšková, 2008) . Jako dvě nejpoužívanější metody se používají “ADI-R” - Autism Diagnostic Interview - Revised a “ADOS-G” - Autism Diagnostic Observation Schedule - Generic.

Metoda ADI-R se používá na děti ve věkovém rozmezí 4 - 5 let a provádí se pečovatelem o dítě a vyškoleným pracovníkem. Jedná se o 111 otázek a vyplnění tohoto dotazníku trvá až tři hodiny.

ADOS-G se používá na dítě, které je na vývojovém stupni 15 měsíců a trvá 30-40 minut. Zde se hodnotí úroveň sociálního chování, komunikace a hry v různých připravených situacích. (Beranová, Hrdlička, 2012)

5. Diagnostická triáda

Označení Diagnostická triáda, v originále Triad of impairments, poprvé použili Lorna Wing a Judith Gould v roce 1979 ve svém výzkumu o výskytu autismu v Londýně, ve které zkoumali 173 dětí se speciálními potřebami. Ve své práci popsali tři hlavní oblasti, ve kterých děti s PAS mají nedostatky. ((The National Autistic Society, 2022)

5.1. Sociální chování

Na začátku života se jedná především o slabé navazování kontaktu s matkou nebo pečující osobou. Patří sem nezájem o ostatní lidi, malá emoční odezva na matku, nepřítomnost smíchu a nenavazování očního kontaktu, kterého je schopno. Pokud ho ale naváže, neslouží ke komunikaci. Děti, které mají PAS, jsou často označovány jako klidné a nevyžadující pozornost. Také zde vážně “sdílená pozornost”, takže dítě nereaguje na podněty dospělého, který se snaží jeho pozornost zaměřit na nějakou věc nebo činnost. Děti si také vystačí samy s věcmi, které se jim líbí a nemají potřebu na ně upozorňovat dospělé. (Pejčochová, Makovská, 2009)

U starších dětí se problémy vyvinou v lhostejnost ve vztahu a nedostatečnou nebo dokonce žádnou emoční odpověď na okolí. Děti často využívají pečující osoby k získání např. věci, ale pečujícímu se nevrátí žádná odpověď. Děti s PAS také špatně zvládají přizpůsobit své chování situaci v níž se nachází, nevhodně používají sociální signály a komunikaci. (Hrdlička, 2014)

5.2. Komunikace

Podle Hrdličky je vývoj řeči opožděný a u některých jedinců se řeč nemusí vyvinout vůbec. Důležité ale je, že u těch jedinců, u kterých se funkční řeč vyvine, je poznat znatelný rozdíl v porovnání se zdravým dítětem. Často nezvládají používat správně zájmena a řeč může poznamenat chybná větná stavba, mnohdy je spíše monotónní a bez emocí. Postižená je ale také mimoslovní komunikace. Mimika a gestikulace jsou utlumené a neodpovídají situaci a tématu konverzace. . (Hrdlička, 2014)

Problémů, které se mohou objevit v případě, že se řeč vyvine, Bazalová uvádí hned několik. Je zde například popsáno vyhýbání se očnímu kontaktu a nepochopení toho, k čemu komunikace slouží. Bývá časté nepochopení běžně užívaných výrazů, které mohou mít více významů. Autisté tyto výrazy chápou pouze v základním a přesně popsaném smyslu. Dále nechápou generalizaci řeči. Bazalová jako

příklad zmiňuje slovo “auto”. Pod tímto slovem si dokážou představit pouze auto, které mají zaparkované doma v garáži, ale auta projíždějící na silnici si s tím již nespojí. (Bazalová, 2012)

5.3. Hra a představivost

Hra je pro děti s PAS problematická, protože nechápu symboliku hry a zaměřují se především na jednotlivé detaily hraček (např. kolečka).. S hračkami si hrají jiným způsobem, než ke kterému jsou určeny. Například místo aby si s autíčky jezdili, tak je pouze staví do řady. Děti, které mají PAS mají často v oblibě pohyb, ale pohybové hry jsou pro ně nepříjemné, protože nerozumí pravidlům. U takových her, kde je určené pořadí soutěžících a musí čekat, než na ně přijde řada, mají problém vydržet dokud není jejich čas. Nedostatek představivosti dětem s PAS neumožňuje věnovat se činností v plném rozsahu a kvůli tomu se u těchto dětí rozvine stereotypní a stále se opakující chování. Mezi formy popisovaného chování může patřit chůze po špičkách, kývání hlavou, mávání rukama před obličejem, opakování slov a otázek. U některých dětí, které mají vysokofunkční autismus, si můžeme všimnout zjišťování a zapamatování velkého a detailního množství informací (jízdni řady, jména, telefonní čísla apod.) (Jelínková, 2008)

5.4. Nespecifické rysy v chování

V této skupině se objevují takové poruchy chování, které nemají své místo v diagnostických kritériích, ale u PAS se vyskytují a mají velký vliv na chování jedince a také ovlivňují jeho vzdělávání. Na Metodickém portálu RVP.cz se uvádí problémy s jídlem, kdy má dítě pouze několik vybraných potravin, které konzumuje, problémy se spánkem, kdy např. spí méně času než je běžné, problémy s chováním, mezi které patří např. nepřiměřená agresivita a sebezraňování, nepřiměřená míra reakce na zvuk, světlo a vůně, neadekvátní reakce na emocionální podněty, jako jsou bezdůvodný pláč a smích, afekty a také nedostatek pudu sebezáchovy v nebezpečných situacích. Dále zde zmiňují neobvyklou fascinaci pohybem, sníženou schopnost a abnormality pohybu, nedostatek iniciativního a spontánního chování a také problémy s rozhodováním. (Metodický portál RVP.cz, online)

6. Speciální třídy zřízené dle §16 ods. 9 školského zákona

Jedná se o třídy nebo školy, které jsou určeny pro děti s různými druhy zdravotního znevýhodnění a zřízeny jsou podle zákona č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Mezi tato znevýhodnění patří mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, závažné vývojové poruchy, souběh více postižení a samozřejmě také s poruchami chování a autismem. Zařazení dítěte do speciální třídy je podmíněno žádostí zákonného zástupce dítěte, doporučením školského poradenského zařízení (speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko psychologické poradny) a musí být zohledněn nejlepší zájem nezletilého dítěte.

Každá třída/škola zřízená podle tohoto zákona musí mít svůj školní vzdělávací plán (dále ŠVP), který musí být zpracován v souladu s rámcovým vzdělávacím plánem pro daný stupeň vzdělávání. Ve správně napsaném ŠVP musí být uveden typ třídy/školy a pro děti s jakými potřebami je zřízena, musí být uvedeny obecné informace (v jaké lokalitě se nachází, počet tříd a dětí, popis budovy, ve které se nachází, a jejího okolí). V ŠVP by se měly uvést spolupráce, které škola navázala (jako je speciální pedagogické centrum, lékaři) a jestli je škola zapojena do nějakého externího projektu (např. Celé Česko čte dětem). Povinností je uvést, zda se jedná o program vytvořený na míru nebo již někdy vytvořený a pouze převzatý. Škola by se zde měla vyjádřit, jakým směrem se profiluje a z čeho vychází. Jako příklad bych uvedl ŠVP mateřské školy Duha, která vzdělává podle ŠVP “Človíček a šest barev duhy...”.

Anotace tohoto plánu je následující:

- *“Žije-li dítě v povzbuzování, naučí se smělosti.*
- *Žije-li dítě v toleranci, naučí se trpělivosti.*
- *Žije-li dítě s pochvalou, naučí se oceňovat.*
- *Žije-li dítě v poctivosti, naučí se spravedlnosti.*
- *Žije-li dítě v bezpečí, naučí se věřit.*
- *Žije-li dítě v přátelském prostředí, naučí se hledat ve světě lásku.*

Ale:

- *Žije-li dítě v kárání, naučí se odsuzovat.*
- *Žije-li dítě v nepřátelství, naučí se útočit.*
- *Žije-li dítě v posměchu, naučí se vyhýbavosti.”*

(MŠ DUHA, dostupné online)

V ŠVP třídy/školy zřízené podle §16 ods. 9 školského zákona se také uvádí popis opatření, která jsou využívána k naplnění cílů vzdělávání. Řadí se sem kompenzační pomůcky, speciální postupy, didaktické pomůcky a speciální terapie (např. hipoterapie a canisterapie). Dále se musí uvést personální zajištění, běžné vybavení mateřské školy a například to, jak a jestli probíhá spolupráce s rodiči. Tím je myšleno uvedení např. možnosti konzultací. Neměl by chybět přibližný denní režim, kterým se řídí děti během pobytu v MŠ. (Metodický portál RVP.cz, online)

7. Asistent pedagoga

Pozice asistenta pedagoga v mateřské škole je často zaměňována za pozici osobního asistenta. Hlavní rozdíl mezi těmito dvěma pozicemi je, že osobní asistent se věnuje pouze jednomu dítěti, kdežto asistent pedagoga je tzv. “k ruce” pedagogovi jako další pedagogický pracovník a věnuje se všem dětem ve třídě. (Němec, 2014)

Funkce asistenta pedagoga je jedno z podpůrných opatření, které jsou opatřeny v zákonu “č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání” a ve vyhlášce “č. 27/2016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.” V těchto právních předpisech lze nalézt financování této pozice, kvalifikační předpoklady a také hlavní povinnosti, které jsou popsány níže. (Metodické doporučení NUV, dostupné online). Asistent pedagoga může být zařazen také jako běžný pedagogický pracovník, kdy je financován z běžného provozního rozpočtu mateřské školy. (Portál pro asistenty pedagoga a školní asistenty, dostupné online).

Hlavní náplní práce asistenta pedagoga je pomoci učiteli realizovat vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v takovém rozsahu, jaký je určen podpůrnými opatřeními přiznanými žákům ve třídě. Měl by žákům pomoci zapojovat se do chodu a kolektivu třídy a školy, měl by jim pomáhat s komunikací s ostatními. Mezi jeho další povinnosti patří také pomoci žákům se sebeobsluhou, pohybem po mateřské nebo základní škole a také doprovod a pomoc žákům na místech mimo školské pracoviště. (NUV, dostupné online)

Podpůrná opatření, mezi které se asistent pedagoga řadí, se rozdělují do pěti stupňů. Tyto stupně jsou rozděleny podle potřeb žáků, finanční náročnosti a podle toho, jak těžké je zorganizovat daná opatření. Jednotlivé stupně jde kombinovat. (Vyhláška č. 27/2016 sb.)

