

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Organizované volnočasové aktivity pro děti s poruchou
autistického spektra**

**Organized Leisure Activities for Children with Autistic Spectrum
Disorder**



Bakalářská diplomová práce

Autor: Petra Žváčková

Vedoucí práce: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Olomouc

2017

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Organizované volnočasové aktivity pro děti s poruchou autistického spektra“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vdne

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Mgr. Markovi Kolaříkovi, Ph.D za odborné vedení mé bakalářské práce a za jeho trpělivost. Ráda bych poděkoval i vedoucí organizace J.A.N. Mgr. Markétě Jandekové za spolupráci a také celé mé rodině a blízkým přátelům za podporu.

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	8
1. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	8
1.1 Charakteristika poruch autistického spektra	8
1.2 Triáda autismu	12
1.2.1 Oblast sociální interakce a sociálního chování	12
1.2.2 Oblast komunikace.....	13
1.2.3 Oblast představivosti – imaginace, zájmy, hra	14
1.3 Klasifikace autistického spektra	15
1.3.1 Dětský autismus (F84.0)	15
1.3.2 Atypický autismus (F84.1).....	16
1.3.3 Rettův syndrom (F84.2).....	16
1.3.4 Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3).....	17
1.3.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4).....	17
1.3.6 Aspergerův syndrom (F84.5)	17
1.3.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)	18
1.3.8 Pervazivní vývojová porucha nespécifikovaná (F84.9).....	18
2. VOLNÝ ČAS.....	19
2.1 Definice volného času.....	19
2.2 Volnočasové aktivity	20
2.3 Funkce volného času.....	21
2.4 Pedagogika volného času	22
2.5 Volný čas a hra u dětí.....	23
2.6 Volný čas u dětí s PAS.....	25
PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE.....	31
3. Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky.....	31

4. Metodologický rámec a metody.....	33
4.1 Typ výzkumu	33
4.2 Metody tvorby dat.....	33
4.2.1 Schéma polostrukturovaného rozhovoru	34
4.3 Metody zpracování a analýzy dat	34
4.4 Etické problémy a způsob jejich řešení	35
4.5 Soubor.....	35
5. Výsledky	37
5.1 Jaká je míra zapojování dětí s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit?.....	37
5.2 Jaké jsou překážky, kterým musí čelit rodiče a děti při zapojování do organizovaných volnočasových aktivit?.....	38
5.3 Jaké jsou potřeby rodičů pro zapojení dětí s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit?	39
5.4 Jaká je informovanost lektorů o poruše autistického spektra?.....	42
5.5 Za jakých podmínek by lektoři integrovali či integrují děti s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit?	45
5.6 Jaký je názor rodičů a lektorů na vytvoření systematizované nabídky organizovaných volnočasových aktivit?.....	49
5.7 Kontrola validity dat	51
6. Diskuze	52
7. Závěry	58
8. Souhrn.....	59
Seznam použitých zdrojů a literatury	62
Seznam příloh	68

ÚVOD

Porucha autistického spektra (PAS) je neurologické a vývojové onemocnění, které začíná v počátku dětství a přetrvává po celý život. Nelze popřít, že projevy jsou velmi variabilní a znatelně ovlivňují jednání, sociální interakci, komunikaci a učení. Jednání jedince však postihuje i jeho nejbližší okolí, proto mohou panovat obavy autistické děti začlenit do běžné společnosti. Školská inkluze nebo integrace je v České republice poměrně aktuálním tématem a nutno dodat, že se setkává s rozličnými reakcemi.

Součástí socializace dětí bývají i organizované volnočasové aktivity, které hrají významnou roli při utváření osobnosti mladého člověka. Začlenění dětí s PAS do těchto aktivit však není pod drobnohledem médií a širší veřejnosti, a odborná literatura primárně zaměřená tímto směrem se omezuje jen na několik titulů.

Tato bakalářská diplomová práce se v první části zabývá teorií pervazivních vývojových poruch a dále samotným volným časem a volnočasovými aktivitami, přičemž porovnává děti s PAS a bez PAS. Cílem práce je zmapovat a popsat aktuální situace ve sféře organizovaných volnočasových aktivit u dětí s PAS a na základě těchto informací navrhnout doporučení pro realizování organizovaných volnočasových aktivit v této oblasti. Tyto poznatky by měly nadále sloužit jako podklad pro hlubší a detailnější výzkum této problematiky.

Zároveň by tato práce měla reflektovat současnou situaci ohledně návštěvnosti volnočasových kroužků dětí s PAS v Olomouckém kraji a měla by ukázat rodičům, dětem i lektorům, že kroužky nejsou výsadou jen „zdravých“ dětí, na což poukazuje i má praxe. Už sedmým rokem pracuji jako lektorka ve výtvarném Studiu Experiment v Olomouci, kde vedu čtyři výtvarné kurzy pro předškolní děti a mladší školáky. Také již od roku 2013 mám možnost být asistentkou pro děti s poruchou autistického spektra na příměstském táboře pro organizaci „Jdeme autistům naproti“ (J.A.N.). Před třemi roky se mi poprvé ozvala maminka autistického syna se zájmem navštěvovat mé výtvarné kurzy. Tento rok mé kurzy navštěvují již tři děti s poruchou autistického spektra a já z vlastní zkušenosti vidím zřetelný pozitivní vliv nejen na tyto děti, ale i na ostatní návštěvníky kroužku. Zvolila jsem si téma, které by do budoucna mohlo být prospěšné, a cítím, že nejen v Olomouckém kraji je integrace dětí s PAS do volnočasových aktivit velice opomíjena.

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

„Jsem trošku mimo, to máte pravdu, ano, trošku nenormální, ale já si ten svůj nenormální život docela užívám.“

(Szalbot, 2016)

Zpočátku první kapitoly nastíním historický vývoj poruchy autistického spektra, základní ukotvení a orientaci v problému, poté zmíním diagnostická kritéria a klasifikaci dle soudobého systému.

1.1 Charakteristika poruch autistického spektra

První, avšak méně povědomou prací zabývající se tématem pervazivních vývojových poruch, pod které autismus spadá, byla práce vídeňského pedagoga Theodora Hellera, který u dětí popsal tzv. infantilní demenci. Dnes bychom tuto jednotku mohli nalézt v MKN-10 pod názvem „jiná desintegrační porucha v dětství“. Tato porucha bývá ale velmi ojedinělá a málokdy diagnostikována (Hrdlička, Komárek, 2014).

Nejvýznamnější postavou silně spjatou s historií autismu je Leo Kanner. V roce 1938 se ve své ordinaci setkal s pětiletým chlapcem Donaldem a ten ho zaujal svou výjimečností tak, jako žádné dítě předtím. Malý Donald již v takto nízkém věku uměl vyjmenovat všechny prezidenty a viceprezidenty podle abecedy i pozpátku. Jeho paměť byla fenomenální, ale paradoxně Donald nedokázal vést normální rozhovor či udržovat běžný kontakt s lidmi. V průběhu několika dalších let se Leo Kanner dostal do styku s deseti dalšími dětmi, které vykazovaly podobné chování jako Donald. Těchto 11 dětí longitudinálně sledoval až do roku 1943 a společné znaky, které Kanner vyzoroval, považoval za znaky určité samostatné poruchy, které dal název „časný dětský autismus“ (Kanner, 1973).

Kannerovo pojmenování „autismus“ je odvozeno z řeckého slova „autos“, což znamená v překladu „sám“. Tímto označením se snažil vyjádřit, že děti trpící autismem jsou uzavřené, osamělé a žijí ve svém vlastním fantazijním světě. Údajně nemají schopnost lásky ani přátelství a jsou bez zájmu o okolní svět. Celkově byl rok 1943 pro další směřování autismu klíčový. Kanner, velice vážený a uznávaný odborník a také autor první učebnice dětské psychiatrie, publikoval článek s názvem *Autistická porucha afektivního kontaktu* v časopise *Nervous Child*, a tím se tato vývojová porucha dostala do povědomí odborné veřejnosti (Thorová, 2006).

Ale nebyl to Kanner, který pojem autismus poprvé použil. Švýcarský psychiatr Eugen Bleuler označil tímto termínem v roce 1911 schizofrenní stažení se z reálného světa a následné uzavření se do vlastního fantazijního a pro nás nesrozumitelného světa, kterému vévodí nemoc. K vymezení autismu oproti schizofrenii došlo teprve až v 70. letech 20. století, kdy bylo publikováno několik vědeckých prací, zabývajících se klinickými příznaky, průběhem onemocnění i rodinnou anamnézou. Ze studií vyplynulo, že obě nemoci jsou značně odlišné, na rozdíl od schizofrenie, autismus není progredující a s malými odchylkami vykazuje spíše stabilní charakter (Hrdlička, Komárek, 2014).

Jako druhý pionýr autismu je uváděn vídeňský pediater Hans Asperger. Ten v roce 1944, avšak bez jakékoliv návaznosti na L. Kanner, popsal na základě pozorování čtyř chlapců syndrom, který měl velice podobné projevy jako Kannerův dětský autismus. Asperger identifikoval v rámci těchto čtyř chlapců chování a osobnostní charakteristiky, jako je: nedostatek empatie, nízká schopnost vytvářet kontakt a udržovat přátelství, jednostranné konverzace, silně prožívané záliby a nemotorné pohyby. Tuto skupinu syndromů považoval za poruchu osobnosti a pojmenoval ji „autistickou psychopatií“ (Lyons, Fitzgerald, 2007).

Tento pojem po Aspergerově smrti v roce 1981 nahradila lékařka Lorna Wingová termínem „Aspergerův syndrom“. U Aspergerova syndromu oproti dětskému autismu je stěžejní to, že se objevuje vývojová porucha sociálního porozumění, emočního prožívání a komunikace. To vše je ale v kontrastu s průměrným až vysokým intelektem a bez přítomnosti těžší poruchy řeči (Mikoláš, 2014).

Poruchu autistického spektra v MKN-10 nalezneme mezi pervazivními vývojovými poruchami. Pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Termín pervazivní znamená všepromokávající. Odráží se v něm závažnost celé poruchy (Bazalová, 2011). Slovo pervazivní vyjadřuje to, že v člověku je něco zasaženo velice hluboko a že se to dotýká celé jeho osobnosti (Peeters, 1998).

V MKN-10 (2014, 248) jsou pervazivní vývojové poruchy charakterizovány *„kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci“*. Říhová (2011) uvádí, že je důležité zmínit nezařazení autismu do skupiny mentálních onemocnění či psychóz, jak jsme se s tím naopak v minulosti mohli setkat. Na tuto chybu můžeme bohužel narazit i dnes, kdy si mnoho osob mylně spojuje poruchy autistického spektra se schizofrenií, nebo je s ní dokonce zaměňuje.

Nástup autismu je podle diagnostických systémů nejčastěji diagnostikován do tří let dítěte. Rodiče si ale nástupu poruchy všimají již dříve, většinou okolo prvního roku života. Všimnou si atypického chování, ale nerozpoznají, že se jedná o chování problémové. Rodiče často pediatrům popisují, že jejich dítě nereaguje na vyřčené požadavky, neprojevuje zájem o okolí, má opožděnou řeč nebo že tráví nadměrné množství času hraním si jen s jednou hračkou (Quinn, 2005).

Poruchy autistického spektra prošly za 50 let své existence prudkým vývojem a vystřídalalo se mnoho názorů a pohledů na toto onemocnění. I když doposud příčiny autismu neznáme, jedinci s autismem bývají svými potížemi doprovázeni po celý život a ovlivňují tak i veškerá spektra života celé rodiny (Thorová, 2006).

Co se týče otázky příčiny autismu, jedná se o otázku, která trápí odborníky již řadu let. Můžeme si být jisti jen tím, že se jedná o organické postižení centrálního nervového systému (CNS), které se primárně projevuje v jedincově chování (Gillberg, Peeters, 2008). Mě osobně zaujala teorie, kdy je u osob s autismem pravděpodobně narušena schopnost používat tzv. zrcadlové neurony. Zrcadlové neurony pomáhají chápat projevy a emoce druhých a jsou také spojovány s vývojem lidského prajazyka. Oberman a Ramachandran v roce 2007 přišli s teorií, že právě narušení těchto zrcadlových neuronů je hlavní příčinou sociálního deficitu a problému s komunikací u jedinců s poruchou autistického spektra (Chien, Gau, Hsu, Chen, Lo, Shih, Tseng, 2015).

Dávno je již vyvrácena psychoanalytická teorie z roku 1967 koncipovaná B. Bettelheimem. Ta postulovala, že matky, které se ke svým dětem chovají chladně, u nich způsobují autismus. Protože je autismus velice variabilní, předpokládají se i variabilní příčiny. Výzkumy se zajímají o kombinaci jak genetických, tak i environmentálních faktorů, které mají dopad na vývoj mozku. Také mnoho rodičů vyšlo na veřejnost s názorem, že příznaky autismu se ukázaly u jejich dětí po vakcinaci. Tento názor už je ve vědecké obci vyvrácen, ale v laické veřejnosti se stále jedná o diskutované téma (Bazalová, 2011).

Terminologie je poměrně nejednotná jak v naší zemi, tak i v zahraničí. Setkáváme se s nejrůznějšími termíny, mezi nimiž vynikají dva nadřazené, které zastřešují autismus. Jsou to pojmy pervazivní vývojová porucha (PVP) a v současnosti zvláště používaný termín porucha autistického spektra, pro který se užívá zkratka PAS. Termíny jsou považovány za synonyma, ale mohli bychom říci, že termín pervazivní vývojová porucha považujeme více za termín medicínský, který upřednostňují lékaři, a naopak poruchy autistického spektra bychom označili spíše za termín edukační (Bazalová, 2011). Oba termíny považujeme za výstižné. Thorová (2006) preferuje termín poruchy autistického spektra, a to z důvodu,

že primární projevy, které pozoruje jak u dětí, tak i u dospělých, jsou spíše rozmanité než všepronikající, neboli pervazivní.

Děti s poruchou autistického spektra najdeme v každém koutě světa, napříč každým rodinným systémem. Nezáleží na etniku, rase či socioekonomickém statutu. Je naprostý mýtus, že autismus je ojedinele se vyskytující vývojová porucha. A jak je na tom zastoupení autismu v číslech? Od roku 1990 došlo k prudkému zvýšení počtu dětí s diagnózou autismu. Dle Quinna (2005) je dnes autismus považován za nejrychleji se šířící vývojovou poruchu.

V roce 2014 americká organizace Centrum pro kontrolu a prevence nemocí vydala nejnovější odhad prevalence výskytu poruchy autistického spektra u dětí ve věku 8 let. Jejich nález byl překvapující a vyšlo najevo, že v roce 2002 bylo diagnostikováno s PAS 1 dítě ze 150, ze sloučených údajů z roků 2004 a 2006, již byla diagnóza určena u 1 dítěte ze 110. V roce 2008 se počty navýšily na 1 dítě z 88 a v roce 2010 to již bylo 1 dítě z 68 (Mandell, Lecavalier, 2014). Zablotzky, Black, Maenner, Schieve, & Blumberg k roku 2015 uvádějí 1 dítě s PAS ze 45. Z těchto údajů vyplývá dramatický nárůst výskytu onemocnění, který vyvolal poptávku po objasnění možné příčiny. Samozřejmě vyvstala i otázka, zda není tato kategorie přehnaně používána při diagnostice.

Tento nárůst prevalence nebyl doposud vyhovujícím způsobem vysvětlen. Karin Weintraub připisuje nárůst počtu jedinců s PAS lepší diagnostice a zvýšenému povědomí o autismu nejen u odborníků, ale také i u rodičů postižených dětí. Dále uvádí, že nárůst lze také přičíst zvýšenému věku rodičů při zakládání rodiny a tomu, že se rodiny s postiženými dětmi v daném kraji setkávají a hledají odbornou pomoc. Avšak je si vědoma, že faktory nárůstu jsou rozličné a minimálně polovina je stále nevysvětlena (Weintraub, 2011).

Tyto statistiky jsou však získány ze zahraničí, jak je na tom výskyt autismu u dětí v České republice? Na základě telefonického rozhovoru s Českým statistickým úřadem (osobní sdělení, 14. listopadu 2016) jsem získala informaci, že v ČR neexistuje statistický údaj o prevalenci dětí s poruchou autistického spektra. Prevalence lidí s touto poruchou ve světě roste a dalo by se předpokládat, že se počet zvedá i v ČR. Pokud bychom vycházeli ze světových odhadů, pak v České republice žije na 200.000 osob s PAS. V souvislosti s touto problematikou si nyní vláda zadala úkol získat statistická data týkající se osob s autismem (Úřad vlády ČR, 2016).

1. 2 Triáda autismu

V 70. letech psychiatricka z Velké Británie, Lorna Wingová, vymezila pro diagnózu autismu tři klíčové oblasti a nazvala je „Triádou poškození“ (Triad of Impairments). Do této triády patří potíže v sociálním chování, v komunikaci a v představivosti – imaginaci, která je spojena se stereotypním okruhem zájmů (Thorová, 2006). Pro diagnózu autismu je nutné pozorovat potíže v různé intenzitě postižení ve všech třech oblastech, a tato triáda by měla být u každého dítěte zřetelná (Gillberg & Peeters, 2008).

1.2.1 Oblast sociální interakce a sociálního chování

Sociální chování u zdravých dětí pozorujeme už od prvních týdnů jejich života. V tomto období probíhá interakce novorozence a matky, kdy zdravý novorozenec reaguje na lidský hlas, navazuje první oční kontakt s matkou a objevuje se první sociální úsměv (Langmeier, Krejčířová, 2006). Sociální chování u dětí s PAS se s hloubkou postižení mění. Jednoznačně ale můžeme říci, že sociální intelekt vůči mentálním schopnostem je v hlubokém deficitu (Thorová, 2006). U kojenců postižených autismem se setkáváme s projevy, jako jsou vyhýbání se očnímu kontaktu, neschopnost porozumět výrazu obličeje a nezpůsobilost reagovat na základní gesta, jako jsou mávání či ukazování. Někdy právě díky těmto příznakům rodiče mívají podezření, že je dítě neslyšící (Richman, 2008).

Matky autistických dětí popisují, že si všimly na svém dítěti něčeho abnormálního hned od samého začátku. „Bylo na něm něco neobvyklého v jeho pohledu, v jeho chování, když jsem se ho snažila nakrmit... Zdálo se mi, že se dívá skrze mne nebo ho zaujal určitý bod na stropě.“ (Gillberg, Peeters, 2008, 26). Autistické děti nejsou schopny navazovat a dále rozvíjet sociální vztahy s vrstevníky. Naopak preferují samotu, nemají zájem o okolí a o druhé. Působí na okolí otupěle a netečně, nereagují vstřícně na pochování a některým jedincům může být nepříjemný jakýkoliv dotek. Pro podání nějaké věci používají ruku jiné osoby - tzv. „syndrom prodloužené ruky“ (Richman, 2008).

Mezi další potíže v sociální interakci můžeme zařadit neschopnost adekvátně reagovat na city a emoce okolí (Schopler, Mesibov, 1997). Dítě s poruchou autistického spektra má hodně potíží s porozuměním tomu, co si ostatní lidé myslí a s pochopením toho, jaký dopad jeho chování bude mít na lidi kolem něj (Delfos, 2005).

Pro zlepšení sociálních dovedností existuje volnočasový kroužek s názvem „Nácvik sociálních dovedností“. Důvodem, proč je pro jedince tak náročné porozumění svému okolí, je neschopnost rozpoznat své vlastní pocity a následně je verbalizovat. V tomto kroužku se lektor snaží pomocí různých pomůcek naučit děti číst v lidské tváři a adekvátně reagovat.

Jde o jakýsi trénink toho, jak se v určitých situacích zachovat a zároveň pochopit své vlastní emoce i emoce druhých. Anne Deckers se svými kolegy uskutečnila výzkum na 52 dětech s PAS. Tato skupina dětí prošla intervencí ve formě tříměsíčního kurzu nácviku sociálních dovedností, kdy rodiče i učitelé před začátkem intervence vyplnili několik testů ve formě tužka-papír a jako primární test byl zvolen test „Social skills observation“ (SSO), který byl vytvořen Barrym a kolektivem. Výsledky této studie ukázaly pozitivní dopad nácviku sociálních dovedností. Sociální schopnosti participantů se všeobecně zlepšily v souladu s oběma rodiči i učitelem. Potvrdilo se tedy očekávané zlepšení sociálních schopností a tím i následná zvýšená četnost setkávání s jinými dětmi, po které by mohlo následovat i snížení pocitu osamělosti (Deckers, Muris, Roelofs, Arntz, 2016).

1.2.2 Oblast komunikace

Rozvoj řeči bývá opožděn a u zhruba 50 % autistických dětí se řeč dostatečně nerozvine, aby sloužila ke komunikačním účelům. Porucha komunikace zasahuje úroveň receptivní i expresivní, verbální i neverbální (Thorová, 2006). U dětí, které si řeč osvojí, bývá jejich mluva velice nápadná a zvláštní. Zaznamenáváme typické projevy, jako je echolálie (automatické opakování slov, vět, celých frází, které dítě slyšelo ze svého okolí), tvoření neologismů a idiosynkrazie. Dochází i k nesprávnému používání zájmen, kde místo „já“ použije „on“ nebo „ty“ (Pastieriková, 2013). *„Tyto děti celkově velmi málo napodobují druhé, téměř neužívají gesta, ale i jejich mimice a ostatním tělesným pohybům chybí komunikační význam.“* (Říčan, Krejčířová, 1995, 152). Vyskytují se tedy nedostatky v napodobování a spontánnosti. Dále mají problémy s pochopením abstraktních pojmů nebo ironie (Richman, 2008).

Jedním z často vyskytujících se problémů je, že děti berou to, co je jim řečeno, příliš doslovně. Příkladem může být, že na otázku „Můžeš vstát?“ dítě odpoví „Ano.“, a protože otázku chápe doslovně, mluví se nedočká očekávané reakce a dítě se z postele nezvedne. Dítě má pak pocit, že na otázku odpovědělo správně ve smyslu jeho schopností, a nechápe, že šlo o žádost, aby vstal (Delfos, 2005).

Děti s autismem také hojně používají knižní či příliš expresivní slova. V pubertě se naopak setkáme s větším výskytem vulgárních slov, u kterých je nutné dospívajícího řádně poučit o významu a sociálním dopadu (Thorová, 2006).

Výzkumníci Williams, Goldstein a Minshewn (2006) zjistili, že děti s vysokofunkčním autismem ve věku 8 – 15 let skórovaly stejně jako kontrolní skupina v základních jazykových dovednostech zahrnujících slovní zásobu a hláskování. Kontrolní

i experimentální skupina skórovala v této oblasti hůře než skupina dospělých jedinců s vysokofunkčním autismem. Kontrolní skupina dopadla lépe v komplexních jazykových schopnostech (figurativní jazyk, porozumění a usuzování) než obě skupiny s vysokofunkčním autismem. Ze studie také vyplynulo, že lidé komunikující s jedinci s poruchou autistického spektra přeceňují jejich schopnost porozumění.

Předpoklad, že děti s autismem o komunikaci s druhými nemají zájem, je tedy naprosto nesprávný. Ony by rády komunikovaly, ale bohužel k tomu mají limitované prostředky. Jejich možnosti jsou omezené, a na to musíme pamatovat, protože je na nás dát jim příležitosti k rozvinutí jejich komunikačních možností (Pastieriková, 2013).

