



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Dítě s poruchou autistického spektra

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

STUDIJNÍ PROGRAM:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Nikol Pěchočová

Vedoucí: doc. MUDr. Jiří Šimek CSc.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne (datum)

.....

(jméno a příjmení)

Poděkování

Mockrát bych chtěla poděkovat panu doc. MUDr. Jiřímu Šimkovi, CSc. za cenné rady, užitečné připomínky, vstřícnost a ochotu během odborného vedení práce. Neméně významný patří můj vděk rodině, která mě podporovala po celou dobu studia. Dále bych ráda poděkovala všem dalším účastníkům z řad pedagogických pracovníků, rodičů a pozorovaných klientů, kteří se významně podíleli na vzniku této práce.

Dítě s poruchou autistického spektra

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na téma poruchy autistického spektra. Hlavní cíl spočívá v porovnání způsobů výchovy a vzdělávání dětí v předškolním věku v běžné a speciální mateřské školce a popisu přínosů a nedostatků v životě člověka s PAS. První část práce je zaměřena na charakteristiku autismu, vymezení jednotlivých pojmů, klasifikaci, možnosti a prostředky edukace na základě zdrojů odborné literatury. V druhé části praktické se popisují možnosti vzdělávání ve speciální a běžné mateřské školce, kdy se pro kvalitativní výzkum vybraly dva chlapci stejného věku a s diagnózou dětského autismu. Práce je zpracována metodou zúčastněného pozorování. Stala jsem se přímým aktérem ve výchovně vzdělávacím procesu. Poznatky výzkumu jsou založeny na reakcích, činnostech, přístupech jednotlivých klientů a dalších účastníků celého procesu v domácím a školském zařízení. Jsou zde přiblíženy konkrétní metody, se kterými se v daných zařízeních pracovalo a jejich vlivy na pozorované klienty. Pravidelným docházením na zvolená místa jsem hodnotila, zda se zvolené techniky osvědčují v jejich všestranném rozvoji a porovnávala vzájemnou spolupráci rodiny se školským zařízením. Vznikl bohatý popis dvou pozorovaných klientů a jejich individuálních projevů na základě utříděných dat. Na závěr se v diskuzi zabývám výsledky celého výzkumu, přínosy i možnými nedostatky, které se v životě klientů odehrávají a vlastním náhledem na danou situaci.

Klíčová slova

PAS; pervazivní vývojové poruchy; autistická triáda; diagnostika; vzdělávání; inkluze; výchova; hra; terapie

Child with autistic spectrum disorder

Abstract

This bachelor thesis is focused on the topic of autistic spectrum disorders. The main objective is to compare ways of educating pre-school children in a regular and special kindergarten, and a description of the benefits and deficiencies in the life of a person with ASD. The first part of the work is focused on characteristics of autism, definition of individual concepts, classification, possibilities and means of education based on sources of professional literature. The second part describes the possibilities of education in a special kindergarten, where two boys of the same age and a diagnosis of child autism were selected for qualitative research. The work was done by the method of participating observation. I became a direct actor in the educational process. Research findings are based on responses, activities, approaches of individual clients and other participants in the whole process in home and school facilities. Here are some of the specific methods that are used in those institutions, and their effects on the observed clients. By regularly attending selected places, I evaluated whether the chosen techniques were successful in their versatile development, and I compared the mutual collaboration of the family and the school. A rich description of the two observed clients and their individual manifestations was created, based on the sorted data. Finally, I discuss the results of the whole research, the benefits and possible shortcomings that take place in the life of the clients, and my own view of the given situation.

Keywords

ASD; pervasive developmental disorders; autistic triad; diagnostics; education; inclusion; play; therapy

Obsah

1. Historie PAS	9
2. Charakteristika autismu a vymezení základních pojmů	10
2.1 Příčiny autismu	11
2.2 Příznaky a projevy autismu.....	11
3. Klasifikace	12
3.1 MKN – 10. Revize	13
3.2 DSM – V (Americká psychiatrická asociace).....	16
4. Diagnostika poruch autistického spektra.....	16
4.1 Screeningové nástroje	16
4.2 Diagnostické nástroje.....	17
4.3 Psychodiagnostické metody.....	18
5. Systém vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra.....	19
5.1 Inkluzivní vzdělávání.....	24
6. Metody a přístupy ve výchově a vzdělávání dětí s PAS	24
7. Metodologie.....	28
7.1 Cíl bakalářské práce.....	28
7.2 Respondenti šetření.....	28
7.3 Popis použitých metod.....	28
8. Speciální mateřská škola	29
8.1 Zúčastněné pozorování – klient M.....	29
8.2 Souhrn.....	34
9. Mateřská škola.....	35
9.1 Zúčastněné pozorování – klient P.....	36
9.2 Souhrn.....	44
10. Diskuze	45
Seznam použitých zdrojů.....	52
Přílohy.....	56
Seznam použitých zkratk	63

Úvod

Poruchy autistického spektra (PAS), také nazývané pervazivní vývojové poruchy, patří k celoživotnímu postižení. Jedná se o skupinu specifických odchylek v mentálním vývoji, které se vyskytují u jedince s PAS v různé intenzitě a ovlivňují celý jeho život. Diagnostika v raném věku dítěte a další zvolené vhodné postupy ve výchově a vzdělávání, mohou výrazně ovlivnit kvalitu života jedince a zmírnit nežádoucí faktory v dospělosti. V současnosti je toto téma velmi probírané. Ve společnosti se setkáváme s různými lidmi, aniž bychom mnohdy zjistili, že jsou s touto poruchou spjati. Symptomy jsou propojeny v širokém množství variant, tudíž neshledáme dva jedince s naprosto totožnými projevy. PAS jsou přesto identifikovatelné v oblasti komunikace, řeči, představitosti, hře a sociálního chování. Zde se vyskytují znatelné odchylky od běžného vývoje. Vše záleží na typu, stupni postižení a do jaké míry narušuje funkčnost zmiňovaných oblastí.

Bakalářskou práci na téma Dítě s poruchou autistického spektra jsem si zvolila z důvodu blízkosti této oblasti. Ve svém okolí jsem měla tu možnost potkat jedince s různým typem této poruchy. Každá taková zkušenost mě obohatila a přiblížila mi tuto problematiku.

Pro posuzování dané oblasti jsem si zvolila metodu zúčastněného pozorování a zpracovala příběhy dvou klientů s PAS, konkrétně dva chlapce ve věku 5 let s diagnózou dětského autismu. Hlavním zaměřením bakalářské práce je porovnání výchovně vzdělávacích intervencí ve speciální a běžné MŠ. Na základě tohoto výzkumu zhodnotit rozdílné situace dětí. Z hlediska inkluze popsání přínosu a možných nedostatků směrem k pozorovaným změnám v životě člověka s PAS.

Teoretická část se zabývá charakteristikou poruch autistického spektra a jeho jednotlivými druhy, systémem vzdělávání, výchovně vzdělávacími metodami, terapiemi a programy, které se u klientů s PAS užívají.

V praktické části se popisují jednotlivé činnosti a reakce pozorovaných klientů v navštěvovaném domácím a školském zařízení. Výzkum je vázán na speciální a běžnou

mateřskou školu, kam oba klienti dochází. Ke zpracování podkladu slouží zúčastněné pozorování, během kterého dochází k přímé účasti na procesu a interakci mezi pozorovaným a výzkumníkem. Na základě získaných dat dochází k třídění poznatků, vzniká bohatý popis zkoumaných jevů v daném prostředí a porovnání podmínek.

Teoretická část

1. Historie PAS

Rakouský psychiatr Theodor Heller popsal v roce 1908 u dětí stav, který nazval *dementia infantilis*. V pozdějším znění přejmenován na Hellerův syndrom. Týkalo se to dětí, kterým po několikaletém normálním vývoji nastal regres v oblasti intelektu, řeči a chování. V současné době se tyto příznaky řadí k pervazivním vývojovým poruchám s označením dezintegrační porucha (Thorová, 2006).

Amerického psychiatra Leo Kannerova vedlo pozorování zvláštního chování u několika dětí k označení samostatné poruchy s názvem časný dětský autismus. Inspirací bylo řecké slovo „autos“ („sám“) (Thorová, 2006).

Nezávisle na Kannerovi popsal v roce 1944 vídeňský pediatr Hans Asperger v článku *„Autistische Psychopathen im Kindersalter“* (Autističtí psychopati v dětství) podobné projevy chování. Oproti Kannerovi, který zkoumal spíše těžší formy autismu, H. Asperger se věnoval lehčím formám. Později se pojem autistická psychopatie nahradil Aspergerovým syndromem, s čímž poprvé vystoupila v roce 1981 britská lékařka Lorna Wingová. Dala podnět k sestavení autistické triády, která se vyznačuje nedostatkem empatie, jednostrannou interakcí, chudou neverbální komunikací a stereotypními zájmy (Thorová, 2006).

Leo Kanner se ještě do 40. let 20. století domníval, že autismus je vrozená porucha. Poté vyšel s pojmem „matka lednička“. Psychoanalýza se v tomto období zaměřovala na charakteristiku rodičů a vyšla s teorií tzv. „syndromu chladných matek“. Děti byly odebírány a převychovávány v ústavech (Thorová, 2006).

V 70. letech 20. století byla „teorie chladných matek“ konečně vyvrácena. Od psychoanalýzy, která se zabývala zážitky z dětství, se přecházelo v psycholingvistický a behaviorální přístup, který se zaměřoval na odstranění problémového chování a posilování vhodných způsobů. K dosažení pozitivních výsledků se využívalo trestů a

odměn. Averzivní terapie v rámci trestů sklídila vlnu odporu. V 80. letech byly tyto teorie překonány a k posilování vhodného chování docházelo vhodnějšími prostředky formou hudby, vibrací, jídla, oblíbených předmětů, aj. (Harris, 1977 in Thorová, 2006).

V roce 1977 zveřejnila Americká autistická společnost první definici autismu a v roce 1980 se tato definice autistického syndromu zařadila do Diagnostického a statistického manuálu (Richman, 2008). V roce 1980 se v DSM – III také objevila skupina nemocí s označením „pervazivní vývojové poruchy“ (Hrdlička, Komárek, 2004).

V roce 1981 byl pro děti s normální až nadprůměrnou inteligencí užít termín vysoce funkční autismus (De Myer, et al. in Hrdlička, Komárek, 2004, s. 13). Od roku 1993 se skupina pervazivních poruch dostala do Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10, 1992), (Hrdlička, Komárek, 2004).

2. Charakteristika autismu a vymezení základních pojmů

Pervazivní vývojová porucha (PVP)

Jedná se o pervazivní vývojové poruchy (všepronikající), kdy je vývoj dítěte narušen do hloubky ve více směrech. Řadí se mezi nejzávažnější poruchy mentálního vývoje. Dítě nedokáže vyhodnocovat situace běžným způsobem vlivem vrozeného narušení mozkových funkcí, které umožňují komunikaci, fantazii a sociální interakce. Autismus se může pojít s jinými nemocemi, či poruchami, čímž je celý diagnostický proces zatížen. Lorna Wingová vymezila základní pojmy triádou znaků (Thorová, 2006).

Autistická triáda

- 1) Porucha sociální interakce
- 2) Porucha komunikace (řeč, gesta, mimika)
- 3) Představivost (hra, užívání předmětů)

Diagnóza se stanovuje pomocí těchto symptomů v oblasti triády na základě chování dítěte. Toto posuzování se netýká Rettova syndromu, u kterého byl v devadesátých letech zjištěn konkrétní gen, způsobující vznik poruchy. První příznaky se objevují již v prvních letech života.

Porucha autistického spektra (PAS)

V rámci obtížného zařazení jednotlivců do konkrétních kategorií pervazivních poruch, vznikl zastřešující termín „Poruchy autistického spektra“, protože specifické příznaky se pohybují v širší škále (Thorová, 2006).

2.1 Příčiny autismu

Doposud se nepodařilo přesnou příčinu odhalit. Moderní teorie tvrdí, že ve vzniku autismu hrají roli genetické faktory, různá infekční onemocnění a chemické mozkové procesy, které se vzájemně mohou kombinovat s dalšími poruchami a handicapy (mentální retardace, epilepsie, smyslové poruchy, genetické vady, aj.). Hrdlička a Komárek (2004), společně s Grahamem, Kaplanem a kol. (Lechta, 2003), se shodují na nespécifickém poškození mozku ve většině případů. Ti hovoří o strukturálních změnách v mozkové kůře, čelním mozkovém laloku, temenním laloku, aj. (Říhová a kol., 2011)

2.2 Příznaky a projevy autismu

Sociální chování

Do jaké míry se sociální dovednosti liší, je závislé na typu PAS. Obecně se dá popsat, že sociální intelekt bývá vždy v deficitu vzhledem k mentálním schopnostem jedince s poruchou autistického spektra.

Lorna Wingová popsala čtyři základní typy sociální interakce u lidí s PAS, v roce 1996 přidala typ formální (Thorová, 2006):

- a) Typ osamělý – velmi minimální nebo žádná snaha o fyzický kontakt.
- b) Typ pasivní – aktivně nevyhledávají kontakt, fungují jako tzv. „živá hračka“, mají snížené potěšení z kontaktu s ostatními.
- c) Typ aktivní – zvláštní – děti bývají nadměrně kontaktní, vyskytuje se zde přílišná spontaneita, nedodržují odstup, zasahují do intimní zóny, užívají přehnanou gestikulaci a mimiku.

- d) Typ formální – typický pro děti a dospělé s vyšším IQ, užívají formální až perfekcionistickou řeč, chovají se konzervativně.

Existuje ještě pátý typ – smíšený – zvláštní – sociální chování je nesourodé, objevují se prvky formálního chování, mají spíše vřelejší kontakt s rodiči (Thorová, 2006).