8. Školní připravenost

Školní připravenost je podle Nádvořníkové a Bednářové takový stav osobnosti dítěte, kdy je dítě připravené na školní docházku v oblasti sociální, psychické a fyzické a dá se předpokládat, že bude školní docházku zvládat bezproblémově. Úroveň školní připravenosti by kromě rodičů měli sledovat rodiče ve spolupráci s dětským praktickým lékařem a učitelkami v mateřské škole. Mohou se řídit radami dalších odborníků, jako je například pedagogicko - psychologická poradna. (Nádvořníková, 2017)

Při diagnostice musí být zohledněna individualita dítěte, musí se brát ohled na schopnosti jedince, na druh postižení a na dobu trvání tohoto postižení. (Bartoňová, 2019)

Pokud si rodiče nejsou jistí, že jejich dítě zvládne navštěvovat základní školu bez problémů a shodnou se na tom s odborníky, lze požádat o odklad školní docházky. Tento odklad může být povolen pouze jednou, poté již dítě musí nastoupit do školy bez ohledu na to, zda je skutečně připravené. Pokud ale dítě není schopné úspěšně zvládat školní docházku, vrátí se do mateřské školy a získává druhý odklad.

Čadilová s Žampachovou ve svém Edukačně-hodnotícím profilu dítěte s PAS píše, že předškoláci s PAS by ve věku 6 a 7 let měli zvládnout určité činnosti, podle kterých se dá určit, zda je dítě na školní docházku připravené. (Čadilová, Žampachová, 2007)

Rovněž budu vycházet z diagnostických kritérií pro zdravé děti od Bednářové a Šmardové, které sestavily Diagnostiku dítěte předškolního věku. Zaměření této příručky je na děti ve věku 3-6 let, nicméně použiji pouze položky pro předškoláky, kterým je 5-6 let. (Bednářová, Šmardová, 2015)

V obou těchto diagnostických pomůčkách se hodnotí pomocí tří stupňů. První stupeň je označen jako “Zvládá samostatně”, další je “Zvládá s dopomocí” a pokud není splněn dostatečně ani jeden z těchto stupňů, hodnotí se “Nezvládá”.

8.1. Fyzická připravenost

Nádvořníková uvádí, že se jedná hlavně o fyzický a zdravotní stav, kterým se rozumí výška, váha a růst. Dále zde zmiňuje také běžná a chronická onemocnění, která by způsobovala velkou absenci. (Nádvořníková, 2017)

Jestli je dítě fyzicky připravené na školní docházku, zjišťuje ve většině případů dětský lékař. V případě nějakého vážného, krátkodobého nebo i dlouhodobého problému se do posuzování vloží i specializovaný lékař. Faktory, které mohou být rozhodující pro odložení školní docházky z důvodu fyzické nepřipravenosti, mohou dítě během školní docházky vyloučit z kolektivu. Děti se zvýšenou

nemocností z důvodu špatné imunity, mohou zameškat důležitou látku probíranou ve škole, být ve vyučování pozadu a již nedostihnout své spolužáky. (Žáčková, Jucovičová, 2015)

Děti připravené na školní docházku by měly umět napodobovat dospělé a své vrstevníky. Při grafomotorických činnostech dítě namaluje postavu s detaily, nakreslí kruh a další geometrické tvary a při pohybových aktivitách napodobí složitější pohyb a řadu předvedených pohybů podle předvádějícího. V oblasti jemné motoriky navlékne korálky na nit, drží tužku jako dospělý, zaváže uzel a dokáže se dotknout pomocí palce dotknout všech ostatních prstů na jedné ruce. Při hodnocení hrubé motoriky sledujeme, jak dítě jezdí na kole, skáče přes švihadlo, jestli dribluje a jestli v bazénu dokáže splývat a udělat pár temp. Pokud je při hře nutné napodobit osobu nebo činnosti pouze postojem těla, také to zvládne. (Čadilová, Žampachová, 2007)

8.2. Psychická připravenost

Je to především to, na jakém stupni je úroveň psychiky a psychických funkcí. Zde záleží hlavně na vývoji centrální nervové soustavy. Centrální nervová soustava ovlivňuje mentální schopnosti dítěte, do kterých patří vnímání, myšlení, pozornost, soustředění a komunikační schopnosti. Kromě samotného vývoje záleží také na dalších vlivech, což je podle Nádvorníkové např. působení okolí. (Nádvorníková, 2017)

V kapitole Psychické připravenosti Čadilová s Žampachovou rozdělují složku vnímání do více částí. Ve zrakové části uvádí rozlišování složitých geometrických tvarů. Jako další je sluchová část, kdy by mělo dítě rozlišit rytmus a poznat zvuky přehrávané z hudebního přehrávače. V poslední části, která je věnována taktilnímu, tedy hmatovému vnímání, je rozlišení složitějších geometrických tvarů, ale nyní pomocí hmatu. Také by měl poznat číslice a písmena, která mu někdo píše prstem na tělo. V předškolním věku má být na určitém stupni vyvinuté abstraktně vizuální myšlení. Kromě přiřazení číslic a písmen, řazení obrázků podle děje a vyřešení úkolu pomocí návodu bych uvedl zkompletování řady obrazců podle toho, co mají společné.

Komunikace je celkově rozdělena do tří kategorií. V kategorii receptivní řeči se hodnotí to, jak dítě rozumí pohádkám a příběhům, zda rozumí tomu, že nejde chápat přirovnání doslova a splní úkol podle předloženého textu. Expresivní řeč verbální se věnuje hlavně vyjadřování. Dítě zvládne pojmenování čísel, vyjmenování dnů v týdnu, pozdravení, poděkování, při komunikaci odpoví gramaticky správně. Zjišťuje si význam slov, kterým nerozumí a dokáže vyprávět příběh, který slyšelo bez nápovědy v podobě obrázků. Neverbální expresivní řeč popisuje diagnostické položky věnované

výrazům obličeje a gestikulace. Poslední věková kategorie je zde uvedena 12-24 měsíců, kdy by mělo dítě vyjádřit souhlas a nesouhlas pohybem hlavy, používat jednoduchá gesta místo řeči a v konverzaci využívat výrazů tváře. (Čadilová, Žampachová, 2007)

V této části se také odkazuje na Bednářovou a Šmardovou. V části, kde jsou uvedena kritéria hodnotící zrakové vnímání, by mělo dítě splnit následující. Pojmenuje ukazované barvy a její odstíny, na pozadí nějakého obrázku vyhledá tvar a dokáže ho popsat. Dokáže vyhledat v řadě dva stejné obrázky a z řady vyřadí odlišné. Skládá puzzle a do obrázku dokáže doplnit chybějící dílek. Také by si mělo zapamatovat viděné obrázky a umístit je na místo, odkud je vzalo. Pokud má vyskládaných několik obrázků v řadě, pomocí níž chceme zjistit, jak se dokáže orientovat na řádku, dítě vyjmenuje obrázky zleva doprava.

Sluchové vnímání se hodnotí podle toho, zda dítě zopakuje větu složenou z více slov nebo pěti na sobě nezávislých slov, zvládne zaznamenat delší rytmickou strukturu. V kategorii věnované taktilnímu vnímání je uvedeno poznání geometrických obrazců hmatem.

V této příručce se věnují také řeči, přičemž dítě umí z paměti převyprávět kratší text, rozliší, zda je nějaké tvrzení pravdivé nebo nepravdivé, dokáže na základě delšího textu zrealizovat nějakou činnost. Dokáže určit, co na obrázek nepatří a co je na něm špatně. V předškolním věku by již dítě mělo být schopno říct své osobní údaje, jako je jméno, příjmení, jména rodičů a sourozenců, svoji adresu apod. Mělo by umět vyjádřit smysluplně svoji myšlenku, případně odpovědět na otázku. V řeči by se již neměly vyskytovat gramatické chyby. Dítě udrží při rozhovoru oční kontakt, nevyhýbá se mu a používá mimiku. Další kritéria se shodují s výše uvedenými kritérii od Nádvníčkové. (Bednářová, Šmardová, 2015)

8.3. Sociální připravenost

Sociální připravenost zkoumá připravenost v oblasti sociálních dovedností. Sociální dovednosti mohou být definovány jako takové chování, které je společensky přijatelné, je naučené a umožňuje jedinci vyrovnat se s nástrahami života a přizpůsobit se změnám, které mohou jedince potkat. Tyto sociální dovednosti definovala Světová zdravotnická organizace v roce 1994 ve svém dokumentu “Life skills education for children and adolescent in schools”. (WHO, 1994)

V případě sociální připravenosti navštěvovat základní školu se jedná především o schopnost vydržet po dobu školního vyučování bez rodičů a respektovat ostatní dospělé, usměrňování emocí a schopnost vydržet u takových činnostech, které ho nebaví. (Nádvníčková 2017)

Podle Chvála a Kropáčkové se do této skupiny řadí také sebeobslužné dovednosti, jako jsou stravování, oblékání, hygiena a podobné. (Chvál, Kropáčková, 2017)

Sociální dovednosti, podle kterých se dá podle Čadilové určit připravenost, jsou následující. Vyhovět dospělému, který má na dítě nějaký požadavek nebo žádost. Dítě rozumí a přijímá nastavená pravidla při hře, rozpozná vhodné a nevhodné chování ve společnosti, přičemž se dokáže vhodně zapojit do rozhovoru vedeného dospělými a navazuje vztahy s ostatními ve skupině dětí. Děti také v rámci hry napodobují různé role. Hrají si na prodavače, na moderátora apod. (Čadilová, Žampachová, 2007)

Bednářová v několika položkách ve stručnosti popisuje takové chování, které by mělo pro předškoláky být normou. Jedná se o základy slušného chování. Tím je myšleno zdravení, poděkování a poprošení bez toho, aby to muselo být dítěti připomínáno. Děti by měly umět rozpoznat světelné signály na křižovatce a znát základní pravidla bezpečného pohybu na ulici a nevstupovat do silnice bez rozhlédnutí. Důležitou věcí je rozdělení vykonávaných činností na zadaný úkol, který je povinný, a volnou hru. Děti se tím učí smyslu pro povinnost. Umí udržet pořádek ve společných prostorách, zpravidla ve třídě nebo na chodbě. Překážky a složitější úkoly překonají samostatně a s trpělivostí, přičemž po ukončení práce zhodnotí pozitiva i negativa svého výkonu. Především si zhodnotí, co udělaly špatně a co dobře apod. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Praktická část

9. Kvalitativní výzkum

9.1. Cíl výzkumu

Hlavní cíl mé bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má distanční vzdělávání na děti s PAS, které jsou v předškolním věku a navštěvují mateřskou školu. Chci také zjistit, jestli jsou děti distanční výukou ovlivněny pozitivně či negativně a jak se změnilo jejich chování během a po distanční výuce a porovnat to s jejich chováním v době předtím.