1.2.3 Oblast představivosti – imaginace, zájmy, hra

Tato poslední část triády vykazuje poněkud obsedantní charakter. Některé děti lpí na neměnnosti a dodržování určitých rituálů, vyhledávají předvídatelnost. Pokud dojde i k sebemenším změnám v prostředí, na které je dítě navyklé nebo dojde ke změnám předem stanoveného programu, může to vyvolat afekt plný vzteku (Hrdlička, Komárek, 2014).

V létě, kdy jsem byla asistentkou dětí s PAS na příměstském letním táboře, jsem se s tímto nečekaným výbuchem vzteku setkala nespočetněkrát. Jako příklad uvedu situaci, kdy narušení již zažitého programu vyvolalo negativní reakci. Pravidelně každý rok jsme jedno odpoledne navštívili dětský koutek „Kvítko“. Účastníci tábora již na to byli navyklí, jak děti, tak i my asistenti. V létě (2016) nám ale Kvítko zavřeli. Proto bylo nutné najít alternativní náhradu a doufat, že děti budou mít radost, že nějaký dětský koutek přece jen je. Ale chlapeček, o kterého jsem se již třetím rokem starala, nedokázal zvládnout to, že jsme nezahuli doprava ke Kvítku, ale pokračovali jsme dál do jiného dětského koutku. Celou cestu jsem se mu snažila vysvětlit, že tam to bude také hezké a že Kvítko je bohužel zavřeno. Ale nepomohlo nic a nás čekal skoro celý den plný slz a křiku.

Lorna Wingová (1991, in Peeters, 1998, 92) na jedné přednášce pro rodiče v Dánsku řekla: „...jestliže někdo trpí triádou postižení v jakékoliv formě, jeho osobní vývoj je vážně narušen. Lidé takto postižení shledávají život obtížným, matoucím a zstrašujícím. Jsou velmi zranitelní a utíkají k omezenému množství činností, aby našli bezpečí a předvídatelnost...“. Z tohoto textu můžeme vycítit, že autistické manýry a stereotypní vzorce chování jsou pro autistické děti určitým únikem.

Zvláštní formy chování mohou být manifestovány různým způsobem. Autistické děti mohou plácát rukama, kymáčet se, kolébat se, grimasovat či zacházet neobvyklým způsobem s hračkami. Jsou citlivější na různé zvuky, na které reagují přehnaně, například křikem

a zakrýváním uší. Často mívají i čichovou a chuťovou přecitlivělost. Nepozřou jídlo jen kvůli tomu, že má určitou barvu nebo konzistenci. Typický je také vzdor při oblékání oděvů z jiné textilie, než sami preferují (Richman, 2008).

Thorová (2006) uvádí, že děti s PAS mají originální, někdy až kuriózní zájmy. Rády se zaměří na určitou oblast a v ní se stávají „experty“. Příkladem může být sledovanost předpovědi počasí, kdy si dítě užívá srovnávání teplot v různých zemích, nebo sbírání televizních programů a následná kontrola vysílacích časů různých stanic.

U dětí s vyšší inteligencí, a to převážně u jedinců s Aspergerovým syndromem, jsou populární zájmy, které jsou spojeny s otázkami o zrodu a vývoji světa. Často je zajímavá astronomie, archeologie, období starověku a velice oblíbeným tématem bývají dinosauři. Jsou to témata, která apelují na jejich představivost a děti u nich dokáží strávit mnoho času (Delfos, 2005).

1.3 Klasifikace autistického spektra

Pro klasifikaci poruch autistického spektra máme dvojí pojetí podle klasifikačních systémů. V Evropě klasifikaci najdeme v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2014) a v USA v páté revizi Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch (DSM-5, 2015).

V porovnání systémů zde nalezneme odlišnosti jak v terminologii, tak ve spektru poruch. Pro následné dělení se odkazují na MKN – 10, kde do poruch autistického spektra řadíme:

- dětský autismus
- atypický autismus
- Rettův syndrom
- jinou dětskou dezintegrační poruchu
- hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby
- Aspergerův syndrom
- jiné pervazivní vývojové poruchy
- pervazivní vývojovou poruchu nespecifickou (MKN-10, 2014).

1.3.1 Dětský autismus (F84.0)

Dětský autismus lze považovat z historického hlediska za základ poruch autistického spektra. Jedná se také o nejlépe popsanou jednotku (Hrdlička, Komárek, 2014). Dříve jsme se mohli setkat s názvy jako autistická porucha, infantilní autismus, infantilní psychóza či

Kannerův syndrom. Dětský autismus se objevuje od mírné formy až po těžké formy s výskytem mnoha závažných symptomů. Potíže dítěte se musí ukázat v každé části diagnostické triády. Jedinci s dětským autismem mají kromě poruch v klíčových problémech i další dysfunkce, které se manifestují navenek abnormálním chováním. S věkem dětí se jejich specifický projev deficitů charakterizovaný pro autismus mění (Thorová, 2006).

V MKN – 10 (2014, 248) je dětský autismus definován „ (a) přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestujícího se před věkem tří let, a (b) charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování. K těmto specifickým diagnostickým rysům dále přistupuje běžně škála dalších nespecifických problémů, jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti (temper tantrum) a agrese namířená proti sobě.“

1.3.2 Atypický autismus (F84.1)

Diagnóza atypického autismu se uplatňuje, pokud dítě neodpovídá kritériím dětského autismu tím, že nesplňuje diagnostickou triádu, nebo nástup poruchy přichází až po třetím roce života (Hrdlička, Komárek, 2014). Atypický autismus často vzniká u jedinců mentálně retardovaných a u jedinců s poruchou porozumění řeči (MKN-10, 2014). Dalo by se říci, že atypický autismus je termín, který zahrnuje jedince, u kterých by bylo vhodné užít diagnostický verdikt „autistické rysy“ nebo „autistické sklony“. Autoři Čadilová, Jůn, Thorová (2007) uvádí, že u atypického autismu jsou sociální schopnosti poškozeny v menší míře než u dětského autismu. Zvláštností je zde ale značná přecitlivělost na vnější podněty.

1.3.3 Rettův syndrom (F84.2)

Rettův syndrom ze skupiny PAS značně vyniká. Tento syndrom pochází z roku 1965, kdy rakouský neurolog Andreas Rett publikoval popis 21 dívek se společnými identickými symptomy (Thorová, 2006). Tato porucha byla zatím diagnostikována pouze u dívek a na rozdíl od jiných spekter u tohoto onemocnění známe příčinu. Byl totiž lokalizován gen na distálním dlouhém raménku X chromozomu, který za poruchu odpovídá. Z toho vyplývá, že příčina Rettova syndromu je genetická (Hrdlička, Komárek, 2014). U Rettova syndromu probíhá normální vývoj do pátého měsíce. Poté u dívek dojde k částečné nebo úplné ztrátě řeči, zpomalení manuálních dovedností a také ke zpomalení růstu hlavy. Příznačné projevy jsou krouživé pohyby rukou a nepravidelné dýchání. Typický je i vznik skoliózy nebo kyfózy. Přidružená může být i epilepsie a téměř u všech případů Rettova syndromu je výsledkem těžká mentální retardace (Adamus, 2014).

1.3.4 Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3)

Tato porucha byla dříve známá pod jménem „infantilní demence“, „dezintegrační psychóza“ či „Hellerův syndrom“. Jedná se o poruchu velmi ojedinělou. Doposud je popsáno jen malé množství případů (Hrdlička, Komárek, 2014). Od dětského autismu se porucha liší tím, že její nástup přichází později. Udává se nástup mezi druhým a desátým rokem dítěte. Vývoj je v normě minimálně dva roky. Poté přichází neopodstatněná regrese (Thorová, 2006). Ztráta všech dosud nabytých zkušeností a dovedností je doprovázena nezájmem o okolí a stereotypním grimasováním. Dochází k narušení komunikace i sociální interakce. Porucha má především dopad na kognitivní funkce a její prognóza není příliš příznivá (MKN-10, 2014).

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

U této poruchy v popisu MKN-10 (2014) hned na začátku zjistíme, že se jedná o poruchu, jež je popsána poněkud vágním způsobem. Jde o poruchu nedostatečně definovanou a s pochybnou nozologickou validitou. Slučuje se zde hyperaktivní syndrom, mentální retardace a stereotypní pohyby či poškozování. Děti mají přidruženou těžkou mentální retardaci, s IQ pod 35. V období adolescence hyperaktivitu nahradí hypoaktivita (Adamus, 2014).

1.3.6 Aspergerův syndrom (F84.5)

Aspergerův syndrom (AS) někdy také nazývaný „sociální dyslexie“ je považován za samotnou nosologickou jednotku. Brát Aspergerův syndrom za mírnější formu autismu by bylo však nepřesné. Specifika a problémy Aspergerova syndromu jsou stejně závažné, jen kvalitativně rozdílné (Thorová, 2006). Tento syndrom je typičtější u chlapců, intelekt nebývá narušen a ani řeč není radikálně opožděna, jako u běžného autismu. Pro tuto poruchu je příznačná absence sociální empatie a myšlení dítěte je málo flexibilní (Říčan, Krejčířová, 1995).

Děti s Aspergerovým syndromem bývají často popisovány jako „malí profesori“, a to kvůli jejich řeči: jejich projev se blíží k přednášce a jejich slovník často neodpovídá jejich věku. Zatímco jejich řeč se může zdát povrchně dokonalá, často mají sklon brát vše doslovně (MKN-10, 2014). Nerozumí tedy humoru, ani metaforám. U dětí s AS jsou také časté zájmy převážně v technickém oboru, kde jejich výjimečnost přesahuje běžný rozměr a stávají se na něj „experty“ (Moore Duncan, Holverstott, Smith Myles, Cooper Swanson, 2007).

1.3.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)

Tato kategorie se v Evropě užívá ojediněle. Diagnostická kritéria nejsou přesně určena a lze ji spíše považovat za vágní a nespecificky sběrnou kategorii. Patří sem děti, které mají narušenou rovinu komunikace a sociální interakce, ale ne do takové míry, jaké je to u dětského či atypického autismu. Oblast představivosti je z celé triády narušena nejvíce. Typická je nízká míra způsobilosti rozeznat realitu a fantazii. Děti se také zajímají velmi intenzivně o jeden koníček (Thorová, 2006).

1.3.8 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)

Jak uvádí Pastieriková (2013), tato kategorie vznikla z důvodu, že někdy nastává situace, že dítě není možné zařadit do ostatních kategorií F84, a to z důvodu nedostatku informací nebo protichůdných nálezů. Jedná se o kategorii přechodnou, a proto je nezbytné dítě stále diagnosticky sledovat (Čadilová, Thorová, Žampachová, 2012).

Vzhledem k variabilitě příznaků, existují různá dělení. Výše jsme si vyjmenovali diagnostické jednotky, které se využívají zejména pro pojišťovny. Další dělení spočívá v diversifikaci autismu na vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční. Vysoce funkční autismus patří do lehčích forem, kde jedinci mají intelekt v normě s minimální hodnotou IQ 70. Komunikace je jen lehce narušena a nejčastěji sem spadají děti s Aspergerovým syndromem. Z celého spektra je výskyt vysokofunkčních autistů okolo 11 – 34 %. Tyto děti bývají schopné integrace a mohou se vzdělávat i na běžné škole v přítomnosti asistenta. Středně funkční autismus zahrnuje děti se středně těžkou mentální retardací a s více narušenou řečí. Hojněji se zde vyskytuje stereotypie. Nízko funkční autismus nalezneme u dětí, které jsou mentálně postižené nejvíce. Jde o těžkou až hlubokou mentální retardaci, typická je nerozvinutá řeč a slabé navazování sociálních kontaktů. Charakteristické je i stereotypní chování a repetitivní příznaky (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

2. VOLNÝ ČAS

2.1 Definice volného času

V pedagogickém slovníku je pojem volný čas definovaný jako: „*čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, jež zůstane z 24 hodin po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, 283).

Hájek, Hofbauer, Pávková (2011) pojmají volný čas jako část lidského života – čas, který je stráven mimo čas v práci či škole, čas mimo tzv. čas vázaný, který v sobě obsahuje biofyzilogické potřeby, jako je spánek, potrava a osobní hygiena. Patří sem také chod rodiny, provoz domácnosti, starost o děti, dojíždění za prací a jiné mimopracovní úkoly. Volný čas je tedy doba, která zbývá po splnění všech těchto povinností. V této době může jedinec vykonávat činnosti seburčující a seberozvíjející.

Je to doba, kdy záleží na nás, jakou činnost si zvolíme. Tuto činnost děláme s radostí a dobrovolně, cítíme se uvolněně a spokojeně. Tento pojem běžně obsahuje pojmy, jako jsou odpočinek, rekreace, zábava, zájmové vzdělávání a dobrovolně společensky prospěšná činnost (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Pavlíková, 2002). Vážanský (2001) se na pojem „volný čas“ dívá z negativního i pozitivního pohledu. Negativní pojetí je takové, že se jedná o čas, který zbude poté, co jsou vykonané všechny studijní a pracovní povinnosti. V pozitivním pojetí je to čas, kdy se jedinec svobodně rozhodne pro určitou činnost. Je to doba, v níž nezávisle na všech povinnostech může jedinec realizovat a dělat jakoukoliv aktivitu, ke které není nijak nucen a činí ji svobodně a s radostí.

Volný čas provázel celou historii, ale v minulosti na něj měla nárok jen hrstka privilegovaných, převážně lidé z bohatší vrstvy a šlechta. I Aristoteles se prozíravě zmiňuje o jedincích, kteří jsou chudí a vlastní málo majetku a nemůžou si volný čas dovolit. Karl Marx zase označoval proletariát třídou bez volného času. Zlom v prožívání volného času v minulosti je spjat s mechanizací práce, kdy byla jasně ohraničená pracovní doba a postupně byla i zkracována. Tím se utvářel větší prostor pro volný čas, jenž se nejčastěji využíval k regeneraci pracovní síly, k odpočinku a zábavě. Později se rozšiřoval i na aktivity vyššího řádu, jako je cestování, rekreace či sport (Šerák, 2009).

2.2 Volnočasové aktivity

Aktivity mohou být různorodé a mohou sloužit k rozličným účelům. U živočichů slouží k uspokojení základních životních potřeb. U člověka, slouží podobně jako u zvířat k uspokojení základních potřeb, ale slouží i k vyšším cílům, včetně sebeaktualizace. Aktivitu můžeme dělit na uvědomovanou a neuvědomovanou (Hartl, Hartlová, 2010). „*Pedagogický pojem aktivita bývá rezervován jen pro tu skupinu činností, při nichž musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, 18).

Termín „volnočasové aktivity“ je ve společnosti velmi užívaný, avšak nalézt tento termín či jeho definici v literatuře bývá značně obtížné. V díle Vladimíra Hambálka (2005) nalezneme tvrzení, že se jedná o bytí lidí v jejich volném čase. Jak uvádí Ministerstvo vnitra České republiky, mezi volnočasové aktivity řadíme různé zájmové a vzdělávací kroužky, kluby, sportovní aktivity, komunitní centra a podobné. Nejčastěji jsou nejrůznější akce pořádány pro děti a mládež, ale mohou se uskutečnit i pro dospělé. Obec může instituce, které volnočasové aktivity nabízejí, finančně podporovat nebo je sama provozovat (Ministerstvo vnitra České republiky, 2015).

„*Aktivity volného času obsáhly v posledních desetiletích rozsáhlé, výrazně se diferencující spektrum činností různorodých obsahů a realizačních způsobů, odlišné odborné specializace a výchovné náročnosti. Vstoupily do všech pracovních dnů žáků škol, do jejich víkendů a prázdnin v průběhu školního roku a v létě, i do dovolených.*“ (Hofbauer, 2004, 55). Účast dítěte ve volnočasových aktivitách má zásadní význam pro jeho sociální a osobní rozvoj. Zapojit se do určitých aktivit s vrstevníky poskytuje příležitost komunikovat, rozvíjet své dovednosti a získat nové přátele. Volnočasové aktivity také poskytují konkrétní smysl a účel v životě (Law & King, 2000). Význam volnočasových aktivit u dětí by neměl být rodiči opomíjen, hlavně z důvodu, že má markantně podpůrný charakter. Důležitostí volnočasových aktivit si je vědomo i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které v roce 2014 navýšilo dotace pro neziskové organizace. Celkově ze svého rozpočtu uvolnilo 15 milionů korun na podporu volnočasových aktivit (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014).

Dalším zajímavým projektem zaměřujícím se na volnočasové aktivity je projekt „Klíče pro život“ (2009). Tento projekt realizuje Národní institut dětí a mládeže společně s MŠMT. Tento projekt má za cíl rozvoj klíčových schopností v rámci zájmového i neformálního vzdělávání. Je zaměřen na osoby, které pracují s dětmi a mladými jedinci

v rámci trávení jejich volného času ve volnočasových organizacích, jako jsou školní kluby, neziskové organizace, školní družiny a podobně. Projekt „Klíče pro život“ by měl do budoucna zkvalitnit systém, který podporuje a také udržuje zájmové a neformální vzdělávání (Klíče pro život, nedat.).

Pozitivním významem volnočasových aktivit se zabývali vědečtí pracovníci z Fakulty tělesné kultury na Univerzitě Palackého v Olomouci. Prestižní americký časopis zveřejnil článek o vztahu mezi organizovanými volnočasovými aktivitami a lepšími školními výsledky a celkovým pozitivnějším přístupem ke školnímu prostředí. Výzkum byl prováděn na 10 483 adolescentech (z toho 49,2% byli chlapci) ve věku 11 až 15 let z ČR. Z této studie vyplývá, že děti, které navštěvují aspoň jednu organizovanou volnočasovou aktivitu, ať už se jedná o sport nebo o kroužek poskytovaný domem dětí a mládeže, mají lepší prospěch ve škole. Autoři této studie jsou si vědomi, že je nutné zaměřit se u dětí, převážně u adolescentů, na jejich silné stránky a ty dále rozvíjet. A v tom jim pomáhají organizované volnočasové aktivity (Badura, Sigmund, Geckova, Sigmundova, Sirucek, van Dijk, Reijneveld, 2016).

2.3 Funkce volného času

Volný čas má bezpochyby významný vliv na život člověka a plní pro jednotlivce a pro společnost důležité funkce (Kratochvílová, 2004). Hofbauer (2004) ve své knize „Děti, mládež a volný čas“ udává tři základní funkce volného času: jsou jimi odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti. Odpočinek slouží k obnově našich sil, k načerpání nové energie, jde o zasloužené zahálení, lenošení, fyzický odpočinek jakéhokoliv druhu. Do složky zábavy řadíme převážně aktivní odpočinek. Je to též forma regenerace, ale tentokrát sil duševních. Rozvoj osobnosti neboli složka sebevzdělávací a vzdělávací zahrnuje všechny aktivity, u kterých si dítě rozšíří své vědomosti a dovednosti (Hájek, Harmach, Hoffman, Jíra a kol. 2004).

Dělením hlavních funkcí volného času se zabývalo mnoho autorů a každý autor je pojímá rozlišně. Jedna z definic prohlašuje, že volný čas má dítěti dát pocit, že někam patří, rozvíjet vědomí o jeho vlastní individualitě. Funkci volného času také hodnotíme ve dvou rovinách, a to podle funkce významné pro člověka samotného anebo podle funkce volného času pro společnost (Vážanský, 2001).

Hlavními funkcemi volného času podle francouzského sociologa Rogera Suea (1982, in Hofbauer, 2004), který se volným časem zabývá, je funkce *psychologická*, která je spjatá se zábavou a rozvojem, dále pak funkce *sociální*, která zahrnuje socializaci, příslušnost k sociální skupině a naše sebepotvrzení a sociální uznání. Třetí je funkce *terapeutická*,

protože volný čas má i medicínský dopad, rozvíjí smysly a udržuje zdravý životní styl. Poslední funkcí volného času je funkce *ekonomická*. V minulosti pracující lidé považovali volný čas za čas promarněný, čas, který nebyl plně využit. Dnes se uznává hospodářský význam volného času.

Známé je také dělení německého pedagoga Opaschowkého. Ten vyčlenil sedm základních funkcí volného času:

- rekreační (odpočinek, relaxace),
- kompenzační (rozptýlení, vyrovnání se s těžkostmi v životě),
- enkulturační a edukační (kulturní aktivita, šance k celoživotnímu vzdělávání),
- kontemplační (duchovní rozměr, hledání smyslu života),
- komunikační (podpora tvorby sociálních vztahů),
- participační (občanské a spolkové aktivity),
- konzumní (spotřeba hmotných statků; 1977, in Knotová, 2011).

2.4 Pedagogika volného času

Pedagogika volného času je společenskovední obor, který spadá do pedagogiky. Jedná se o obor, který je relativně mladý, a věnuje se mu větší pozornost až od druhé poloviny 20. století. Pedagogika volného času se snaží pozitivně působit na děti a mládež a naučit je, jak s volným časem pracovat a rozumně ho využít (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008).

„Úkolem pedagogiky volného času je chápat volný čas jako dobu, která není věnována nicnedělání (nebo pouze v malé míře), nýbrž jako příležitost k činnosti jiného druhu, než je ta, která je pro nás povinná, dále dobu, která je příležitostí k odpočinku, zábavě a rozvoji vlastní osobnosti.“ (Hájek a kol., 2004, 28). Vychovat děti k opravdovému volnu je nelehkým a důležitým úkolem. Pedagogika volného času má za úkol seznámit jedince s velkým množstvím volnočasových aktivit, pomoci mu se v nich zorientovat a najít oblast zájmové činnosti, která se k němu bude hodit nejvíce a poskytne mu uspokojení i sebeuplatnění (Hájek a kol., 2004).

Aktivity ve volném čase by měly být pro daného jedince přitažlivé, poskytnout mu zážitek. Při aktivitě si i odpočine, zrelaxuje se a nabije nové síly. Když se dítě naučí volný čas racionálně využívat, přispěje tak k svému tělesnému i duševnímu zdraví a také si tvoří nové mezilidské vztahy. Odpočatý jedinec je totiž schopen podat dobrý pracovní výkon, a proto má pedagogika volného času zájem na tom, aby se lidé už v mládí učili s volným časem hospodařit (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003).

Za ústřední principy pedagogiky volného času považujeme:

- volný čas jako nástroj k rozvoji osobnosti a upevňování zdraví,
- aktivita subjektu, zdolání pasivní konzumace a rozmach tvořivosti a nápadů,
- orientace na sociální kontakt, trávení volného času s rodinou či vrstevníky,
- uvolněnost a otevřenost novým podnětům,
- zábava, radost a potěšení z dobrovolné činnosti,
- uvolnění, odreagování, znovunalezení smyslu své další existence (Hájek a kol., 2004).

Pedagogika volného času plní v různé míře tyto funkce:

- výchovně-vzdělávací funkce – rozvíjení schopností a dovedností dětí, získávání nových vědomostí a návyků, rozvoj poznávacích procesů, také usměřování a formování postojů a morálky,
- zdravotní funkce – usměřování režimu dne, což vede k zdravému životnímu stylu, střídání činností a poskytnutí příležitosti k aktivnímu pohybu na čerstvém vzduchu, vedení dětí ke zdravému stravování a patřičné hygieně, příjemné prostředí, kde je možné se aktivně rozvíjet a prožívat radost,
- sociální funkce – utváření sociálních vztahů, rozvoj komunikace s vrstevníky a seznámení se s žádoucím společenským chováním. Důležité je zejména pro děti, které vyrůstají v málo podnětném prostředí,
- preventivní funkce – prevence negativních jevů, jako je drogová závislost, alkoholismus, kriminalita, záškoláctví, šikanování a mnohé další (Pávková a kol., 2002).