Komunikace

Patří mezi primární poruchu autistického spektra. Opožděný vývoj řeči je prvopočátečním znepokojením rodičů (Gillberg, 1990). Přibližně polovina dětí s PAS si řeč nikdy neosvojí natolik, aby sloužila v komunikaci (Paul, 1987). Příčina může spočívat v nižší vývojové úrovni či specifické vývojové dysfázii. Porucha zasahuje jak do receptivní (porozumění), tak i expresivní (vyjadřování) složky. Děti často zaměňují zájmena, hovoří o sobě ve 2. či 3. osobě, využívány jsou i neologismy = nůžky/stříhadlo, nůž/kráječ apod. V neverbální komunikaci chybí oční kontakt, minimální využívání gest, vůbec neukazují. Nejméně narušenou řeč mají lidé s Aspergerovým syndromem, slovní zásoba bývá bohatá (Thorová, 2006).

Představivost, hra

Předstupněm k úspěšnému rozvoji představivosti a fantazie je tzv. sdílená pozornost. Spočívá v propojení více zkušeností do celku, vyhodnocení situace, což bývá pro děti s autismem velice obtížné (Beyer, 2006). Narušená představivost (imaginace) má výrazný vliv na mentální funkce dítěte. Nerozvitá schopnost imitace (nápodoby) a symbolického myšlení se odráží v oblasti hry, která je základním předpokladem pro osvojování učení a je uplatňována respektive po celý život jedince (Thorová, 2006).

3. Klasifikace

V současnosti existují závazná kritéria, která musí klient splňovat, aby mu byla určena konkrétní diagnóza. Využívá se k tomu dvou všeobecně uznávaných klasifikačních systémů, evropského a amerického. Do evropského klasifikačního systému patří Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Americkým systémem je Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch IV. Revize (DSM –

IV), v současnosti platí DSM – pátá revize z roku 2013. Uvádí se, že Diagnostický statistický manuál je lépe využitelnější v praxi, obsahující přehlednější kritéria (Thorová, 2006).

3.1 MKN – 10. Revize

Tabelární část – kapitola: Poruchy duševní a poruchy chování (F00 – F99); podkapitola: Poruchy psychického vývoje (F80 – F89)

Poruchy autistického spektra se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy pod označením F84.

(WHO/ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. ©2013).

F84.0 Dětský autismus

Vývoj je narušen ve všech třech oblastech autistické triády, kdy k těmto specifickým diagnostickým rysům přistupuje i běžná škála dalších nespecifických problémů, kterými jsou např. fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti (temper tantrum) a agrese vůči vlastní osobě. Dětský autismus bývá často spojen s mentálním postižením., přibližně u 75% případů. S upřesněním spadá 30% autistických klientů do mírné a středně těžké MR a 45% do pásma těžké až hluboké mentální retardace (Wiener, 1997 in Hrdlička, Komárek, 2004). Příznaky se projevují již kolem 12. – 18. Měsíce věku, kdy si rodiče všimají nezájmu dítěte o sociální kontakt a opožděné řeči (Sadock a Sadock, 1999 in Hrdlička, Komárek, 2004). Dětský autismus se dělí na vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční, podle hloubky mentální retardace. Velmi často jsou v řeči využívány echolálie, tzn. opakování slyšeného, či záměny zájmen (mluva ve 3. Osobě). Při hře bývá typické, že se dítě soustřeďuje pouze na určité detaily, s nimiž poté stereotypně manipuluje (např. otáčí kolem u auta). Příznaky dětského autismu mohou probíhat dvojím způsobem. Běžnější je postupný rozvoj deficitu již okolo 1. roku života, nebo nastává tzv. autistická regrese – ztráta již získaných dovedností (Thorová, 2006).

F84.1 Atypický autismus

Bývá charakteristický svým neplněním všech tří skupin z autistické triády pro diagnostická kritéria. Jedna z oblastí není výrazněji narušena. Atypický autismus slouží obecně spíše jako zastřešující pojem pro autistické rysy a sklony. První příznaky se objevují až po třetím roce života. Atypický autismus se často objevuje u jedinců s výraznou mentální retardací a s těžkou receptivní poruchou řeči. Krejčířová (2001) uvádí: „*Nejčastěji se jedná o děti s těžkými stupni MR, u nichž se s ohledem na nízkou úroveň fungování nemohou specifické kvalitativní dysfunkce plně projevit.*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 526).

F84.2 Rettův syndrom

Má všepronikající (pervazivní) dopad na motorické, somatické a psychické funkce. Tento syndrom byl poprvé popsán v roce 1996 rakouským neurologem Andreasem Rettem. Vzhledem k vázanosti na chromozom X, objevuje se tento syndrom pouze u dívek, u chlapců obvykle dochází ke spontánním potratům, nebo umírají krátce po narození. (Thorová, 2006). Děvčata s Rettovým syndromem se vyvíjí do 12 měsíců zcela běžně. Ve třetím až pátém měsíci dochází ke zpomalení růstu hlavičky, zvyšuje se citlivost nervové soustavy, lekavost, noční děsy. V 6. – 18. měsíci se zhoršuje motorický vývoj, kdy dítě nesedí a nechodí. Ubývá také schopnosti soustředění, kontaktu s okolím, nastává opožděný vývoj řeči a stereotypní pohyby rukou (tzv. „mytí rukou“). Porucha receptivní a expresivní složky řeči je doprovázena těžkou psychomotorickou retardací. V 3. až 4. roce až po dospělost dochází ke stabilizaci symptomů.

F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha

Pervazivní vývojová porucha, při které po období zcela normálního vývoje nastává trvalá ztráta dříve získaných dovedností. Tento syndrom poprvé popsal vídeňský speciální pedagog T. Heller v roce 1908 (Hellerův syndrom). Jedná se o genetickou poruchu, avšak z doposud neznámých příčin nastává regres běžného vývoje, trvajících minimálně 2 roky. U dítěte se objevuje obvykle mezi třetím a čtvrtým rokem emoční

labilita, vztek, porucha spánku, úzkostnost, neobratná chůze, citlivost sluchu, bývá přidružená MR, ztráta zájmu o okolí.

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

Týká se dětí s těžkou mentální retardací (IQ pod 34), kdy je hlavním problémem hyperaktivita, porucha pozornosti a také stereotypní chování. Tento syndrom je spojen s četnou řadou vývojových opoždění, ať už specifických nebo globálních. Zda do těchto příznaků přispívá nízké IQ nebo organická choroba mozku, není objasněno.

(WHO/ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. ©2013)

F84.5 Aspergerův syndrom

Tento termín poprvé použila Lorna Wingová v roce 1981. Vycházela z příznaků, které popsal zmiňovaný vídeňský pediatr Hans Asperger (Attwood, 2005). Mezi základní příznaky Aspergerova syndromu patří dle Lorny Wingové (Burgoine a Wing, 1983) nedostatek empatie, jednotvárná řeč, zvýšený zájem o specifické předměty, nemotorné pohyby, omezená schopnost navázat uspokojivá přátelství. Od klasického autismu se liší především tím, že zde není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Intelektové schopnosti odpovídají normě, mnohdy se objevuje i nadprůměrné IQ. Vlivem jejich specifických zálib a netradičním způsobem přemýšlení bývají označovány za podivíny (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Symptomatika je různorodá, týká se dětí s narušenou kvalitou komunikace, hry, či sociální interakce, avšak plně neodpovídá diagnostickým kritériím autismu nebo atypického autismu. Některé části schopností mohou být v autistické triádě zcela v normě. Tato porucha tedy hraničí v pásmu autistického spektra.

F84.9 Pervazivní vývojová porucha NS

3.2 DSM – V (Americká psychiatrická asociace)

1. Autistická porucha (Autistic Disorder)
2. Rettův syndrom (Rett's Syndrome)
3. Dětská dezintegrační porucha (Childhood Disintegrative Disorder)
4. Aspergerova porucha (Asperger Disorder)
5. Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified – PDD – NOS)

(Thorová, 2006)

4. Diagnostika poruch autistického spektra

Diagnostika je velmi důležitá především k určení typu autismu a další práci s ním, z hlediska vhodné volby typu komunikace, správného zařazení dítěte do školy v rámci inkluze a pro klid rodičů. Posouzení stanovuje buď psycholog, nebo psychiatr, avšak nejlepší variantou je týmová spolupráce včetně speciálního pedagoga. Druh autismu probíhá na základě pozorování dítěte, interakce s ním, zjištěných anamnestických údajů od rodiny dítěte formou rozhovoru a dalších informací od pedagogů. Kvůli žádným reakcím na oslovení jsou rodiče s dětmi nejprve posláni na vyšetření sluchu, zraku, poté prochází genetickým vyšetřením a také neurologií k vyloučení dalších, vážnějších postižení.

4.1 Screeningové nástroje

V současnosti se využívá screeningových metod, které se zaměřují na mapování a výzkum chování. Jsou využívány v profesích, jakými jsou psychiatři, psychologové, pediatři, učitelé, pracovníci v PPP a SPC, logopedi či neurologové. Screeningové metody formou dotazníků se uplatňují jak v rodinách, tak ve školách. V zásadě pozitivně přispívají k upřesnění diagnostiky, jsou ale pouze orientační. V České republice se v současnosti hojně využívá semistrukturovaná škála CARS (*Childhood Autism Rating Scale* – škála dětského autistického chování (Schopler, Reichler, 1988).

CARS, tato posuzovací stupnice byla sestavena v rámci státního programu TEACCH. Administrace není nijak náročná. Jedná se o rychlé rozlišení, zda se jedná o PAS, avšak nevýhodou bývá nízká spolehlivost (Sponheim, 1996).

Další metodou je CHAT – Checklist for autism in Toddlers (Baron – Cohen et al., 1992). Tento screening je rozdělen na dvě části a zaměřuje se na diagnostiku autismu již v raném dětském věku, resp. od 18 měsíců, kdy je tato složka od 1.1 2017 povinná pro všechny dětské lékaře. Administrace zabírá kolem 20 minut. V první části zodpovídají na otázky rodiče, část druhá se soustředí na pozorování dítěte. Hlavní složkou je schopnost dítěte napodobovat symbolické hry, sledovat druhého člověka při činnosti a také názorně ukázat, co ho zaujalo. V rámci neúspěšného zvládnutí jedné nebo dvou činností se předpokládá spíše opožděný mentální vývoj (Baron – Cohen, 1996). Tato metoda však nezajišťuje diagnostikování mírnějších forem autismu, kterým jsou např. Atypický autismus a Aspergerův syndrom (Filipek, 1999).

DACH – dětské autistické chování – autorkou je přímo paní Kateřina Thorová (2003). Tato screeningová metoda je určena pro rodiče. Obsahuje 74 dotazníkových položek, které směřují k oblasti vnímání, verbální a neverbální komunikace, sociálního chování, emocí, motoriky, trávení volného času a schopnostem adaptace. Cílovou skupinou jsou zde děti od narození do pěti let (Thorová, 2006).

4.2 Diagnostické nástroje

ADI – R – Autism Diagnostic Interview – Revised

Probíhá na základě rozhovoru. Za nevýhodu spočívá dvouhodinová administrace. Vyhodnocují se zde tři základní oblasti, mezi které patří sociální interakce, komunikace a chování s opakujícími se a stereotypními tendencemi.

ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule (Lord, et al., 1989 in Thorová, 2006)

V rámci přesně stanovených aktivit se hodnotí oblast sociální interakce a komunikace. Uplatňuje se zde model sociální interakce klient – vyšetřující. Pozorují se emoční stavy,

schopnost vést komunikaci, verbální i neverbální projevy, popisování dané situace, symbolická hra, popisování obrázku aj.

4.3 Psychodiagnostické metody

Základním nástrojem je pozorování dítěte v jeho celistvosti, jeho projevy chování v různorodých situacích, vztah k sobě a ostatním blízkým a cizím osobám, k předmětům aj. Další důležitou formou psychodiagnostiky je rozhovor, který umožňuje zprostředkování kontaktu s rodiči a dětmi. V případě autismu se většinou hovoří s rodiči, zjišťují se hlavní oblasti problémů, výchovné vedení, vzdělávání, anamnestické údaje. Mezi nejpoužívanější a nejosvědčenější vývojové škály patří Gesselova vývojová škála (Gesell a Amtruda, 1941, 1947 in Hrdlička, Komárek, 2004). Tato metoda je určena pro děti od 4 týdnů do 36 měsíců věku. Zkoumání vývoje je založeno na pěti oblastech, kam patří hrubá a jemná motorika, adaptivní chování, řeč a sociální chování. Škály N. Baylové jsou využíváno pro děti od 1 měsíce věku do 3,5 let. Oproti předchozí metodě obsahuje i mentální škálu, dále motorickou škálu a záznam o chování dítěte (Hrdlička, Komárek, 2004). U dětí s PAS lze využít také inteligenčních testů, za předpokladu jejich částečné verbální dovednosti a percepční zralosti, dosahující minimálně pěti let. Bývá zde mapována míra inteligence ohledně funkčnosti v běžném životě.

Stanford – Binetova zkouška, IV. revize – metoda se využívá od 2 - 3 let až do dospělosti. Zaměřuje se na čtyři oblasti schopností, tj. verbální myšlení, abstraktně – vizuální myšlení, kvantitativní myšlení a krátkodobá paměť (Thorndike, Hagenová a Satter, 1986 in Thorová, 2006). Dalšími možnostmi diagnostiky jsou Wechslerovy zkoušky inteligence. Řadí se sem PDW (Pražský dětský Wechsler) pro děti od 5 do 6 let, WISC III (*Wechsler Intelligence scale for children III*) pro děti od 6 do 16 let a WAIS – R (*Wechsler Adult Intelligence Scale*), což je test pro dospělé od 16 let věku (Hrdlička, Komárek, 2004).