Vytyčil jsem si následující dvě výzkumné otázky, které budou podrobněji prozkoumány níže.

1. Jaký vliv má distanční vzdělávání na děti předškolního věku, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra?
2. Jak významným činitelem je distanční výuka při předškolním vzdělávání u dětí s PAS?
3. Vyhovuje dětem spíše vzdělávání doma nebo v MŠ?

9.2. Metodologie

Pro výzkumnou část své bakalářské práce jsem se rozhodl použít metodu případové studie, tedy kazuistiky. Využil jsem možnosti zrealizovat polostrukturovaný rozhovor s rodiči dvou předškolních chlapců, rozhovory s pedagogy z jejich třídy a celou situaci krátce doplnit svým pozorováním. Porovnáním rozhovoru s rodiči a s pedagogy chci nalézt odpovědi na výše zmíněné výzkumné otázky. Respondentky byly vybrány záměrně, protože s tématem mé bakalářské práce mají zkušenosti “z první ruky” a přímo se jí účastnily.

10. Mateřská škola Duha

Mateřská škola se speciálními třídami Duha se nachází v Praze 5 v Košířích, vedle lesoparku Cibulka. Mateřská škola má kapacitu 143 dětí, které rozděleny do 7 tříd. Jedná se o 5 tříd, do kterých jsou děti rozděleny podle věku, a dvě speciální třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Jedna z těchto tříd je určena pro děti s kombinovanými vadami. Druhá, ve které pracuji, je určena pro děti s PAS. Protože chlapci, na které se zaměřuji, navštěvují tuto třídu, dále se o ní budu zmiňovat jako o třídě Žabek.

V těchto dvou třídách nejsou děti rozděleny podle věku, ale podle druhu a stupně handicapu. Ve speciálních třídách je méně dětí, v Žabkách je maximální počet 8 dětí. Ve třídách je zajištěn pedagogický dozor a vzdělávací aktivity učitelkami a asistenty pedagoga. Ve speciálních třídách jsou dvě učitelky a dva asistenti.

Děti v této třídě jsou vzdělávány pomocí strukturovaného učení, kdy mají celý den rozdělený do jednotlivých bloků označených obrázky. Každé dítě má svoji “hlavní” lištu (příloha č.1) připevněnou na zdi a na liště má denní aktivity znázorněné pomocí obrázků. Vždy na začátku nové aktivity si dítě vezme z lišty příslušný obrázek a připevní si ho na “aktivní” lištu (příloha č.2) v místě, kde je činnost realizována.

Denní program je sestaven následovně. Po příchodu do třídy začínají volnou hrou, následuje cvičení, hygiena a svačina. Po svačině následuje komunitní kruh, při kterém se s dětmi učí a procvičují říkanky a obrázky k tématu, které je určeno vždy na dva týdny ŠVP. Dalším programem je buď výtvarná nebo individuální činnost. Zde mají děti od učitelek připravené jednotlivé aktivity na rozvoj grafomotorických činností, zrakové percepce apod. Po individuálních činnostech jdou děti na školní zahradu nebo na procházku do okolí. Do třídy se vrací až na oběd a polední odpočinek.

Distanční vzdělávání bylo v této třídě realizováno elektronickou komunikací. Rodičům dětí byly zasílány úkoly v písemné formě pomocí emailů.

11. Daniel

Jméno: Daniel (jméno je změněno)

Diagnóza: PAS

Anamnéza:

První chlapec, kterého jsem si vybral se jmenuje Daniel. V době, kdy byl proveden rozhovor s matkou, chodí do první třídy na Základní školu Trávníčkova, která se nachází na Lužinách v Praze. V době distanční výuky, na kterou se zaměřuji, navštěvoval MŠ Duha, kde chodil do třídy pro děti s PAS a vztahovalo se na něj, jako na předškoláka, povinné vzdělávání.

Rodina chlapce je neúplná, rodiče jsou rozvedení. Daniel má ještě sestru, která je starší a nyní navštěvuje třetí třídu na základní škole. Chlapec žije s matkou. V době distanční výuky bydleli v bytě, ale v čase mezi Danielovou docházkou do MŠ a uskutečněním rozhovoru se přestěhovali a nyní bydlí v rodinném domě.

Matka popisuje těhotenství jako plánované a bezproblémové. Jedinou komplikací, na kterou si vzpomíná, mohlo být to, že otěhotněla velmi brzy po porodu první dcery. Sourozence mezi sebou dělí rok a tři měsíce, otěhotněla tedy již půl roku po porodu. Navíc zmiňuje, že první těhotenství muselo být ukončeno císařským řezem.

V širší rodině se nevyskytují žádné problémy podobné poruchám autistického spektra. Matka a starší sestra jsou také zdravé, otec má diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou.

Respondentka uvádí, že diagnóza byla Danielovi zjištěna pozdě, až mezi čtvrtým a pátým rokem. Přesnou poruchou, která byla Danielovi zjištěna je Dětský autismus se střední mozkovou retardací. Před stanovením konečné diagnózy PAS odborníci spekulovali také nad těžkou vývojovou dysfázií. Hlavní příznaky, kterých si matka všimla a přišly jí podezřelé, bylo špatné porozumění pokynům, potíže s jídlem (Daniel nejedl nic jiného než pudinky a jogurty - např. Termix), absence řeči a špatná neverbální komunikace. Co se týče hry, chování k ostatním a dalších oblastem neuvádí matka žádné abnormality, pouze hypersenzitivitu na zvuky. Nyní (v březnu 2022) respondentka sděluje, že se Daniel zlepšil v jídle, začíná jíst i netekutou stravu a objevují se první slova.

11.1. Rozhovor s rodiči Daniela

1. Jak byl starý v době distanční výuky?

“V době distanční výuky, na kterou se zaměřujete mu bylo 7 let.”

2. Navštěvuje sourozenec mateřskou nebo základní školu? Pokud ano, v jaké je třídě?

“Sestra chodila do druhé třídy na základní škole.”

3. Jak dlouho probíhala distanční výuka u sourozenců?

Ty, jo, jak vlastně dlouho to bylo zavřený. Mám v tom trošku zmatek. Ta druhá, ta byla trošku kratší...nebo Dan jí měl trošku kratší, tam začali chodit brzo tyhle speciálky. Školka celkem držela. Ale Naty jí měla tak 3-4 měsíce.”

Rád bych zde uvedl, že distanční výuka při vlně, na kterou se zaměřuji, trvala v této konkrétní MŠ cca dva měsíce. Nejdříve byla uzavřena pouze třída Žabek, poté celá školka z důvodu nedostatku pedagogů a následovalo povinné uzavření z důvodu špatné epidemiologické situace. Toto uzavření už bylo plošné a bylo nařízeno ministerstvem zdravotnictví.

4. Měl Daniel vyhrazené nějaké speciální místo na práci?

“Měli vyhrazené místo v dětském pokoji u psacího stolu, kde se střídali se sestrou.”

5. Plnili jste spíše úkoly zadávané na doma nebo do přírody?

“Pro nás byly asi paradoxně jednodušší ty úkoly na doma. Protože venku jsme jsme se snažili věnovat všemu možnému, ale tyhle úkoly jsme plnili spíše doma.”

6. Pracovali jste s Danielem nad rámec zadávaných úkolů z MŠ?

“Ano, dělali jsme v rámci logopedie. Měli jsme plán pro Daniela, ve kterém jsme pokračovali.”

7. Vyhovovaly Vám zasílané úkoly? Šlo by podle Vás udělat něco jinak?

“Určitě to vyhovovalo. Jen jsme měli problém, když jsme občas neměli doma pomůcky pro to...jako je modelína a věci, se kterými si běžně nehraje. Takže jsme je museli shánět. Ale jinak to bylo v pořádku.”

8. Dodržovali jste režim, který zná Daniel ze školky? (Rozvržení dne - hra, cvičení, svačina, individuální činnosti...)

“Jojo, víceméně jo. Jenom jsme to museli zkombinovat s dcerou. Pokud jí začínala online výuka, bylo pak pro mě lepší pracovat s Danem taky. Aby tam byl klid, a neřádl ani jeden. Museli jsme to trošku podmínit té druhé výuce. Ale režim jako takový jsme dodržovali, protože to bychom se jinak zbláznili.”

9. Co pro Vás bylo při distanční výuce nejsložitější?

“ Nejsložitější bylo zkoordinovat to všechno s běžným životem. Se svojí prací, s péčí o domácnost, s vařením a takhle prostě dohromady. Kdyby se mohl člověk věnovat jen tomu dítěti, myslím si, že by se to dalo zvládnout v pohodě.”

10. Změnil se nějak Danielův přístup k práci?

“Oproti tomu období před tím si myslím, že vydržel víc. Protože byl zvyklý dělat většinu ve školce a doma jsme věnovali jen té logopedii a obecně méně. Nejdříve se mu to asi nelíbilo, ale poté si zvykl, že to co se dělá ve školce se dělá i doma. Takže z pohledu doma to bylo lepší.”

11. Změnilo se nějak jeho chování při hře?

“Určitě bych řekla, že čím déle jsme byli doma, tím divočejší byl.”

12. Změnilo se nějak jeho chování k ostatním lidem?

“Bylo to hodně o tom, že se nudil. Takže spíše si víc dovolil, jak se nudil. Ale ten sociální kontakt mu hodně chyběl.”

13. Měli jste návštěvy a scházeli jste se s jinými rodinami/kamarády/rodinou?

“Nějaký návštěvy jsme měli, hlavně teda v rámci rodiny. Ale když můžeme jít do kina, nebo na bazén...tak to mu dá určitě víc. A takhle to byli hlavně rodinní členové, hlavně ti nejužší, které dobře zná. Žádné velké vzrušo.”