Ohledně terminologie, Němec (2002) uvádí, že se často setkáme s termíny „mimotřídní výchova“ nebo „mimoškolní výchova“. Mimotřídní výchova označuje práci s dětmi, kterou realizuje škola mimo vyučování. Mimoškolní výchova je výchovná činnost mimo školu. Tu uskutečňují naopak různé instituce, organizace, nadace a zařízení. Příkladem je Dům dětí a mládeže či Podané ruce.

2.5 Volný čas a hra u dětí

Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) se shodují na tom, že volný čas u dětí má své zvláštnosti a od volného času dospělých se liší většinou svým rozsahem, obsahem, mírou samostatnosti a závislosti. U dětí je nezbytné pedagogické ovlivňování. Většina dětí oproti dospělým vlastní více volného času. Existují ale i děti s nedostatkem volného času a děti,

kteří mají volného času nadbytek a nevědí, jak ho správně využít. Obsah volného času je závislý na věku dítěte a jeho individuálních zvláštích.

Kdo ovlivňuje volný čas u dětí? Patří sem přirozené výchovné instituce a skupiny, jako jsou rodina, skupina vrstevníků, obec nebo město, dále instituce zprostředkované výchovným působením. Sem patří společenské prostředí, občanská sdružení, soukromé subjekty a podobné a instituce s přímým výchovným působením, tedy škola, školská zařízení, vzdělávací zařízení, církve a jiné. Většinu času se všechny tyto instituce navzájem ovlivňují bez ohledu na to, jestli se jedná o konkurenci nebo jsou s jinou institucí ve spolupráci (Hájek a kol., 2004).

Na výchově ke správnému využívání volného času se podílí mnoho činitelů, primárním činitelem je ale rodina. Zde hrají velkou roli vzory rodičů a jiných příbuzných. Dále mohou volnočasové aktivity ovlivňovat učitelé. Této možnosti by mohlo být více využíváno. Učitelé by se mohli více zajímat o to, jak jejich děti ve třídě tráví čas i mimo školu. Měli by znát zájmovou oblast každého žáka a tu podnětně rozvíjet, protože jako autorita mají vliv na děti i rodiče. Učitelé jsou pro žáky vzorem a měli by příležitostně hovořit před dětmi, jak využívají volný čas oni a jaké mají záliby. Škola by měla být určitým koordinačním centrem, které poradí, jaké jsou možnosti trávení volného času pro děti v daném regionu (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003). Pedagogické ovlivňování volného času je tedy naprosto žádoucí. Děti totiž ještě nemají dostatečné množství zkušeností, neorientují se ve všech oblastech zájmových činností, a proto je potřeba je vést. Toto vedení musí být citlivé, nenásilné a činnosti, které dítěti nabízíme, by měly být pestré a přitažlivé (Pávková a kol., 2002).

Srovnávací studie autora Griffithse (2011) se zabývá preferencí volnočasových aktivit u dětí ve věku 9 – 11 let, a to v Anglii a v USA. Z opakujících se aktivit se vytříbilo šest témat, a to sport, hry na venkovním hřišti, čas trávený s rodinou/vrstevníky (př. táboření s rodinou, hraní si s míčem s nejlepším kamarádem), média (př. počítač, televize, knihy, hudba), „zvláštní příležitosti“ (oslavy narozenin, rodinné dovolené) a posledním - šestým tématem byly jiné nedefinované aktivity (nic neděláním, nakupování). Jako nejpobulárnější aktivita se k mému překvapení u dětí objevila trávení volného času na dětských hřištích. Autor však predikuje, že outdoorové aktivity, které se staly u dětí nejpobulárnějšími, se budou bohužel se stárnutím asi více posouvat do pozadí a indoorové aktivity jako jsou počítačové hry, půjdou do popředí.

Toto tvrzení potvrzuje česká studie, která nese název Sedavý životní styl a pasivní trávení volného času českých školáků. Tato studie si dala za cíl zanalyzovat sedavý životní

styl a pasivní trávení volného času u dětí v ČR. Vzorkem bylo 4 425 dětí ze základních škol v ČR ve věkovém rozpětí 11 – 15 let. Výsledky studie ukázaly, že více než 55% dívek a 60% chlapců tráví sledováním televize či DVD více než 2 hodiny denně v pracovním týdnu. Nejvíce času stráveného u televize zaznamenali autoři výzkumů u 13letých jedinců. Naopak čas strávený hraním her na počítači či na herních konzolách je typičtější u chlapců a zaujímá více než 2 hodiny denně. Dívky se raději věnují „chatování“ a „brouzdání po internetu“. Tato studie také potvrzuje, že s věkem se zvyšuje podíl dětí, které tráví svůj volný čas u počítače 2 a více hodin denně (Hamřík, Kalman, Bobáková, Sigmund, 2012).

2.6 Volný čas u dětí s PAS

Pokud bychom srovnávali hru dítěte s poruchou autistického spektra a hru zdravého dítěte, zpozorujeme, že dítě s autismem není jen vývojově opožděno, ono je zkrátka celé „jiné“. Odlišně komunikuje, jinak získává zkušenosti a také si hraje jinak. Mohli bychom „autistický“ nazvat „jiný“, a proto děti s autismem vyžadují jiný postup, a to i v jejich volném čase (Peeters, 1998).

Jestli se nám zdá zvláštní učit někoho, jak prožívat volný čas, u dětí s autismem je to naprostá nutnost. Nikdy se sami nenaučí spontánně organizovat svůj volný čas. Jedinec si po určitou dobu dokáže hrát sám. Ale příliš dlouhé období, kdy je volný čas neorganizovaný, může vést k obtížnému a problémovému chování, kterým chce dát dítě najevo touhu po větší organizovanosti. Dítě také nevidí rozdíl mezi volným časem a časem pracovním, toto rozdělení je pro něj umělé. Aktivita by pro dítě měla mít viditelný začátek, průběh i konec a také by se neměla opomínat důležitost motivace. Doporučuje se kvůli omezené představitosti dětí volný čas vizualizovat (Gillberg, Peeters, 2008).

Na letním příměstském táboře pro děti s autismem, kterého jsem se účastnila, jsme se této rady drželi a vytvořili jsme celotýdenní program, kde každá plánovaná aktivita jako např. návštěva aquaparku byla zobrazena na fotografii. Na prospěšnost fotografického harmonogramu se zaměřil i výzkum Cuhadara a Dikena (2011), ve kterém vytvořili pro každého účastníka knihu, která zahrnovala všechny předem stanovené aktivity pro volný čas i výukový proces i s daným popisem a délkou trvání. Každá aktivita pak byla zobrazena na 10 x 15 cm velké fotografii. Výukový proces, u kterého se používal fotografický rozvrh činností, byl účinný a pomocí instrukcí a jasné vizualizace nadcházející aktivity se děti s PAS v dané činnosti zlepšovaly. Úspěch v plnění aktivity byl zaznamenán i na místech neznámých či u aktivit, se kterými se děti setkaly poprvé. Studie poukazuje, že díky této knize byly děti schopny lépe se psychicky připravit a danou aktivitu bez větších obtíží zvládnout.

Všechny děti si rády hrají, a to i ty s postižením. Jejich hra bývá charakterizována jako mechanická, bez upřímného zájmu objevovat a zkoumat okolní svět. Jen zřídka by ale okolí považovalo dítě autistické za dítě, které si neumí hrát (Beyer, Gammeltoft, 2006). Jasný deficit v oblasti představivosti a v nezpůsobilosti nápodoby se zrcadlí v neschopnosti zaplnit svůj volný čas funkční rozvíjející aktivitou. Děti nerozumí předstírané (symbolické) hře. Uchylují se spíše k jednoduchým stereotypním činnostem, jako je řazení kostek, házení a točení předměty. Tomu odpovídá vývojové stádium senzomotorické hry (Thorová, 2006).

„Děti s dobrými kognitivními dovednostmi mohou vyplňovat svůj volný čas zájmem o písmena, číslice, skládání puzzle, ale také poznáváním značek osobních automobilů, dopravních značek apod.“ (Čadilová, Thorová, Žampachová, 2012, 75). Důkazem tohoto tvrzení je výpověď matky autistického syna Jasona, která popisuje, že její syn byl na skládání puzzle úplný „expert“ a dokázal puzzle seskládat i obráceně (tj. stačil mu pohled na puzzle ze strany prázdné lepenky na rubové straně; Goldstein, Naglieri, Ozonoff, 2009).

Většina volnočasových aktivit je propojena autostimulační činností. Příkladem je pozorování předmětů z různých úhlů a vzdáleností, pohybové stereotypie jako pohupování se zepředu dozadu, točení se na místě. Dále prohlížení prstů, bouchání, vydávání různorodých zvuků apod. Čím jsou děti starší, jejich zájmy se rozvíjejí, avšak stále mají stereotypní povahu. Děti s Aspergerovým syndromem dokáží své zájmy prohloubit do takové míry a vynikat v nich takovým způsobem, že okolí je ohromeno. U většiny případů je to však výsledek skvělé mechanické paměti bez většího pochopení souvislostí. Můžeme se i přesto setkat s lidmi s PAS, kteří jsou odborníci v daném oboru, a to vše na základě prohlubování jejich zájmů (Čadilová, Thorová, Žampachová, 2012).

Herní dovednosti jsou pro děti s autismem důležité a mohou jim toho mnoho nabídnout. Hra s ostatními dětmi jim pomáhá naučit se různé prvky vhodné interakce a rozšiřuje jim spektrum sociálního chování. Po nácvičku hry s ostatními dětmi se zmenší nezbytnost dohledu i nároky na strukturované prostředí (Richman, 2006).

Rodiny s dětmi s PAS mají při organizování volného času určité bariéry. Většina rodin se snaží trávit čas spíše doma nebo na známých místech. Ale i u těchto aktivit mají rodiče pořád nutnost být neustále ve střehu a to na ně může mít dopad v podobě velkého stresu a únavy (Schaff, Toth-Cohen, Johnson, Outten, Benevides, 2011). Pokud volný čas není naplněn určitou aktivitou, pro rodiče to bývá velmi obtížné, protože nemohou dítě pustit z očí a věnovat se povinnostem, např. přípravě jídla. Je proto žádoucí naučit dítě vyplnit volný čas nějakou činností a určitou dobu u ní zůstat, aby se rodič mohl věnovat sám sobě (Richman, 2006).

Vocilka (1995) uvádí několik aktivit vhodných pro jedince s autismem:

- společenská zaměstnání – aktivity, které zahrnují styk s lidmi. Příkladem jsou různorodé hry, zpěv, skotačení.
- praktická zaměstnání – domácí povinnosti, úklid domova. Důležité jako příprava na život dospělého.
- tichá zaměstnání – naučit dítě takové činnosti, aby se dokázalo zabavit samo v době, kdy je okolí zaneprázdněno.
- kreativní zaměstnání – většině dětí při tvořivé práci je nutno poskytnout pomoc.
- aktivity poskytující smyslové prožitky – děti s autismem nedosahují smyslových prožitků ve stejné míře jako děti zdravé.
- aktivní činnosti – u většiny dětí vyznívá, že fyzická aktivita jim přináší velké uspokojení a radost. Dokáží dosáhnout úspěchů, které v jiných oblastech získat nemohou.

Žáci s PAS mohou navštěvovat volnočasové aktivity, a jak již bylo zmíněno, je to užitečná možnost kontaktu s vrstevníky. Žampachová, Čadilová a kolektiv (2012) uvádějí, že se málokdy setkáme s tím, aby i integrovaný žák po skončení vyučování ještě navštěvoval nějaký kroužek. Jedná se však o jedinečnou příležitost, jak se dítě může začlenit a učit se zvládat různorodé sociální a komunikační situace. Proto by mělo být důležité děti s PAS začleňovat nejen do škol, ale i do volnočasových aktivit. Při výběru kroužku by rodiče měli brát na vědomí zájmy a schopnosti svého dítěte. Navštěvování volnočasových aktivit je přínosné nejen pro dítě, ale i pro rodiče. Je to doba, kdy si rodiče mohou „odpočinout“, věnovat se svým zájmům či své profesi, a současně jsou klidní, protože vědí, že o jejich dítěte je postaráno.

V České republice se tématem dětí se specifickými potřebami a návštěvou mimoškolních aktivit zabýval výzkum „Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání“. Výzkum z roku 2009 je součástí již zmíněného projektu „Klíče pro život“. Cílem výzkumu bylo zjistit míru zapojení dětí s různými druhy hendikepů do zájmového vzdělávání, pro které nejsou jedinci s postižením primární skupinou. Výzkum přinesl výsledky konstatující, že míra zapojení dětí s hendikepem do volnočasových aktivit je nízká. V praxi se tedy nesetkáme s tím, že by bylo zájmové vzdělávání dosažitelné všem jedincům stejně. Když se u rodičů objeví zájem dítěte zapsat do nějaké aktivity, musí se potýkat s řadou bariér a odmítnutí, které vyvrcholí v odrazení rodiče (Šamanová, 2009).

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci připravuje projekt s názvem „Jedinečnost uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání“, který bude zaměřen na podporu žáků se zdravotním postižením. O tomto záměru vím díky e-mailu od paní Věry Benešové (osobní sdělení 15. února 2017), jež byl adresován vedení organizace Studia Experiment z.s. V rámci tohoto projektu univerzita oslovuje organizace s cílem navázání spolupráce. Spolupráce by spočívala v tom, že by tato organizace byla do projektu zapojena jako spolupracující subjekt při vytváření metodické příručky do výtvarné výchovy se zaměřením na integraci žáků se zdravotním postižením. Pedagogové organizací, které se do projektu zapojí, mohou absolvovat kurzy s domácími i zahraničními lektory. V tuto chvíli probíhá formální hodnocení projektu a jsou rozesílány výzvy organizacím ke spolupráci. Věra Benešová dále informuje, že předpokládá zapojení 47 organizací v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. I když se tento projekt nezaměřuje přímo na zařazení dětí s poruchou autistického spektra do volnočasových aktivit, vidím v tomto projektu impulz správným směrem a doufám, že dojde k jeho schválení.

Dlouhodobý výzkum na téma volný čas u dětí s poruchou autistického spektra realizovali Orsmond a Kuo (2011). Tato americká studie zahrnovala 103 jedinců s PAS, kteří žijí doma a jejich věk je 12 – 21 let. V průměru zjistili, že participanti tráví 8,7 hodin ze dne spánkem, 8,3 hodin volnočasovými činnostmi, 4,3 hodin plánovanými aktivitami, jako je škola, a 2,7 hodiny jim zabere hygiena.

Novodobá studie Eversola a kolektivu (2015), která zkoumala ke dnešnímu dni největší vzorek probandů, porovnávala prožitek z volnočasové aktivity u standardně se vyvíjejících dětí a u dětí s poruchou autistického spektra ve věku 6 až 13 let. Pro získání dat použil Eversole dotazník Komunitní posouzení psychických prožitků (The Community Assessment of Psychic Experience, CAPE, King et al., 2004), který zkoumá účast dítěte v 55 volnočasových aktivitách. Dotazník zahrnuje otázky, jak často se dítě podílí na dané činnosti, kde a s kým aktivitu provádí, jak moc je aktivita baví apod. Děti mají za úkol každou aktivitu ohodnotit na Likertově škále 1 – 5 (1 = nemám to rád, 5 = miluji to). Ze studie vyplynulo, že do 10 nejpoblárnějších aktivit u dětí s PAS patří:

1. hraní počítačových her a videoher
2. sledování televize či půjčení filmu
3. návštěva rodiny/přátel
4. hraní si s hračkami
5. plavání

6. vytváření, kreslení, malování
7. návštěva párty
8. hraní si s domácími zvířaty
9. hraní deskových a karetních her
10. návštěva kina

Mezi aktivity, které si děti naopak nejméně užívají, patří výuka tance, výuka zpěvu, sledování závodů, extra školní povinnosti, brigáda, výtvarná výchova ve škole, hudební výchova ve škole a bojová umění.

Obecně z výzkumu vyplývá, že aktivity byly hodnoceny oběma skupinami velice podobně, ale nalezneme zde dvě výjimky. Zaprvé, že u zdravých dětí se na 6. místě objevilo hraní her (klasické sporty jako je basketbal nebo hokej), tato aktivita ale u dětí s autismem dosáhla 27. místa. Další zajímavostí je, že u dětí s PAS je plavání 5. nejoblíbenější činností, ale u zdravých dětí je plavání až na 30. místě.

Ze studie plyne, že zdravé děti si volnočasové aktivity signifikantně užívají více než děti s autismem. Dále bylo zjištěno, že starší děti s PAS si aktivity užily méně než děti mladší. Naopak se neobjevily žádné výrazné rozdíly ve věku, IQ nebo pohlaví mezi dětmi s PAS a mezi zdravými dětmi. Výzkumníci sami tvrdí, že se jedná o prvotní studii, která se týká porovnání prožitků ohledně volného času u dětí s PAS a u standardně se vyvíjejících dětí, a jsou zapotřebí další výzkumy na toto téma.

Další skupina autorů se zabývala sportovními volnočasovými aktivitami u dětí s PAS a kladla si otázku, zda je dítě s PAS aktivnější ve skupině ostatních dětí či když provozuje fyzickou aktivitu individuálně. Na základě této pilotní studie autoři zjistili, že při volné hře se u dětí s PAS objevuje změna úrovně pohybové aktivity, a to tak že byly aktivnější během osamělé hry než při hře ve skupině. Studie tedy potvrdila hypotézu autorů, že fyzická aktivita bude u dětí s PAS nižší v sociálním prostředí než v osamělosti (Schenkelberg, Rosenkranz, Milliken, Dzewaltowski, 2015).

Volnočasové aktivity mají na děti a mládež výrazně pozitivní vliv. Otázkou pozitivního vlivu volnočasových aktivit u dětí s PAS se zabývali výzkumníci Bohnert, Lieb, a Arola (2016). Ti ve své studii zkoumali 127 adolescentů s PAS a došli k závěru, že docházení na volnočasové aktivity snižuje depresivní symptomy. Jedinci se cítí méně osamělí, mají větší emoční kontrolu a pociťují větší kvalitu přátelství. Další výzkum, který je zaměřen na kvalitu života dětí s poruchou intelektu, potvrzuje pozitivní vliv volnočasových

aktivit. Tento výzkum prováděli badatelé Clifford, Lopes, Minnes, & Ouellette-Kuntz, (2008), kteří vycházeli z pozorování rodičů dětí s poruchou intelektu.

PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE

3. Výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky

V teoretické části této práce jsem přiblížila pohled na poruchy autistického spektra, objasnila jeho historii a základní charakteristiku této vývojové poruchy a dále jsem definovala triádu autismu, která je důležitou složkou v diagnostice PAS. Následně jsem se zaměřila na členění autistického spektra podle Mezinárodní klasifikace nemocí. Druhým stěžejním tématem teoretické části je volný čas. Nastínila jsem, jakou funkci volný čas a volnočasové aktivity zastupují, upozornila na důležitost pedagogického ovlivňování volného času a popsala, jak vypadá trávení volného času u zdravých dětí a jak naopak u dětí s autismem.

V praktické části jsem se zaměřila na propojení těchto dvou témat a zjišťovala jsem návštěvnost organizovaných volnočasových aktivit dětmi s poruchou autistického spektra. Rodiče měli za úkol poreferovat ohledně jejich zkušeností s volnočasovým kroužkem u svých dětí. Vedoucí kurzů zase měli sdílet jejich zkušenosti v oblasti kroužků, které vedou a postřehy jak vést k volnočasové aktivitě dítě s autismem.

Pozitivní efekt organizovaných volnočasových aktivit na dítě bývá u mnoha rodičů potlačen. Avšak zapsat své dítě do vhodného kroužku by mělo být zájmem každého rodiče. Volnočasová aktivita rozvíjí sociální i osobnostní stránky dítěte. Návštěva výtvarného kroužku zlepšuje motorické funkce a výtvarný proces lze považovat za prostředek výrazové komunikace. Pohybové aktivity mají zase markantní vliv na zdravý životní styl dítěte. Hudební a dramatické kroužky rozvíjejí kreativitu. Celkově se z volnočasových aktivit dětem dostává velkého psychického uvolnění ovlivněného danou činností.

Snad ještě větší pozitivní dopad by volnočasové aktivity mohly mít právě na děti s PAS. Zde se setkáváme s mnoha prospěšnými prvky, jako je integrace mezi ostatní děti spjatá se zlepšením sociálních dovedností a rozvojem komunikace. Jedinec s autismem bude vykonávat činnost, která v něm vzbuzuje radost a navozuje relaxaci, a to se může odrážet i v jeho psychice. Psychická pohoda dítěte se může pozitivně projevit i v rodinném systému.

O své zkušenosti s navštěvováním organizovaných volnočasových aktivit dětí s autismem se se mnou podělili rodiče, kteří spolupracují s organizací „Jdeme autistům naproti“ (J.A.N.), jež sídlí v Olomouckém kraji. Dále pak vedoucí různých druhů volnočasových aktivit z organizací, které mají sídlo taktéž v olomouckém regionu.

V této práci se zaměřím na to, jak vypadá aktuální situace ve volnočasových aktivitách u dětí s poruchou autistického spektra. Zároveň se budu zabývat tím, jak jsou na tuto volnočasovou inkluzi lektoři připraveni, či jaké mají zkušenosti s vedením různých volnočasových kroužků, kam dochází dítě s PAS.

V předkládaném výzkumu si kladu následující cíle:

- 1) Zmapovat aktuální situaci ve sféře organizovaných volnočasových aktivit u dětí s poruchou autistického spektra.
- 2) Na základě závěrů navrhnout vhodné doporučení do praxe pro realizování organizovaných volnočasových aktivit s účastí dětí s PAS.

V návaznosti na výzkumné cíle, které zmiňuji výše, jsem formulovala šest výzkumných otázek:

- 1) Jaká je míra zapojování dětí s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit?
- 2) Jaké jsou překážky, kterým musí čelit rodiče a děti při zapojování do organizovaných volnočasových aktivit?
- 3) Jaké jsou potřeby rodičů pro zapojení dětí s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit?
- 4) Jaká je informovanost lektorů o poruše autistického spektra?
- 5) Za jakých podmínek by lektoři integrovali či integrují děti s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit?
- 6) Jaký je názor rodičů a lektorů na vytvoření systematizované nabídky organizovaných volnočasových aktivit?