Za další významnou oblast psychologického vyšetření dětí s PAS se považuje kresba a grafomotorika. Z kreseb lze rozpoznat psychické procesy, kognitivní schopnosti při

ztvárnění konkrétního tématu, úroveň jemné motoriky, typ temperamentu, postoje k situaci, apod. (Svoboda, aj. 2009).

Stanovit výslednou diagnózu může pouze dětský psychiatr v ideálním období od tří do pěti let věku dítěte (Hrdlička, Komárek, 2004).

5. Systém vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra

V současnosti je dětem s PAS v České republice zajištěno právo na výchovu a vzdělání. Někteří žáci mají možnost navštěvovat v rámci integrace běžné typy škol, jiní jsou umístováni např. do základních škol speciálních nebo praktických. Úroveň vzdělanosti pedagogických pracovníků v této problematice je také podstatně vyšší, než tomu bývalo kdysi (Čadilová, Žampachová, 2008). K povinnému základnímu vzdělávání přichází děti s PAS s již stanovenou diagnózou. Předchozí ranou péčí a předškolním stádiem probíhá příprava na přechod do základních škol (Čadilová, Žampachová, 2008). Vzdělávání žáků s PAS na základních školách je závislé na mnoha faktorech, mezi něž patří samotná diagnóza a z ní vyplývající deficity, stupeň mentálního postižení, míra symptomatiky, nerovnoměrnosti vývojového profilu, problémové chování a další přidružené poruchy (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů s PAS je zakotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a v novelizované vyhlášce č. 270/2017 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška upřesňuje formy speciálního vzdělávání žáků v rámci individuální integrace, skupinové integrace, zařazení do speciální školy nebo kombinace předchozích možností. Součástí zmiňované vyhlášky jsou uvedena podpurná opatření v 5 stupních, plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). IVP je závazný dokument pro další vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Je zpracováván na základě školního vzdělávacího programu dané školy, speciálně pedagogického vyšetření či psychologického vyšetření školským poradenským zařízením (ŠPZ) nebo odborným lékařem. IVP tvoří např. údaje o obsahu, průběhu a způsobu speciálně pedagogické péče, cíle vzdělávání, obsahy a rozvržení učiva, pedagogické postupy, způsoby hodnocení

žáka, kompenzační a rehabilitační pomůcky, určení pedagogického pracovníka a závěry ze speciálně pedagogických a psychologických vyšetření. IVP je zpracováván společně se školským poradenským zařízením. Za vyhotovení individuálního vzdělávacího plánu ručí ředitel školy. V rámci vzdělávání žáků s PAS se často shledáváme s asistentem pedagoga. Podílí se na přizpůsobení žáků v daném školním prostředí, pomoci pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti, podpora komunikace se žáky, spolupráce se zákonnými zástupci dítěte a komunitou (Vyhláška č. 270/2017 Sb.). Asistent pedagoga je veden učitelem (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. – O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Do této oblasti spadá výchovný poradce a školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog. Vyhláška č. 14/2005 Sb. – O předškolním vzdělávání. Novela školského zákona, zákon č. 178/2016 Sb. zavádí s účinností od září 2017 povinné předškolní vzdělávání. Mění se pravidla přednostního přijímání dětí ke vzdělávání v mateřské škole (od září 2017 se bude týkat dětí starších čtyř let, od září 2018 dětí starších tří let, od září 2020 dětí od dvou let). Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb. – O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Vyhláška č. 270/2017 Sb. – O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Novela školského zákona č. 561/2004 Sb., zákon č. 49/2009 Sb. a vyhláška č. 13/2005 Sb. – O středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři. Zákon č. 111/1998 Sb. – O vysokých školách

Raná péče pro děti s PAS

V současné době bývají děti diagnostikovány již okolo 3 – 4 let. Včasná diagnóza je primární pro další postup v oblasti výchovy a vzdělávání. Rodičům bývá doporučena speciálně pedagogická péče ve formě speciálně pedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko – psychologické poradny (PPP). Odborníci v těchto zařízeních následně navrhnou optimální řešení např. zařazení dítěte do speciální mateřské školy nebo běžné mateřské školy (Thorová, 2006).

Předškolní vzdělávání

Doba vzdělávání probíhá od 2 do 6 let věku, přičemž poslední rok je povinný. Ve speciálních mateřských školách je dětem věnována nadstandardní péče z důvodu nižšího počtu žáků ve třídách, kvalifikace učitelů a popř. asistenta pedagoga, který je nápomocen i v těchto školách, jelikož je program mateřské školy pro děti s PAS obvykle náročný. Integrace do běžného typu mateřských škol je zdařilá za předpokladu spolupráce rodičů s pedagogy. Do škol by měl docházet i poradenský pracovník (Thorová, 2006).

Odklad povinné školní docházky

Odklad je doporučován pro děti s nerovnoměrným profilem schopností v pásmu průměru až podprůměru. Tato možnost by se měla konzultovat s pracovníkem poradenského centra, kdy o odkladu rozhodne ředitel školy na základě posouzení ŠPZ, odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit maximálně po dobu 2 let (vyhláška č. 48/2005 Sb.). U dětí s mentální retardací a PAS, které mají nastupovat do základních škol praktických či speciálních, rozhoduje především kvalita současného a budoucího programu vzdělávání. Žáci často nastupují do přípravných ročníků ve speciálních školách (Thorová, 2006).

Základní škola

Před nástupem dítěte do školy je zásadní povědomí pedagogů a aktivní spolupráce s poradenským pracovištěm. Většina dětí se neobejde bez pomocného vychovatele. Velmi důležité je zamezení šikany, která je u dětí s PAS poměrně častá. V rámci počátečního morálního vývoje je v popředí spíše nevědomost spolužáků, proto je nutná také informovanost jejich rodičů. Hlavní roli v tomto případě sehrává učitel, který by měl vysvětlit ostatním specifické problémy těchto dětí a zamezit tak nepříjemným situacím (Thorová, 2006). Velmi důležitá je proto včasná diagnostika, pomocí níž se dítěti dostává podpory již od raného věku a následná intervence méně selhává (Čadilová, aj. 2012). Vzdělávání dětí probíhá dvěma způsoby, tzn. ve specializované třídě pro žáky s autismem nebo na základě individuální integrace do běžné třídy.

Základní škola speciální

Do tohoto typu zařízení nastupují žáci s těžším stupněm mentální retardace, kombinovanými vadami a autismem (Brychnáčová, aj. 2008). Ve třídě působí speciální pedagog a menší počet žáků. V současné době je zřízeno několik desítek speciálních tříd se strukturovaným programem pro děti s PAS. Výhodou bývá kvalifikovaný personál a individuální přístup ke každému jedinci. Další z možností je zařazení žáka v rámci individuální integrace do běžné třídy základní školy speciální. Vzdělávání probíhá po dobu 10 let a žák poté získává základy vzdělání. Specializovaná třída pro žáky s autismem má kapacitu pro nejméně 4 a nejvíce 6 jedinců. Současně zde mohou pracovat až 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž 1 je asistent pedagoga. Do této třídy jsou řazeni žáci s těžší formou PAS a MR, popř. s dalšími přidruženými vadami (Čadilová, Žampachová, 2008).

Základní škola praktická

Je určena především pro žáky s lehkou mentální retardací. Využívá řady výchovně vzdělávacích metod a prostředků k dosažení nejvyšší možné míry znalostí a osobnostního rozvoje. Proces je spojen s přípravou na úplnou integraci do běžného života. Žáci si během desetiletého studia, rozděleného na dva stupně, osvojují sociální, pracovní, komunikativní a personální kompetence (Švarcová, 2011). Po úspěšném dokončení získávají základní vzdělání. Nutné je zajištění speciálních pomůcek a úprav prostoru pro lepší orientaci žáků s PAS. Hodnocení probíhá na základě klasických klasifikačních stupňů, slovního vyjádření nebo kombinací obou forem (Gošová, 2011).

Střední škola

Žáci s PAS mohou navštěvovat různé typy škol, kterými jsou učební obory, průmyslové školy, humanitně i technicky zaměřené SŠ, konzervatoře či gymnázia. Vše záleží na jejich výběru dle zájmu a rozumových schopností. Informovanost pedagogického personálu, ředitele školy a spolupráce s poradenským pracovištěm je zde opět velmi

důležitá. Hlavním předpokladem pro přijetí žáků je splnění 9 let povinné školní docházky.

Praktická škola

Součástí jsou dva rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání – praktická škola jednoletá a dvouletá. Žáci, kteří chtějí být přijati do PŠ jednoleté či dvouleté, musí mít ukončenou povinnou školní docházku. PŠ dvouletá je určena pro žáky s lehkým a středně těžkým mentálním postižením (Brychnáčová, aj. 2009)

Vzdělávání je ukončeno závěrečnou zkouškou s doloženým dokladem vysvědčení o závěrečné zkoušce (Švarcová, 2011). PŠ jednoletá je určena pro žáky s těžkým mentálním postižením, více vadami a autismem. Výuka je zaměřena hlavně na rozvoj komunikačních dovedností. Hlavním cílem je zvýšení kvality života jedince (Švarcová, 2011).

Vysoká škola

Mnozí lidé s Aspergerovým syndromem byli schopni dokončit VŠ. Hrozba neúspěchu však spočívá v jejich nízkém emočním prožívání a následné ctižádosti k lepším výkonům. Při výuce se zajímají pouze o ta témata, která považují za důležitá, proto i vysoce talentovaní jedinci nemusí vždy školu zdárně dokončit. Vhodná je spolupráce s poradenským pracovištěm, zajištění individuálního přístupu a větší kontroly, např. asistentem.

Občanská sdružení a stacionáře

Občanská sdružení jsou v současnosti velmi žádaná. Patří mezi ně například klub Autistik. Tento klub koná rehabilitační i rekreační pobyty, vede přednášky, semináře a také vydává odbornou literaturu. Mezi další občanské sdružení, které slouží k podpoře rodičů a dětí s autismem, poskytuje informace a pořádá odborná poradenství, patří APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem). Mezi sociální služby spadají také denní, či týdenní stacionáře. Stacionáře nejsou zařazeny do systému školství, nenahrazují školní výuku. Obvykle jsou vedeny jako samostatná sociální služba pro

klienty s kombinovaným a mentálním postižením. Řídí se dle §46 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. V těchto zařízeních probíhají činnosti, zaměřené na co nejefektivnější všestranný rozvoj, např. sociální dovednosti, procvičování paměti, rehabilitace, rozvoj jemné motoriky, sebeobslužné dovednosti aj.

(Zákony pro lidi: Zákon č. 108/2006 Sb. [online]. ©2006)

5.1 Inkluzivní vzdělávání

Základním prvkem je vzájemné soužití dětí, reakce na potřeby svých vrstevníků, budování solidarity mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatními. Zapojení jedinců se SVP umožňuje podílet se na životě a práci dle svých možností s jistou mírou podpory. Proces inkluze má zajišťovat rovný přístup ke vzdělání pro všechny.

Podpora inkluzivního vzdělávání spočívá v přizpůsobení učebních programů, mechanismem financování a podporou výuky (Čadilová, Žampachová, 2008).

Z hlediska inkluze žáků s PAS je důležitá především informovanost všech zúčastněných o této problematice, jistá zainteresovanost a pochopení principů inkluze se spoluvytvořením vhodných podmínek k úspěšnému začlenění dítěte.

Žáci s PAS mohou být zapojeni do běžného vzdělávacího proudu za předpokladu, že pedagogičtí pracovníci budou v této oblasti dostatečně proškoleni a prostředí bude upraveno tak, aby vyhovovalo potřebám těchto žáků (Thorová, 2006). „*Největší překážky pro začlenění jsou způsobeny společností, nikoli autismem.*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 38)

6. Metody a přístupy ve výchově a vzdělávání dětí s PAS

Hlavní cíl výuky spočívá v dosažení nových dovedností, proto by se měly jednotlivé speciální metody během procesu střídát. Některé dítě má problémy s novými úkoly, jiné např. s užíváním nových pomůcek (Schopler, aj. 2011).

Užívané metody vycházejí především z vývojové psychologie a behaviorální terapie. Při práci s dětmi by se mělo přihlídnout k jejich mentálnímu věku a přiměřeně postupovat v jednotlivých činnostech.

TEACCH program

(Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – Léčení, výchova a vzdělávání dětí s autismem i jiným komunikačním handicapem)

Tento program vznikl spoluprací rodičů a odborníků v reakci, že děti s autismem jsou nevzdělávatelné a vše je zapříčiněno špatnou výchovou. Mezi hlavní zásady TEACCH programu patří individuální přístup, spolupráce s rodinou, integrace dětí s autismem do společnosti, generalizace dovedností a pedagogická intervence k zlepšování chování. Program zahrnuje také úpravu fyzického prostoru a pracovních pomůcek. Zlepšuje se tím jeho orientace, samostatnost a snižuje nejistota, úzkost. Vizuální podpora je pro dítě velmi důležitá, využívá se proto procesuálních schémat, denních režimů, písemných pokynů, barevných kódů aj. V tomto ohledu funguje pozitivní motivace, která je u dětí s PAS zpočátku omezována pouze na materiální odměny (sladkosti, hračky), později přeorientována na sociální odměňování (Thorová, 2006).

AAK – augmentativní a alternativní komunikace

Termín augmentativní vyznačuje zlepšování efektivity v komunikaci a termín alternativní vysvětluje rozvoj systémů, kterými se dočasně i trvale nahrazuje řeč. Řadí se sem např. nácvik znaků, používání piktogramů, symbolů a psaní nebo čtení slov. K nahrazení řeči může být využíváno vokalizace, obrázků, zbytkové řeči, Braillova písma, vizuálních symbolů, gest, apod. V této komunikaci se využívá dvou hlavních symbolů, bez pomůcek a s pomůckami (Bondy, Frost, 2007).