14. Myslíte si, že byl na konci školního roku připravený na docházku v ZŠ stejně, jako by byl bez distanční výuky?

“Já si myslím, že relativně jo. Protože v těch speciálkách nebyli doma tak dlouho. A taky to je Vaše práce, že jste to dotáhli ve zbytku roku. Kdybyste tam nebyli vy jako učitelé, tak by to nebylo ono.”

15. Dokázali byste vyjmenovat pozitiva a negativa distanční výuky? - Užitečnost distančky?

“Mezi pozitiva bych řekla, že i mě to směřovalo, jak s těma dětma pracovat. A taky že Váš to udrží v takovém tom režimu nějakém. A negativa...skloubit to, když je těch dětí víc je složitý. A u takovýhle dětí, tu pozornost je složitý udržet v tu danou chvíli. S Váma bylo super, že jsme se prostě dohodli, kdy přidáme úkoly a nemuseli jsme nějak přes kameru fungovat. Kdyby to bylo v pravidelný čas, že se sejdeme u kamery...nedokážu si to představit...Shrnula bych to, že negativum je skloubit to dohromady a pozitivum, že nás to vedlo a drželo v režimu.”

16. Jaké to pro něj bylo, vrátit se zpět do normálního režimu?

“Za mě ani ne. Myslím si, že se docela těšil. Že to byla vítaná změna a že se těšil na Vás. Nevím, jak pracoval ve školce, ale doma neměl problémy.”

17. Dokázali byste porovnat distanční výuku v roce 2020 a v roce 2021? Bral to i Daniel jinak?

“Rozhodně to bylo lepší v tom, že už všichni věděli do čeho jdou. Ani pro Dana to nebyla taková změna. I my jsme věděli co nás čeká, takže jsme se mohli připravit. A teda rozhodně byla kratší. A taky to bylo lepší, že nebyly tak šílený ty omezení. Že jsme mohli i do lesa, nebyl zákaz vycházení a dalo se to zkombinovat i s tím venku...”

Jako poznámku bych přidal, že uzavření mateřských škol a distanční výuka v roce 2020 byla proti roku 2021 mnohem delší, trvala cca 4 měsíce.

18. Zasáhl Vás nějak covid osobně? Měli jste pozitivní test na koronavirus?

“Nene, my jsme ho paradoxně neměli. Občas jsme skončili v karanténách, protože jsme byli v kontaktu s nakaženými, ale my ho neměli.”

Shrnutí rozhovoru

Rozhovor byl původně naplánován jako setkání tváří v tvář, nicméně byl nakonec veden online přes platformu FaceTime. Daniel totiž dostal od svého ošetřujícího lékaře nové léky, na které si obtížně zvyká a matka ho musela ten den hlídat doma. Rozhovor to byl milý a dle mého názoru přínosný. Respondentka souhlasila s rozhovorem a zveřejněním, podepsala informovaný souhlas a ústně potvrdila, že schvaluje nahrávání na diktafon kvůli přesnému přepisu. Později proběhl ještě rozhovor po telefonu, ten byl ale velmi krátký a již bez videa, protože byl veden pouze za účelem ověření několika málo informací.

Respondentce téma distanční výuky nebylo vůbec nepříjemné a soudím, že vzhledem k poměrně dobrému vztahu, který spolu máme, se dokázala otevřít a sdělit i osobnější informace.

12. Samuel

Jméno: Samuel

Diagnóza: Atypický/Dětský autismus

Anamnéza

Druhý chlapec, kterého jsem si vybral pro svůj výzkum, je Samuel. V době kdy byl prováděn výzkum mu je 7 let a navštěvuje mateřskou školu Duha, kde chodí do třídy pro děti s PAS. Rodina chlapce je úplná, rodiče mají celkem dvě děti. Samuel je první v pořadí, má ještě mladšího bratra. Rodina žije v rodinném domě se zahradou. Matka uvádí, že v těhotenství byla vystavena nepřiměřeně velkému stresu a z části to označuje jako důvod vzniku synova postižení. V dětství se chlapec choval přiměřeně věku, nicméně si matka v chování všímá jistých odlišností od ostatních dětí. Vzhledem k tomu, že se jednalo o jejich první dítě, matka nevěděla “co je norma” a ze začátku nechtěla synovy problémy příliš řešit. Diagnóza byla Samuelovi zjištěna v cca 3 letech. Samuel má také přidružené diagnózy, a to ADHD a hyperaktivitu. Mezi projevy, které matku přiměly vyhledat odborníka, uvádí hlavně neverbální projevy. Nehraje si ani sám, ani s ostatními. Když naváže oční kontakt, tak je slabší, nemluví, vážně celkové porozumění ostatním a také zmiňuje psychickou labilitu a přecitlivělost. Také uvádí, že na podzim 2021 nastal u Sama regres z důvodu celkové anestezie, která byla podána kvůli stomatologickému zákroku. Toto potvrzují i učitelky, se kterými jsem měl rozhovor a které Samuela dobře znají. V nedávné době (přelom let 2021 a 2022) byl Samuel na vyšetření u psychiatra, kde mu byla diagnostikována také lehká mentální retardace.

Samuelův bratr nemá zjištěnou žádnou diagnózu, nicméně matka má na základě symptomů podezření na slabší formu aspergerova syndromu. Návštěvu odborníka s druhým synem odmítá, neví co by jí to přineslo. Také si není jistá, jestli jsou symptomy způsobeny nějakou poruchou nebo se jedná o chlapcovo přizpůsobení bratrovi. Protože rodina nemá moc přátel s dětmi podobného věku, sourozenci tráví velmi mnoho času společně a podle matky může mladší syn napodobovat Samuelovo chování.

1. Jak byl starý v době distanční výuky?

“V době distanční výuky na kterou se ptáte, mu bylo 6 let.”

2. Chodí do školy nebo do školky?

“Momentálně chodí do školky a má odklad. Jak to bude od září je otázka, ale asi plánujeme domácí vzdělávání”

3. V době distanční výuky, chodil do školy nebo do školky?

“Při obou obdobích distanční výuky chodil do školky. V prvním ještě nebyl v předškolním věku, ale v druhém období se na něj již povinné vzdělávání vztahovalo. “

4. Navštěvuje sourozenec mateřskou nebo základní školu? Pokud ano, v jaké je třídě?

“Bráchovi je 5,5 roku a také navštěvuje mateřskou školu. Nicméně navštěvuje běžnou mateřskou školu a chodí tam 3x týdně”

5. Jak dlouho probíhala distanční výuka u sourozenců?

“U Samuela to bylo přibližně na dva měsíce, u bráchy trošku déle. Ale přesně si to už nepamatuji. Úkoly ze školky dostávali oba a plnili jsme u obou.”

6. Měl Samuel vyhrazené nějaké speciální místo na práci?

“Ano, bylo to v kuchyni. My máme Son-rise herničku, ale tam to nešlo, protože tam ho nemůžu nutit. To je “ano místnost”, kde vlastně není tlak a dělají se tam věci co ho baví. Aby tam chtěl být a aby chtěl trávit čas s vámi a prostě aby se chtěl rozvíjet. Úkoly ze školky jsme teda dělali za pultíkem v kuchyni. Tam to šlo. Dostal tam nějaké zobání, nějaké sušené ovoce, a během toho jak zobal, tak jsme to společně udělali.”

7. Plnili jste spíše úkoly zadávané na doma nebo do přírody?

“Ježíš, tak to jsem úplně minula a nestihla vůbec. To se omlouvám, ale teda dělali jsme věci jenom doma. Vůbec nevím, že jsme měli se Sebikem něco takového dělat.”

8. Pracovali jste se Samuelem nad rámec zadávaných úkolů z MŠ?

Ano, pracovali jsme s ním nad rámec úkolů ze školky. Tam dostal na papíře úkoly nebo hrátky a my mu ještě naložili, takže dělal vlastně denně dvojnásobek toho co by měl...Dělali jsme navíc...co bych tak označila nálepkou jako Montessori výuka, že tam bylo různé spojování...vlastně spíš taková jako grafomotorika. Že trošku jako cvičení ruky, úchop tužky a nebo jsme malovali štětce omalovánky. Nebo jsme spojovali dvojčky, barvy, psali jsme písmenka a čísla a tak...spíše teda věci na papíře. Tužka mu dělá celkem problém, protože v tom nevidí smysl a neví, proč by to měl dělat. TO pak tužku hází někam mimo a tak..."

9. Vyhovovaly Vám zasílané úkoly? Šlo by podle Vás udělat něco jinak?

"Vzhledem k tomu, že hodnotím jenom teda polovinu věcí co jsme měli, asi nám to vyhovovalo. Takhle zpětně si to už nepamatuju, jak jsme dělali ještě věci navíc. A v podstatě to bylo podobné jako jsme dostávali, když jsme si vyžádali sešitek z úkolů na týden ze školky..."

Zde bych rád doplnil informaci, že po konzultacích a dohodě s matkou byl každý týden (v období, ve kterém se nepracovalo s distanční výukou) nachystán sešit s úkoly, které mohou doma plnit nad rámec věcí plněných v MŠ. Jednalo se o úkoly, které byly velmi podobné úkolům dělaným v MŠ. Vyskytovalo se zde spojování, procvičování vodorovné a svislé čáry, klubička, rozdělování pomocí pinzety apod.

10. Dodržovali jste režim, který zná Daniel ze školky? (Rozvržení dne - hra, cvičení, svačina, individuální činnosti...)

"Nee, vůbec, jak to vyšlo."

11. Co pro Vás bylo při distanční výuce nejsložitější?

"Nejhorší byl ten time management. Jak na nic nebyl čas. Ještě ta metoda Son-rise se dělá jeden ku jednomu a my máme vlastně dva syny. To když jsem pak byla doma sama s klukama, tak jsem se nemohla pořádně věnovat ani jednomu. Protože tam pak běhá Sam za zády a já nevím, co dělá. Utíkám zjistit, co tam dělá, protože to vždycky je nějaká neplecha a zdrhám od toho druhého a ten je na mě naštvaný, že se mu nevěnuju. Takže takovej stres. Neměla jsem ten pocit sebeuspokojení, že jsme se nemohla věnovat na 100% ani jednomu a byly ty dny tak jako naprd."