4. Metodologický rámec a metody

4.1 Typ výzkumu

Vzhledem k povaze cílů výzkumu jsem zvolila kvalitativní přístup. Tento přístup je primárně zaměřen na jedinečnost a neopakovatelnost a jedná se v něm převážně o snahu získání hlubokého vhledu a nastínění problematiky z pohledu respondentů (Miovský, 2006). Kvalitativní výzkum se častokrát také využívá u nových a u málo známých témat nebo u témat bez potřebné teorie. U kvalitativního přístupu lze s respondenty navázat osobnější kontakt a téma tak více rozvinout (Merriam, 2009). V kvalitativním přístupu stačí výzkumníkovi i menší počet respondentů, a i přesto může získat velké množství informací (Olecká & Ivanová, 2010)

Kvalitativní přístup byl vybrán z důvodu potřeby získat o aktuální situaci organizovaných volnočasových aktivit u dětí s poruchou autistického spektra co nejbohatší a nejdetailnější informace. Dalším důvodem výběru kvalitativního přístupu byl nárok na počet respondentů, a to převážně u rodičů dětí s PAS. Tito rodiče dostávají denně několik žádostí o vyplnění nepřehledného množství dotazníků, které jim berou jejich vzácný čas. Po krátkém průzkumu jsem zjistila, že k dotazníkům mají rodiče již vybudovaný určitý odpor a kratší osobní rozhovor je pro ně mnohem příjemnější.

4.2 Metody tvorby dat

Pro tvorbu dat jsem vybrala nejrozšířenější metodu, a to polostrukturovaný rozhovor. Tuto metodu jsem zvolila, protože výzkum je kvalitativního charakteru, přičemž jeho cílem je hlouběji popsat zkoumanou problematiku. Jak uvádí Ferjenčík (2000), v tomto bodě je nenahraditelnou metodou právě rozhovor. U polostrukturovaného rozhovoru má tazatel předem připravené otázky a způsob a forma odpovědí na tyto otázky je dále vcelku volná. Je však očividné, že v tomto procesu jsou získaná data do značné míry ovlivněna tazatelem. Ale u výzkumu, který si klade za cíl podat podrobný pohled na danou problematiku, je polostrukturovaný rozhovor nejlepší volbou.

Velkou výhodou polostrukturovaného rozhovoru je pružnost v tom smyslu, že je možno v průběhu rozhovoru změnit pořadí otázek či jejich znění, a to na základě individuálních potřeb každého respondenta. Při rozhovoru se respondenta doptáváme a snažíme se maximalizovat výtěžnost rozhovoru. Další výhodou je možnost pozorovat probanda při rozhovoru, protože metoda pozorování a rozhovoru jsou spolu úzce spjaté, a také příležitost navázat s probandem hodnověrný vztah (Miovský, 2016).

Jednotlivé rozhovory probíhaly individuálně na předem domluveném místě, a to v prostorách organizace J.A.N. v Olomouci a dále v prostorách jednotlivých volnočasových organizací, jako je například Dům dětí a mládeže Olomouc. Délka jednoho rozhovoru jak u rodičů s dětmi s PAS, tak i u jednotlivých lektorů volnočasových aktivit se pohybovala okolo 7 až 15 minut.

4.2.1 Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Začátek rozhovoru jsem zahájila úvodní neformální konverzací zejména na téma mé práce a výzkumu. Poté jsem respondenty ze skupiny rodičů dětí s PAS poprosila o vyplnění záznamového archu, kde jsem se jich zeptala na věk, pohlaví a stupeň autismu u jejich dítěte. Dále jsem si zkontrolovala, zda pochází z Olomouckého kraje, na který je můj výzkum zaměřen. U skupiny lektorů různorodých volnočasových kroužků jsem se v záznamovém archu dotázala na název a specifikaci jejich volnočasové aktivity a na počet a věkové rozpětí dětí, které kroužek navštěvují. Dále už jsem se již tázala na otázky z mého polostrukturovaného rozhovoru, které se plně zaměřovaly na zvolené téma mé práce a na příslušné výzkumné otázky, které jsem si vytyčila. Schéma otázek naleznete v příloze č. 3.

4.3 Metody zpracování a analýzy dat

Během sběru dat byla data od respondentů zaznamenávána na diktafon a na záznamové archy. Po ukončení každého rozhovoru došlo k přepisu do textové formy, data byla uložena do počítače a zvukové záznamy byly zničeny. Prvním krokem u těchto dat připravených k dalšímu zpracování a analyzování byla redukce prvního řádu. Touto redukcí došlo k úbytku velkého množství textu, vynechání nepodstatného a slovní vaty, která narušuje plynulost. Poté jsem jednotlivé rozhovory přesunula do dvou společných dokumentů, kde byly rozhovory získané od rodičů dětí PAS a lektorů volnočasových aktivit dohromady. Dále jsem přiřadila odpovědi respondentů k jednotlivým otázkám pro lepší přehled a pro usnadnění další práce.

Pro kódování dat jsem zvolila techniku barvení textu, kterou jsem realizovala na počítači v dokumentu Word: Ke každé ze šesti výzkumných otázek jsem přidělila určitou barvu. Těmito barvami jsem pak označovala jednotlivé termíny a ty seskupovala do společných trsů, které náležely k určité výzkumné otázce. Tato metoda nazvaná utváření trsů slouží k tomu, abychom seskupili a následně konceptualizovali výroky do skupin. Touto metodou pak vznikají obecnější kategorie, které můžeme řadit do skupin díky určitým opakujícím se znakům, jako je například překryv, což znamená, že ve výroci respondentů hledáme všechny pasáže, které úzce souvisí s ohraničeným textem (Miovský, 2006). Tímto

postupem vznikly kategorie navazující na výzkumné otázky, na jejichž deskripci a interpretaci jsem se následně zaměřila. Nehledala jsem však jen společné znaky, ale i originální a individuální odpovědi, které jsou pro kvalitativní výzkum také velmi významné.

4.4 Etické problémy a způsob jejich řešení

Každý výzkum, a to nejen ten psychologický, musí ctít etické zásady. Mezi základní etické zásady řadí Hendl (2016) zachování anonymity respondenta a potřebu získat informovaný souhlas pro účast ve výzkumu, přičemž bude o jeho průběhu i okolnostech informován a žádné informace mu nebudou zatajeny. Výzkum musí být bezpečný a nesmí emocionálně respondenta nějak ovlivnit: musí vědět, že může kdykoliv svoji účast ukončit. Respondenti by měli z výzkumu odcházet bez jakékoliv újmy.

Celý svůj výzkum jsem na těchto pravidlech stavěla. Při prvním elektronickém i slovním kontaktování potencionálních respondentů jsem se snažila ve zkratce, ale důkladně, popsat svůj výzkum a jeho cíl, odpovědět na všechny případné otázky a dotazované obeznámit s tím, že se jedná o výzkum pro mou bakalářskou práci. Zaručila jsem respondentům jejich anonymitu a možnost kdykoliv z výzkumu odejít. Důležité bylo také informovat je o délce rozhovoru a o nutnosti celý průběh nahrát na audiosystém.

Při osobním setkání jsem dala probandům podepsat informovaný souhlas, kde je jasně napsáno, že získaná data slouží pouze k účelům mé bakalářské práce. Sebraná data budou anonymní a budou nahrávána na diktafon. Respondenti byli informováni o tom, že pokud se budou kdykoliv během rozhovoru cítit nepříjemně, mohou odstoupit a v tomto případě jejich data nebudou zařazena do analýzy. Po podepsání informovaného souhlasu jsem probandům nabídla možnost zaslání hotové práce či výsledků výzkumu.

4.5 Soubor

Populace pro výzkum organizované volnočasové aktivity pro děti s poruchou autistického spektra tvoří prvotně osoby, které mají alespoň jedno dítě s diagnózou autismu. Druhou populací byly osoby, které jsou vedoucí kurzu některé organizované volnočasové aktivity. Oba soubory musely splňovat požadavek, že rodiče i organizace sídlí v Olomouckém kraji. Velikost výzkumného souboru u rodičů dětí s PAS byla vytyčena na 10 respondentů a u lektorů na 12 respondentů. Při výběru „mého“ souboru jsem se rozhodla pro nepravděpodobnostní metody výběru výzkumného vzorku: respondenti byli vybráni metodou záměrného výběru a samovýběru.

Metoda samovýběru je založena na tom, že respondenti jsou ochotni zúčastnit se výzkumu dobrovolně. U této metody aktivně oslovujeme potenciální respondenty a ti musí projevit aktivní zájem o participaci a přijmout nabídku k účasti (Miovský, 2006). Rodiče dětí s PAS jsem oslovila na úvodní schůzce příměstského tábora uspořádaného organizací J.A.N., kde jsem měla výhodu, že někteří rodiče mě již z minulých ročníků táborů znali a také to, že mě uvedla vedoucí organizace Mgr. Markéta Jandeková.

Lektory kurzů jsem nejprve chtěla vybrat také metodou samovýběru, ale nakonec jsem ještě před rozhovory s rodiči dětí s PAS udělala menší anketu ohledně toho, jaký volnočasový kroužek by chtěli, aby jejich dítě navštěvovalo. Na základě této ankety jsem vytvořila seznam 12 nejžádanějších organizovaných volnočasových aktivit ve sféře uměleckého i sportovního zaměření. Mezi tyto aktivity patří výtvarná činnost, keramický kroužek, dramatická výchova, hra na klavír, pěvecký sbor, taneční kroužek, sportovní kroužek, florbal, pohybový kroužek pro předškolní děti, skoky na trampolínách, plavání a volnočasová aktivita s názvem Malý koumák, kde děti dělají různé pokusy. Tento kroužek považuji za vhodný zejména pro děti s Aspergerovým syndromem, které častokrátě zajímají přírodní úkazy a věda.

Soubor lektorů jsem zvolila metodou záměrného výběru, který slouží k vyhledávání účastníků podle stanovených kritérií, která musí splňovat. Podvariantou záměrného výběru je prostý záměrný (účelový) výběr, kde je zapotřebí, aby účastník výzkumu splňovat předem daná kritéria a zároveň souhlasil s účastí na výzkumu (Miovský, 2006).

Touto cestou jsem získala 10 rodičů dětí s PAS. Všichni z deseti účastníků byly ženy. Poměr dětí byl osm chlapců ku dvěma holčičkám. Lektory volnočasových aktivit byli v zastoupení osmi jedinců ženského pohlaví a čtyř mužského.

5. Výsledky

V této kapitole vás seznámím s výsledky a s jejich následnou interpretací na základě dat získaných od 22 respondentů metodou polostrukturovaných rozhovorů. Kapitola je členěna tak, aby bylo možné odpovědět na šest stanovených výzkumných otázek, které jsou zmíněné výše.

5.1 Jaká je míra zapojování dětí s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit?

První výzkumnou otázkou, kterou jsem si stanovila, je zjištění, jaká je míra zapojení dětí s PAS do volnočasových aktivit. Z rozhovorů s rodiči jsem zjistila, že aktuálně organizovanou volnočasovou aktivitu navštěvuje pouze jedno dítě z deseti. Toto dítě dochází do hodin hry na klavír. Dalších sedm dětí se v současnosti ani v minulosti do žádného kroužku nezapojilo. Zbylé dvě děti do žádného kroužku nyní nechodí, ale v minulosti se volnočasové aktivity účastnily. Například, jak uvádí matka jednoho z nich: *„Ted' momentálně ne. Chodil do keramiky jednu dobu. Ale ted' momentálně ne. Uvidíme, co bude po novém školním roce, no.“* Tato maminka uvažuje o budoucím zapojení do kroužku, zatímco druhá maminka sdělila: *„Ted' momentálně ne, v Tovačově byl zámeckej kroužek a tam se mu líbilo, ale ten skončil. Jinak chodil do hasičáku, ale tam se mu, nelíbilo, tam byly takový soutěže, i ten kolektiv tam byl problém no“.* Tato maminka v rozhovoru dále uvedla, že už o dalších kroužcích příliš neuvažuje z důvodu špatné zkušenosti. V minulosti se o zapojení do kroužku pokusili pouze tři rodiče. Ostatní takový zájem neprojevali třeba z důvodu nízkého věku dítěte, například *„Upřímně, nezkoušela, ale rozhodně o tom budu uvažovat. Doufám, že nám škola, na kterou příští rok nastupuje, něco nabídne“.* Jiní měli obavy, které dále rozvedu v následujících otázkách. Většina rodičů by měla zájem své dítě do volnočasových aktivit zapojit, ostatní vyslovili větší starosti nebo překážky, kvůli kterým si nedokážou docházení svých dětí do kroužku představit. Mezi takové obavy patří například toto: *„No já nevím. On potřebuje být sám, a kdyby tak ty možnosti tady moc nejsou, a u nás v Litovli už vůbec ne. A my jezdíme do Olomouce 5x v týdnu, a ještě něco k tomu, tak bych se z toho asi zešilela. Jezdíme furt, pendlujeme Litovel – Olomouc“.*

Podobně aktuální situaci ohledně návštěvnosti kroužků dětí s PAS popsali i lektori volnočasových aktivit. Z dvanácti dotazovaných pouze jeden lektor uvedl, že jeho kroužek florbalu navštěvuje dítě s autismem. Ostatních jedenáct lektorů sdělilo, že do jejich kroužků žádné takové dítě nedochází. Čtyři z nich si však nejsou jisti, zda do jejich kroužků v minulosti dítě s PAS nechodilo, ale oficiálně nebyli o žádném takovém dítěti informováni.

Jedna respondentka uvedla: „*Těžko říct. Je to možné. Řekla bych, že mohly by tam být některé děti, ale tím, že nemáme od rodičů nějaké zprávy tak ne. Oficiálně nevím.*“ Ptala jsem se také, zda lektory oslovil nějaký rodič či instituce ohledně možnosti zapojení do jejich kroužku. Téměř všichni lektori uvedli, že nikdy nebyli ohledně takového požadavku kontaktováni. Pouze jedna lektorka byla oslovena, ale žádost dopadla takto: „*Ano, kontaktovali mě dvakrát. S tím, že jsme se domluvili na tom kurzu, ale pak už nikdy nikdo nepřišel.*“

Celkově je tedy míra zapojení dětí s PAS do organizovaných volnočasových aktivit poměrně nízká, i přes zájem rodičů své děti do kroužků zapsat. Na druhou stranu lektori volnočasových aktivit nejsou obvykle ohledně zapojení dětí s PAS kontaktováni ani ze strany rodičů nebo ze stran organizací.

5.2 Jaké jsou překážky, kterým musí čelit rodiče a děti při zapojování do organizovaných volnočasových aktivit?

Ve druhé výzkumné otázce, kterou jsem si stanovila, pro mě bylo důležité zjistit, jaké jsou překážky, se kterými se rodiče musí potýkat při zapojování dětí do kroužků. Největší překážkou pro rodiče jsou jejich vlastní obavy a strach. Sedm rodičů z deseti vypovědělo, že k zapsání svých dětí do kroužků jim chybí odvaha. Rodiče mají strach, jak by jejich dítě přijal kolektiv v dané volnočasové aktivitě a celkově se obávají toho, jakým způsobem by dítě v kroužku fungovalo. Jedna z matek dítěte s PAS uvádí: „*Bojím se, že by nedokázala držet téma, které by paní učitelka zadala. Z toho důvodu se ji do kroužku bojím zapsat. Že by nevytvořila vhodné prostředí pro ostatní děti.*“ Tento strach rodičů potvrdila i výpověď další matky: „*No my jsme o tom s manželem hodně často mluvili, že by se nám líbilo, kdyby třeba chodil do výtvarky, ale máme trošku strach, jak by ho přijaly ostatní děti, jak on by se tam cítil. No nevíme no, zatím.*“ Další často objevující se problém rodiče viděli v tom, že přesně nevědí, kde vhodný kroužek hledat. Nemohli najít v nabídce žádnou aktivitu, která by se jim zdála pro jejich děti vhodná či lukrativní. Neměli jistotu, zda by lektor do svého kroužku jejich dítě vůbec přijal a jaké podmínky by museli splnit. Jedna z respondentek uvedla přímo: „*Protože jsem v nabídce nenašla nic vhodného, tak aby to bylo přijatelné pro nás a pro Marušku. Buď jsou ty aktivity pro zdravé děti, anebo asi některé školy, i třeba speciální školy, mají svoje kroužky, ale zrovna ta naše nám nic nenabízí, takže v tom případě pro nás nepřipadá v úvahu nic, a moc mě to mrzí.*“ Pro rodiče je těžké najít si na internetu kroužek daného zaměření, které by pro své dítě chtěli, a následně danou organizaci oslovit. Přijde jim to riskantní a raději by oslovili někoho, kdo má s dětmi s PAS zkušenost, je znalý

jejich zvláštností a vstřícný mít takové dítě pod svým vedením. Třetí překážkou, kterou rodiče nejvíce vnímají, je potřeba asistenta i ve volnočasovém kroužku. Tři rodiče vypověděli, že by jejich dítě pro svůj „hendikep“ potřebovalo asistenta i do kroužku. Nejsou si však jisti, jak by přítomnost další osoby vnímal lektor a zda by tato možnost, aby dítě mělo svého asistenta, byla vůbec reálná.

Další otázka, která mi měla pomoci ujasnit, s jakými překážkami rodiče bojují, navazovala na otázku, zda se své dítě pokoušeli zapsat do nějaké organizované volnočasové aktivity a na čem ten pokus o zapsání či návštěvnosti kroužku ztroskotal. Ze čtyř rodičů, kteří se své dítě pokusili někam zapsat, pouze jeden rodič neuspěl již při kontaktování organizace s požadavkem o zapsání jejich syna do plaveckého kroužku. Tato matka zažila odmítnutí ze strany lektora, protože považoval za nepříjemnou přítomnost asistenta. Další dva rodiče měli s kroužkem, které jejich dítě navštěvovalo, dobré zkušenosti, ale kroužek byl bohužel ze specifických důvodů zrušen. Poslední a důležitou překážkou, která vedla k nutnosti ukončení navštěvování daného kroužku, byl problém s přijetím v kolektivu. Matka jednoho s dětí popisuje situaci takto: *„Bylo to hlavně vůli kolektivu. Hlavně ten fotbal. On se často vztekal, že a kluci ho moc nebrali“*.

U tohoto souboru respondentů se jako nejvýznamnější překážky ukázaly obavy a strach o zapsání dětí do kroužku, problém nalézt vhodný kroužek, problém ze strany lektora s přítomností asistenta a přijetí dítěte kolektivem zbývajících dětí. Z mého pohledu je nejdůležitější rodiče zbavit strachu a pomoci jim nalézt pro jejich děti ideální kroužek. Všechny matky si svůj strach uvědomují, avšak pociťují, že by pro své dítě volnočasovou aktivitu uvítaly.

5.3 Jaké jsou potřeby rodičů pro zapojení dětí s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit?

Další výzkumnou otázkou je, jaké jsou potřeby rodičů při zapojování dětí s PAS do organizovaných volnočasových aktivit. V rozhovorech jsem k tomuto tématu zjišťovala, jaký kroužek by byl pro děti s PAS nejvíce žádaný, co by od něj děti očekávaly, a další požadavky rodičů na organizaci či lektora. Snažila jsem se zjistit, co všechno by rodičům ulehčilo zapojení dětí do kroužků a jak by takový ideální kroužek pro ně měl vypadat. Ptala jsem se respondentů, na kolik peněz by měla vyjít volnočasová aktivita na jedno pololetí a co by očekávali, že jejich dítěti kroužek přinese.

Pro mě osobně byla velice zajímavá otázka, zda rodiče u svého dítěte pozorují nějaký talent či zálibu a o jaký typ organizované volnočasové aktivity by měli zájem. Nejčastější

požadovanou aktivitou byla výtvarná činnost. Šest z deseti „vyzpovídáných“ matek mi sdělilo, že jejich dítě má velký zájem o malování, kreslení, vytváření z plastelíny a další výtvarné zpracování. Toto stanovisko dokládá tato výpověď: „*No u Filipka pozorujeme, že má hodně rád výtvarku. Nejen pastelkama, ale hodně rád kreslí i barvami, což mi moc rádi nemáme, protože pak je špinavý nejen on, ale i všechno kolem něj. Ale tyhle aktivity u něj nepotlačujeme, protože jsme rádi, že u něčeho aspoň chvíli vydrží. Je to fajn.*“ Rodiče však zmiňují větší neobratnost u stříhání či lepení. Také některé děti hůře zvládají, že bývají po výtvarné činnosti ulepené a umazané, což se u vytváření může vyskytnout. Další dvě nejpožadovanější aktivity jsou plavání a hudba. Plavání jako žádoucí aktivitu zmínily čtyři matky. Tuto odpověď jsem očekávala. Když s dětmi s PAS navštěvujeme olomoucký aquapark či plavecký bazén, nejde si nevšimnout, jak děti s autismem vodu milují a jak si čas v ní užívají. Jedna z matek tento můj osobní postřeh potvrzuje: „*Co se týče sportu, tak chodíme občas o víkendu plavat, a to si vážně užívá. Takže hlavně to plavání, to ji dělá šťastnou.*“ Vnímavost pro hudbu je u dětí s PAS také velice častým jevem. Matky u svých dětí popisovaly cit pro rytmus a zájem o jakoukoliv hudbu, také potřebu bouchat do různých bubínků a zpívat si různé písničky. U dětí s autismem jsou však časté také velice netypické aktivity, jak jsem zmiňovala v teoretické části mé práce. Jedna matka podala výpověď o zajímavé zálibě svého syna: „*Ho třeba hodně zajímají encyklopedie. Převážně dinosauri, on si třeba zapisoval, kolik ten dinosaurus měří, váží a podobně, a pak si vše zapisoval na papír a porovnával.*“ Mě osobně velice zaujal požadavek jedné z matek, která by pro svou dceru uvítala kroužek lezeckví na umělé stěně. Tímto tvrzením nám rodiče boří stereotypní pohledy na limity dětí s PAS, a to nejen ve volnočasové aktivitě.

Co mě dále zajímalo, bylo to, co by od takového kroužku rodiče očekávali. Co by daná volnočasová aktivita měla jejich dítěti přinést. Jako nejčastější odpověď se v rozhovorech vyskytoval požadavek, aby kroužek dítě začlenil mezi ostatní děti. Sedm rodičů zmínilo, že je pro ně nejdůležitější, aby se jejich dítě začlenilo mezi skupinku dětí a pomohlo mu se tak rozvinout po sociální stránce. Objevila se odpověď typu, „*Hlavně aby se dostal mezi cizí děti. Ten kolektiv hlavně. Protože on je doma sám a nemá kamarády.*“ Tento požadavek ohledně sociálního začlenění se často setkával s druhým nejčastějším nárokem, a to s čistou radostí z aktivity. Rodiče zmiňovali, že by pro ně bylo důležité, aby se tam dítě těšilo, aby mělo nějaké zpestření v rámci týdne a aby dělalo nějakou aktivitu, kterou má rádo. Jedna respondentka však zmínila jako primární požadavek relaxace a uvolnění.

Na otázku, zda by rodiče preferovali pro své dítě spíše kroužek individuálního či skupinového charakteru, jsem získala odpovědi, že rodiče by nejvíce uvítali zapojení dítěte

mezi další děti. Proto nebylo žádným překvapením, že osm matek z deseti by preferovalo kroužek skupinový. Tuto otázku jsem chtěla dále rozvést a zjistit, jak by tato skupina měla být velká. Zda se rodičům jeví jako vhodný spíše menší počet okolo šesti dětí nebo vyšší počet okolo čtrnácti až dvaceti dětí. Většina rodičů upřednostnila menší skupinku okolo šesti dětí. Jedna respondentka se k danému tématu vyjádřila: „*Spíš ta menší skupina, do těch šesti dětí. Rozhodně ten kolektiv s normálními dětmi. Aji ty normální děti by si měly zvykat, že všichni nejsou v pořádku*“. Zbylí rodiče, kteří preferovali skupinu dětí, se vyslovili, že jim na počtu dětí až tak nezáleží, že je to spíše na lektorovi, kolik dětí zvládne. Jenom dvě matky zmínily preferenci individuálního přístupu, a to z hlediska výběru volnočasové aktivity, protože se jednalo o hru na nějaký hudební nástroj, a kde je individuální přístup častější: „*No kdyby chodil do nějakého kroužku, tak si spíš myslím, že by to byl nějaký ten hudební kroužek, takže si spíš myslím, že ta individuální výuka*“. Setkala jsem se i s názorem, že by rodiče rádi zkusili jak individuální přístup, tak skupinu dětí. Že by kroužky rádi zkombinovali a pak se následně rozhodli, která varianta je pro jejich dítě výhodnější.