VOKS

Tento systém vychází z PECS, tj. Picture Exchange Communication System (Bondy, Frost, 1992). Tato metoda bývá využívána především u dětí nemluvicích nebo v předškolním věku u dětí mluvících jako podpůrný systém. Vede k samostatnému

užívání tohoto komunikačního typu. K různým druhům činností se využívají předměty nebo piktogramy (Thorová, 2006). V první fázi se vytvoří obrázky, obvykle toho, co má konkrétní dítě rádo, např. jídlo, předměty. Postupně se jedinec učí iniciovat komunikaci, používat kartičky, tvořit věty, reagovat na přímé věty, apod. Dítě by mělo mít neomezený přístup k této komunikační knize, aby mohlo spontánně reagovat (Bondy, Frost, 2007).

Strukturované učení

Řadí se mezi úspěšné vzdělávací programy. Strukturalizací se stanoví jasná pravidla, posloupnosti činností a také uspořádání prostředí, ve kterém se jedinec s PAS nachází. Strukturovaný přístup udává logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí, přičemž se dítě lépe naučí novým úkolům a snadněji akceptuje nepředvídatelné události (Thorová, 2006).

Mezi hlavní pravidla strukturovaného učení patří práce zleva doprava a shora dolů (Čadilová, aj. 2012).

Individualizace – Hlavním předpokladem je poznání potřeb každého jedince. Patří k principům strukturovaného učení (Čadilová, aj. 2012).

Strukturalizace – Deficity v oblasti adaptability se řeší např. formou rozfázování, rozčleněním prostoru, času a dalších jiných činností. Jedinec se poté dokáže lépe orientovat v situacích a efektivněji reagovat na příchozí změny. Pro pochopení sledu času jsou vhodné nástěnné tabulky s vyznačeným denním režimem např. pomocí symbolů (Čadilová, aj. 2012).

Vizualizace – Vizuální myšlení patří k silným stránkám většiny dětí s PAS, proto se tímto způsobem kompenzuje omezení paměťových a pozornostních funkcí. Jedinec díky vizuální podpoře rozvíjí svou samostatnost a orientaci (Čadilová, aj. 2012).

Motivace – Pomocí vhodných motivačních stimulů lze dítě aktivovat k práci. Často bývají využívány materiální (sladkosti, hračky) a činnostní (výlety) odměny (Čadilová, aj. 2012).

Aplikovaná behaviorální analýza – ABA

Vychází z behaviorismu – z principů učení a chování. Pod drobnou analýzou se snaží zjišťovat příčiny určitého chování v úzkém spojení s prostředím. Tato metodika upevňuje v dítěti žádoucí chování, zlepšuje komunikaci, sebeobsluhu, sociální interakci a učení. Metoda je aplikovatelná bez věkového vyhranění. Prvním způsobem nácviku dovedností může být učení postupnými kroky. Druhý způsob příležitostného učení se využívá prakticky celý den, např. chceme po dítěti, aby četlo v tmavé místnosti a naučilo se rozsvěcovat světlo. V případě bezradnosti se mu dopomáhá ke správnému řešení (Richman, 2008).

Dále se využívají například interaktivní přístupy, kde se využívají příjemné aktivity a prostředí, herní a interakční terapie pro nácvik komunikačních zdatností, pozornosti či zlepšování úrovně myšlení (Beyer, Gammeltoft, 2006), pohybová terapie k uvolnění fyzického a psychického napětí (Vocilka, 1994), muzikoterapie jako relaxační technika, kde může být přítomen i rodič, děti mohou být masírovány (Christie, 1992; Vocilka, 1994; Warwick, 1995), zooterapie, relaxace, ergoterapie a další (Thorová, 2006). Další specifickou metodou je snoezelen – multisenzorická místnost využívající různorodých pomůcek k intenzivnímu smyslovému vnímání. Slouží k rozvoji verbální i neverbální komunikace, stimulaci smyslů, snižování poruchy chování a impulzivity (Švarcová, 2011; Plecháčková, 2013).

Praktická část

7. Metodologie

7.1 Cíl bakalářské práce

Cílem práce je charakterizovat metody výchovy a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v běžné mateřské školce a speciální školce. Následně vyhodnotit přístupy se závěrečným posouzením rozdílných situací dětí. Z hlediska inkluze popsání přínosu a možných nedostatků směrem k pozorovaným změnám v životě člověka s PAS.

7.2 Respondenti šetření

K pozorování a zpracovávání výzkumu jsem si vybrala dva klienty mužského pohlaví ve věku 5 let s diagnózou středněfunkčního a vysokofunkčního dětského autismu. Jeden chlapec se vzdělává v mateřské školce běžného typu a ten druhý ve speciální mateřské školce.

7.3 Popis použitých metod

Zúčastněné pozorování

Tato metoda patří mezi kvalitativní výzkum, který nemá stanovenou konkrétní formu zaznamenávání a nelze jej standardizovat. Určen je především objekt pozorování a cíl tohoto výzkumu. Hlavní výzkumník se pohybuje v prostorech zkoumaných jevů a sám se stává jedním z aktérů v tomto procesu. Dochází tak ke vzájemné interakci se zúčastněnými. Shromažďovaná data se následně analyzují a třídí. Výsledkem se stává pestrý popis pozorovaných jednání, zasazených v kontextu situací.

8. Speciální mateřská škola

Speciální mateřská školka je součástí Speciálně pedagogického centra a nachází se v klidové části na konci města poblíž přírody v kraji Vysočina. Veškeré prostory jsou bezbariérové a moderně zařízené. K výchovně vzdělávacím metodám, které se využívají během výuky, patří alternativní a augmentativní komunikace (AAK), tj. procesuální schémata, VOKS (výměnný obrázkový systém), strukturalizace, vizualizace, motivace a především individuální přístup. K poskytovaným službám se řadí různé druhy terapií, mezi něž spadá hydroterapie, arteterapie, trampoterapie, Snoezelen, saunování, logoterapie, zraková a sluchová terapie.

8.1 Zúčastněné pozorování – klient M.

V rámci výzkumu jsem docházela do výše popsané Speciální mateřské školy. Pedagogickým personálem mi byl k pozorování svěřen chlapeček M. P. ve věku 5 let s dětským autismem a středně těžkou mentální retardací. Rodiče byli o výzkumu informováni vedoucí p. učitelkou chlapce a podepsali písemný souhlas. Do Speciální mateřské školy jsem docházela jeden měsíc třikrát týdně. Celkem jsem provedla 12 pozorování.

První den jsem se seznámila s jednotlivými pracovníky ve výchovně vzdělávacím procesu. Ve třídě se pohybovalo mnoho dětí, které si vesele hrály, s výjimkou jednoho dítěte. Jednalo se o malého chlapce, drobné postavy, hnědých, nakrátko střižených vlásků a celkové roztomilého vzezření. Seděl zádumčivě v koutě na koberci a soustředil se na autíčka. Mezitím, co se ostatní vrstevníci sdružovali do hracího kroužku, chlapec si bez povšimnutí a zájmu vystačil v osamocení. Nejdříve seděl na zemi a modely aut stavěl do řady. Poté se začaly objevovat prvky funkční hry a s hračkami popojížděl z jedné strany koberce na druhou. Bez sebemenších známek mimických posunků nebyla k rozeznání radost ze hry ani úsměv.

Při druhé návštěvě tohoto školského zařízení jsem se zkusila s chlapcem M. přivítat. Podle očekávání M. na mé oslovení sotva pohnul hlavou, stále se zaujatě soustředil na své oblíbené hračky. O navázání komunikace, byť pouhým krátkým očním kontaktem, se nepokusil. Ten den byla ro děti uspořádána debata o zaměstnáních, kde mohou lidé

pracovat. Probíhala v kruhu, ve kterém seděly všechny děti, chlapeček M., který seděl ve speciálním vozíku s dřevěnou deskou před sebou a měl na ní vyskládané modely autíček. Já jsem seděla vedle něj. Mezitím, co ostatní děti naslouchaly a bystře sdělovaly své znalosti o povoláních, chlapce zajímalo spíše vše okolo. Jeho oči hleděly chvíli na stěnu, kde byly vyvěšené různé malované obrázky nebo do oken, která poskytovala pohled na zasněžené stromky poblíž školky. Zkusila jsem mu na stolek předkládat kartičky, znázorňující postavičky s profesemi (hasič, policista, doktor, kadeřník...). M. se očividně znepokojil nad tímto mým činem a veškeré obrázky poshazoval na zem, aniž by si je prohlédl. Zkusila jsem mu kartičky předávat rovnou do ruky. Následoval stejný průběh jako předtím. Aniž by na mne aspoň nakrátce pohlédl, vše skončilo na zemi.

Při následující svačině se ukázalo, že v oblasti sebeobsluhy a stravování byl M. samostatný. Vše zvládl sám sníst a poté si i odejít na toalety, kde měl ku pomoci procesuální schéma na mytí rukou (co to je?). Ve volné chvíli, kdy nebyla organizována žádná aktivita, M. obsadil svůj oblíbený gauč, na kterém si hověl. Bez jakékoliv činnosti zde pouze seděl a bylo znatelné, že je mu v tuto chvíli příjemně. Když se se k němu pokusil připojit jeden z vrstevníků, objevil se neklid. M. začal pištět a svého vrstevníka pouze pošťuchoval. Tím docílil svého, potenciální kamarád se po krátké chvíli zvedl a odešel. Pak paní asistentka připravila chlapci M. jinou aktivitu. M. se usadil ke stolu a začal pracovat na skládání dřevěných puzzlů. Vybrané kousky si pečlivě prohlížel a převracel v rukách různými směry. Pak vždy vybraný dílek zapasoval s přesností do předlohy. K dispozici dostal různé motivy (strom, kůň, ruce) a všechny úspěšně poskládal. K procvičování jemné motoriky dostal magnetky s různými motivy, které lepil na tabulku. Vše stavěl do jedné řady, nikoliv rozházeně. Po pokynutí paní učitelky, aby vše opět odlepil a složil do krabičky, se začal vztekat. Teprve, když dostal odměnu – lízátko – magnetky uklidil.

Následovala procházka do přírody se slíbeným sjížděním z kopce na lopatách. M. s lopatou znale manipuloval a bez známek únavy opakovaně sjížděl kopec. Byl nezastavitelný! Protože bylo pěkné počasí, dětem se zpátky do školky vůbec nechtělo.

M. jsem vzala za ruku, kterou si ochotně nechal držet, a odešli jsme spolu na oběd. Před obědem měly děti dost času, aby si stačily odejít na toalety, umýt si ruce, zorganizovat svá místa u stolečků a připravit příbory. Vzniku chaosu a stresu bránili účinně pracovníci školky tak, že dodržovali jistý řád. Díky tomuto přístupu M. zvládl vše uspořádat a v klidu se najíst. V polévce se nacházely těstoviny ve tvaru písmenek. Chlapec je nabíral na lžici a bedlivě prozkoumával. Díky tomu ve chvíli, kdy ostatní děti již dojídaly první chod, M. měl v sobě teprve pár soust. S druhým chodem si již nepohrával a do posledního sousta snědl omáčku s nakrájenými knedlíky.

Další den byla atmosféra ve zcela jiném duchu. Ihned po příchodu jsem zaregistrovala chlapce, který pobíhal po třídě do kolečka s náznaky svého mumlání, poté k tomu přidal i poskakování. Vše završil usazením se na „svém“ gauči. Možná se na tento den dobře vyspal. Předchozími činnostmi nic nekončilo, M. se usadil na koberec a z police si vyndal oblíbená, gumová zvířátka. Tyto hračky ovšem neskládal do řady, ale rozhazoval po místnosti. M. neměl v plánu rozvíjet žádnou systematictější hru. Figurky pouze létaly vzduchem. Když paní učitelka chlapci pokynula, aby rozházené hračky opět uklidil do krabice. Způsob, jakým M. zareagoval, mě překvapil! Bez otálení a nežádoucího pištění se dal do práce a zvířata po jednom kusu vhadzoval do bedny. Dnes nebylo potřeba ani motivační pobídky. Poté jsem s M. procvičovala kartičky ze systému VOKS, na kterých byly znázorněny lentilky, „Lipo“ a „Tik Tak“. Chlapec aktivně odlepoval a přendával obrázky na komunikační řádek. Za odměnu dostával tu sladkost, kterou si určil. Během rozhovoru s p. asistentkou pedagoga jsem se dozvěděla, že také procvičují krátké věty (např. „Já chci jablko“, „já chci na trampolínu“ aj.). M. se do toho zatím moc nechce a obrázky nedává do souvislostí. Během občerstvení se chlapci na stůl položila miska s mlékem a cereáliemi. M. si jednotlivé kroužky navlékal na malíček, který byl nejdrobnější z prstů a dal se celý krásně ozdobit. Chlapec si každý kroužek bedlivě prohlížel. Následně je začal konečně jíst. Zjistila jsem, že i obyčejná svačina se může rázem proměnit na nezapomenutelný okamžik. Při dalších aktivitách se využilo trampolíny. Chlapce poskakování velice bavilo. Byl nezastavitelný a plný energie! Skluzavku prostřídával s trampolínou do té doby, než si M. všiml umělohmotných míčků. Ty byly zavěšeny na žebřině v průhledném pytli. Chlapec se

nezištně přibližoval ke svému novému objektu zájmu. Veškeré míčky se pokoušel z pytle vysypat, avšak manipulace se zipem se mu nedařila. M. se dostával do neklidu a začal tiše výskat. Zkusila jsem mu vyndat první míček, ale nadšení se nekonalo. M. chtěl zkrátka všechny! Do rukou jsem vzala tedy více míčků rozdílných barev a rozházela je na trampolíně. Do chlapce zřejmě vjela určitá soutěživost a aktivně se utíkal zapojit mezi ostatní děti a chytat míčky. Z vydařeného plánu jsem měla radost. M. málokdy něco zaujalo, aby se zapojil do davu. Chlapec byl činnosti značně unaven, proto se k odpočinku pustila pohádka. Seděl na svém gauči a nepřítomně hleděl do stěn. Následně se na pohovku položil a začal mžourat očima. Po chvíli vyčerpaně usnul. Vzbudil se až na oběd. Po jídle si pro něj přišla babička, která vypadala velmi mile a vstřícně. Zajímala se o to, jak chlapec ve třídě fungoval. Pověděla jsem jí o jeho nevyčerpatelné energii a výkonech. Na to mi začala vyprávět o chlapcových občasných emočních výkyvech se slovy: „Někdy je ponořený sám do sebe a nedá se s ním na ničem spolupracovat, jindy má aktivity na rozdávání.“ Tato vyřčená slova mi potvrdily dosavadní poznatky. Byla jsem zvědavá v jakém psychickém rozpoložení se odehrávat další dny.