12. Změnil se nějak Samuelův přístup k práci?

"Já myslím, že ne, že pořád stejný. Jak Sam nemá žádný rituály během dne, které by se musely dodržovat tak to je všechno tak rozvolněný a je nám to fuk."

13. Změnilo se nějak jeho chování při hře?

“Ne.”

14. Změnilo se nějak jeho chování k ostatním lidem?

“Ony mu chodí občas tety na hlídání a dobrovolnice na Son-rise. Což je teda škoda, že přes ten Covid vypadly, takže to byla škoda, že neměl ty kamarádky které ho obšťastňovaly v té herničce. Ale jinak se nezměnilo vůbec nic. On je flegmouš a pohodář. Těšil se do školky, jestli to tak můžu říct!”

15. Měli jste návštěvy a scházeli jste se s jinými rodinami/kamarády/rodinou?

“Nedocházely ty dobrovolnice, všichni se báli a nikdo nevěděl co ten covid je. Takže ta sociální stránka je slabší. U Sama je blbý, že nemá žádný vrstevníky okolo sebe a kamarády stejného věku. Takže tam žádná změna nebyla spíše z tohoto důvodu...”

16. Myslíte si, že byl na konci školního roku připravený na docházku v ZŠ stejně, jako by byl bez distanční výuky?

“Já si myslím popravdě, že by byl stejnej. My se mu věnujeme celý dny co to jde. Myslím si, že by byl dokonce lepší bez distančky, protože jsem ho docela nutila dělat navíc. Tím jak jsme vyhraněný tím Son-risem, tak vlastně všechno, co se musí, je kontraproduktivní a narušuje to ten Son-rise. Proto vlastně říkám, že by to možná bylo lepší bez toho, protože by se nemuselo plnit nějaké zadání. Ale těžko říct...proto vlastně i to domácí vzdělávání, protože nám to takto vyhovuje.”

17. Dokázali byste vyjmenovat pozitiva a negativa distanční výuky?

“Rozhodně bych dokázala říct, jak to neprospělo mně. Protože jsem neměla čas na nic. Malý mínus, ale fakt nepatrný, protože to byla otázka třeba 10 minut. Tak že jsme museli plnit doma ty úkoly, na což teda byl zvyklej, ale ne v takové míře. A chtěla jsem to mít hotový. A rozhodně jsem to nechtěla šidit a lhát, takže jsem ho k tomu donutila. A teda pozitivum snad jenom to, že jsme ušetřili benzín za cestu do Prahy.”

18. Dokázali byste porovnat distanční výuku v roce 2020 a v roce 2021?

“To bych asi nedokázala, protože si vůbec nepamatuju jak to probíhalo v roce 2020.”

19. Zasáhl Vás nějak covid osobně? Měli jste pozitivní test na koronavirus apod.

“To nás zasáhlo, protože nás “Velký bratr viděl” a museli jsme zůstat doma. My jsme jako rodina v pohodě a jsme spolu hodně, takže nás to hlavně sblížilo. Spíše než na rozvod. Nám obecně covid nevadil, kdyby nebylo ty izolace a karantény.”

Hodnocení rozhovoru

Tento rozhovor měl být také proveden během osobního setkání. Mělo proběhnout ráno, při příchodu do MŠ a po předání Samuela do třídy. Bohužel ale kvůli náročném pracovnímu programu matky byl nakonec veden pouze po telefonu bez spojení s videem. Bohužel byl díky tomu z části omezen kontakt a nemohl jsem sledovat neverbální komunikaci. Ale protože se s respondentkou pravidelně setkáváme při předávání Samuela, nebyl problém se při těchto příležitostech na cokoliv doptat a upřesnit si informace. Respondentka také podepsala informovaný souhlas a na začátku rozhovoru ústně souhlasila s nahráváním na diktafon.

Rozhovor probíhal cca 30 minut a respondentka neměla problém s žádnými otázkami. Vzhledem k tomu, že rodina praktikuje výchovnou metodu Son-rise, respondentka mi musela ve zkratce vysvětlit v čem tato metoda spočívá a v čem se liší od výchovné metody praktikované v MŠ.

13. Rozhovor s učitelkami

13.1. Učitelka K. J.

Prvním respondentkou z učitelek, se kterou jsem uskutečnil rozhovor je K.J. Respondentka pracuje v Mateřské škole se speciálními třídami Duha již 12 let a po celý čas se věnuje dětem s PAS ve třídě, která je pro tyto děti určena. Respondentka je vystudovaná všeobecná zdravotní sestra, ale po prvním těhotenství se přeorientovala a doplnila si vzdělání, aby byla kvalifikovaná na práci učitelky v MŠ. Protože pracuje s handikepovanými dětmi, rozhodla se doplnit si vzdělání speciálního pedagoga a to na Pedagogické fakultě UK v rámci celoživotního vzdělávání.

1. Které období distanční výuky bylo náročnější? Rok 2020 nebo rok 2021?

“Řekla bych, že rok 2020, protože jsem si udělala projekt “Hlídání”. Tento projekt byl určen pro děti s poruchami autistického spektra, kteří mají zavřenou školku a mohou docházet ke mě domů, kde je budu hlídat a pracovat s nimi jako ve školce. Takže určitě náročnější. A také tam hrálo roli to, že distanční výuka v tomto roce byla náročnější.”

2. Jak byla distanční výuka realizována?

“Byla realizována tak, že jsme chodili v určené dny do práce, kdy jsme připravovali dokumentaci, pomůcky, projekty a k tomu jsme zasílali rodičům úkoly a činnosti do mailu.”

3. Pro kolik dětí byla realizována?

“Pro osm dětí, s tím že povinně pro předškoláky a děti s odkladem školní docházky a pro zbytek dobrovolně podle toho, jak rodiče chtěli.”

4. Vyžadovali jste po rodičích nějakou zpětnou vazbu?

“U předškoláku a dětí s odkladem ano, u zbytku to bylo pouze o dobrovolnosti. A u předškoláků a dětí s odkladem s tím problém nebyl, posílali pravidelně dle domluvy.”

5. Bylo obtížné vymýšlet individuální úkoly pro děti? Nebo jste je vymýšleli hromadně?

“Dělali jsme to najednou. Děti jsme si rozdělili do tří skupin podle jejich schopností a vlastně jsme vymysleli úkol, který mohl mít tři úkoly obtížnosti. A dětem jsme odeslali tu úroveň, kterou jsme určili jako nejvhodnější.”

6. Jakými kanály jste s rodiči komunikovali?

“Komunikace fungovala hlavně přes oficiální školkový (třídní mail), ale pokud bylo potřeba, fungovaly jsme i na osobních mailech.”

7. Měla podle Vás distanční výuka smysl? Nebo by vyšlo stejně bez ní?

“To záleží na přístupu rodičů...Pokud k tomu přistupovali zodpovědně, k té distanční výuce a v podstatě se řídili tím programem, který jim byl zaslán, tak tam vidím přínos v tom, že si jednak mohli vyzkoušet roli toho učitele a určitě se jim mohl otevřít víc pohled do schopností jejich dítěte. Co vlastně umí, neumí, jakým způsobem pracuje a jakým způsobem se chová, když jde o řízenou činnost. Takže to mohlo prohloubit jejich vztah. Ale pokud k tomu rodiče přistoupili laxně, tak by mělo větší význam klasické vzdělávání ve školce. To distanční zas takovej přínos pro ně nemělo.”

8. Po návratu do MŠ. Bylo pro děti obtížné si zvyknout znovu na režim z MŠ?

“Vůbec. To ale vlastně potvrzuje i to, že po letních prázdninách, kdy je školka zavřená, nebo je prázdninový provoz na dva týdny, tak nejméně měsíc a půl do školky nechodí. A přesto pokaždé jsem nezažila, za tu dobu co ve školce pracuju, že by se po prázdninách dítě vrátilo a mělo problém s adaptací a ani se nestalo, že by zapomnělo naučené schopnosti a dovednosti. A to samé po distancu.”

9. Po návratu do MŠ. Všimli jste si nějakých změn v práci?

“Nene, přišlo mi, že navázali přesně tam, kde předtím skončili. Řekla bych, že nebyl vidět po tom distancu vidět žádný extra posun vpřed, ale žádné zhoršení. Neobjevilo se ani to, že by se museli něco znovu učit.”

10. Po návratu do MŠ. Všimli jste si nějakých změn v chování?

“Ne, nepřišlo mi, že se něco změnilo.”

11. Myslíte si, že byli připraveni na školní docházku?

“Ano, v rámci svých individuálních možností byli připraveni.”

Zde ještě zmíním, že děti ze třídy Žabek zpravidla nenastupují na běžnou základní školu. Ze zkušeností od dětí, od kterých máme zpětnou vazbu se jedná zpravidla o základní

školy speciální. Jsou to například Základní škola Korálek v Kladně, Základní škola speciální Rooseveltova a další...

12. Šlo by něco udělat lépe/jinak? Ze strany pedagogů.

“Ne, myslím si, že jsme vše udělali nejlépe jak jsme mohli.”

13. Myslíte si, že je pro děti lepší domácí vzdělávání nebo klasické prezenční ve škole?

“Řekla bych, že nejlepší je pro děti klasická docházka do školky, jak ji známe. I z toho, co jsem já sama zažila při první distanční výuce s hlídáním a vzděláváním dětí u mě doma můžu říct, že lepší to je ve školce. Je tam více pedagogů na děti, je to více organizované a nemusíme se snažit skloubit osobní život a vzdělávání dětí.”

Hodnocení rozhovoru

Tento rozhovor proběhl v mateřské škole během poledního odpočinku. Jednalo se o osobní rozhovor, protože jsme měli s kolegyní službu na stejné třídě. Respondentka byla otevřená a uvolněná. Rozhovor byl občas narušen dětmi, které odpočívaly ve stejné místnosti na lehátku, ale nijak to porozumění sdělovaným informacím nepoznamenalo. I přes to, že byla respondentka otevřená, odpovídala stručně a jasně. Po rozhovoru již nebylo třeba si cokoli upřesňovat. Respondentka podepsala informovaný souhlas s rozhovorem a s nahráváním na diktafon také souhlasila.