Na tuto otázku navazovala další – zda by rodiče do volnočasového kroužku pro své dítě chtěli asistenta zajištěného rodinou či organizací. Čtyři rodiče se vyjádřili, že by asistenta uvítali a také by si ho sami zajistili, a to z důvodu, že ve škole jejich dítě asistenta má a mají s ním dobré zkušenosti, nevidí důvod ho nevyužít i ve vhodném kroužku. Takový požadavek jedna z matek odůvodnila následovně: „*Aby měl svého asistenta. Spíš pro něj by to bylo dobré. Že by mu tam někdo pomáhal. Když by tam bylo 25 dětí v tom kroužku a měl by třeba sám stříhat a lepit tak nevím. Aji ve škole v pracovních činnostech mu pomáhá asistentka*“. Zbytek rodičů je toho názoru, že by jejich dítě zvládlo kroužek navštěvovat bez osobního asistenta. Po určité době docházení se ale nebrání tomu, že by možná svůj názor změnili. Záleželo by na zhodnocení lektora i jich samotných.

V rozhovoru jsem se také ptala na to, jakou částku by byli rodiče ochotní za jedno pololetí zaplatit. Jsem si vědoma faktu, že peníze mohou hrát důležitou roli a že některé rodiče, třeba v počátečním impulzu dítě někam zapsat může vysoká cena zastavit. Pro představu jsem si udělala průzkum a rodičům uvedla příklad, že v Olomouckém kraji se školné na jedno pololetí pohybuje okolo 1 200,- až 1 500,- Kč a u individuálních lekcí až do částky 2 000,- Kč. Polovina rodičů se shodla na tom, že školné do výše 1 500,- Kč je pro ně přijatelné. Zbytek rodičů vypověděl, že by byli schopni inventovat až 2 000 / 2 500,- Kč. Maminka dítěte, které jako jediné z mého výzkumného vzorku dochází do nějakého kroužku (do klavíru), mi sdělila, že platí za jedno pololetí okolo 2 000,- a že je to pro ni naprosto akceptovatelná částka.

Pro rodiče se však jako nejdůležitější při zapojení dětí s PAS ukázala potřeba, aby lektor, který kroužek bude vést, měl s dětmi s autismem již určité zkušenosti nebo aby věděl, jak s takovými dětmi pracovat - aby lektor dokázal pochopit jejich specifické požadavky. Jedna z matek vypověděla: „*A to, že by to byl lektor, který má už nějakou zkušenost, takže by z toho nebyl překvapený. Tak by to bylo pro všechny asi příjemnější jít do toho, že je tam už nějaká představa i toho lektora*“.

Na základě odpovědí můžeme tedy konstatovat, že pro většinu účastníků by měl ideální kroužek splňovat požadavky, jako je připravenost a obeznamenost lektora s problematikou poruch autistického spektra. Dále hraje roli cena školného na jedno poletí do 1 500 Kč a ideální počet ve skupině by podle rodičů byl do šesti dětí. Kdyby organizace všechny tyto požadavky splnily, bylo by pro rodiče mnohem snadnější děti s autismem do kroužků zapojit a mít větší důvěru, že jejich dítě bude v kroužku spokojené.

5.4 Jaká je informovanost lektorů o poruše autistického spektra?

Čtvrtou výzkumnou otázkou je, jaká je aktuální informovanost lektorů o poruše autistického spektra. V rozhovoru jsem tomuto tématu věnovala dvě následující otázky: 1) Přišli jste někdy profesně či v osobním životě do styku s dítětem s poruchou autistického spektra? 2) Jaké je vaše povědomí o autismu a vaše představa o dítěti s PAS? Tyto otázky byly zvoleny z důvodu, že je potřeba zjistit, jaké zkušenosti s poruchou autistického spektra lektori mají a jak si takové dítě představují. Pokud by byla jejich představa jednoznačně mylná či zkreslená, mohlo by se to odrážet na jejich přístupu v otázce integrace do jejich volnočasové aktivity.

Výsledky vypadají takto: U první otázky jsem našla celkem čtyři kategorie odpovědí. Nejčastější odpovědí bylo, že se lektori setkali s dítětem s PAS v profesním životě. A to buď v nějakém minulém či v jednom z jejich aktuálních zaměstnání. Příkladem je lektorka, která působí ve školství a zároveň vede organizovanou volnočasovou aktivitu. Podobné výpovědi jsem našla také v tom, že lektori narazili na zkušenost s dětmi s PAS přes olomouckou organizaci „J.A.N“, s kterou určitým způsobem spolupracovali nebo sídlí v její těsné blízkosti. Vedoucí neziskové organizace Studio Experiment z.s. vypověděla: „*Ano přišla a to v profesním životě. Při spolupráci s neziskovou organizací „Jdeme autistům naproti*“. *Pořádáme pro ně v rámci jejich příměstských táborů výtvarné dílny*“. Pouze dva z lektorů se s dítětem s PAS nikdy na profesní nebo osobní úrovni nesetkali. Další kategorií bylo, že se vyučující s dítětem s PAS setkali v osobní sféře, a to buď proto, že mají ve svém

okolí rodiče s tímto dítětem nebo dokonce mají dítě postižené poruchou autistického spektra ve své vlastní rodině. Pouze dva lektoři ze souboru uvedli, že mají zkušenost v obou sférách.

Co se týče otázky, jaké je povědomí o autismu u lektorů, většina respondentů jako jeden ze znaků uvedla, pro ně typický rituál, stereotypii a rutinu. Lektoři zmiňují, že tyto děti potřebují dopředu znát určitou strukturu, že mají své vlastní rituály, které musí dodržovat. Například: „*Tak, že to dítě má ty svoje rituály, rád ví, co ho čeká.*“ nebo také „*Tak já vím, že mají rádi řád, pevně. Že je důležité dodržovat to, co mají na papíře nebo daný, takže to pro ně platí.*“ Dalším typickým znakem, který popisují tři z dvanácti lektorů, je, že dítě je samostatné, že je samotář, nemá rádo okolí a málo vyhledává sociální kontakt. Také uvádějí to, že dítě má svůj vlastní svět, je to velice tichý a nekomunikativní jedinec. Dva lektoři si uvědomují, že některé z těchto dětí potřebují citlivý přístup a také to, že někdy jejich emoce nemusí adekvátně odpovídat daným situacím. „*Mám takovou povědomost, že přístup k němu je velice citlivý. Z mého pohledu zvláštní, protože já jsem dost ranař. A asi úplně jiné nastavení.*“ Zvláštností je, že jen tři z dvanácti lektorů měli povědomí o tom, že existují určité stupně poruch autistického spektra. Jedna z lektorek zmínila, že ví, že každé dítě má určitý stupeň a u některých dětí to na první pohled nemusíme ani poznat.

Celkově určité povědomí o PAS respondenti mají, ale jedná se spíše o známé znaky a sami lektoři zmiňují, že by se o tomto postižení potřebovali dozvědět víc, že jejich vědomosti jsou poněkud vágní, a aby s těmito dětmi mohli lépe pracovat, potřebovali by se v této oblasti sebevzdělávat.

Z toho důvodu jsem také po pilotní studii do mého polostrukturovaného rozhovoru zařadila otázku, zda by lektoři přivítali v této záležitosti odborné školení či workshop. Až překvapivě jsem dostala od lektorů velice kladnou odezvu, a to ode všech dvanácti respondentů. Lektoři by o školení či workshop měli vážný zájem a něco takového postrádají. Nejsou si totiž jisti, jak se k dítěti s PAS chovat a co vše jejich postižení obsahuje. Zmiňují, že by pro ně byly tyto informace velice zajímavé. Jedna z lektorek uvádí: „*Jo určitě. Já nevím vůbec kolik je takových dětí, ale pokud by o to byl zájem, tak s tím nemám problém, s tou integrací. A pokud by bylo nějaké školení, tak bych se ráda zúčastnila.*“ Pokud by tedy Statutární město Olomouc či MŠMT mělo někdy v budoucnu v plánu se touto problematikou zabývat a uspořádat školení pro lektory volnočasových aktivit, dovolím si předpovídat, že účast by mohla být vysoká. Důkazem toho je výpověď lektorky dramatického kroužku, která zmínila, že kdyby se jí nějaké dítě s PAS v budoucnu do jejího kroužku přihlásilo, byl by to pro ni velký impulz k tomu, začít se v této oblasti vzdělávat „*Akorát by to pro mě bylo takovým impulzem, že bych hledala odborné informace o tady tomto problému. Protože já*

osobně si myslím, že tento problém není nějakým způsobem překládán jako fakt, že tady toto se děje. Že veřejnost je málo informovaná o problémech, které se týkají autistických dětí“.

Případné téma školení jsem chtěla dále rozvést a zjistit, jakou časovou dotaci by si lektoři představovali a na co by se školení mělo zaměřit. Ohledně časové dotace se výpovědi lektorů nejvíce shodují na jednodenním školením. Mě nejvíce zaujalo, že čtyři z lektorů podali výpověď, že si netroufají odhadnout, jak moc je téma obsáhlé a kolik času by bylo zapotřebí. Lektoři požadují, aby jim školení dalo určité znalosti a je spíše na vedoucím školení, kolik času je potřeba. *„Já bych obětovala tolik času, abych se o tom něco dozvěděla. Jako nemůžu říct, jestli hodina stačí nebo jestli stačí čtyři hodiny. Nevadilo by mi tomu věnovat více času. Prostě tolik, kolik ten, kdo to povede, uzná za vhodné“.* Časovým údajem, který se často v odpovědích vyskytoval, byly tři hodiny. Další dva lektoři se shodli na tom, že toto školení by uvítali jako dlouhodobou aktivitu s účastí klidně na půl roku. Jedna z těchto respondentek uvedla: *„Nedokážu to pojmenovat časově, konkrétně. Ale myslím, že prakticky ten celý školní rok kdyby člověk průběžně třeba několikrát do měsíce, celý rok někam docházel. Myslím si, že to není jednorázová věc, si sednout a poslechnout si přednášku. Ale myslím si, že by se o tom mělo mluvit a informovat ostatní celý rok“.* S podobnou výpovědí jsem se setkala i u druhé lektorky: *„Já tím, že o tom autismu nemám jako hluboké povědomí tak těžko říct, co by nám v těch workshopech říkali a na jak dlouhou by to bylo potřeba. Kdybych věděla, že to má smysl a v budoucnu to použiju. Já vůbec nevím, plácnu, třeba jednou týdně tři měsíce klidně“.*

Poslední otázkou, která se ještě vztahovala k případnému školení či workshopu, byl dotaz, zda by lektoři preferovali spíše zaměření na teorii či na setkání s dítětem a rodinou. Polovina respondentů se shodla na tom, že upřednostňují praxi před teorií. Lektoři by ocenili, kdyby školení vedl někdo, kdo má již praktické zkušenosti a sdělil by jim, jak se k dětem s PAS chovat a jak řešit určité situace, které mohou nastat. Cítí potřebu dozvědět se, co všechno je při práci s dětmi s autismem může potkat, a zmiňují, že praxe je mnohem víc než teorie. Jedna z lektorek, která měla dítě s autismem ve své třídě na základní škole, podala výpověď: *„Určitě by bylo lepší, když by nám někdo prakticky řekl při tady tomto chování, by se mělo udělat tady tohle. Co zabere“.* Lektoři uznali za vhodné pozvat na školení rodiny s dětmi, aby přesně demonstrovali to, co je může v praxi potkat. *„Určitě nám to dá mnohem víc, když uvidíme, jak se takové dítě chová a jak my se k němu máme chovat, než jenom to, že si o tom budeme povídat“.* Druhá polovina respondentů se rozhodla pro kombinaci teorie a praxe. Požadovali by na prvním místě zakotvení do teorie od různých

odborníků, rodinných příslušníků nebo lektorů, kteří se práci s těmito dětmi věnují, a až poté přejít do praxe, kde by se mohlo uskutečnit setkání s rodinou a dítětem.

V tomto souboru mají respondenti určité povědomí o autismu, ale sami uvádějí, že by si ho rádi rozšířili prostřednictvím určitého školení či workshopu, který v Olomouckém kraji postrádají. Touto výzkumnou otázkou jsem chtěla demonstrovat, že lektoři jsou ohledně problému PAS málo informováni a určité vzdělávání by bylo na místě. Navíc o to lektoři projevují poměrně vysoký zájem.

5.5 Za jakých podmínek by lektoři integrovali či integrují děti s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit?

Další výzkumnou otázkou jsem chtěla zjistit, za jakých podmínek integrace dětí s PAS do volnočasových aktivit probíhá nebo za jakých podmínek by do budoucna lektoři k této integraci přistupovali s přívětivějším přístupem. Jaké podmínky by musely splňovat rodiče, jak moc by se jejich práce a celý kroužek musel přizpůsobit a jestli by je k zapojení těchto dětí motivovala určitá podpora města.

Jak jsem již zmínila v první výzkumné otázce, ze všech dvanácti dotazovaných lektorů rozličných kroužků pouze jeden vede k volnočasové aktivitě dítě s autismem. Proto pro mě bylo velice důležité zjistit, jestli by ostatní lektoři dítě s touto poruchou vůbec do svého kroužku přijali, pokud by se jim tato možnost naskytla. Znovu jsem se setkala s velice kladnou odezvou a všichni dotazovaní respondenti by dítě v případě zájmu do kroužku přijali. Šest těchto lektorů odpovědělo na otázku integrace kladně, avšak v odpovědi byla značná nejistota spjatá s tím, že by musely být splněny určité podmínky, za jakých by integrace mohla probíhat, a že by bylo potřeba rozšířit své povědomí o poruchách autistického spektra, aby mohli lektoři stoprocentně říci, jestli dítě do kroužku zapojí. Jeden z respondentů uvedl: *„Pokud by se splnily určité podmínky, tak určitě by nebyl problém nějakým způsobem zařadit to dítě s postižením, s tím autismem přímo do kroužku“*. Dále jsem si zadala za úkol zjistit, jaké podmínky to jsou.

Jedna z otázek na toto téma v mém polostrukturovaném rozhovoru měla zjistit, jaký **počet dětí s PAS** by byl pro lektory kroužků představitelný. Nejčastější odpovědí bylo jedno, maximálně dvě děti s autismem. Jedna z lektorek vypověděla, že počet dětí, které by přijala, limituje menší velikost vyučovací místnosti. Důležité by také při rozhodování o optimálním počtu dětí s PAS bylo, jaký stupeň autismu dítě má. Jedna respondentka uvedla: *„Asi jeden nebo dva maximálně. Samozřejmě záleží na tom hendikepu, na tom rozsahu. Kdyby měl jeden toho slabšího, tak ten druhý by mohl mít ten horší. Záleží všechno na tom počtu. Jak je těch*

děcek míň určitě jich může být víc. To by se dalo asi“. Lektori si ze začátku nedokázali ve skupině představit větší počet než jedno dítě s PAS - kvůli tomu, aby nejprve zjistili, jak to funguje či nefunguje, a až po této zkušenosti by dále počet dětí s PAS v kroužku zvyšovali.

Já sama jako lektorka výtvarného kroužku vím, jak je těžké si hned ze začátku troufnout na více dětí s touto poruchou, zvláště když někteří lektori do styku s dětmi s PAS nikdy nepřišli. Lektor florbalu, který ve svém kroužku dítě s PAS má, se k tomuto tématu vyjádřil následovně: *„V kroužku máme jedno. Více by bylo asi těžký. Tak možná by to šlo, ale bylo by to těžší, pak by možná byl potřeba nějaký pomocník“.* Dovolují se domnívat, že pokud by se povědomí o autismu u lektorů zvýšilo a ze začátku by zjistili, že práce s jedním dítětem nemusí být tak náročná, jak si představují, časem by se odhodlali i k práci s větším počtem takovýchto dětí.

Z předešlého tvrzení odvozují, že někteří lektori by uvítali, aby dítě mělo ve volnočasové aktivitě k dispozici **vlastního asistenta zabezpečeného rodinou**. Z mého souboru vyplývá, že více jak polovina lektorů by asistenta pro dítě více než přivítala, a to hlavně z počátku docházení do kroužku: aby lektori zjistili, jak k dítěti správně přistupovat. Poté však doufají, že by asistent časem už nebyl potřeba. Převážně lektori, kteří vedou kroužek zaměřený na fyzickou aktivitu, by přítomnost asistenta přivítali. Zmiňují obavy z možné situace, že dítě bude potřebovat odejít na toaletu, a nedokážou si představit, že by šlo samo přes celou tělocvičnu. I když jsou si někteří lektori vědomi toho, že některým kolegům vadí druhá osoba ve třídě, u dotazovaných se tato averze vůči asistentovi neobjevila. Spíše by asistenta brali jako určitou podporu a přínos, například jako tato respondentka: *„Já si myslím, že by to bylo přínosné pro klid toho pedagoga. Pokud je to integrování a jsou tam ostatní děti, tak si myslím, že by to bylo velice vhodné, protože jinak ten učitel pokud nemá zkušenost spolupracovat s normálními dětmi a s dítětem, které má autismus tak by to bylo velice vhodné“.* Zbytek lektorů by asistenta také uvítalo, ale spíše by toto rozhodnutí nechali na rodině. Rodiče nejlépe musí sami vědět, jestli je asistent zapotřebí. Pokud se ale lektor rozhodne jinak, musí vše prokonzultovat s rodiči.

V otázce přítomnosti asistenta se mi zde vyskytuje několik trsů odpovědí. Záleží na stupni postižení a pouze jedna respondentka tanečního kroužku sdělila, že asistence u ní není nutná, ale kdyby rodiče na tomto požadavku trvali, problém by jí to nedělalo a cítila by určitou již zmíněnou podporu. Při upřesnění, jestli by si lektori dokázali představit kroužek i bez asistenta, byla zjevná určitá opatrnost a požadavek, že by to rodiče museli velmi dobře zvážit. Setkala jsem se ale i s výpovědí, že bez asistenta si to reálně lektor nedokáže

představit: „*To bych do toho určitě nešel, protože my máme na starosti patnáct dětí a vím, že těch patnáct dětí udělá dost samo o sobě a ještě tady to jedno. Mohlo by někdy jednat zkratovitě nebo tak, tak to bych si určitě nelajzl. Muselo by nás tam být prostě víc. Jako určitě, v případě, že jeden uvidí, že se něco stane, tak aby mohl ten externista, anebo instruktor odejít a děti byly dále pod dohledem*“. Já osobně mám ve svých kroužcích tři děti s poruchou autistického spektra a každé bez asistenta. Jsou to ale děti s Aspergerovým syndromem, u kterého jsem si vědoma, že není tak výrazný jako jiná forma autismu. Doufám, že někdy v budoucnu se mi nabídne možnost pracovat i s dítětem s nízko-funkčním autismem. Zde by podle mého názoru přítomnost asistenta už byla nejspíš zapotřebí.

Co mě dále zajímalo, bylo to, jaké podmínky by museli splňovat rodiče. Měla jsem tím na mysli, jestli by rodiče museli připravit určitou průpravu pro ostatní děti v kroužku či zaplatit vyšší školné, nebo by nemuseli dělat nic víc než ostatní rodiče. Během rozhovoru lektori podotkli, že po rodičích by nejvíce požadovali delší úvodní konzultaci a dále i konzultace v průběhu roku. Aby byla možnost s rodiči probrat, co se na určité hodině stalo, jak se lektor zachoval, jak na to dítě reagovalo a co si o celé této situaci myslí rodiče. Rodiče by poté mohli lektorovi vysvětlit, jak měl správně reagovat a proč dítě reagovalo tímto způsobem a ne jinak. Lektori by tedy primárně po rodičích požadovali otevřenost v komunikaci. Důležitost vnímají hlavně u **vstupního pohovoru**, kde by se rádi co nejvíce informovali o anamnéze dítěte, jak je na tom po pohybové stránce a jestli se vyskytují situace, na které si dát větší pozor. Objevily se reakce typu: „*Ne nic navíc asi ne. Jen navíc ten pohovor by byl delší. Většinou, když nám ti rodiče ty děti odevzdávají, tak nám třeba jenom řeknou, měl zlomený zápěstí, takže ho nezatěžujte na cviky na kliky třeba a s něma bych se potřeboval pobavit jenom dýl. Abych věděl, který činnosti ano a který ne a třeba abych věděl, že má nepříjemnou zkušenost, když se třeba píská na píšťalku. Potřeboval bych vědět více informací, jako tady toho rázu, abych věděl čeho se jakoby vyvarovat dopředu, jako prevence. Jinak ne. Hlavně tady tohle. Ten rozhovor by trval třeba čtvrt hodiny, aby mi řekli, na co si dávat spíš pozor, co by mohlo nastat*“. Lektori se také shodují na tom, že je zapotřebí, aby rodiče měli jasnou představu, zda **děti z kroužku mají vědět o postižení jejich dítěte**. Někteří rodiče mohou požadovat, aby ostatní děti o postižení spolužáka nebyly informovány. Ale pokud se jedná o těžší postižení, určitou informovanost někteří lektori berou za žádoucí. V otázce financí se lektori až na jednoho shodují, že by po rodičích nežádali vůbec nic navíc, a dokonce se objevují výpovědi, že by byla možná i určitá sleva. Vedoucí neziskové organizace tvrdí, že pokud by věděla, že se jedná o sociálně slabší rodinu, školné by ani nepotřebovala. Je příjemné slyšet odezvu, že lektori jsou si vědomi, že rodiče

už tak mají s dítětem plno starostí, a rozhodně by nepožadovali vyšší školné. Najdeme však výjimku, kdy by lektor požadoval vyšší školné v případě, že by musel pro dítě zajistit dalšího instruktora nebo asistenta.

Když jsem dále přemýšlela, co by mohlo lektory v práci s dětmi s PAS podpořit, napadla mě otázka, jestli by ocenili mít **kontakt na pracovníka konkrétní organizace** a zda by pro ně byla lukrativní určitá **podpora od magistrátu**. Sedm lektorů z dvanácti by podporu a kontakt na organizace uvítalo a to hlavně ze začátku. Jeden z respondentů uvedl: *„Tak určitě. To souvisí s těmi školeními a s tou poradou s těmi rodiči. Ne vždycky to děcko ten rodič vidí tak, jak by asi ten druhý nezávislý, co jsem já a ten psycholog vidí. Tak určitě“*. Další lektori tuto spolupráci nevidí jako nutnou a postačil by jim kontakt na rodiče. Ohledně podpory od magistrátu v podobě určité dotace nebo grantové podpory jsem získala kladnou odezvu. Příkladem je tato reakce: *„Určitě. Protože vím, že když třeba se pracuje s tělesně postiženými, tak je to mediální záležitost, je to dotované, je to podporované. Takže ty jinakosti pro začlenění dětí by měly být podporované po všech stránkách“*. Z vlastní zkušenosti jsem si vědoma, že převážně neziskové organizace vychází s penězi „tak tak“ a peněžní podpora by se jim hodila. Navíc pokud by to fungovalo jako motivace pro zapojení těchto dětí, bylo by přínosné, kdyby se Magistrát města Olomouce k takovým dotacím přiklonil.