K dalšímu dni mého výzkumu jsem se domluvila s místním personálem na svém hudebním přednesu a donesla své instrumenty. Pro můj dlouhodobý zájem hry na kytaru se zde našlo uplatnění. Dětem jsem rozdala nástroje (tamburínu, triangl, paličky, bubínek činely aj.) a pustilo se do tvorby. M. držel paličky a bylo znát, že si s tím neví příliš rady. Daný problém chlapec vyřešil po svém a paličky letěly vzduchem. M. se ujala paní asistentka, která mu názorně předvedla účelné pohyby těchto předmětů. Chlapec tyto úkony pozoroval, ale nikoliv opakoval. V okamžiku, kdy M. držel v rukou chrastítka, došlo k nečekanému obratu. Chlapec začal sám od sebe s předmětem funkčně manipulovat. Jeho pokusy sice netrvaly příliš dlouho, ale rozhodně to byl posun vpřed. Další aktivity se kvůli nepřízní počasí odehrávaly opět ve třídě. Dětem se rozdaly cvičné papíry na téma „Povolání“. Jednotlivé obrázky se měly spojovat k sobě. Chlapci se zadala samostatná odlišná práce se stejnou tematikou. M. měl vybarvit obrázek policisty. Vzhledem k jeho neaktivnosti jsem zakročila do procesu. Do rukou se mu vložil fix s domněním, že se v okamžiku pustí do práce. M. má však v oblíbené

nezajímavé předměty vyhazovat. Vybarvování ho zkrátka příliš nebavilo, proto jsem s ním na tvorbě obrázku spolupracovala. Probíhala zde snaha o špetkový úchop, avšak marně. M. držel fix nejradši celou dlaní. Chlapec byl vybíravý v odstínech, proto výsledný policista zářil všemi barvami. Následně jsem si s M. sedla na koberec a postavila před něj stavebnici. Chvilí pouze strnule hleděl. Po době rozjímání se chlapec pustil do práce. Veškeré součástky skládal do jedné řady, která nebrala konce. Dílky byly rozloženy v okamžiku po obou stranách místnosti. Když jsem se mu pokoušela jediný kousek odejmout a zařadit do řady druhé, chlapec zneklidněl a dílek opět vrátil zpět na své původní místo. Stále zde byly projevené prvky ulpívavé stereotypizace. Po obědě si M. vyzvedla maminka.

V následující dny se chlapec potýkal s nemocí, proto do školky nedocházel. Hned po prvním střetnutí M. po uplynulém týdnu, jsem na něm zpozorovala doznívající signály z prodělané nemoci. Chlapec se posadil na pohovku a nepřítomně hleděl na podlahu. Hlavním aktivitou dne bylo tvoření šašků ze špejlí, barevných papírů a blýskavých ozdob. M. byl v celkovém pasivním rozpoložení. Jeho ruka bez výtek směřovala tam, kam jsem potřebovala. Chlapec se proti ničemu neohrazoval, ani nespolupracoval. Kamenný a strnulý výraz v jeho obličejí mluvil za vše. U M. došlo k výraznějším změnám až od poloviny týdne, kdy se opět aktivně snažil adaptovat na zdejší podmínky. Chlapec opět vesele rozhazoval svá gumová zvířátka. Část hraček padala za jeho hlavu nebo do stran. Následně byl opět upozorněn paní učitelkou na úklid. M. sotva pohnul hlavou a netečně posedával. Využilo se osvědčené odměny – lízátko. Jeho oči se zaujatě podívaly na sladkost. V okamžiku se pustil do uklízení. Hračky navracel zpět pouze po jednom kusu.

Během slunečních dnů se chodívalo na procházky. Chlapec se nechal bez problému vést za ruku, ačkoliv jsem stále měla pocit, že ho vůbec nezajímalo, kdo se vedle něj právě nachází. Nutno také zmínit, že M. měl v oblibě posedávání na koberečku a pravidelné okruhy zájmů sestávaly ze stavění lega či rozhazování gumových zvířat. Zmíněné činnosti by se daly nazvat již každodenním rituálem.

Ke zpestření programu během výuky sloužil tablet, ve kterém bylo nainstalováno spousta působivých aplikací na rozvoj myšlení, jazykových dovedností, paměti, postřehu apod. S chlapcem se tato technika také využívala. M. postupně klikal na různé aplikace, avšak než se stačily načíst, tak chlapec mačkal na jinou. Nakonec se M. skutečně jedna hra zalíbila a nečekaně dlouho u ní setrval. Ve vybrané aplikaci manipuloval s figurkou, která se nacházela v koupelně. Tato hra tedy zastávala převážně oblast hygieny. M. tuto hru velice šikovně ovládal, protože se jednalo pouze o systém „třukání“ na obrazovku. Zkoušenou aktivitou bylo i třídění kostek dle dvou rozlišných barev. Z tohoto hlediska se využilo i motivační pobídky a odměny – bonbónů. Chlapec se zadaného úkolu zhostil úspěšně. Na pár zanedbatelných se mu podařilo všechny kostky správně roztrždit do červené a modré krabičky. Na závěr obdržel zaslouženou odměnu. Další osvědčenou metodou se stala práce s temperami. M. využíval jak štětce, tak i svých prstů, které tiskal na papír. Barvy rád kombinoval dohromady, proto na výkrese převažovaly spíše neurčité odstíny.

Nejzásadnějším změnou během celého procesu a interakce s pozorovaným chlapcem se pro mě ovšem stal původně naprosto obyčejný okamžik, který se proměnil v senzací! V předposledním dni mého pobytu ve školce jsem M. pomáhala s oblékáním bundy, protože se mělo jít na procházku. Během úprav se na mě podíval a věnoval mi svůj pohled, který se nedá považovat za letmý. Skutečně trval několik sekund. Tato událost ve mně zanechává příjemný pocit a jisté přesvědčení, že veškerá snaha měla smysl!

8.2 Souhrn

K zásadním speciálně pedagogickým metodám, které přispívají k celkovému rozvoji dítěte, patří strukturalizace ve výchovně vzdělávacích intervencích. Ve zdejší třídě je nastolen přesný řád a systém, který se pečlivě každodenně dodržuje. U klienta M. tak nedochází k pocitům chaosu a neklidného jednání. V oblasti emočního prožívání zde dochází ke zmírnění afektivního jednání, omezení nežádoucího chování a úspěšnému zvyšování míry odolnosti. Tyto drobné pokroky, které se viditelně projevují, hodnotí pedagogičtí pracovníci velmi kladně. Volnočasová i řízená činnost probíhá v konkrétním, rozvrženém úseku a napomáhá tak k lepší orientaci v časovém sledu.

Struktura prostředí je také vhodně uzpůsobena. M. má zde vyhraněné místo pro pracovní úkoly, herní aktivity i odpočinek. Předměty a jednotlivé poličky jsou barevně označeny obrázky, které přispívají k lepší přehlednosti ve věcech. Zároveň se veškeré hračky nachází v adekvátní blízkosti a klienti k nim mají snadný přístup. V místě umýváren se nachází procesuální schémata (jednoduché obrázkové návody), které usnadňují samoobslužné činnosti. V rámci specifických potřeb, individuálních zvláštností a schopností chlapce, dochází k přizpůsobení výuky a zadaných úkolů dle zvažované náročnosti. V případě nutnosti se zde nabízí mnoho náhradních programů s ceněnou dávkou flexibility ze strany pedagogických pracovníků. U chlapce funguje částečná zpětná vazba s rodiči, na které reaguje občasným očním kontaktem. U chlapce probíhá v současnosti dorozumívání pomocí systému VOKS (tj. výměnný obrázkový systém) a pravidelně dochází k logopedovi. M. zatím nic nevysloví, vydává pouze neurčité zvuky a občasně se otočí za oslovením. Neopominutelná je zde funkce tabletu, ve kterém je instalováno spousta aplikací na rozvoj myšlení, paměťových stop, komunikace, postřehu aj. K tvorbě vizuální představy a rozvoji jemné motoriky sloužily kostky, které se třídily dle jednotlivých barev, mnohé výtvarné činnosti a také práce se stavebnicí, puzzly nebo magnetkami. Tyto metody se pozitivně osvědčily při práci s chlapcem. Z výtvarných aktivit se s úspěchem setkala především práce s temperami. K vykonávání různých úkolů se využívalo motivačních pobídek. Po splnění zadané činnosti byla materiální odměna v podobě aktuálních, oblíbených sladkostí. Prostřednictvím nabízených terapií dochází k rozvoji mnoha oblastí. Absolvovaly se pohybové aktivity formou trampoterapie, Cha cha boxu či procházek, které významně přispívají k celkové obratnosti dítěte a posílení hrubé motoriky.

9. Mateřská škola

Školské zařízení se nachází v malém městě Jihočeského kraje. Zřízena je pouze jedna třída s heterogenní skupinkou dětí. Jsou zde integrováni tři chlapci s dětským autismem, přičemž každý z nich má svoji asistentku pedagoga. Systém vzdělávání je zaměřen především na environmentální oblast a znalosti tradic, svátků našeho národa. V rámci speciálně pedagogických metod se zde uplatňuje AAK, tj. denní režim s piktogramy a

procesuální schémata (jednoduchý obrázkový návod k činnostem). Dále se také uplatňuje strukturalizace, každodenní rituály, prožitkové učení, individualizace, motivace a materiální či sociální odměny.

9.1 Zúčastněné pozorování – klient P.

Dalším pozorovaným klientem byl chlapec P. T. s diagnostikovaným vysoce funkčním dětským autismem ve věku 5 let. Byl integrován v běžné mateřské školce, kam pravidelně během týdne docházel. S rodiči chlapce jsem se znala blíže již z předchozích let, proto jsem tento výzkum uplatňovala jak ve školním, tak i domácím prostředí. Má první cesta zamířila do rodinného zázemí. S principy svého zkoumání jsem rodiče obeznámila a na základě jejich písemného souhlasu o využití informací ve své práci, mi byl následující proces umožněn. Sepsaný příběh se odehrával v časovém úseku tří měsíců. Celkem jsem uskutečnila přibližně 22 pozorování. V kruhu rodinném jsem byla velmi přívětivě uvítána. Těšila jsem se na vzájemnou spolupráci. Zcela přesně si vzpomínám na první den, kdy jsem do rodiny zavítala a po dlouhé době spatřila chlapce.

P. seděl v obýváku a bez povšimnutí, že někdo vstoupil do baráku, se soustředil na svůj aktuální zájem. Celá podlaha v obývacím pokoji byla oblepena samolepkami. Malého chlapce s blondatými vlásky a drobnou postavou nic jiného nezajímalo. Maminka se pokoušela o navázání kontaktu se svým synem a upozornit ho na mou maličkost. P. mě v krátké chvíli zaregistroval, ale poté jeho oči opět zamířily na ozdobenou podlahu. Nechaly jsme chlapce v obývacím pokoji a přesunuly se do kuchyně. Začala se vést debata na téma chlapcových současných dovedností a zájmů. V rámci pravidelné docházky k paní logopedce 1x za měsíc se u chlapce úspěšně rozvíjí mluvené slovo. Na její doporučení se má postupně ustupovat od zavedené alternativní komunikace prostřednictvím VOKS (výměnný obrázkový systém). Veškeré toto opatření má příznivě prospívat chlapci, který by se díky omezení komfortu vlivem kartiček posunoval vpřed. Listovala jsem tedy systémem VOKS, který se s P. uplatňoval. Byly zde laminované kartičky s oblíbenými jídly, nápoji, činnostmi, hračkami apod.

Požadovaný obrázek se při manipulaci odlepoval a chlapec jej vkládal do matčiných rukou nebo na komunikační řádek v systému. V současnosti se s chlapcem komunikuje již skrze verbální řeč a gesta. Zvládá vyslovovat pojmy ze svých základních potřeb. Maminka hrdě uznává chlapcovi pokroky a přisuzuje snahu paní logopedce, která s ním již přes rok systematicky pracuje. K dalším příznivým činitelům v tomto procesu zmínila školské prostředí, kde se P. pohybuje mezi intaktními dětmi, od kterých úspěšně odezírá a osvojuje si řeč. Mezitím nastala doba svačinky. Chlapec se nechal ochotně obsluhovat od své maminky, která mu podávala jogurt. Tento poznatek jsem si zapamatovala a soustředila se na následující události. P. měl ve svých oblíbených činnostech i tablet, proto se usadil do křesla a začal hrát „hrošíky“. Maminka se zmínila, že ho tato hra baví již měsíc. V této aplikaci se jedná o poskakování figurkami. K mému překvapení se však chlapec dle slov maminky naučil pomocí tabletu i čísla do dvaceti. Jeho znalost jsem posléze vyzkoušela v praxi a chlapec skutečně dokázal vyjmenovat zmiňovanou číselnou řadu. Pro tento den jsem nasbírala spoustu obohacujících poznatků.