13.2. Učitelka M.M.

Druhou respondentkou z oblasti učitelek v MŠ je M. M. Respondentka také pracuje v MŠ Duha. V této MŠ je zaměstnaná již 12 let. Působí zde na pozici zástupkyně ředitelky, přičemž k tomu vede kolektiv učitelek a asistentů pedagoga ve třídě pro děti s PAS. Respondentka má vzdělání v oboru speciální pedagogiky. Vystudovala VOŠ, dále absolvovala na Pedagogické fakultě UK bakalářský obor Speciální pedagogika a své vzdělání dovršila magisterským oborem Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. Ve všech svých závěrečných pracích se věnuje tématu dětí, které trpí PAS.

1. Které období distanční výuky bylo náročnější? Rok 2020 nebo rok 2021?

“Pro mě bylo určitě náročnější období první. Bylo to něco neznámého a nevěděli jsme, do čeho jdeme. Nikdo nevěděl, zda i v mateřské škole bude probíhat distanční výuka a jakým způsobem. Jelikož je ale vzdělávání předškoláků povinné, bylo jasné, že něco probíhat bude muset.

V druhém období už jsme věděli co jak, a také byl vydán metodický pokyn k distančnímu vzdělávání pro mateřské školy, který nám poslalo MŠMT.”

2. Jak byla distanční výuka realizována?

V prvním období byla realizována formou emailů, ve kterých byly pro všechny děti stejné úkoly. Další úkoly byly realizovány formou vývěsek na plotě mateřské školy. Byly to například poznávací procházky po okolí. Rodiče, kteří neměli čas na poznávací procházky, mohli si naskenovat QR kód do telefonu. Tento QR kód je dovedl na přehrávání zvuků zvířat, které měly děti poznávat.

V druhém období byly úkoly taktéž zasílány emailem, ale úkoly byly koncipovány trochu jiným způsobem. Důraz se kladl na dovednostní úkoly, které mohly být praktikovány v domácím prostředí. Jednalo se o například odnesení papírků do koše, prostření stolu nebo pomáhání mamince s vařením. Taktéž se zadávaly úkoly, které byly určeny na splnění venku. To v prvním období nebylo.

Paní učitelky z běžných předškolních tříd se s dětmi vídaly i přes online platformy. Jednalo zejména o ranní dvacetiminutovky. Společně si zacvičili, řekli si básničku nebo zazpívali písničku. Důležitý pro ně byl i sociální kontakt, který měli s ostatními. Ikdyž bohužel teda jen takto.”

3. Pro kolik dětí byla realizována?

“V naší třídě je 8 dětí. Z toho dva předškoláci. Ale úkoly byly zasílány všem dětem.”

4. Vyžadovali jste po rodičích nějakou zpětnou vazbu?

“Při prvním mailu byla vyžadována zpětná vazba od všech, abychom se ujistili, že maily všem chodí. Nadále byla zpětná vazba vyžadována pouze u povinně předškolních dětí. “

5. Bylo obtížné vymýšlet individuální úkoly pro děti? Nebo jste je vymýšleli hromadně?

“Při první distanční výuce jsme se jednou týdně scházeli na třídě. Plánovali jsme jednotlivá témata a hledali a připravovali materiály, které se budou zasílat emailem. Byla to tedy společná práce všech. Jak už jsem říkala, úkoly byly zasílány všem dětem stejné. V druhém období jsme měli děti různých kognitivních schopností, takže jsme vytvořili tři skupinky a úkoly “šili na míru” jednotlivým dětem, potažmo tedy skupinkám. A abych odpověděla na otázku, úkoly bylo obtížné vymýšlet. Zejména pro skupinku dětí, které mají nízkofunkční autismus a středně těžkou až těžkou mentální retardaci. Jako příklad bych uvedla úkoly na výtvarné činnosti. Například byl rodičům přesně naskenován pracovní postup s potřebnými pomůckami. Instrukce jsme jim sdělovali jasně a stručně, aby se nemusel zbytečně zabývat omáčkou okolo a neměli problém s hledáním pomůcek na úkoly mezi spoustou nepotřebných informací.”

6. Jakými kanály jste s rodiči komunikovali?

“Jak jsem říkala, tak to bylo emailem. Samozřejmostí však byla možnost telefonické konzultace v případě, že si nevěděli s úkoly rady. “

7. Měla podle Vás distanční výuka smysl? Nebo by vyšlo stejně bez ní?

“V druhém období si myslím, že distanční výuka smysl měla, protože jsme na ní byli mnohem lépe připraveni. Záleželo však na rodičích, zda zasílané úkoly opravdu plnili. “

8. Po návratu do MŠ. Bylo pro děti obtížné si zvyknout znovu na režim z MŠ?

“Vzhledem k tomu, že mají děti chování spojené s místem, tak návrat byl absolutně bez jakýchkoliv problémů. Bylo to jako kdyby včera odešli.”

9. Po návratu do MŠ. Všimli jste si nějakých změn v práci?

“Přiznám se, že si myslím, že žádné změny v chování ani v práci jsem nezaznamenala. Děti, které pracují ve školce, a my o nich víme, že s nimi doma rodiče také pracují, tak se u nich pracovní návyk nezměnil. U těch dětí, u kterých víme, že tomu doma moc nedají, tak bohužel pracovní návyk byl na stejně nízké úrovni jako před distanční výukou.”

10. Po návratu do MŠ. Všimli jste si nějakých změn v chování?

Na tuto otázku respondentka odpověděla již v předchozí otázce, proto zde neuvádím její odpověď.

11. Myslíte si, že byli připraveni na školní docházku?

“Myslím si, že jim distanční výuka nijak neuškodila a že na školní docházku byli v rámci svých možností dostatečně připraveni. U jednoho předškoláka víme, že jeho domácí příprava plně neodpovídala našim představám. Ale protože má tento chlapec odklad, byli jsme na to připraveni a máme možnost se na tyto oblasti, ve kterých je nepřipraven, intenzivně zaměřit v současném školním roce.”

12. Šlo by něco udělat lépe/jinak? Ze strany pedagogů.

“Určitě. Vždy jde udělat něco lépe. Myslím si však, že jsme distanční výuku připravovali s velkou pečlivostí a nejsem si vědoma toho, že bychom v té hektické situaci mohli udělat něco výrazněji lépe.”

13. Myslíte si, že je pro děti lepší domácí vzdělávání nebo klasické prezenční ve škole?

“Noo to je těžký. Řekla bych, že i tady to závisí na tom, jak se k tomu postaví rodiče. Pokud jsou to rodiče zodpovědní a dětem se věnují, domácí vzdělávání by jim nemělo uškodit, Pokud ale výchově moc nedají, tak to je spíše na škodu, protože dítě je na jiné úrovni než jeho vrstevníci. Samozřejmostí je, že významným faktorem tady je třídní kolektiv a ostatní děti. I proto soudím, že lepší je klasické prezenční vzdělávání, i kdyby se mělo jednat o mateřskou nebo základní školu alternativní, jako jsou např. Lesní školky nebo Montessori školy.”

Hodnocení rozhovoru

Rozhovor byl proveden jako poslední, protože bylo náročné s respondentkou najít vhodný termín na provedení. Po dohodě byl uskutečněn na Škole v přírodě, které jsme se oba zúčastnili. Jednalo se o klidnou diskusi večer, takže jsme nebyli nikým a ničím rušeni. Z neverbální komunikace

si dovoluji vyvodit, že je respondentka svým způsobem pyšná na to, jak byla distanční výuka v její třídě zvládnuta a také na spolupráci se zbylými členy třídního týmu.

Respondentka mi ochotně popsala princip distanční výuky v této třídě a zaslala mi také na ukázkou emaily s úkoly, které příkládám v příloze. Respondentka podepsala informovaný souhlas, nahrávání na diktafon pro pozdější přepis nebylo potřeba, protože respondentka trpělivě čekala, dokud její odpověď nebude doslova přepsaná.

Diskuze

V této kapitole se pokusím porovnat odpovědi jednotlivých respondentek v oblastech, na které se zaměřuji ve stanovených výzkumných otázkách.

1. výzkumná otázka

První výzkumná otázka zněla *“Jaký vliv má distanční vzdělávání na děti předškolního věku, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra?”*

Tato výzkumná otázka byla položena, protože mě zajímalo, zda má vůbec distanční výuka vliv na děti s PAS a případně jaký.

V odpovědi na tuto otázku se respondentky shodly na tom, že distanční výuka jistý vliv na děti s PAS má. Jednalo se ale především o tzv. “udržovací vliv”.

Respondentky z řad matek při péči o dítě nezaregistrovaly žádný významný posun ani regres, který by se dal přičíst distančnímu vzdělávání. Matky hlavně hodnotí to, že to jejich rodinu více “stmelilo” a prohloubili si vztah s dítětem. Jedna respondentka uvádí, že je organizovaná distanční výuka ze strany MŠ spíše obtěžovala, protože se nemohli věnovat naplno jejich preferované výchovné metodě. Jako příklad bych uvedl, že naprosto vypustili část zadávaných úkolů a neplnili je. Uvádí také to, že se Daniel i Samuel do MŠ těšili a mezi negativní vliv zařazují chybějící sociální kontakt s ostatními osobami, se kterými byli zvyklí se potkávat, ať už se jednalo o ostatní děti ve třídě, pedagogy nebo vrstevníky z okolí.

Učitelky si po návratu dětí do MŠ také nevšimly žádných změn, ať už při hře, při práci během individuálních úkolů nebo v chování k ostatním. Distanční výuku přirovnávaly k letním prázdninám, kdy se nezasílají úkoly, ale práce s dětmi je plně v kompetenci rodičů. Dále vyzdvihují to, že velmi záleželo, jak to mají v rodinách nastavené. Jestli i během klasického prezenčního vzdělávání doma s dětmi pracují a jestli opravdu zasílané úkoly plnili na 100%.

Z mého pozorování, které se mi naskytlo po obnovení prezenčního vzdělávání souhlasím s názorem učitelek. Děti se vrátily, a jak trefně jedna z učitelek v rozhovoru poznamenala, “bylo to, jako by odešly teprve včera”. Ale musím znovu souhlasit učitelkami, že záleží hlavně na tom, jak vypadala práce doma.

2. výzkumná otázka

Jako další výzkumnou otázku jsem položil *“Jak významným činitelem je distanční výuka při předškolním vzdělávání u dětí s PAS.”* Tuto otázku jsem zvolil, protože kromě vlivu, na který jsem se zaměřoval v předešlé otázce, mě zajímalo i to, jak velkým činitelem distanční výuka byla.