U lektora, který už má s integrací dítěte s PAS zkušenost a do jehož kroužku dítě v této době dochází, se setkáváme s výpověďmi, že po rodičích nic nepožadoval a že vidí v integraci velký přínos - jak pro postižené dítě, tak pro zbytek dětí u něj v kolektivu. Lektor zmiňuje, že je důležité i tyto děti někam zapojit, a vypovídá: *„Jako stavět ho pořád bokem anebo ho nedávat do žádných kroužků je určitě špatně. Toto je určitě dobře, a pokud člověk najde systém nebo jak na něj, jak s ním vycházet... Může to normálně vycházet a není problém“*. Ve volnočasové aktivitě, kterou vede tento lektor, bylo přijetí ostatními dětmi bezproblémové. Když se dítě do nějaké aktivity nechce zapojit, nechává mu určitý prostor sednout si na lavičku, a až bude mít chuť, tak se připojí. Dítě dochází bez asistenta a lektor nepocituje, že by se musel na hodinu nějak speciálně připravovat. Samozřejmě lektor pocituje i některá negativa, a to v podobě ztráty času, kdy se dítěti s autismem musí ve výuce věnovat více než dětem ostatním. Ale zároveň nachází pozitivní prvek, který popisuje takto: *„Pozitivní v tom, že děti vnímají, že existuje i někdo jiný, nějaký autista, a že je potřeba brát na něj ohled“*.

Přestože většina lektorů pocituje určité obavy spojené se zapojením dětí s PAS do volnočasových aktivit, jako je strach spojený s tím, jak ostatní děti přijmou postiženého a jestli by se neobjevily stížnosti ostatních rodičů, zároveň také myslí na dobro dítěte s PAS.

Měli by obavy převážně o něj a o to, jak se bude cítit. Všechny tyto aspekty považují za odbouratelné a uvědomují si, že vše záleží na osobní zkušenosti s dítětem. Považují tedy za nutné ihned ze začátku případné integrace do volnočasové aktivity splnit určité podmínky, jako jsou vstupní rozhovory s rodiči, následující konzultace během roku, zvážení případné asistence a informování ostatních dětí v kroužku ohledně postižení a eventuálně i zprostředkování kontaktu na určitou organizaci. Důležitou roli hraje i počet dětí ve skupině a lektory by motivovala potenciální finanční dotace z Magistrátu města Olomouce.

5.6 Jaký je názor rodičů a lektorů na vytvoření systematizované nabídky organizovaných volnočasových aktivit?

Poslední výzkumná otázka má za úkol popsat, jaký je názor lektorů i rodičů na vytvoření systematizované nabídky organizovaných volnočasových aktivit. Jde o počín, který bychom ve spolupráci s organizací J.A.N. v brzké budoucnosti rádi uskutečnili. Jednalo by se o seznam všech organizovaných volnočasových aktivit, které jsou otevřené k integraci dětí s PAS. Tento seznam by měl pomoci rodičům dětí s poruchou autistického spektra najít správný kroužek pro své dítě a zároveň by rodičům nabídnul možnost ujistit se, že všechny tyto organizace mají kladný postoj k zmíněné integraci a že se tedy neseťkají s odmítnutím. S magistrou Markétou Jandekovou, která působí jako vedoucí a předsedkyně organizace „Jdeme autistům naproti“ a zároveň je také matkou autistické holčičky, jsme toho názoru, že něco podobného, jako je tento seznam, rodiče dětí s autismem postrádají, a vidíme ve vytvoření takového seznamu velký potenciál.

Tuto otázku jsem předložila jak rodičům, tak lektorům ze svého výzkumného souboru. Všech deset dotazovaných rodičů vyjádřilo souhlas a všeobecné nadšení. Matky popisují, že kdyby něco takového vzniklo, ušetřilo by jim to mnoho času a dodalo určitou odvalu dítě někam zapsat. Rodiče postrádají seznam, kde by přesně viděly, jaké možnosti jejich dítě v Olomouckém kraji má, protože jsou si vědomy toho, že i jejich děti by měly mít možnost nějakou zájmovou aktivitu navštěvovat. Entuziasmus pro tento projekt vystihuje výpověď jedné z matek: „*Moc, moc bych to uvítala. Takhle mi připadá, že to za prvé, že se do ničeho ani nepustím, protože si řeknu, to stejně nemá smysl, když stejně by nás nikam nechtěli. Ale tady to kdybych viděla, že už je to někde jakoby, že už někdo s tím začal a někde je to možný, a že jsou tam třeba děti i s těžším postižením a že jsou tam vítáni. Že když tam zaklepu, tak že už budou trošku očekávat to, že si dovedou představit, jak to postižení vypadá, a nebudou ze všeho vyplašení. A vlastně potom by to bylo i pro mě přijatelnější a neubíralo by nám to tolik energie.*“ Podobný postoj zaujímá i tato respondentka: „*Jakože by to bylo*

mířené přímo pro děti s autismem? No tak to by bylo výborné. To by byla určitě pak lepší ta orientace v kroužcích a věděla bych, že jsou na to připraveni, na práci s těmi dětmi, a to by bylo velmi příjemné a mnoho rodičům by to pomohlo“. Některé z matek ještě uvádějí, že by u každé volnočasové aktivity ocenily recenze a osobní zkušenosti ostatních rodičů.

S pozitivním stanoviskem jsem se setkala i u lektorů. Z dvanácti dotazovaných mi jedenáct odpovědělo, že by svoji volnočasovou aktivitu do seznamu rádi zařadili. Záleželo by samozřejmě na konzultaci s vedoucím jejich organizace, ale z jejich strany jsem se setkala s nadšeným přístupem a výpověďmi typu: *„Jo to by šlo. Mně to tady trochu chybí, že bysme možná mohli více pracovat s takovými dětmi“.* Lektor z organizace Dům dětí a mládeže Olomouc uvedl: *„Jako my máme napsané heslo volnočasové aktivity pro všechny, takže by to tak i mělo být“.* Objevila se i výpověď, která nám uvádí, že by se rádi zapojili, ale až po předchozí zkušenosti s dítětem s PAS v jejich kroužku. Jedna z lektorek by se pak do seznamu ráda zařadila za podmínky, že by do kroužku dítě docházelo s asistentem.

Pro budoucí realizaci mě taktéž zajímalo, jestli by rodičům dětí s PAS bylo bližší se k této nabídce dostat spíše přes určitou organizaci, jako je J.A.N., popřípadě přes další olomouckou organizaci SPOLU, anebo by preferovali elektronickou formu na internetu. Nadpoloviční většina respondentů se přiklání k elektronické podobě. Respondenti jsou toho názoru, že raná péče má už tak dost úkolů a zároveň by bylo pro ně pohodlnější mít možnost seznam sledovat flexibilně a přes internet je to v dnešní době snadnější. Rodiče jsou i toho názoru, že by nebylo od věci, aby osoba z instituce zabývající se ranou péčí o tomto seznamu rodiče informovala a oni se pak dále obrátili na internetovou stránku. Jedna z respondentek uvedla: *„Myslím si, že ta raná péče by o tom určitě měla informovat, ale kdyby ta nabídka byla na internetu, dalo by se nad ní déle zamýšlet. Takže já bych byla pro obojí.“* Pouze jedna matka ze souboru by preferovala oslovení ze strany sdružení.

Pozitivní ohlas jak ze strany rodičů, tak ze strany lektorů ohledně potencionální systematizované nabídky organizovaných volnočasových aktivit pro děti s PAS je zřejmý. Vzhledem k mému zaujetí tématem mě tento přístup těší a věřím, že tento seznam by skutečně usnadnil rodičům dětí s autismem zapojení jejich dětí do zájmových kroužků. Ve společnosti se často setkáváme s názorem, že jedinci s postižením mají stejné nároky a práva jako zdravé osoby, ale do značné míry zde vhodné podmínky bohužel nejsou, a to právě ani ve volnočasových aktivitách.

5.7 Kontrola validity dat

Validita je důležitá jak pro kvantitativní, tak kvalitativní výzkum. Dle Miovského (2006) validita určuje, jak získané výsledky výzkumu korespondují s realitou. I v kvalitativním přístupu se snažíme o co nejvyšší validitu, k čemuž vede několik cest. V rámci kontroly validity jsem se zaměřila na techniky získávání dat, výběru účastníků a techniky týkající se povahy vzorku.

V rozhovoru jsem chtěla zachytit problematiku volnočasových aktivit u dětí s PAS co nejpřesněji. Při sestavování rozhovoru směřovaného na rodiče jsem jeho strukturu konzultovala nejen s vedoucím mé práce, ale i s jednou z matek se synem s PAS a s vedoucí organizace J.A.N. Rozhovor jsem upravovala tak, abych na jeho základě byla schopná odpovědět na všechny výzkumné otázky a zároveň aby byl pro respondenty srozumitelný. Při sestavování rozhovoru pro lektory jsem se řídila vlastní zkušeností z vedení výtvarné volnočasové aktivity. Po prvních dvou rozhovorech s lektory vyvstala ještě jedna otázka, kterou jsem zařadila do rozhovoru pro další respondenty.

Abych získala komplexní pohled na celou věc, stanovila jsem si dvě populace a z každé jsem pak vybrala jeden soubor. První výzkumný soubor tvořili rodiče s dětmi s PAS, které jsem vybrala pomocí samovýběru. Druhý soubor tvořili lektori organizovaných volnočasových aktivit z Olomouckého kraje a tento soubor byl vybrán metodou záměrného výběru.

Ukazatelem validity dat v kvalitativním výzkumu je saturace dat. Myslím si, že oba vzorky byly dostatečně velké na to, aby k saturaci došlo. Složení respondentů ve vzorcích by se z určitého hlediska dalo považovat za heterogenní, přesto jsem ze svého pohledu saturace dosáhla. S posledními respondenty už se neobjevovaly žádné originální odpovědi. Spíše se odpovědi respondentů opakovaly. K mé radosti se respondenti více méně shodli.

6. Diskuze

V této kapitole bych ráda srovnala výsledky mého bádání s dalšími výzkumy ze zahraničí i z České republiky, zmínila limity mé práce, kterých jsem si vědoma, a také bych se zde chtěla zamyslet nad přesahem do praxe, který by má práce mohla v budoucnu mít.

Nalézt výzkum na stejné téma, kterým jsem se v této práci zabývala, bylo obtížnější, než bylo mé prvotní očekávání. V portálu elektronických informačních zdrojů Univerzity Palackého jsem hledala v nejznámějších psychologických databázích, jako jsou PsycARTICLES, PSYINDEX, PsycINFO a podobné. Zadávala jsem klíčová slova: autism, autistic spectrum disorder, leisure, leisure time, organized leisure time, organized activities, spare time, free time a hobbies. Touto cestou jsem zjistila, že se badatelé spíše zajímaly o volný čas dětí s PAS, ve smyslu času stráveného u televize nebo hraním deskových her, než o to, jak jsou na tom děti s PAS ohledně organizované volnočasové aktivity.

Výsledky mého výzkumu korespondují s některými závěry studie zabývající se klíčovými faktory ovlivňujícími inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání. Ze závěrečné zprávy (GAC spol. s r. o, 2009) vyplývá, že zapojení dětí se specifickými vzdělávacími potřebami je nízké. Tato závěrečná zpráva zahrnuje informace o dětech se smyslovým, tělesným, mentálním a duševním hendikepem. Já jsem se sice zabývala pouze dětmi s poruchou autistického spektra, ale mé výsledky ohledně míry zapojení do volnočasových aktivit byly podobné výsledkům výše zmíněné závěrečné zprávy. Závěry mého výzkumu ukazují, že míra zapojení dětí s PAS do volnočasových aktivit není vysoká. Musím ale podotknout, že výsledky mého výzkumu také demonstrují, že tato nízká míra zapojení není způsobena nezájmem ani ze strany rodičů, ani ze strany lektorů. Roli hrají spíše faktory, které rodiče ani lektoři nejsou schopni odstranit svépomocí. Bylo by dobré, kdyby se do řešení těchto aspektů zapojila třetí strana a pomohla najít rodičům, dětem i lektorům cestu k sobě. Blíže se však této problematice budu věnovat později.

Ze stejného zdroje vyplývá, že se rodiče dětí se specifickými vzdělávacími potřebami při pokusu o integraci často setkávají s odmítnutím ze strany lektora. V tomto bodě se mé výsledky s touto studií rozcházejí. V mém výzkumu se rodiče s odmítáním obvykle nesetkali, ale na druhou stranu většina z nich žádného lektora s požadavkem zapojení dítěte s PAS neoslovila. Lektoři by dítě s PAS do svého kroužku rádi přijali, pokud by je rodič či instituce kontaktovala.

Ve výzkumu zadaném Odborem mládeže MŠMT a Národním institutem dětí a mládeže MŠMT (GAC spol. s r. o, 2009) se mé výsledky shodují s výsledky výše zmíněné studie v dalších dvou bodech:

1) Vedoucí aktivit nejsou na práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami připraveni a je nutno zajistit do budoucna určitou spolupráci ve formě školení s odborníky na téma práce s dětmi s daným hendikepem.

2) Ve sféře volnočasových aktivit neexistuje pro rodiče již prošlapaná cesta a rodiče se při zapojování dětí do kroužků setkávají s řadou bariér, které je často od snahy dítě někam zapsat odradí. Výzkum firmy GAC dále ukazuje, že by bylo potřeba rodičům cestu k zapojování dětí do organizovaných volnočasových aktivit ulehčit a zaměřit se na překážky, se kterými se rodiče dětí nejen s PAS setkávají. Definovat tyto překážky jsem si právě dala za cíl v jedné z mých výzkumných otázek.

Stejně jako ve výzkumu Eversolea a kolektivu (2015) se i v mé populaci jako oblíbené volnočasové aktivity u dětí s PAS objevily plavání a výtvarná činnost. Přesto, že se výzkum Eversolea s kolektivem zabýval trávením volného času a ne organizovanými volnočasovými aktivitami, i u nich se plavání a umělecká činnost objevila poměrně vysoko na žebříčku deseti nejoblíbenějších volnočasových aktivit u dětí s PAS. U Eversolea můžeme obě tyto aktivity nalézt na pátém a šestém místě v žebříčku. Kromě těchto dvou aktivit respondenti zmiňovali ještě hudební kroužky a specifické zájmy, jako je například záliba v encyklopediích a přírodních tématech.

Badatelé Clifford, Lopes, Minnes & Ouellette-Kuntz (2008) ve svém výzkumu uvádějí, že rodiče pozorují u svých dětí s poruchou intelektu vyšší kvalitu života, pokud navštěvují nebo navštěvovaly nějakou volnočasovou aktivitu. Ve svém výzkumu se sice otázkou kvality života nezabývám přímo, ale ptala jsem se rodičů, jaký přínos pro své děti od kroužků očekávají. Často zmiňovali rozvoj v sociálních schopnostech a interakcích, radost z aktivity, odpočinek a relaxaci. Všechny tyto faktory můžeme považovat za aspekty důležité pro kvalitu života. Rodiče dětí, které někdy kroužek navštěvovaly nebo navštěvují, zmínili, že se u jejich dětí tyto faktory skutečně objevují nebo zlepšují.

S požadavkem většiny rodičů, aby se dítě z kroužku socializovalo s ostatními dětmi a mělo radost z aktivity, v určitém směru souhlasí i s výsledky další studie. Autoři Bohnert, Lieb, Arola (2016) zjistili, že adolescenti s vysoko-funkčním stupněm autismu, kteří navštěvují některou z organizovaných volnočasových aktivit, vykazují menší intenzitu

osamělosti a lepší emoční kontrolu. Tato intenzita byla spjatá s lepší kvalitou přátelství, které navázali v průběhu volnočasové aktivity. Výsledky této studie tedy potvrdily, že docházení do volnočasového kroužku má podpurný charakter po stránce sociálně-emoční a i můj výzkum shledává ve volnočasové aktivitě pozitivní dopad na děti s PAS. Zároveň i rodiče těchto dětí jsou si vědomi, že by jejich dětem volnočasová aktivita mohla pomoci najít si v kroužku nové kamarády a po sociální stránce by se tak mohly více rozvinout.

Výsledky mého výzkumu dále mohou srovnat s některými závěry studie kolektivu autorů Schenkelberga, Rosenkranze, Millikena a Dzewartowskiho (2015), kteří se zabývali tím, zda je dítě s PAS aktivnější ve skupině či individuálně. Tato studie došla k závěru, že větší fyzickou aktivitu pozorujeme, když si dítě hraje individuálně. V mém výzkumu se však setkáme s tím, že rodiče preferují kroužek zaměřený na skupinu dětí spíše než individuální přístup lektora. Rodiče totiž více kladou důraz na začlenění mezi ostatní děti než na zlepšení se v dané aktivitě, na kterou je kroužek zaměřen.

Výsledky mého bádání tedy víceméně potvrzují závěry studie zadané MŠMT (GAC spol. s r. o, 2009), zaměřené na děti se specifickými vzdělávacími potřebami, ale i zde se setkáváme s rozdíly. Snažila jsem se najít co nejvíce podobností s dalšími výzkumy, ale pociťuji, že se tomuto tématu zahraniční vědci prozatím moc nevěnovali, a shledávám zde možnost se ohledně situace organizovaných volnočasových aktivit u dětí s PAS více zaobírat.

Nyní bych se ráda zaměřila na praktické výstupy, které z mého výzkumu vyplývají. V šesté výzkumné otázce jsem si zadala zjistit postoj rodičů i lektorů k vytvoření systematizované nabídky organizovaných volnočasových aktivit pro děti s PAS. Rodiče by tuto možnost využili velice rádi. Nejlepší by podle nich bylo, kdyby byl seznam aktivit k dispozici na internetu a kdyby se o něm dozvěděli i v rámci rané péče. Také většina lektorů by existenci takového seznamu uvítala a ráda by se do něj zapojila. Pozitivní přijetí této možnosti mě těší, a to i proto, že jsme společně s vedoucí organizace J.A.N. Mgr. Markétou Jandekovou do budoucna přemýšlely nad realizací takovéto nabídky. Dalším výstupem je navržení praktických rad pro lektory. Návrh bude vycházet z výsledků tohoto výzkumu a z mé osobní zkušenosti s vedením volnočasové aktivity pro děti, do které jsou zapojeny i děti s PAS. Toto doporučení do praxe z důvodu rozsahu mé práce naleznete v příloze č. 5.

Z mého výzkumu dále vyplývá, že mezi rodiči, dětmi a lektory je jistá propast, která aktuálně velice komplikuje zapojení dětí do volnočasových aktivit. K překlenutí této propasti je nejspíše zapotřebí jakási třetí strana. Bylo by třeba odstranit faktory, které brání rodičům i lektorům - především to jsou jejich obavy. Za důležitou část považuji možnost lektorů se vzdělávat. Ti by pak byli ochotnější děti s PAS do kroužku přijmout a rodiče by se

neobávali, že si lektor s dítětem nebude vědět rady. Nápomocný by byl i již zmíněný seznam kroužků. Nejlepší by bylo, kdyby tuto třetí stranu tvořily organizace věnující se rodinám dětí s PAS, které by rodiče o seznamu informovaly a také by pořádaly školení či workshopy pro lektory. Dále by bylo žádoucí zapojení Magistrátu města Olomouce, MŠMT nebo využití grantu Evropské Unie ve věci financování či podpory vzdělávacích programů pro lektory. V tomto bodě jsem chtěla poukázat na to, jaké následující kroky v oblasti zapojování dětí s PAS do organizovaných volnočasových aktivit by bylo potřeba učinit.

Dále bych se ráda věnovala možným zdrojům chyb a zkreslení výsledků mého výzkumu. První takovou proměnnou, která by mohla zkreslit výsledky, je zvolený výběr souboru. Jak zmiňuji v jedné z předcházejících kapitol, zvolila jsem nepravděpodobnostní metody výběru, které nám bohužel nezajistí reprezentativní zastoupení populace v souboru. Ale jak uvádí Miovský (2006), u kvalitativních designů se s nepravděpodobnostním výběrem častokrát setkáváme v běžné praxi. Metoda samovýběru, kterou byl vybrán soubor rodičů dětí s PAS, má tu nevýhodu, že dobrovolníci, kteří se do výzkumu přihlásili, mohou vykazovat jiné osobnostní charakteristiky než běžná populace.

Co se týče mého výzkumného souboru, zastoupení mužů a žen v obou souborech bylo asymetrické. Výběr pohlaví nebyl kritériem mého výběru, převážně bylo důležité, aby se jednalo o rodiče dětí s PAS a o lektory určitých volnočasových aktivit v Olomouckém kraji. Bylo by ideální, kdyby zastoupení žen a mužů bylo v mém souboru rovnoměrné. Získala jsem informace jen od matek dětí s PAS a uvědomuji si i důležitost pohledu ze strany otců. Proměnné, které mohly narušit výsledky mého výzkumu, spatřuji převážně v souboru rodičů dětí s PAS, kde jsem si vědoma faktu, že by bylo ideální srovnat spíše zastoupení kategorií postižení dětí ve sféře poruch autistického spektra než zastoupení pohlaví. Je velmi rozdílné s jakými překážkami se v oblasti volnočasových aktivit setkává rodič s dítětem s nízkofunkčním autismem a s autismem vysokofunkčním. V návaznosti jsou velmi problematická i další přidružená omezení či poruchy, jako jsou například specifické poruchy učení či hyperkinetické poruchy (zejména porucha aktivity a pozornosti), které mohou komplikovat zapojení dítěte do kroužků. Další problém je i v různorodosti věku a pohlaví dětí s PAS, protože i věk dítěte může hrát v odpovědích rodičů důležitou roli. Poslední proměnnou, která by mohla zkreslit mé výsledky je, jak dlouho jsou rodiče informováni o diagnóze svého dítěte a do jaké míry ji přijali. Jsem si vědoma všech limitů při výběru souboru z populace rodičů dětí s PAS, ale bohužel je v praxi velmi těžké získat respondenty z této skupiny, ať už z důvodu neochoty v důsledku neustálého dožadování o rozhovory či

o vyplnění dotazníku, tak i z hlediska nedostatku času, protože většinu svého času rodiče věnují právě svým dětem.

Riziko spatřuji i ve volbě metody sběru dat, kde jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. I zde jsem mohla díky své nezkušenosti v oblasti výzkumu udělat určité chyby. Když jsem připravovala strukturu rozhovoru, odkazovala jsem se na vytyčené výzkumné otázky, ale i tak se mohlo stát, že některá z oblastí nebyla otázkami z rozhovoru dostatečně pokryta. K pochybení mohlo také dojít ve formulaci jednotlivých otázek směřovaných na rodiče dětí s PAS. I když s těmito dětmi pracuji, nedokážu se naprosto vcítit do role matek těchto dětí.