K dalšímu dni mého pozorování jsem v obývacím pokoji zahlédla naprosto odlišné dítě, než jaké jsem doposud znala. Chlapec si cosi prozpěvoval a neunavitelně skákal na pohovce. V pozadí mu hrála televize s orchestrálním vystoupením. Maminka mi sdělila, že P. má hudbu velmi v oblíbě a čím více nástrojů hraje, tím lépe. P. poslouchá různé programy s orchestry či filharmonii. V dětském pokoji jsem zahlédla rozšířenou sbírku různých hudebních dětských nástrojů. Chlapec si rád vytukává rytmus pomocí dřevěných paliček. P. se při spuštění hudby dává do zajímavých pohybových kreací. Mezitím jsem si listovala zadanými úkoly a tématy, které pro chlapce utvářela paní koordinátorka autismu z SPC. V současnosti měl P. na základě říkané básničky kreslit sněhuláka. S chlapcem jsem tuto činnost zkusila. P. jsem na stolek předložila papír s tužkou a pokusila se mu vysvětlit, co se bude dít. Po celou dobu se na židli vrtěl a pozoroval papír a stěny v pokoji. Do ruky se mu podala tužka a mohlo se začít. Pomineme – li nesprávné uchopení předmětu, P. se vskutku chystal kreslit! Během mé říkanky se na papíru začala tvořit kola. S přibývajícím kruhy mi začalo docházet, že z tohoto výtvoru zřejmě žádný sněhulák nevznikne. S vlastní dopomocí jsem mu vedla

ruku, aby se výkres více podobal zadanému tématu. Tento pokus jsme ještě dvakrát zopakovali. Na papíru se objevil první kruh, později druhý kruh. Poté P. nakreslil první čárku, následně spoustu čárek! Chlapce to přestalo bavit a z výsledného sněhuláka vznikla čáranice. Následovala doba svačinky. Maminka mi upřesnila fakt, že P. je v jídle velice vybíravý a jen tak něco nesní. V čem si chlapec libuje, to jsou omáčky. Zelenina u něj nepřichází v úvahu. V obývacím pokoji měl P. různá rozestavená autíčka, se kterými přejížděl z jedné strany místnosti na druhou. Mezitím co si hrál a já ho pozorovala, zaznamenala jsem nevídanou situaci. P. do hry s autíčky zapojil dva panáčky, které posadil do jednoho z vozidel! Figurky kousek popovezl, odebral z auta a k mému překvapení je chytl za ruce. Dle názoru jeho maminky spoustu herních návyků a jednání přebírá od svých vrstevníků, které se snaží napodobovat. Chlapec se naučil využívat mimických svalů. Když mu maminka pokynula, aby si rozházená autíčka poskládal, P. odvětil pouze drobným úšklebkem. V tu chvíli mi připadalo, že si z ní jen udělal srandu a požadavek ignoroval. Seděl u svých hraček a nadále s nimi manipuloval. Maminka zatím trpělivě čekala a pověděla mi: „S úklidem tady máme věčný problém.“ Chlapce následně vzala za ruku a odvedla ho do kuchyně, kde byla na šestou hodinu připravená večeře. P. se poslušně usadil na židli. K jídlu dostal rizoto s masem a samozřejmě bez vařené zeleniny. Dle slov maminky by jinak nic nesnědl a začala chlapci nabírat lžící. Zeptala jsem se, jestli by se P. nezvládl najíst sám, ale údajně by se začal ihned vztekat. Chlapec také dle sdělení potřebuje pomoc s oblékáním a hygienických návyků. Užití toalet ve školce údajně zvládá sám, protože mají lepší a nižší uzpůsobení umýváren. Tyto užitečné poznámky jsem si zapsala.

V následujících dnech jsem v domácím prostředí s chlapcem vykonávala různé druhy úkolů. Od nejjednodušších zadání formou např. skládání několika dílků puzzlů až po složitější úkoly. P. dostal laminované kartičky se ztvárněním pohádky „O řepě“ a měl je jednotlivě poskládat za sebou dle dějového průběhu. Krátkou povídku jsem mu nejprve přečetla. P. mezitím se zaujetím pozoroval obrázky a hrál si s nimi. S mojí hlasovou nápovědou vystavil znamenitě první kartičku s řepou. Musím ocenit, že obrázky byly snadněji rozpoznatelné a zařaditelné dle svých odlišných velikostí. Nechala jsem chlapce pracovat samostatně. Bylo poznat, že se pevně soustředil a přemýšlel. Druhou

kartičku, která ztvárňovala dědečka, úspěšně dal na své místo. U následných obrázků si nevěděl rady a zaměnil vnučku s babičkou. Napověděla jsem mu a kartičky přemístil. Posléze již zadání správně dokončil. Zaslouženě byl odměněn kouskem čokolády. Maminka mi sdělila, že s P. také procvičuje vyjmenování abecedy. Samozřejmě bez využití diakritiky. Překvapilo mě, s jakou rychlostí se snažil všechna písmena odříkat. Vždy se v nějakém úseku zasekl a dále už vše pomotával dohromady. U chlapce docházelo k mnoho změnám. Při výtvarných a jiných činnostech jsem upozorovala, že si P. začal přehazovat tužku do levé ruky, ačkoliv předtím využíval především pravé ruky. Pro mě to byl zajímavý poznatek a čekala jsem, jak bude tato záležitost pokračovat. Od paní psychologky měl ve 3 letech stanovenou jednoznačnou pravou laterální. Z chlapcovy strany jsem současný stav tedy považovala spíše za pouhý experiment. Společně jsme procvičovali jemnou motoriku v pracovních listech. P. zvládal tvořit jak svislé, tak i vodorovné čáry, kolečka a spirály s drobným přečmáráním mimo linku. Tužku držel v celé dlani, ačkoliv jsem se mu snažila úchop zlepšovat. K mému ujištění však opět pracoval s pravou rukou. V obývacím pokoji jsme také společně zkoušeli pohybové aktivity na rozvoj hrubé motoriky. Vždy jsem mu daný úkon ukázala a P. se to po mně pokoušel zopakovat. Při nácviku stání na jedné noze se udržel pouze krátce a následně na to začal poskakovat. Pravou a levou stranu si velmi dobře uvědomoval a téměř vždy na můj pokyn zvedal správnou končetinu. Na chlapci se mi líbila snaha a učenlivost na všem, co jsem s ním podnikala. Vedle nových ustálených změn, které významně přispívaly k rozvoji chlapce, se zde zároveň stále vyskytovaly stereotypní prvky.

Ráda bych zmínila den, kdy mě ihned po příchodu zaujaly jeho časopisy. P. byl totiž vášnivým sběratelem pohádkových komiksů. Tyto časopisy se však nenacházely na stole ani na poličkách, kde by je člověk běžně očekával, nýbrž byly pečlivě vyskládány na zemi v dětském pokoji. Užasle jsem hleděla na precizně srovnané komiksy v řadách. Maminka k tomuto výtvaru dodala, že je to u P. aktuální zájem. Pro mě to bylo opět cennou informací a zároveň překvapením. Napříč všem událostem jsem se již těšila na náhled ve školském zařízení a celkovém porovnání přístupů u chlapce, rodičů i pedagogických pracovníků.

Následující měsíc a půl jsem se účastnila výchovně vzdělávacích procesů ve školce. V zařízení jsem byla mile přivítána a umístěna do jediné třídy, která se zde nacházela. Jednalo se o heterogenní skupinku, kde byli integrováni tři chlapci s dětským autismem, přičemž každý z nich měl svou asistentku pedagoga. Hlavní paní učitelka mě seznámila s prostředím a pověděla o jejich aktivitách s názornou ukázkou jejich vypracovaných týdenních plánů. Mezi hlavní témata patřila environmentální oblast, např. program „Třídíme Česko“, a provázanost k ročním obdobím, tradicím, svátkům. Hned na první pohled mě zaujala pospolitost dětí, které si společně hrály v kroužku. Samotný P. se účastnil kolektivu a hrál si se dvěma chlapci. V ruce držel autíčko, se kterým jezdil po autodráze. Dle slov paní učitelky nebyvalo takové jednání zvykem. Dříve chlapec sedával bokem a s ostatními vrstevníky nechtěl navazovat vůbec žádný kontakt. Děti byly však k P. od začátku velmi vřelé a projevovaly o něj zájem. Chlapec se v této oblasti pomalu rozkoukával a nakonec úspěšně došel do této fáze. Při pohledu na P. bylo znát, že se mezi dětmi cítí uvolněně. Opětoval jim oční kontakt a v současné době u něj dochází k napodobování ostatních. Ve třídě se přihodilo, že jedna dívenka začala na truc plakat. P. to ihned zpozoroval a začal jednat! K holčičce přišel a sedl si vedle ní. Už tento moment mě velmi překvapil a s úžasem hleděla na vzniklou situaci. P. neztrácel čas a začal ji hladit po vlasech. Stále bych však chtěla upozornit, že tohle ještě nebylo všechno. Následující reakci chlapce bych opravdu nečekala. Jelikož dívka stále brečela, P. se zkrátka rozplakal také. Paní učitelka, která holčičku nechala vyvztekat, celou situaci pozorovala z vedlejší role. Během chlapcova jednání mi pověděla, že děti rád napodobuje a vše se po nich snaží opakovat. Z hlediska schopnosti projevovat emoce mi tato skutečnost, kterou P. snaživě prožívá nápodobou, dává smysl. Celková situace se následně uklidnila. Když holčička spatřila brečícího chlapce, pláč jí přešel. Při svačince mělo každé dítě své místo u stolku. Aktuálně jsem se soustředila na P. a jeho stravování. Očekávala jsem, že si k němu přisedne asistentka a začne podávat rohlík. V tomto předpokladu jsem se zmýlila. K mému překvapení se P. snažil jíst sám. Musím uznat, že mu to skutečně šlo a jídlo ubývalo. Celková záležitost mi nedala a na tuto skutečnost jsem se optala paní učitelky. Ta mi odpověděla, že v rámci důsledného a vytrvalého vedení se P. naučil stravovat sám. Nyní potřebuje občasnou pomoc pouze

při obědě. Sdělila jsem své poznatky z domácího prostředí chlapce, kde se samostatně neobslouží, jinak by se začal vztekat. Paní učitelka vypadala překvapeně. O této informaci neměla dříve ponětí. Pouze k tomu celému dodala, že se zkrátka chlapcovými výkyvy nenechala odradit a trvala na svém. Celá snaha se projevila jako velmi příznivá. Výuka zde probíhala strukturovaně a k chlapci byl uplatňován individuální přístup. Po občerstvení se mi líbil zavedený systém s každodenním rituálem, který upozorňoval na následující činnost, která probíhala vždy řízeně.

Dětem se tak dostalo na paměť, že končí volnočasová zábava. Program týdne byl zaměřen na již zmiňované téma „Třídíme Česko“. Součástí tohoto plánu bylo i sbírání barevných víček od limonád. Ve třídě se jich postupně hojně nashromáždilo. Hlavní aktivita následně spočívala v třídění víček dle barev a stavění různých obrazců. Při tomto dění jsem si přisedla k P. a připravila mu sloupečky, do kterých měl zařazovat stejné barvy. Chlapec se aktivně zapojil do činnosti. Na P. bylo znát, že se na práci pevně soustředí. Se zadaným úkolem si dokázal hravě poradit a třídění víček mu nedělalo přílišné obtíže. Za odměnu si všechny děti poskládaly své libovolné výtvary. P. se také pokoušel s víčky manipulovat a řadil je k sobě. Chvilí využíval červené barvy, posléze přešel na zelenou, modrou a další. V odstínech jsem nepoznala systém, avšak v rozmístění víček to bylo jednoznačné! Celý obrazec se skládal ze tří řad. Mezitím, co ostatní děti tvořily kytičky, sluníčka a písmenka, u chlapce se dal význam obrazu zcela libovolně hádat. Naprosto rozdílná situace nastává v okamžiku, kdy má P. přesnou předlohu k sestavení. Ve třídě se nacházely barevné malé kostky s předkreslenými obrázky na papíru. Využila jsem situace a připravila mu tuto aktivitu. Paní učitelka mi řekla, že je v tomto ohledu velmi zdatný a skládání různých tvarů a barev ho velmi baví. Sama jsem se chtěla přesvědčit a těšila se na spolupráci. P. měl před sebou rozházené kostičky a následnou předlohu. Do ruky vzal první kousek a bedlivě si ho prohlížel. Napjatě jsem sledovala, jakým způsobem kostku na papír umístí, protože byla dvoubarevná a záleželo zde na směru položení. Chlapec se stále rozmýšlel a součástku si obracel v ruce. Následně ji úspěšně umístil přesně podle předlohy. S dalšími kostkami také nebyl sebemenší problém. Až na dvě proběhlé úpravy si věděl rady. Zmiňovaný úkol se nachází na fotografii v přílohách.

Ve školce se v jiný den stalo, že chlapci při obědě káplo trochu omáčky na tričko. P. začal být neklidný a okamžitě si chtěl svršek sundávat! Dle slov paní učitelky postačí drobné znečištění a chlapec si již potřebuje měnit oblečení. P. má své určité zásady a vyžaduje maximální pořádek i v této oblasti. Došla jsem s ním proto do šatny a oblekla mu náhradní tričko. V tomto okamžiku bylo znatelné, jak se chlapci ulevilo a docílilo psychického vyvážení. Po obědě si pro něj přišel tatínek, přičemž se mu vysvětlilo, proč má P. na sobě vyměněné tričko. Nad vzniklou situací se pousmál a chápavě přikývl se slovy: „My to s ním máme doma úplně stejně!“

Dozvěděla jsem se další doplňující informace. Tatínek pověděl, že ho jednou zkusili ponechat v mírně umazaném tričku, avšak po chvíli stál P. před nimi svlečený a pobíhal po místnosti. Chlapec se takovým způsobem rozdivočel, že by za chvíli vyváděl snad úplně nahatý!