Rodiče i učitelky se shodují na tom, že význam distanční výuky byl významně snížen tím, že speciální třídy byly uzavřené poměrně krátkou dobu. Bylo to cca na 3 měsíce. Poté již byly otevřeny, ale bohužel zde byla nutnost pravidelného antigenního testování. Někteří žáci ještě nějaký čas MŠ nenavštěvovali, protože nezvládali testování a rodiče se rozhodli, že si je ještě nechají doma.

Myslím si, že velké poděkování a zásluhy si zaslouží učitelky, které se v době otevření dětem věnovaly ještě pečlivěji než běžně a s dětmi velmi pečlivě pracovaly a připravovaly jim individuální činnosti přímo na míru. Učitelky se v přípravě těchto činností individuálně zaměřovaly na ty oblasti, které nebyly na požadované úrovni a těmto se věnovali více. Právě z toho důvodu, aby eliminovaly mezery, které distanční výuka a domácí vzdělávání rodičů zanechalo.

Shrnu bych to tedy tak, že díky učitelkám je spíše méně významným činitelem při předškolním vzdělávání.

3. Výzkumná otázka

Výzkumnou otázkou *“Vyhovuje dětem spíše vzdělávání doma nebo v MŠ?”* jsem se pokoušel zjistit, zda je pro děti předškolního věku s PAS lepší být vzděláván doma, nebo pravidelně docházet do MŠ. I zde se názory respondentek rozcházejí. Mezi respondenty převažuje ten názor, že docházka do MŠ je lepší, protože dítě má režim (zde například již zmiňované strukturované učení), má pravidelný sociální kontakt a v mateřské škole jsou na děti lépe připraveni a vyškoleni než rodiče doma. Samozřejmě záleží, zda se jedná o klasickou mateřskou školu, kde jsou děti integrované mezi zdravé děti, nebo v tomto případě o mateřskou školu se speciálními třídami, kde jsou pracovníci na děti s PAS připraveni.

Jedna matka respondentka preferuje domácí vzdělávání, protože jsou jako rodina stoupenci Son-rise metody. Vzhledem k Samuelovu handicapu ale chlapec dochází pravidelně do MŠ. Její druhý syn je již vzděláván jinak, chodí tři dny v týdnu do MŠ a dva dny z týdnu si ho nechává doma a vzdělává ho sama. Se Samuelem plánují od září školní docházku praktikovat také jako domácí vzdělávání.

Dle mého názoru je pro děti lepší docházka do MŠ a co se týče důvodů, tak souhlasím s respondentkami. Z mých zkušeností se děti chovají s rodiči jinak než s pedagogy a mají rodiče tzv. obtočené kolem prstu. Ti jim více dovolí, nejsou tak důslední a to je v domácím vzdělávání ta největší chyba.

Závěr

Bakalářská práce s názvem *“Vliv distančního vzdělávání na děti předškolního věku s poruchami autistického spektra”* je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části bylo cílem přiblížit čtenáři problematiku skupiny poruch autistického spektra. V této části lze nalézt informace o historii autismu a vývoji pojmu “Autismus” a také to, jaké jsou příčiny vzniku. Je zde zmíněna tzv. Diagnostická triáda. Dále zde charakterizují poruchy, které patří do skupiny Pervazivních vývojových poruch, označované jako F84. Jako další shrnuji screeningové a diagnostické nástroje, které se v současnosti používají. Protože chlapci, které jsem si vybral pro svoji práci, navštěvují nebo navštěvovali speciální třídu zřízenou dle §16 odst.9 školského zákona, věnuje se také jim. Vysvětluji náležitosti, které musí všechny takto zřízené třídy splňovat a co nesmí chybět. Vzhledem k tomu, že práce je zaměřena předškolní věk, v závěru teoretické části popisují školní připravenost a její složky. Mezi tyto patří fyzická, psychická a sociální připravenost.

V praktické části je nejprve popsána Mateřská škola se speciálními třídami Duha a poté samostatná třída pro děti s PAS. K tomuto bodu jsem přidal popis strukturovaného vzdělávání, podle kterého se v této třídě pracuje. Následují rozhovory s jednotlivými respondentkami. Rozhovory s matkami chlapců jsou doplněny krátkými kazuistikami jednotlivých hochů a rozhovor je také doplněn krátkým zhodnocením. Rozhovory s učitelkami obsahují profily učitelek, např. jak dlouho pracují s dětmi s PAS, jejich kvalifikace apod. Cílem praktické části a rozhovorů bylo zjistit, jaký vliv má distanční vzdělávání na děti předškolního věku s PAS, jak velkým činitelem distanční výuka byla a také to, zda je pro děti lepší vzdělávání v prostředí v MŠ nebo doma.

Výzkumné otázky byly zodpovězeny a je nutné podotknout, že pro mě s překvapivými výsledky. Očekával jsem, že distanční výuka bude mít na děti s PAS spíše negativní vliv, protože se jim změnil program, pracovní prostředí, rodiče na ně neměli tolik času apod. Výsledkem ale je, že distanční výuka měla spíše pozitivní vliv a rozhodně měla smysl. Zde ale záleží, jak se k tomu rodiče postaví. Jestli zodpovědně a s dětmi pracovali, smysl měla. Pokud nezodpovědně a práci s dětmi odbývali, moc smyslu zde nevidím.

Tomuto tématu jsem se rozhodl věnovat, protože s těmito dětmi pracuji jako asistent pedagoga a práce je to pro mě naplňující a rozhodně bych se jí chtěl věnovat i v budoucnosti.

Seznam použité literatury

- ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar OPATŘILOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika*. Praha: Raabe, 2019. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-421-3.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.
- ČADILOVÁ, Věra a kol. *Edukačně-hodnoticí profil dítěte s poruchou autistického spektra: (do 7 let)*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. 47 s. ISBN 978-80-86856-32-2.
- Prohlížeč | MKN-10 klasifikace. *Prohlížeč | MKN-10 klasifikace* [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>
- DUDOVÁ, Iva, Štěpánka BERANOVÁ a Michal HRDLIČKA. Screening a diagnostika dětského autismu v raném dětství. *Pediatric pro praxi*. 2013, 14(3), 153-156. ISSN 1803-5264.
- HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
- CHVÁL, Martin a Jana KROPÁČKOVÁ. Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *ORBIS SCHOLAE*. 2017, 11(1), 93-117. Dostupné z: doi:10.14712/23363177.2017.19
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.
- NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

- OŠLEJŠKOVÁ, Hana. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA: PORUCHY VYVÍJEJÍCÍHO SE MOZKU. *Pediatric pro praxi*. 2008, 9(2), 80-84.
- PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3.
- Smeets, E.E.J., Pelc, K., Dan, B., 2011. Rett Syndrome. *Mol Syndromol* 2, 113–127. <https://doi.org/10.1159/000337637>
- ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- Woodbury-Smith, M.R., Volkmar, F.R., 2009. Asperger syndrome. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 18, 2–11. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0701-0>
- ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Dotisk 6. vydání. Praha: Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H, 2015. ISBN 978-80-87295-33-5
- 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) - ÚZIS ČR [WWW Document], n.d. URL <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-10>.
- 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) - ÚZIS ČR [WWW Document], n.d. URL <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#o-klasifikaci>
- BERANOVÁ, Štěpánka a Michal HRDLIČKA. Časná diagnostika a screening dětského autismu. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: ČSAV, 04.2012, 56(2), 167-177. ISSN 0009-062X. Dostupné také z: <https://kramerius.lib.cas.cz/uuid/uuid:2ce9b412-cdef-46f8-8dc0-6e04902fb7df>
- Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, Národní pedagogický institut

České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [WWW Document], n.d. URL <https://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>.

- Popis poruch autistického spektra - DIGIFOLIO [WWW Document], n.d. URL <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12736>
- Školní vzdělávací program - Oficiální stránky MŠ DUHA [WWW Document], n.d. URL <https://www.skolkaduha.cz/o-skolce/skolni-vzdelavaci-program/>
- Školní vzdělávací program třídy nebo školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami - DIGIFOLIO [WWW Document], n.d. URL <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12149>
- The history of autism [WWW Document], n.d. URL <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism/the-history-of-autism>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*
- Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, Praha, Národní ústav pro vzdělávání, 2016, Dostupné z:
https://www.nuv.cz/uploads/Methodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf
- Zákony a vyhlášky [WWW Document], n.d. URL <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky>

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Hlavní lišta

Příloha č. 2 - Aktivní lišta

Příloha č. 3 - Ukázka úkolů z období 2020 - email

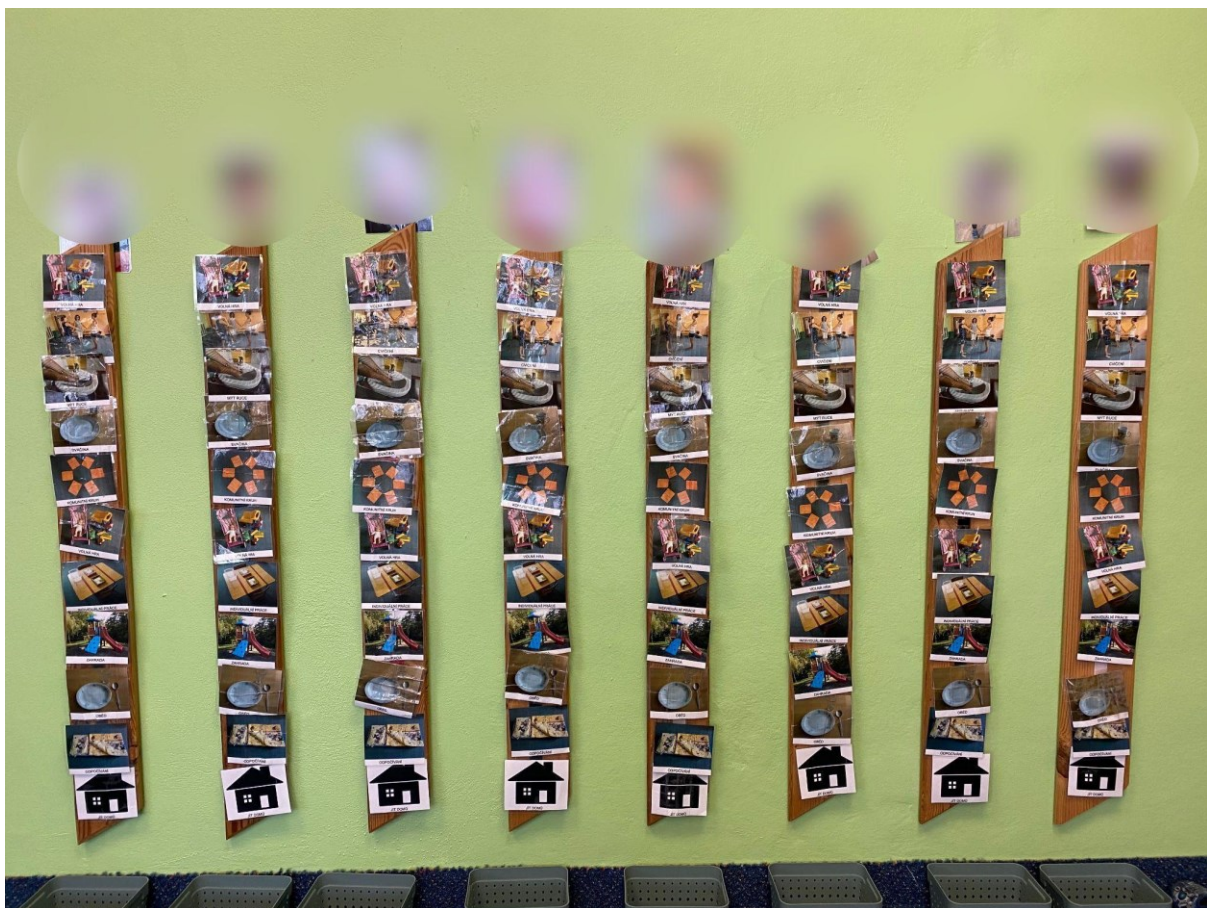
Příloha č. 4 - Ukázka úkolů z období 2021 - grafomotorika+básnička