S polostrukturovaným rozhovorem je spjatá i moje role výzkumníka, která mohla zkreslit získaná data. Poněvadž jsem se v roli tazatele takového rozhovoru vyskytla poprvé, mohlo se stát, že jsem nereagovala tak, jak by reagoval zkušený výzkumník. Sama jsem pocítila, že můj první oficiální rozhovor byl poněkud kostrbatý, převážně z důvodu nervozity. Z každým dalším rozhovorem jsem byla sebevědomější a na různá témata jsem se více doptávala. Při transkripci jsem si všimla, jak jsem se dalšími rozhovory do role výzkumníka více ponořila a rozhovory jsem více rozšířila rozvádějícími otázkami. Mohlo se tedy stát, že mi hlavně z počátečních rozhovorů, uniklo nějaké otevírající se téma a já jsem ho bohužel nedokázala v daný moment rozvést.

Potenciální zkreslení výsledků může mít též příčinu v sociální desirabilitě, což znamená, že lektori v mých rozhovorech mohli mít snahu prezentovat se lépe, než jak je to ve skutečnosti. Protože je téma integrace velmi aktuální a rozporuplné, co se týče určité míry korektnosti, mohla nastat situace, že lektori nechtěli vypadat jako zarytí odpůrci a snažili se působit otevřeně a přístupně. Já jsem ale tento pocit ze svých respondentů neměla, jejich postoj k integraci se mi zdál upřímný a potvrzovaly to i další výpovědi zaměřené na podmínky a obavy. Jsem si ale vědoma, že k takovému zkreslení dojít mohlo.

K dalším chybám mohlo také dojít ve fázi zpracování, analýzy a interpretace dat. Znovu se odkazuji na svoji nezkušenost v roli výzkumníka, která se mohla projevit již při transkripci dat do textové podoby a při redukci prvního řádu. Další ztráta dat mohla být způsobena tím, že jsem nedokázala zachytit intonaci, gestikulaci a mimiku respondentů. Nejednalo se však o téma, u kterého by mi tyto faktory přišly zásadní. Ke zkreslení informací také mohlo dojít při snaze výsledky správně analyzovat a interpretovat.

Všech těchto limitů jsem si vědoma a největší dopad na mou práci spatřuji ve své začátečnické nezkušenosti. Tato bakalářská práce mě určitým směrem „zocelila“ a jsem ráda,

že nabyté zkušenosti mohou praktikovat ve svých dalších výzkumech, které budou snad o poznání kvalitnější.

7. Závěry

Tato bakalářská práce vznikla s cílem zmapovat aktuální situaci v oblasti organizovaných volnočasových aktivit pro děti s poruchou autistického spektra. Míra zapojení dětí s PAS do organizovaných volnočasových aktivit je v Olomouckém kraji poměrně nízká. Rodiče by si přáli, aby své dítě mohli do takové aktivity zapojit, mnohdy jim v tom ale brání jisté faktory. Mezi nejvýraznější se řadí obavy z přijetí dítěte v kolektivu dalších dětí nebo obavy, že by lektor nevěděl, jak s dítětem s poruchou autistického spektra jednat. Dále jim brání strach, že by se při prvním kontaktu s lektorem setkali s odmítnutím a že přesně nevědí, kde vhodné kroužky pro své děti hledat. Je důležité si tyto překážky uvědomit a zpracovat na nich. Dodat rodičům odvalu dítě zapsat do kroužku a vytvořit jim podmínky, za kterých by vhodnou volnočasovou aktivitu měli možnost najít a měli v ní důvěru.

Z řad lektorů byla vyjádřena ochota děti s PAS do svých kroužků zařadit, ovšem i z jejich strany existují jisté obavy a překážky. Stejně jako rodiče mají strach, že by nezvládli specifika v chování a povaze dítěte s PAS, nebo že by tyto děti nebyly přijaty kolektivem. Lektoři ale tyto obavy považují za odbouratelné. Vedoucí kurzů by na rodiče měli určité požadavky, jako je delší vstupní pohovor, zvážení asistence pro dítě a také to, jestli mají ostatní děti v kroužku o postižení informovat. Vedoucí kroužků by uvítali kontakt na určitou organizaci a je pro ně důležité, jaký počet dětí s PAS by do kroužku přijali. Pro většinu respondentů je ideální počet maximálně dvě děti s autismem na jeden kurz. Z výzkumu dále vyplývá zjištění, že potenciální finanční dotace z Magistrátu města Olomouce by lektoři v této integraci motivovala. Sami lektoři jsou si vědomi, že v této oblasti mají určité mezery a rádi by se v této oblasti sebevzdělávali. V Olomouckém kraji lektoři postrádají školení či workshop zaměřený na integraci dětí s PAS do organizovaných volnočasových aktivit. Lektoři jsou takovému školení ochotni obětovat i větší kapacitu času a uvítali by jak teoretické zakotvení, tak zaměření na praxi.

Důležitým výsledkem výzkumu je pozitivní ohlas lektorů a rodičů na vytvoření systematizované nabídky organizovaných volnočasových aktivit pro děti s PAS. V praxi bohužel neplatí, že jsou volnočasové aktivity dosažitelné všem, a to bez rozdílu; vytvoření této nabídky by rodičům dětí s PAS nástup jejich potomků do volnočasových aktivit ulehčil.

8. Souhrn

Ve své bakalářské práci se zabývám organizovanými volnočasovými aktivitami pro děti s poruchou autistického spektra. Teoretická část práce se zabývá poruchami autistického spektra, volným časem a volnočasovými aktivitami. V první části jsem se zaměřila na specifikaci PAS. Pokusila jsem se stručně přiblížit historii této poruchy, zmínit její definici, možné příčiny, terminologii a prevalenci PAS v zahraničí i v České republice. Dále jsem se zabývala diagnostickou triádou poškození a snažila se každý bod triády výstižně popsat. Na tuto kapitolu jsem navázala popsáním klasifikace poruch autistického spektra podle MKN-10.

Ve druhém oddílu teoretické části jsem se zaměřila na volný čas. Po obecném úvodu a definici volného času a volnočasových aktivit jsem se věnovala popisu funkcí volného času. Dále jsem se pokusila nastínit pedagogické ovlivňování volného času, protože mnoho lidí je názoru, že není nutno učit děti s volným časem pracovat a rozumně ho poté využívat. Ve skutečnosti je nutno jedince seznámit s možnými volnočasovými aktivitami a pomoci mu najít vhodnou oblast zájmové činnosti. Poté jsem se zaměřila na volný čas dětí a v poslední podkapitole na téma volný čas jsem podala nástin využití volného času u dětí s PAS. Převážně v této podkapitole jsem se zabývala aktuálními poznatky z této oblasti, ačkoliv výzkumů k tomuto tématu není mnoho.

V praktické části práce popisuji vlastní výzkumnou činnost zaměřenou na organizované volnočasové aktivity pro děti s PAS. Kvalitativně jsem se snažila zmapovat aktuální situaci v této sféře v Olomouckém kraji. Stanovila jsem si šest výzkumných otázek, a to: Jaká je míra zapojování dětí s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit? Jaké jsou překážky, kterým musí čelit rodiče a děti při zapojování do organizovaných volnočasových aktivit? Jaké jsou potřeby rodičů pro zapojení dětí s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit? Jaká je informovanost lektorů o poruše autistického spektra? Za jakých podmínek by lektoři integrovali či integrují děti s poruchou autistického spektra do organizovaných volnočasových aktivit? Jaký je názor rodičů a lektorů na vytvoření systematizované nabídky organizovaných volnočasových aktivit?

Mého výzkumu se účastnilo celkem 22 respondentů, a to 10 rodičů s dítětem s PAS a 12 lektorů určitých volnočasových aktivit z Olomouckého kraje. Respondenty jsem získala nepravděpodobnostní metodou výběru. Zvolila jsem metodu samovýběru pro soubor rodičů, které jsem slovně kontaktovala na úvodní schůzce příměstského tábora pro děti s PAS

pořádaného organizací J.A.N. Soubor lektorů jsem získala metodou záměrného výběru po utvoření seznamu dvanácti nejžádanějších volnočasových aktivit z pohledů rodičů dětí s PAS. Lektory jsem poté kontaktovala emailem či osobně. Data jsem sbírala pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru. Schéma rozhovoru se odvíjelo od charakteru stanovených výzkumných otázek. Při sestavování rozhovoru jsem otázky konzultovala s matkou autistického syna a s vedoucí organizace J.A.N. Mgr. Markétou Jandekovou. Při tvorbě otázek do rozhovoru pro lektory jsem vycházela z vlastních zkušeností z vedení výtvarné volnočasové aktivity. Data během rozhovorů byla fixována na diktafon a poté byla přepsána do textové formy. Po transkripci dat jsem provedla redukci prvního řádu a data kódovala. K analýze dat jsem zvolila metodu vytváření trsů.

Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že míra zapojení dětí s PAS do organizovaných volnočasových aktivit je v Olomouckém kraji poměrně nízká, a to i přes zájem rodičů své dítě do kroužků zapsat. I lektori jsou v otázce této integrace otevření a dítě s PAS by do svého kurzu přijali. Na druhou stranu se lektori volnočasových aktivit s žádostmi o zapojení dětí s PAS nesetkávají. Za nejčastější překážky, se kterými musí rodiče „bojovat“ v případě zájmu o účast ve volnočasových aktivitách, je strach své dítě do kroužku zapsat a problém lektora s přítomností asistenta. Rodiče také vidí bariéru v tom, kde vhodný kroužek hledat, a také mají strach, jak kolektiv dětí v kurzu dítě přijme.

S výsledky výzkumu se ukázalo, jak by měl vypadat ideální kroužek z pohledu rodičů. Volnočasová aktivita a lektor by měli splňovat následující požadavky: lektor by měl mít již určitou zkušenost vést k volnočasové aktivitě dítě s PAS nebo alespoň určité ponětí, jak s dítětem pracovat. Cena školného by se měla pohybovat do 1 500,- Kč za pololetí a ideální počet dětí ve skupině by byl podle rodičů šest.

Ohledně otázky povědomí o autismu ze strany lektorů jsem na základě výsledků výzkumu zjistila, že míra informovanosti je poměrně nízká a lektori si jsou těchto nedostatků vědomi. Mají zájem se v této oblasti vzdělávat a postrádají školení na toto téma zaměřené. Výzkum také odhaluje podmínky, za kterých by lektori děti s PAS integrovali. Vedoucí kurzů požadují delší vstupní rozhovor s rodiči a také to, aby rodiče pečlivě zvážili otázku asistence pro své dítě. Důležitý je pro lektory i počet dětí s PAS v každé skupině. Respondenti se shodli na počtu maximálně dvou dětí. Lektori by také uvítali kontakt na určitou organizaci a v rámci této integrace by pro ně byla určitým způsobem motivující finanční dotace z Magistrátu města Olomouce.

V poslední části výzkumného šetření jsem se pokusila zjistit, jaký by byl názor na potenciální vytvoření systematizované nabídky organizovaných volnočasových aktivit

pro děti s PAS. Respondenti se jednoznačně shodli, že by takovou nabídku uvítali a že by jim zjednodušila hledání ideálního kroužku pro své děti. Dále by je podnítila zapojit své dítě do volnočasové aktivity. Od rodičů jsem také získala informace o preferenci této nabídky na internetu. I lektori kroužků o tuto nabídku projevili značný zájem a vypověděli, že pokud by něco takového v budoucnu vzniklo, rádi by se do tohoto seznamu zapsali.

V diskuzi, jsem se zabírala možnými limity mého výzkumu. Také jsem se snažila své výsledky srovnat se zahraničními i tuzemskými studiemi a zamyslet se nad praktickým významem mé práce.

Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Adamus, P. (2014). *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
2. Badura, P., Sigmund, E., Geckova, A. M., Sigmundova, D., Sirucek, J., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2016). Is Participation in Organized Leisure-Time Activities Associated with School Performance in Adolescence?. *Plos One*, 11(4), e0153276. doi:10.1371/journal.pone.0153276.
3. Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J. (2007). *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
4. Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita.
5. Beyer, J., Gammeltoft, L. (2006). *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál.
6. Bohnert, A., Lieb, R., & Arola, N. (2016). More than Leisure: Organized Activity Participation and Socio-Emotional Adjustment Among Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-016-2783-8
7. Clifford, T., Lopes, V., Minnes, P., & Ouellette-Kuntz, H. (2008). Inclusion of preschoolers with intellectual disabilities in organized social activities. *Journal On Developmental Disabilities*, 14(1), 11-18. Získáno 20. listopadu 2016 z <http://oadd.org/wp-content/uploads/2008/01/cliffordEtAl.pdf>
8. Craig, G. (1999). *Human development*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
9. Cuhadar, S., Diken, I. H. (2011). Effectiveness of instruction performed through activity schedules on leisure skills of children with autism. *Education And Training In Autism And Developmental Disabilities*, 46(3), 386-389. Získáno 22. listopadu 2016 z http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2011v46_Journals/ETADD_2011v4n3p386-398_Effectiveness_of_instruction.pdf
10. Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
11. Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K. (2007). *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál.

12. Čadilová, V., Thorová, K., Žampachová, Z. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II. (Diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
13. Deckers, A., Muris, P., Roelofs, J., & Arntz, A. (2016). A group-administered social skills training for 8- to 12- year-old, high-functioning children with autism spectrum disorders: An evaluation of its effectiveness in a naturalistic outpatient treatment setting. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 46(11), 3493-3504. doi:10.1007/s10803-016-2887-1
14. Delfos. M. F. (2005). *A Strange World – Autism, Asperger’s Syndrome and PDD-NOS: A Guide For Parents, Partners, Professional Carers, And People With Asds*. London: Jessica Kingsley Pub.
15. DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch. (2015). *DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (První české vydání)*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
16. Eversole, M., Collins, D. M., Karmarkar, A., Colton, L., Quinn, J. P., Karsbaek, R., Hilton, C. L. (2016). Leisure activity enjoyment of children with autism spectrum disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 46(1), 10-20. doi:10.1007/s10803-015-2529-z
17. Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
18. GAC spol. s r. o. (2009). *Výzkum na téma klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání*. Získáno 6. února 2017 z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1259751364.pdf>
19. Gillberg, CH., Peeters, T. (2008). *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál.
20. Goldstein, S., Naglieri, J., Ozonoff, S. (2009). *Assessment of Autism Spectrum Disorders*. New York: The Guilford Press.
21. Griffiths, M. (2011). *Favoured Free-time: Comparing Children's Activity Preferences in the UK and the USA*. *Children & Society*, 25(3), 190-201. doi:10.1111/j.10990860.2009.00273. x
22. Hájek, B., Harmach, J., Hoffman, O., Jíra, O. a kol. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT.

23. Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J. et. al. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál.
24. Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J. (2003). *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
25. Hambálek, V. (2005). *Úvod do voľnočasových aktivít s klientskymi skupinami sociálnej práce*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca.
26. Hamřík, Z., Kalman, M., Bobáková, D., & Sigmund, E. (2012). *Sedavý životní styl a pasivní trávení volného času českých školáků / Sedentary lifestyle and passive leisure in czech school-aged children*. *Physical Culture / Telesna Kultura*, 35(1), 28-39. doi: 10.5507/tk.2012.002
27. Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
28. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Portál.
29. Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál.
30. Hrdlička, M., Komárek, (2014). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál.
31. Chien, H., Gau, S. S., Hsu, Y., Chen, Y., Lo, Y., Shih, Y., & Tseng, W. I. (2015). Altered cortical thickness and tract integrity of the mirror neuron system and associated social communication in autism spectrum disorder. *Autism Research*, 8(6), 694-708. doi:10.1002/aur.1484
32. Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada.
33. Kanner, L. (1973). The birth of early infantile autism. *Journal Of Autism And Childhood Schizophrenia*, 3(2), 93-95. Získáno 21. listopadu 2016 z <http://sci-hub.cc/10.1007/bf01537984>
34. King, G. A., Law, M., King, S., Hurley, P., Kertoy, M., Rosenbaum, P., et al. (2004). *Children's assessment of participation and enjoyment and preferences for activities of children (CAPE/ PAC) manual*. San Antonio, TX: Psychological Corp.
35. Knotová, D. (2011). *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido.
36. Kolařík, M., Dolejš, M., Dostál, D., Charvát, M., Pechová, O., Seitlová, K., Sobotková, I., Šucha, M., & Vtípil, Z. (2017). *Manuál pro psaní diplomových prací na katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
37. Kratochvílová, E. (2004). *Pedagogika volného času*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.

38. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
39. Law, M., & King, G. (2000). Participation! Every child's goal. *Today's Kids in Motion*, 1, 10-12. doi:10.1111/j.1365-2214.2006.00613.x
40. Lyons, V., Fitzgerald, M. (2007). Asperger (1906-1980) and Kanner (1894-1981), the two pioneers of autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 37(10), 2022-2023. doi: 10.1007/s10803-007-0383-3
41. Mandell, D., & Lecavalier, L. (2014). Should we believe the Centers for Disease Control and Prevention's autism spectrum disorder prevalence estimates?. *Autism*, 18(5), 482-484. doi:10.1177/1362361314538131
42. Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
43. Mikoláš, P. (2014). *Autismus – Aspergerův syndrom: Psychologie rozvoje dovedností pro život*. Ostrava: Montanex.
44. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2014). *Vedení MŠMT podporuje volnočasové aktivity dětí a mládeže. Navýšilo dotace o 15 miliónů korun*. Získáno 5. února 2017 z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vedeni-msmt-podporuje-volnocasove-aktivity-deti-a-mladeze>
45. Ministerstvo vnitra České republiky. (2015). *Volnočasové aktivity*. Získáno 5. února 2017 z <http://www.mvcr.cz/clanek/volnocasove-aktivity.aspx>
46. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
47. Moore Duncan, M., Holverstott, J., Smith Myles, B., Cooper Swanson, T. (2007). *Autism spectrum disorders: a handbook for parents and Professional*. Westport: Praeger Publishers.
48. Národní institut dětí a mládeže společně s Ministerstvem školství (nedat.). *Klíče pro život*. Získáno 6. února 2017 z <http://znv.nidv.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot>
49. Němec, J. (2002). *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido.
50. Novotná, L., Hříchová, M., Miňhová, J. (2004). *Vývojová psychologie*. 3. Plzeň: Západočeská univerzita.
51. Olecká, I., Ivanová, K. (2010). *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc.

52. Orsmond, G., Kuo, H. (2011). The Daily Lives of Adolescents with an Autism Spectrum Disorder: Discretionary Time Use and Activity Partners. *Autism*, 15(5), 579-599. doi: 10.1177/1362361310386503
53. Pastieriková, L. (2013). *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
54. Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
55. Peeters, T. (1998). *Autismus – od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia.
56. Průcha, J., Walterová E., Mareš J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
57. Quinn, C. E. (2005). *100 Questions & Answers About Autism : Expert Advice from a Physician Parent Caregiver*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
58. Richman, S. (2008). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál.
59. Říčan, P., Krejčířová, D. (1995). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
60. Říhová, A. (2011). *Poruchy autistického spektra (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
61. Sanderson, H., Smith, T., Wilson, L. (2012). *Profil na jednu stránku ve škole, metodický průvodce*. Praha: Rytmus.
62. Schaaf, R., Toth-Cohen, S., Johnson, S., Outten, G., Benevides, T. (2011). The Everyday Routines of Families of Children with Autism: Examining the Impact of Sensory Processing Difficulties on the Family. *Autism*, 15(3), 373-389. Získáno 24. listopadu 2016 z https://www.researchgate.net/publication/50831404_The_everyday_routines_of_families_of_children_with_autism_Examining_the_impact_of_sensory_processing_difficulties_on_the_family
63. Schenkelberg, M. A., Rosenkranz, R.R., Milliken, G.A. & Dzewaltowski, D.A. (2015). Social environmental influences on physical activity of children with autism spectrum disorders. *Journal of Physical Activity & Health*, 12, 636–641. doi:10.1123/jpah.2013-0312
64. Schopler, E., Mesibov, G. (1997). *Autistické chování*. Praha: Portál.
65. Szalbot, D. (herec), Janek, M. (režisér). (2016). Normální autistický film. Česko, ČJ: Pilot film.