Podle slov paní učitelky k tomuto případu došlo po delší době. Již dříve se mu snažila vysvětlit, že jemně umazané oblečení neznamena žádnou tragédii, avšak P. je v této oblasti silně nekompromisní. Ve školce má v případě potřeby náhradní kousek oblečení. K dalším společným činnostem patřila dopomoc s oblékáním při plánovaných procházkách. Přetrvávající zálibou je u P. odrážející kolo, na kterém jezdí ve venkovním areálu školky. Za pěkného počasí se již těchto zálib hojně využívalo. Na chlapci bylo poznat, že ho tato aktivita opravdu bavila. Jezdil do kolečka s ostatními dětmi a vždy se mu při sjíždění mírného kopečka utvořil na tváři nadšený výraz. Měla jsem pocit, že by se touto činností zabavil ještě na dalších několik hodin.

V časovém rozmezí jednoho týdne, 2x 30 minut denně, jsem se věnovala mé hlavní stanovené aktivitě a zaměřovala se na nácvik již zmiňované abecedy. Chlapci byla ve třídě k dispozici pomocná tabulka. Celou záležitost jsem také probrala s maminkou chlapce. Dle jejího názoru disponuje P. velmi dobrou pamětí, proto jsem chtěla docílit vyjmenování písmenek bez pomocné tabulky, pomalé, zřetelné výslovnosti a systematického zapamatování. Následně se domluvilo také ocenění P. v případě úspěšného naučení abecedy. K této aktivitě se vymyslela odměna sociální formy. Tentokrát se nejednalo o žádnou sladkost, která se dává ihned po každém úkolu, ale o

promyšlený nápad, který má svou čekací lhůtu. Byla jsem zvědavá, jakým způsobem na toto sdělení P. zareaguje. Jednalo se o výlet do oblíbené dětského centra Hopsária, kam chlapec již několikrát zavítal. Při vyslovení tohoto termínu P. ihned zpozorněl! Možná se mu v tu chvíli vybavily všechny ty prolézačky a skluzavky, které tam na něj čekají. Následně jsem mu také upřesnila, že do centra pojedete až za týden. Po tomto důležitém sdělení k upevnění motivace se začal realizovat výukový plán.

V prvním dni mého pokusu mi P. daná písmenka vyslovoval sice celkem zřetelně, avšak stále během vyjmenovávání zrychloval, až si vše pletl dohromady.

V uplynulých dvou dnech nácviku se P. začal více soustředit a bedlivě pozoroval mé pohyby ruky na tabulce. K milému překvapení se nesnažil předbíhat a pečlivě se soustředil. Na jaké písmeno jsem ukázala, takové vyslovil. P. nadále aktivně spolupracoval a snažil se pochopit posloupnost písmen. Vždy měl dvakrát před sebou náповědu a poté pokračoval bez ní. Bez problémů zvládal vyslovit zadaná písmenka, avšak když se dostal do poloviny abecedy, začal je zaměňovat. Mám na mysli především M a N. U tohoto pořadí začal váhat a poté už sled písmen správně nedokončil. Tuto problematickou část jsem s ním nadále procvičovala. Stále mě neopouštělo přesvědčení, že plán společně zvládneme.

V půlce týdne již dokázal lépe ovládat tempo a výslovnost písmenek. Po celou dobu se opravdu snažil a pečlivě soustředil. Omezovala jsem funkci pomocné tabulky a P. opakoval po mně. Řekla bych, že díky této společné aktivitě se mezi námi významně zlepšovala sociální interakce a chlapec mi věnoval intenzivnější pozornost.

K předposlednímu dni mého plánu již chlapec usilovně vyjmenovával veškerá písmenka. Někdy došlo k tomu, že jedno s druhým zaměnil, avšak po mém upřesnění opět pokračoval ve správném sledu. Problémová oblast v polovině abecedy vymizela! Těšila jsem se na závěrečný výstup, kterému měli přihlížet i ostatní pedagogové.

Závěrečný den se odehrával v naprosto pohodové atmosféře. Ostatní účastníci tohoto procesu zde uplatnili nepozorované pozorování a P. se tak mohl v klidu soustředit na vyjmenování písmenek. Začal vyslovovat pomalu a zřetelně. P. vůbec nezrychloval a

usilovně se soustředil na svůj projev! Hlavou mi proběhla myšlenka, že se má snaha vyplatila. Procvičování abecedy jsem považovala za velice přínosnou a užitečnou pro budoucí nástup k povinné školní docházce. P. je velmi učenlivý a tato činnost navíc vyniká svou přesnou strukturou. K velkému nadšení všech se tento pokus vydařil a chlapec opravdu dokázal vyjmenovat všechna písmenka ve správném pořadí! Po jeho výkonu mu všichni zatleskali a P. se mohl těšit na slíbený výlet do Hopsária, který se samozřejmě uskutečnil!

9.2 Souhrn

V domácím prostředí jsou u chlapce P. řízené činnosti pod významným vlivem podpory SPC, které zapůjčuje didaktické pomůcky a tvoří úkoly k osobnostnímu rozvoji. Vše má na starost paní koordinátorka autismu, která má významné zastoupení ve výchově a vzdělávání chlapce. U zadaných témat se postupně zvyšuje úroveň náročnosti. Od jednoduchých skládání puzzlů se přechází k tvorbě kresby s využitím sluchové soustředěnosti a vizuální představivosti. P. navštěvuje 1x měsíčně paní logopedku a postupně se u něj úspěšně rozvíjí mluvená řeč. S hlavním důrazem na verbální komunikaci se přestává využívat systém VOKS. U chlapce dochází vlivem pravidelného kontaktu s vrstevníky k osvojování mnoha žádoucích dovedností. Snižují se stereotypní prvky v činnostech a vyskytuje se funkční hra. V rámci vhodně uzpůsobeného školského prostředí se zvyšuje úroveň samoobslužných dovedností. Nábytková příslušenství jsou usazena nízko ke snadnému dosahu dětí. K dispozici jsou také procesuální schémata (jednoduché obrazové návody k činnostem). Od zdejšího intaktního kolektivu P. přebírá nové zkušenosti vlivem nápodoby. Učí se vyjadřovat své emoce, využívá mimické svaly, rozvíjí oční kontakt a reaguje na určité podněty svou zpětnou vazbou. Ve třídě má k dispozici nástěnný denní režim běžných činností ve formě fotografií. Výuka ve třídě podléhá strukturalizaci a pevnému řádu. Každodenně se zde uplatňuje rituál na následnou řízenou činnost. Témata aktivit jsou rozvržena v týdenních plánech. Systém vzdělávání se orientuje především na environmentální oblast. Neméně důležitými probíranými okruhy jsou zde tradice našeho národa, zastoupené v jednotlivých ročních obdobích. Doplňujícím prostředkem k vytvoření představ slouží dotykový počítač s aplikací na aktuální téma. U individuálních činností

se uplatňuje motivační pobídka a žetonový systém odměňování: Většinou se pohybuje v rozmezí tří udělených „smajlíků“ za každou aktivitu a následné odměny, která se rozděluje na materiální nebo sociální. V současné době se začíná ustalovat sociální odměna formou slovní pochvaly či ocenění chlapce, např. výletem na úkor delšího časového úseku. P. si v tomto ohledu začíná uvědomovat sled času. Během aktivit hodnotím chlapce jako velice učenlivého, perfekcionistického (vše musí mít úhledně srovnané, např. časopisy) a také nadměrně čistotného. V oblasti sebeobsluhy se zatím obávám, že ze strany maminky dochází k přílišným úlevám při rozvoji samostatnosti chlapce, proto se mi líbí v tomto ohledu důsledný přístup paní učitelky. Během mého tříměsíčního výzkumu hodnotím chlapcovy pokroky velmi kladně a hlavní význam přisuzuji změně prostředí. V rodinném prostředí P. upřednostňoval převážně své vlastní zájmy a okolní situace si nevšímal. Ve školském prostředí se projevovala více soustředěnost a umírněnost.

10. Diskuze

Klient M.

Dle slov paní asistentky pedagoga dochází k častému ohrazování prvního zkoumaného klienta ze speciální školky proti veškerým úklidovým činnostem. Uplatňuje se proto motivačních pobídek s podporou slíbených odměn. Jedná se hlavně o oblíbenou sladkost. Pod vidinou odměnění se bez delšího rozmyšlení pustí do uklízení. Po splnění úkolu dostává lízátko. Paní asistentka tento princip komentuje slovy: „Všechny jeho reakce závisí na tom, jak se zrovna cítí. M. je přecitlivělý chlapec a někdy probíhají věci bez problémů, jindy je s ním těžká domluva.“

Chlapec stále nepoužívá žádných mimických posunků ani gestikulace. Vůbec nebývá k rozeznání radost či smutek. Veškeré zpozorované projevy samozřejmě s autismem souvisí, ačkoliv by takový chlapec společnosti, která o této problematice není dostatečně informována, připadal jako podivín s jistou dávkou lhostejnosti a ignorace okolního světa.

Z hlediska podpůrných opatření jsou z pozic pedagogických pracovníků respektována specifika dětského autismu. Chlapci je poskytován individuální přístup po celou dobu denní docházky ve všech výchovně vzdělávacích činnostech. Snahou pedagogů je zde co nejvyšší možná míra naplnění klíčových kompetencí RVP PV. Výuka také podléhá organizované úpravě, která spočívá v rozvržení časového režimu a větším podílem individualizované práce. K dalším speciálním metodám a postupům se řadí strukturalizace prostředí, času a činností (= metoda strukturovaného učení). Dle Thorové (2006) a dalších (Čadilová, aj. 2012) se dítěti dostává většího pocitu jistoty, řádu a předvídatelnosti. Veškeré poznatky si chlapec osvojuje pomocí zrakových a taktilních vjemů, přičemž se využívá prožitkového učení. V rámci speciálních intervencí, které zahrnují také spolupráci rodiny a školy, dochází k úspěšné generalizaci dovedností především v oblasti sebeobsluhy. Chlapec je v mnoha případech zcela samostatný, k čemuž významně přispěly vizualizované pomůcky (procesuální schémata).

Ke vzájemné interakci se svými vrstevníky se zatím staví zdrženlivě, až odmítavě. O okolí a společnou hru nejeví převážně žádný zájem. V tomto případě zde oceňuji pestrou nabídku terapií, mezi níž spadá i trampoterapie. Jak již zmínil Vocilka (1994), pohybové terapie slouží k uvolnění fyzického a psychického napětí. Dle mého mínění se zrovna tato metoda příznivě odráží na společenském fungování chlapce a touto formou činnosti se stává přímým účastníkem kolektivu.

Klient P.

V případě druhého chlapce považuji integraci za vhodnou volbu k jeho rozvoji. Během pobytu ve školce si osvojuje základní sociální dovednosti. Ostatními intaktními dětmi je bezvýhradně přijat a jeví o něj zájem. V současnosti se plně účastní veškerých společenských her a chápe jejich pravidla. Využívá mimických posunků (úsměvy, úšklebky). V oblasti samoobsluhy se projevuje jistá rezerva z domácího prostředí, kde dochází k častým úlevám chlapci. Podle Čadilové, aj. (2012) lze pomocí vhodné motivace dítě lépe aktivovat k práci. Dosahovalo se tak znatelného zlepšení. V tomto případě nabývám pocitu, že by se chlapci měly řádně stanovit určité hranice. Dle mého

přesvědčení si chlapec velmi dobře uvědomuje, co si u rodičů může zkusit. Jak píše Thorová (2006), problémové chování dítěte s poruchou autistického spektra narušuje život celé rodině. Zatím mu vše prochází, proto situace pokouší. Z tohoto důvodu oceňuji důsledné vedení ze strany paní učitelky. Ve školce se chlapec naučil samostatnosti, avšak doma v této snaze polevuje. Paní učitelka o tomto rozdílném jednání nevěděla, proto mi zároveň vběhlo na mysl, že zde zřejmě nefunguje úplná spolupráce při sdělování informací ze strany pedagogů a rodiny. Během problematických situací oceňuji flexibilitu a pružnost pedagogických pracovníků k daným potřebám chlapce, např. mít na sobě vždy čisté oblečení. V této oblasti je P. silně nekompromisní. K přehlednosti řízené a volnočasové aktivity ve školce slouží každodenní rituál. Chlapci se utužuje schopnost plánovat a organizovat prostřednictvím nástěnného denního režimu s fotografiemi. Dále se v umývárkách nachází procesuální schémata (obrázkové návody) k mytí rukou a užití toalety, které přispívají k samostatnosti. P. v současnosti již dokáže vyslovovat jednoslovné pojmy ze svých základních potřeb. Na doporučení paní logopedky se upustilo od systému VOKS. Hlavním důvodem je úspěšné rozvíjení řeči bez této alternativy, která by mohla chlapcův pokrok zpomalit, až omezit. Dle mého mínění se v tomto stanoveném postupu kladou vyšší nároky na chlapce a ze svého výzkumu jsem přesvědčena o tom, že se dají realizovat. Chlapec je schopný a velice učenlivý. Připadá mi natolik uvědomělý, že svých úlev mnohdy patřičně využívá, což mi nepřipadá vhodné. Tyto poznatky jsem měla možnost upozorovat v jeho rodinném zázemí. P. disponuje dobrou pamětí, vyjmenuje z paměti abecedu a početní řadu do dvaceti. Podnětné prostředí ve školském zařízení ho posunuje vpřed a pozorují se u něj neustálé pokroky jak v představivosti, fantazii ve hře, tak i sociálních a komunikačních dovednostech.