Příloha č. 5 - Ukázka úkolů z období 2021- email

Příloha č. 6- Ukázka úkolů z období 2021 - výtvarná činnost

Příloha č. 7- Ukázka úkolů z období 2021 - grafomotorika

Přílohy



Příloha č. 1 - Hlavní lišta



Příloha č.2 - Aktivní lišta

Vážení rodiče a milé děti,

ráda jsem Vás všechny slyšela alespoň po telefonu a za 14 dní se na Vás těším. Dnes začínáme další téma a pro online vzdělávání poslední. Naše téma zní "Čtoviček součástí planety". V příloze zasílám několik pracovních listů tématicky zaměřených. Měli bychom se naučit novou básničku "Gagarin", taktéž zasílám v příloze. Pracovní list kosmonautka po vytištění rozstříháte a můžete pouze skládat nebo nalepit na čistý list papíru.

Dle Vašich možností zkoušejte práci s nůžkami, modelínu, volně malování, třídění, navlékání, thání a muchlání papíru...

Přeji Vám poklidný týden a těším se na Vaši zpětnou vazbu

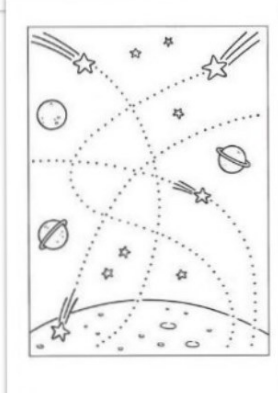
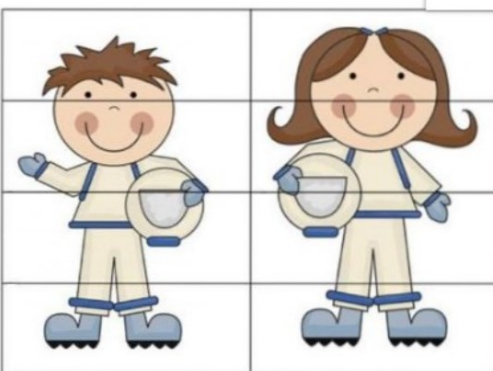

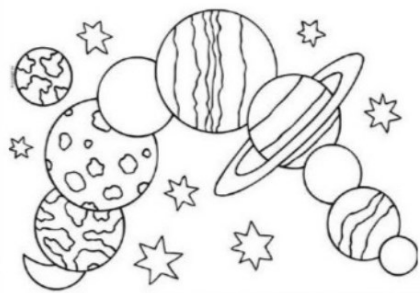
za tým Žabiček

Příloha č. 3 - Ukázka úkolů z období 2020 - email

Gagarin

Gagarinem chci já být,
svoje tělo otužit.
Levá, pravá, vpřed a vzad,
nesním výcvik vůbec vzdát.

ukazování prstem na sebe
dřep
poskoky na místě
Hlavou dělat „ne“ a zároveň rukama protáčet zápěstí



Příloha č. 4 - Ukázka úkolů z období 2020 - grafomotorika+básnička

Vážení rodiče, milý

zdravím Vás opět po týdnu. Snad jste si stihli užít slunečného počasí, než nám na velikonoční pondělí nasněžilo. V tomto týdnu budeme pokračovat v tématu - Jaro.

1. písnička s pohybem "Motýlek" - snad mi odpustíte, že písnička je ve slovenštině. Poslouchejte ji, zkuste napodobit pohyb. https://www.youtube.com/watch?v=_oblqcl2gg8
2. nácvik předložek "nahore x dole", "pod x nad" - vezměte si např. autíčko a židli, zkouší dávat autíčko dle Vašich pokynů: "Dej autíčko pod židli", "Dej autíčko nahoru na stůl"..... Pokud to nepůjde, soustřeďte se pouze na jednu nebo dvě předložky a ty trénujte.
3. grafomotorika - pracovní list zasílám v příloze (obtahujte vytečkované obrysy)
4. Motýl - výtvarná práce - detailně rozfoceno v příloze. Udělejte si louku s různě barevnými motýlky. Budete potřebovat provázek, houbičku na nádoby, vodové nebo temperové barvy, štětec.
5. Smíchejte 3 druhy předmětů v jedné misce, kterou položíte na jednu stranu místnosti. Na druhou stranu místnosti dejte 3 menší misky, v níž bude umístěn vždy jeden předmět od každého druhu. Domča má za úkol rozřadit předměty do menších misek. Pokud máte možnost, dejte "do cesty" např. židli, kterou Domča musí podlézt (trénujeme hrubou motoriku).
6. Pomocí modelíny procvičujte jemnou motoriku. Zkuste vyválet hada, kuličku, hada zamotat a vznikne šnek..... (Pokud nemáte modelínu, vyrobte si slané těsto - promačkávání je také výborné k procvičení jemné motoriky. Zde je recept: 500g hladké mouky, 250 g soli, 200 ml vody. Pokud byste chtěli barevné, stačí přidat potravinářské barvy.)

Sledujte prosím tyfle a webové stránky školky, kde jsou vždy zveřejněny aktuální informace ohledně návratu dětí do mateřské školy. Pevně věřím, že se za týden uvidíme osobně.

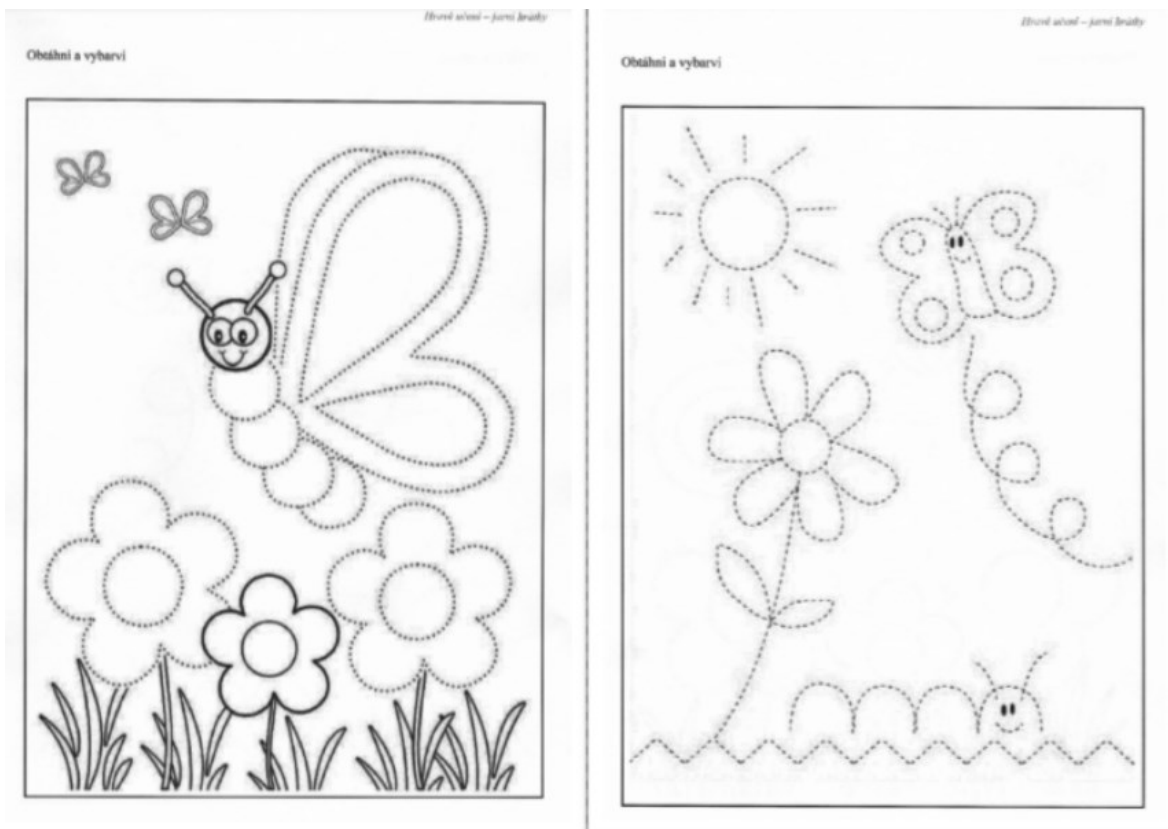
Těšíme se na Vás

za tým Žabek

Příloha č. 5 - Ukázka úkolů z období 2021 - email



Příloha č. 6 - Ukázka úkolů z období 2021 - výtvarná činnost



Příloha č. 7 - Ukázka úkolů z období 2021 - Grafomotorika