Obě zařízení se lišila ve svých přístupech. Ve speciální školce jsem upozorovala spíše výchovné intervence s důrazem na samostatnost. Druhé zařízení bylo zaměřené především na vzdělávací složku s hlavním zaměřením na environmentální oblast. Školky měly jasně strukturovanou výuku, přehledně uzpůsobené prostory a přibližně stejnou časovou dotaci při aktivitě v rozmezí 20 – 30 minut. Z hlediska pedagogických pracovníků byl dodržován v obou případech individuální přístup a dohled nad činnostmi

chlapců. U speciální školky oceňují pestrou škálu nabízených terapií pro své klienty, kterých se zde využívalo v ohledu na jejich potřeby. Na druhé školce si velice považují přístup dětí k pozorovanému chlapci a jejich přátelské provázanosti, která celý kolektiv utužovala. Činnosti zde probíhaly spíše ve skupinové formě.

Závěr

V této práci jsem se zaměřila výchovně - vzdělávací intervence u klientů s PAS a také jakým způsobem na ně reagují. Následně došlo k vyhodnocení vzdělávacího systému ve speciální MŠ a běžné MŠ, kterého se jedinci se SVP účastnili. Dále jsem srovnávala jednotlivé přístupy ze strany pedagogických pracovníků a rodičů dětí. Na základě tohoto výzkumu formou zúčastněného pozorování jsem mohla popsat situaci klientů, přínosy a možné nedostatky směrem k vysledovaným změnám v životě člověka s PAS.

Veškeré publikace mi významně pomohly k rozšíření poznatků o této problematice. Díky spolupráci a bezproblémové domluvě s oběma zařízeními se mi podařilo ve své práci popsat cíle, ke kterým jsem směřovala. V rámci blízkých vztahů s rodinou, ochoty a vstřícnosti v komunikačním ohledu ze strany pedagogického personálu mi bylo umožněno bližšího náhledu do zkoumané oblasti.

Hlavním cílem bylo napsat příběhy dvou klientů s podobnou diagnózou PAS a stejného věku za mé přímé účasti na veškerém procesu a sbírání dat. Pozorovala jsem jednotlivé reakce, činnosti, pokroky a možné nedostatky klientů v rámci výchovně – vzdělávacích intervencí v odlišných zařízeních a jejich vliv na další osobnostní rozvoj jedince. Zjistila jsem, že na jednotlivé metody reagují klienti velmi dobře a využívané přístupy s sebou nesou příznivý progres. K oblíbeným činnostem patří nejčastěji manipulace s tablety, ve kterých jsou nainstalovány působivá témata s naučným záměrem.

Veškerá setkání na odborných praxích s těmito typy klientů během mého studia a dalších blízkých vztahů mě výrazně obohatily o nové poznatky a zkušenosti. Pokaždé jsem získala nový pohled na věc a spoustu zážitků. Závěrečným shrnutím je tato práce, během které mě bavilo spolupracovat s pozorovanými klienty a dalšími účastníky celého procesu.

Na základě teoretické části popisuji specifika v chování jednotlivých chlapců s poruchou autistického spektra. Oba mají určité narušení v oblasti tzv. triády – komunikaci, socializaci a představitosti. Na základě těchto narušení jsou užívány specifické metody práce s těmito jedinci.

V praktické části jsem zaznamenala pokroky u obou chlapců, hlavně co se týče míry frustrační tolerance. Významný se jeví TEACCH program, který respektuje potřebu přehlednosti prostředí a času, jeho úpravu apod. Je využíváno velké množství adekvátních pomůcek, vlivem kterých se také snížily úzkostné projevy (např. procesuální schémata). Pedagogové využívají metody, které blíže popisuje např. Thorová (2006). Jsou také využívány specifické terapie (v MŠ speciální).

Chlapec P. nyní reaguje i na sociální odměnu, zatímco chlapec M. stále vyžaduje odměnu materiálního rázu. Chlapec P. se dokonce naučil užívat mimické posunky díky napodobování ostatních dětí. Na základě aktivit, které jsem s dětmi absolvovala, došlo ke zlepšení očního kontaktu u chlapce M., vzájemné interakce u obou chlapců, fyzické tolerance (blízkosti) cizí osoby u M. a dalších dovedností.

Dospěla jsem k závěru, že integrativní vzdělávání je vhodnější pro chlapce P., a to z toho důvodu, že má dobrý intelekt a zvládá vrstevnické vztahy. Je sociálně adaptabilní. Za podpory asistenta pedagoga navrhuje integraci i koordinátorka autismu. Druhý chlapec M. není vůbec sociálně adaptovaný, i když je samostatný. Proto pro něj není dle mého názoru integrativní vzdělávání vhodné.

Co se týče pedagogických pracovníků v běžné a speciální MŠ, společné mají to, že respektovali individuální přístup. Ve speciální mateřské škole se nacvičuje spíše sebeobsluha klientů, zatímco v běžné mateřské škole je práce s dětmi více edukativní. V tom vidím hlavní rozdíl. I když chlapec P. vzdělávaný v běžné MŠ se naučil sám jíst (také sebeobsluha). Integrovaný chlapec byl dobře přijat kolektivem na základě dostatečné informovanosti ze strany pedagogů. Sdělování informací bylo lepší v speciální MŠ.

Osobně se domnívám, že chlapci P. by ze strany matky prospěl důslednější přístup ve výchově. Autismus totiž není výmluva k neschopnosti. Přístupy pedagogických pracovníků byly adekvátní.

Práce by mohla do budoucna být obohacena o dlouhodobější pozorování obou chlapců, jak v prostředí speciální MŠ, tak v prostředí integrativním. Největší přínos práce vidím v popisu rozdílnosti chlapců s autismem, každý je úplně jiný.

Seznam použitých zdrojů

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 203 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-979-8.

BARON-COHEN, S., ALLEN, S., GILLBERG, C. Can Autism Be detected at 18 Months? *British Journal of Psychiatry*, 1992.

BARON-COHEN, S., COX, A., et al. Psychological Markers in Detection of Autism in Infancy in Large Population. *British Journal of Psychiatry*, 1996.

BEYER, Jannik a GAMMELTOFT, Lone. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 98 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-157-3.

BONDI, A., FROST, L., 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2053-1.

BURGOINE, E., WING, L. Identical triplets with Asperger's syndrome. *British Journal of Psychiatry*, 1983.

BRYCHNÁČOVÁ, E., aj., 2009. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá* [online]. Praha: VÚP. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/10718/download/>.

ČADILOVÁ, Věra a kol. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 51 s. ISBN 80-86856-20-8.

ČADILOVÁ, Věra a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra, JŮN, Hynek a THOROVÁ, Kateřina. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

FILIPEK, P. A., ACCARDO, P. J., et al. The screening and Diagnosis of Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1999.

GILLBERG, CH., EHLERS, S., SCHAUMANN, H., et al. Autism under age 3 years: a clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1990.

GOŠOVÁ, V., 2011. Základní škola praktická. In: *Metodický portál RVP* [online]. Poslední revize 2. 7. 2011 [cit. 2017-11-16]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola_praktick%C3%A1.

HRDLIČKA, Michal, ed. a KOMÁREK, Vladimír, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Školský zákon č. 561/2004 Sb. [online]. c2004, poslední revize 1. 9. 2017 [cit. 2018-3-9]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Zákon o pedagogických pracovnících č. 379/2015 Sb. [online]. c2004, poslední revize 1. 9. 2016 [cit. 2018-3-9]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb. [online]. c1998, poslední revize 1. 1. 2018 [cit. 2018-3-9]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky č. 48/2005 Sb. [online]. c2005, poslední revize 1. 9. 2017 [cit. 2018-3-5]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.

PAUL, R. *Communication in autism*. In: D. COHEN, A. DONELLAN et al., *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: Wiley, 1987.

PLECHÁČKOVÁ, M., 2013. *Snoezelen v multismyslové místnosti*. In: *Dobromysl.cz* [online]. [cit. 2017-12-3]. ISSN 1214-2017. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1901>.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 184 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Překlad Miroslava Jelínková. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 122 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-424-3.

ŘÍHOVÁ, Alena a kol. *Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 90 s. ISBN 978-80-244-2677-8.

SCHOPLER, Eric, REICHLER, Robert Jay a LANSING, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Překlad Miroslava Jelínková a Věra Pokorná. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 271 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-199-1.

SPONHEIM, E., SPURKLAND, I. Diagnosing childhood autism in clinical practice. *Nord. J. Psychiatry*, 1996.

SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

SVOBODA, M., aj., 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.

ŠVARCOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4. Přeprac. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

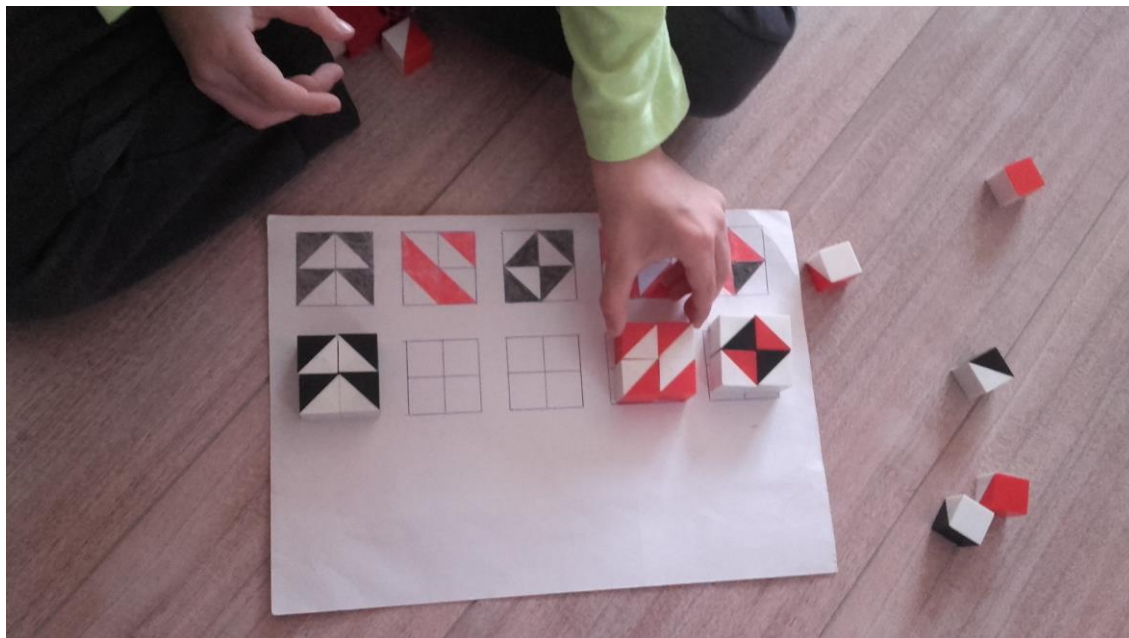
VOCILKA, M., 1994. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. 1 vyd. Praha: Septima. ISBN 80-85801-33-7.

WHO/ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. c2013, poslední revize 1. 4. 2014 [cit. 2018-2-2]. Dostupné z WWW: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

Zákony pro lidi: Zákon č. 108/2006 Sb. [online]. c2006, poslední revize 1. 10. 2017 [cit. 2018-3-9]. Dostupné z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.

Přílohy

Příloha 1 – současné zadání úkolů SPC pro klienta P.



Příloha 2 – ukázka aktuálního zájmu klienta P.



Příloha 3 – nápomocný denní režim ve školce pro klienta P.



Příloha 4, 5 – ukázka procvičování jemné motoriky s klientem

M.



Příloha 5



Příloha 6 – procesuální schéma ve školce klienta M.



Čestné prohlášení o zachování mlčenlivosti

Zavazuji se zachováním úplné mlčenlivosti o veškerých informacích, se kterými přijdu během svého výzkumu do styku. Týká se to informací z nahlížených dokumentací, osobních údajů, proběhlých rozhovorů, pozorování. Poskytnutou dokumentaci budu chránit před zneužitím, ztrátou nebo poškozením.

Za svou mlčenlivost jsem odpovědná i vůči všem dalším organizacím a osobám. Výjimkou nastává pouze situace, kdy má osoba povinnost vypovídat ze zákona. Tato mlčenlivost není zrušena ukončením výzkumu.

Informovaný souhlas

Pozorovatel (výzkumník): Nikol Pěchočová, studentka bakalářského studijního programu Speciální pedagogika, oboru Speciální pedagogika – vychovatelství, Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Název bakalářské práce: Dítě s poruchou autistického spektra

Cíle bakalářské práce: Na základě zúčastněného pozorování popsat, jakým způsobem se odborné posudky aplikují při práci s dvěma danými klienty. Zhodnocení a porovnání rozdílných podmínek klientů. Z hlediska inkluze popsání přínosu a možných nedostatků směrem k pozorovaným změnám v životě člověka s PAS.

Účast ve stanoveném kvalitativním výzkumu je **dobrovolná**. Za absolvování výzkumné činnosti nebudou poskytnuty **žádné odměny**, ani žádné výdaje ze stran všech zúčastněných.

Osobní údaje účastněných osob **nebudou uchovány** ani **zveřejňovány**.

Podpisem účastník podává souhlas k nahlédnutí do **osobní dokumentace** dítěte, provedení **rozhovoru** a k přímému **pozorování dítěte** při výchovně vzdělávacích intervencích.

Souhlasím s účastí ve výše zmiňovaném výzkumu

Jméno a příjmení účastníka.....

Datum udávaného souhlasu.....

Podpis účastníka.....

Jméno a příjmení výzkumníka

Datum.....

Podpis výzkumníka.....

Seznam použitých zkratk

PAS – Poruchy autistického spektra

PVP – Pervazivní vývojová porucha

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

DSM – Diagnostický statistický manuál

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

SPC – Speciálně pedagogické centrum

PPP – Pedagogicko – psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

AAK – Alternativní a augmentativní komunikace

VOKS – Výměnný obrázkový komunikační obrázkový systém