66. Šamanová, G. (2010). *Volný čas. Tisková zpráva CVVM*. Získáno 6. 2. 2017 z http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a3718/f3/100994s_OZ100114.pdf
67. Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
68. Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
69. Úřad vlády ČR. (2016). *Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin*. Získáno 23. února 2017 z <http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/podnet-k-reseni-situace-zivota-osob-s-poruchou-autistickeho-spektra-a-jejich-rodin-140155>
70. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
71. Vážanský, M. (2001). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia.
72. Vocilka, M. (1995). *Autismus a možnosti výchovné praxe*. Praha: Septima.
73. Weintraub, K. (2011). *Autism counts*. *Nature*, 479(7371), 22-24. doi:10.1038/479022a
74. Williams, D. L., Goldstein, G., & Minshew, N. J. (2006). Neuropsychologic functioning in children with autism: further evidence for disordered complex information-processing. *Child Neuropsychology: A Journal On Normal And Abnormal Development In Childhood And Adolescence*, 12(4-5), 279-298. doi: 10.1080/09297040600681190
75. Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., Blumberg, S. J. (2015). Estimated Prevalence of Autism and Other Developmental Disabilities Following Questionnaire Changes in the 2014 National Health Interview Survey. *National Health Statistics Reports*, 87, 1-20. Získáno 22. listopadu 2016 z <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=50&sid=40745880-df82-40b2-a43d-27cf3cc502f4%40sessionmgr4010&hid=4107>
76. Žampachová, Z., Čadilová, V. et al. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
77. (2014). *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize MKN-10*. Geneva: World Health Organization.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Zadání bakalářské diplomové práce

Příloha č. 2: Český a Anglický abstrakt bakalářské diplomové práce

Příloha č. 3: Schéma otázek polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 4: Ukázka rozhovoru

Příloha č. 5: Doporučení do praxe

Příloha č. 1: Zadání bakalářské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2014/2015

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PCH)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
ŽVÁČKOVÁ Petra	Bacherova 7, Olomouc - Nová Ulice	F13730

TÉMA ČESKY:

Organizované volnočasové aktivity pro děti s poruchou autistického spektra

NÁZEV ANGLICKY:

Organized leisure activities for children with autism spectrum disorder

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Marek Kolařík, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury v oblasti poruchy autistického spektra. 2. Příprava výzkumu, formulace výzkumných otázek, výběr výzkumného vzorku, stanovení metodiky výzkumu. Typ výzkumu: kvalitativní. 3. Cíle výzkumu: Zmapování aktuální situace ve sféře organizovaných volnočasových aktivit u dětí s poruchou autistického spektra. Dílčím cílem výzkumu bude navržení vhodné metodiky pro realizování organizovaných volnočasových aktivit v této oblasti. 4. Výzkumný vzorek: 10 rodin s dětmi s PAS, 10 vedoucích volnočasových aktivit. 5. Parametry práce: v souladu s metodickými pokyny katedry. 6. Základní metodika: polostrukturovaný rozhovor. 7. Interpretace výsledků, vypracování závěru a souhrnu práce.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Hrdlička, M., Komárek, V. (2004). Dětský autismus. Praha: Portál.
Krejčířová, D. (2003). Diagnostika poruch autistického spektra. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
Matějček, Z. (1987). Rodičovství a zdravotně postižené dítě. Praha: Horizont
Michalová, Z. (1961). Sociální dovednosti u žáků s poruchami autistického spektra se zaměřením na ovlivnění chování. Liberec: Technická univerzita v Liberci
Moor, J. (2010). Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem. Praha: Portál.
Pátá, P. K. (2007). Mé dítě má autismus. Praha: Grada
Schopler, E. (1997). Autistické chování. Praha: Portál.
Vermeulen, P. (2006). Autistické myšlení. Praha: Grada.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2: Český a Anglický abstrakt bakalářské diplomové práce

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Organizované volnočasové aktivity pro děti s poruchou autistického spektra

Autor práce: Petra Žváčková

Vedoucí práce: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Počet stran a znaků: 68 stran, 149 995 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 77

Abstrakt (800-1200 zn.):

Organizované volnočasové aktivity pro děti představují pro řadu rodičů čas na vlastní psychohygienu. Téma inkluze je aktuální téma v rámci škol, ne však kroužků. Cíle této práce jsou zmapování aktuální situace v Olomouckém kraji ve sféře organizovaných volnočasových aktivit u dětí s PAS a na základě závěrů navrhnout vhodné doporučení do praxe pro realizování organizovaných volnočasových aktivit s účastí dětí s PAS. Stanovili jsme 6 výzkumných otázek, jež se ptají na aktuální situaci týkající se docházky dětí s PAS na volnočasové aktivity. Soubor zahrnoval 22 respondentů, kteří prošli polostrukturovaným rozhovorem. Výsledky ukazují, že míra zapojení dětí s PAS do volnočasových aktivit je v Olomouckém kraji poměrně nízká. Rodičům v zapojení jejich dětí brání obavy z přijetí dítěte ze stran kolektivu, neznalost lektora práce s dítětem s PAS a neinformovanost o nabízených kroužcích. Lektoři kroužků jsou ochotni dítě s PAS přijmout po zvážení asistence, delšího vstupního rozhovoru s rodiči a počtu integrovaných dětí. Nutné je i školení práce s PAS pro lektory. Pozitivní ohlas budí tvorba systematizované nabídky organizovaných volnočasových aktivit pro děti s PAS.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, organizované volnočasové aktivity, autismus, rodiče dětí s PAS, lektori volnočasových kurzů, Olomoucký kraj

ABSTRACT OF THESIS

Title: Organized leisure activities for children with autistic spectrum disorder

Author: Petra Žváčková

Supervisor: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Number of pages and characters: 68 pages, 149 995 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 77

Abstract (800-1200 characters):

Organized leisure activities of children mean time that could be dedicated to their parents' mental hygiene. The theme of inclusion is a hot topic in schools, but not leisure time centres. The objectives of this work are to map the current situation in the Olomouc region in the sphere of organized leisure activities for children with ASD and based on the conclusions propose appropriate recommendations into practice for the realization of organized leisure activities with the participation of children with ASD. We have identified six research questions that have been asked on the bases of current situation regarding the attendance of leisure activities of children with ASD . The researched group included 22 respondents who went through semi-structured interview. The results show that the level of involvement of children with ASD in leisure activities in the Olomouc region is relatively low. Parents of these children are afraid their children would not be accepted by the other children or that their lecturer would not know the how to work with children with ASD and parents also claim they are not given much information about the leisure activities for children with ASD that are offered. Lecturers rings are willing to accept a child with ASD to their courses after considering the assistance, after interviewing parents and after knowing the number of integrated children. It is necessary to go through an on-job-training of lecturers. The formation of systematized offers organized leisure activities for children with ASD have positive feedback.

Key words: autism spectrum disorder, organized leisure activities, autism, parents of children with ASD, teachers of leisure courses, Olomouc Region

Příloha č. 3: Schéma otázek polostrukturovaného rozhovoru

Otázky směřované na rodiče dětí s poruchou autistického spektra:

- 1) Projevuje Vaše dítě zájem v určité oblasti, jako je hudební, výtvarná či sportovní činnost?
- 2) Navštěvuje Vaše dítě nějaký kroužek takového nebo jiného zaměření?

Pokud rodiče na otázku odpověděli ne, rozhovor pokračoval tímto směrem:

- 3) Z jakého důvodu ho nenavštěvuje, když projevuje tento zájem?
- 4) Zkoušeli jste někdy své dítě do nějakého kroužku zapsat?
- 5) Pokud ano, na čem to ztroskotalo?
- 6) Měli byste zájem dítě do nějakého kroužku zapsat?
- 7) Co byste od takového kroužku očekávali? (že připraví Vaše dítě na profesionální dráhu, čirá radost z aktivity, sociální začlenění apod.)
- 8) Preferovali byste spíše individuální způsob (dítě a lektor) / skupinu do 6 dětí / skupinu do 14 dětí / dojíždění lektora za Vámi domů?
- 9) Kolik byste byli ochotni zaplatit? Pro představu přibližná cena školného na jedno pololetí se pohybuje od 1200,- do 1450,- korun.
- 10) Uvítali byste určitou systematizovanou nabídku organizovaných volnočasových aktivit pro děti s poruchou autistického spektra?
- 11) Bylo by Vám bližší dostat se k této nabídce přes určitou organizaci sociálního charakteru (SPOLU, JAN...), nebo spíše elektronicky na internetu?
- 12) Napadá Vás ještě něco, o čem jsme nemluvili, ale co Vám přijde důležité? Chtěl/a byste ještě něco dodat k tomu, o čem jsme mluvili? Zůstalo něco nevyřčeného, co byste chtěl/a doplnit?

Pokud rodiče na druhou otázku odpověděli ano, nadcházejí tyto otázky:

- 3) Do jakého kroužku a do jaké organizace dochází?
- 4) Jak často dítě kroužek navštěvuje?
- 5) Kolik dětí v kroužku je? Nebo jde o individuální přístup?
- 6) Jak jste v kroužku spokojeni?
- 7) Jak probíhalo přijetí ze strany lektora i ostatních dětí?
- 8) Proběhla nějaká speciální příprava? Museli jste udělat něco speciálně navíc?
- 9) Kolik Vás stojí pololetní školné?
- 10) Tím, že dítě kroužek navštěvuje, získalo nějaké nové možnosti?

- 11) Co byste ze svého pohledu doporučil/a, že by mohlo být v kroužku jinak?
- 12) Napadá Vás ještě něco, o čem jsme nemluvili, ale co Vám přijde důležité? Chtěl/a byste ještě něco dodat k tomu, o čem jsme mluvili? Zůstalo něco nevyřčeného, co byste chtěl/a doplnit?

Otázky směřované na lektory organizovaných volnočasových aktivit:

- 1) Přišli jste někdy profesně či v osobním životě do styku s dítětem s poruchou autistického spektra?
- 2) Docházelo k Vám někdy do kroužku dítě s poruchou autistického spektra?

Pokud lektori na otázku odpověděli ne, rozhovor pokračoval tímto směrem:

- 3) Stalo se Vám, že by Vás v minulosti rodiče či nějaká instituce ohledně tohoto požadavku v minulosti kontaktovali/la?
- 4) Je pro Vás přijatelné integrovat dítě s autismem?
- 5) Jaké je Vaše povědomí o autismu? Vaše představa o dítěti s PAS?
- 6) Přivítali byste v záležitosti integrace dětí s autismem odborné školení/workshop?
- 7) S jakou časovou dotací byste školení přivítali? Preferovali byste spíše zaměření na teorie, či setkání s dítětem/rodinou ?
- 8) Přivítali byste, kdyby dítě mělo vlastního asistenta zabezpečeného rodinou?
- 9) Kolik dětí s postižením byste přijali?
- 10) Jaké očekávání byste měli od rodičů dítěte? Příkladem je vyšší školné, průprava pro ostatní děti v kroužku (jak se k němu chovat), nebo nic navíc, stejné požadavky jako u dalších rodičů.
- 11) Zapojili byste se do takového pilotního projektu? Vyzkoušení průběhu třeba jen na jedno pololetí. Po vyzkoušení pokračovat dále?
- 12) Napadají Vás obavy s tímto projektem spojené?
- 13) Ocenili byste nějakou podporu – kontakt na pracovníka konkrétní organizace?
- 14) Byla by pro Vás lukrativní určitá podpora od magistrátu? Příklad; dotace či grantová podpora.
- 15) Zapojili byste se do systematizované nabídky (seznamu) organizovaných volnočasových aktivit pro děti s poruchou autistického spektra?
- 16) Napadá Vás ještě něco, o čem jsme nemluvili, ale co Vám přijde důležité? Chtěl/a byste ještě něco dodat k tomu, o čem jsme mluvili? Zůstalo něco nevyřčeného, co byste chtěl/a doplnit?

Pokud lektoři na druhou otázku odpověděli ano, nadcházejí tyto otázky:

- 3) Jak integrace probíhá?
- 4) Dochází dítě do kroužku individuálně, nebo do skupiny dalších dětí?
- 5) Jak často výuka probíhá?
- 6) Musíte se na hodinu nějak speciálně připravovat?
- 7) Dochází dítě do hodiny s vlastním asistentem, nebo samo?
- 8) Vnímáte nějaké ovlivnění výuky pro ostatní děti ve skupině? (Pozitivní i negativní.)
- 9) Setkáváte se s narušením průběhu hodiny?
- 10) Jak probíhá přijetí a reakce ostatních dětí?
- 11) Dostaly se k Vám nějaké odezvy ze strany rodičů ostatních dětí?
- 12) Vidíte v této integraci nějaký přínos?
- 13) Museli rodiče dítěte s autismem udělat něco navíc než ostatní rodiče? Příkladem je vyšší školné, průprava pro ostatní děti v kroužku (jak se k němu chovat), nebo nic navíc, stejné požadavky jak u dalších rodičů.
- 14) Zapojili byste se do systematizované nabídky (seznamu) organizovaných volnočasových aktivit pro děti s poruchou autistického spektra?
- 15) Napadá Vás ještě něco, o čem jsme nemluvili, ale co Vám přijde důležité? Chtěl/a byste ještě něco dodat k tomu, o čem jsme mluvili? Zůstalo něco nevyřčeného, co byste chtěl/a doplnit?

Příloha č. 4: ukázka rozhovoru

V: Přišli jste někdy profesně či v osobním životě do styku s dítětem s poruchou autistického spektra?

R: No spíš míň a jako ne profesně.

V: Takže nějakou představu máte. A jaká ta vaše představa o dítěti s PAS je?

R: Tak napadají mě takové emoce nevyvážené možná. Možná přecitlivělý, takové si představím ty děti. A jinak asi nic, spíš s těma emocemi.

V: A docházelo k Vám někdy do kroužku dítě s poruchou autistického spektra?

R: Ne. Mám tam děti s poruchami, ale nejsou autistické.

V: Stalo se Vám, že by Vás v minulosti rodiče či nějaká instituce ohledně tohoto požadavku kontaktovala?

R: Ne. Ono jako ještě je taková zkušenost, že rodiče když chtějí zapojit, což se nám úplně nelíbí, protože my bysme byli i vstřícní, ale když to člověk ví a oni chtějí třeba zapojit i svoje dítě, které má nějaké omezení nebo nějaký handicap a bojí se třeba, že nebude přijato. A oni to nám, jako instruktorům, třeba vůbec neřeknou. A v podstatě se to dozvíme třeba až při nějakém konfliktu nebo že se něco stane a nám to jako musí dojít. A pak jako no my jsme se báli, že byste ho třeba nechtěli vzít. To je taková nepříjemná zkušenost. Myslím si, že by ti rodiče měli být upřímní tady v tom. Ale zase chápu, že mají špatnou zkušenost a je to pak takový začarovaný kruh.

V: Takže je pro vás přijatelné integrovat dítě s autismem?

R: Je to pro mě přijatelné, ale v rámci toho, jak moc je to dítě třeba postižené, určitě by bylo lepší jen v některých případech. Teďka nevím o žádném konkrétním, ale u některých vážnějších je potřeba nějaký ten asistent. Protože my máme ty hodiny dělané, ten koncept, na děti s takovým normálním vnímáním, ne s omezeným a když tam přijde takové dítě, které potřebuje větší péči, tak nám zabere toho instruktora, pak se nemůžeme patřičně věnovat těm dalším dětem. Takže je potřeba to vědět předem a je lepší...nejlepší je a nejmenší problém je když přijde to dítě a může být a má tam svého asistenta třeba. Což náš kroužek neomezí, oni se můžou zapojit v rámci toho, jak jim to dovolí jeho schopnosti. Takže to je pro nás nejjednodušší, kdyby to takhle bylo. Ten asistent.

V: Privítali byste v záležitosti integrace dětí s autismem nějaké odborné školení nebo workshop?

R: Jo určitě. Kdyby, já nevím vůbec kolik, jak moc je takových dětí, ale pokud by o to byl zájem, tak s tím nemám problém, s tou integrací. A pokud by bylo nějaké školení, tak bych se ráda zúčastnila.

V: A s jakou časovou dotací byste školení přivítali? Do 1 hodiny, do 2 hodin, do 3 hod či více?

R: Já si vůbec nedokážu představit, jak obšírné je to téma, takže tak nějak aby to stačilo. Jako to se nedá říct, budu tomu věnovat dvě hodiny, když je potřeba pět. To je pak zbytečné do toho jít.

V: Preferovali byste na školení spíše zaměření na teorie či setkání s dítětem nebo rodinou?

R: Takové praktické věci z toho, jak jednat s těmi dětmi, co všechno nás může potkat, co všechno by mohly potřebovat.

V: Bylo by pro Vás přijatelnější, kdyby se dítě s autismem integrovalo mezi ostatní děti nebo byste raději kroužek speciálně pro ně?

R: Tak já osobně spíš integrovat. Já myslím, že na to musí být člověk s náturou té speciální pedagogiky, na to je tak zaměřenej. Takže na to se úplně necítím, na ten kroužek jen pro ně.

V: A vy jste říkala, že byste přivítala, kdyby dítě mělo vlastního asistenta zajištěného rodinou? Nevadila by vám jeho přítomnost?

R: Kdyby mělo přijít, tak s tím nemám žádný problém a uvítala bych asistenta.

V: Kolik dětí s postižením byste přijali do té skupiny mezi ostatní děti?

R: Nevím takhle. Tak možná dvě, víc ne.

V: A jaké očekávání byste měli od rodičů dítěte? Třeba, že by museli platit vyšší školné? Někaká průprava pro děti v kroužku (jak se k němu chovat apod.). Anebo nic navíc, stejné požadavky jak u dalších rodičů?

R: Pokud by měli toho asistenta tak ne, protože to by vlastně nenarušilo nic. Kdyby neměli toho asistenta, tak my bysme tam museli dát svého vlastního asistenta nebo instruktora, a to by znamenalo vyšší školné, ale kdyby tam přišli s vlastním instruktorem nebo asistentem, který bude vlastně dělat ten doprovod pomocný, tak to by nás nijak neomezilo.

V: A kdyby vznikl takový pilotní projekt o integraci? Zapojili byste se do takového pilotní projektu? Třeba ho vyzkoušet na jedno pololetí? Po vyzkoušení pokračovat dále podle toho jak by to šlo?

R: Nevadilo by mi to.

V: Napadají vás nějaké obavy s tímto projektem spojené? Třeba narušení výuky, přítomnost asistenta anebo stížnosti ostatních rodičů, více práce...a podobně?

R: Ne, já si myslím, že pokud by tam každé to dítě, které by přišlo s handicapem a mělo toho svého asistenta, tak se neobávám ničeho, protože pokud mám asistenta, tak ten bude veškeré nějaké ty věci vyrovnávat, takže si myslím, že tam by neměl nastat žádný problém. Jinak samozřejmě kdyby byl bez asistenta, tak potom by to byl problém a obávala bych se, že děti bez handicapu by se mohly nudit, že by je to nerozvíjelo, tak jak bych si představovala a celá ta skupina by se zpomalila na úkor kvůli tomu hendikepovanému dítěti. A pokud by byl s asistentem, tak si myslím, že by se tam tenhle problém nenaskytl.

V: A ocenili byste nějakou podporu, jako kontakt na pracovníka či konkrétní organizace?

R: Tak určitě.

V: Byla by pro Vás lukrativní určitá podpora od magistrátu? Příklad: dotace či grantová podpora nebo mediální podpoření, třeba v novinách (Tato organizace podporuje integraci.)? Vlastně propagace vašeho přístupu.

R: My jsme taková organizace hodně zřízená pod krajem. U nás by to nehrálo moc roli, kdybychom ale byli nějaká soukromá tak asi jo.

V: A jedna z posledních otázek: Zapojili byste se do systematizované nabídky takového seznamu organizovaných volnočasových aktivit pro děti s poruchou autistického spektra? Jednalo by se vlastně o seznam kroužků, které jsou otevřeny integraci, souhrnná nabídka kroužků pro rodiče.

R: No. Jako jak se teďka mluví o té integraci i do těch škol a já osobně se toho trochu obávám a zrovna u těch škol vůbec nesouhlasím. Takže nechci si protiřečit, ale u těch kroužků a pokud by mělo dítě toho asistenta tak se ráda zapojím.

V: Poslední otázka: napadá vás ještě něco, o čem jsme nemluvili, ale co Vám přijde důležité? Chtěla byste ještě něco dodat k tomu, o čem jsme mluvili? Zůstalo něco nevyřčeného, co byste chtěla doplnit?

R: Ohledně těch kroužků ne.

Příloha č. 5: Doporučení do praxe

Úvod

V českých kruzích existuje celá řada metodik zaměřena na práci s dětmi s poruchou autistického spektra určených pro pedagogy či asistenty. Ale metodiku navrženou pro lektory organizovaných volnočasových aktivit jsem nenalezla. V této příloze bych se ráda pokusila o navržení jistého doporučení pro lektory, kteří by k volnočasové aktivitě vedli právě děti s PAS. Toto doporučení bude vycházet z výsledků výzkumu, z mé vlastní zkušenosti vedení dítěte s PAS ve výtvarném kroužku a z rozhovorů a doporučení rodičů dětí, které ke mně docházejí.

Postup:

1) Jako první krok pro integraci dítěte s PAS do volitelné volnočasové aktivity navrhuji využití takzvaného Profilu na jednu stránku autorek Sandersonové, Smithové a Wilsonové (2012). Jedná se o metodu využívanou spíše v zahraničí a ve škole, ale vidím v ní velký přínos i ve volnočasových aktivitách. Tento koncept je zaměřen na pozitivní stránky dítěte a na soubor konkrétních rad a návodů jak s dítětem pracovat.

Materiál je vytvořen v podobě papíru formátu A4 s fotkou dítěte a se třemi sekcemi. Název první z nich je: Co je pro mne důležité. Zde se dozvíme o oblíbených činnostech dítěte, oblíbených věcech a o tom, co dítě rádo nemá a jak s ním nemá být zacházeno, př.: *„Je pro mne důležité řešit věci v klidu a po dobrém. Direktivní přístup mne zraňuje, zaseknu se.“* (Sanderson, Smith, Wilson, 2012, 44). Druhou kolonkou jsou: Moje klady. V této sekci se dozvíme silné stránky dítěte. Poslední oddíl je pojmenován: Pomůžeš mi, když. Zde se lektor dozví, jak s dítětem pracovat, jak mu v oblastech, ve kterých si neví rady, může pomoci, a také zde najde vysvětlení, jak si má lektor určité situace vyložit, příkladem: *„Pomůžeš mi, když střídáš činnosti, které mi zadáváš. Rozmanitost úkolů mi pomáhá, jednotvárné věci mne ubíjí. Když se otočím zády nebo položím hlavu na lavici, už mne to nebaví, potřebuji změnu.“* (Sanderson, Smith, Wilson, 2012, 44). Materiál však může být variabilně zpracován a kolonky se mohou lišit, ukázkou utvořeného profilu na jednu stránku naleznete níže. Tento profil na jednu stránku bývá převážně tvořen rodiči a shrnuje vše potřebné, co by lektori a učitelé o dítěti měli vědět.

Když se rodič rozhodne své dítě do určitého volnočasového kroužku zapojit, bylo by vhodné po kontaktování lektora takový profil svému dítěti vytvořit a lektorovi ho zaslat.

Lektor by se tak na dítě před prvním setkáním mohl připravit a tímto způsobem se s ním seznámit. Věděl by, jak s dítětem pracovat a jak mu určité činnosti přizpůsobit. Je tedy důležité, aby lektor dobře znal diagnózu dítěte a zjistil si specifika práce s ním.



Je pro mne důležité

- * Kamarádi, kteří mne berou mezi sebe a pomohou mi
- * K práci mne motivuje hra a kamarádský přístup
- * Pochvala a odměna!
- * Pravidelný rozvrh
- * Dělat to, co ostatní
- * Pokud mi něco nejde, nechci být nucená
- * Řešit věci v klidu a po dobrém. Direktivní přístup mne zraňuje, zaseknu se
- * Vysvětlení. Musím vědět, proč po mně chceš to, co nechci já
- * Jsem nerada omezovaná a kritizovaná. Ubíjí mne to
- * Funguji lépe, když jsem odpočatá a zdravá
- * Potřebuji, aby okolí pochopilo, co chci říct (pít, jíst, jít na konkrétní místo, za konkrétní osobou, dělat určitou věc)
- * Moje pravidelné oblíbené činnosti – hipoterapie, cvičení v lyžáku, plavání
- * Dělat věci s mámou, s tátou, s babi, s dědou. Nebo jim pomáhat
- * Setkání s oblíbeným člověkem (přijde Míša, vyzvedne děda, půjdu k babi domů)
- * Pohádka v televizi, prohlížení knížek
- * Zvířata – kočky, psi, koně, králíci....
- * Zmrzlina, čokoláda, bonbony

Moje klady

- * Jsem přátelská
- * Jsem upřímná a bezelstná
- * Mám ráda lidi okolo sebe
- * Ráda pomáhám a chci pomáhat
- * Jsem přející, umím se rozdělit
- * Umím být veselá, ráda laškuji a dělám si legraci
- * Ráda si hraji, zúčastním se každé hry
- * Umím dát lidem najevo, že jsou pro mne důležité – obejmou, pohladím
- * Když je někdo smutný, upozorním na to ostatní, chci mu pomoci
- * Neumím být škodolibá, zlá ani zákeřná
- * Uznávám autority

Pomůžeš mi, když

- * Máš důvěru v moje schopnosti – věř mi!
- * Nasloucháš, přestože mi dobře nerozumíš. Ignorace mě frustruje. Pomůžeš mi, když skloníš svou hlavu k mému obličejí, se zakloněnou hlavou nahoru se mi mluví hůř.
- * Mluvíš pomalu a zřetelně. Díváš se mi přitom do očí. Někdy potřebuji úkol zopakovat víckrát.
- * Ukážeš mi, co mám udělat. Lépe věci pochopím, když je vidím.
- * Jsi trpělivý. Počkej chvíli, než si rozmyslím, jak to mám udělat.
- * Střídáš činnosti, které mi zadáváš. Rozmanitost úkolů mi pomáhá, ale jednotvárné věci mne ubíjí. Když se otočím zády nebo položím hlavu na lavici, už mne to nebví, potřebuji změnu.
- * Uvědomuješ si, že abych se naučila něco nového, musím si to neustále opakovat. Učím se déle než ostatní děti.
- * Dopomůžeš při zapnutí knoflíku, přezky, zavazání tkaničky. Dáš mi víc času na přípravu či úklid mých věcí. Dopomůžeš nakrátet jídlo na talíři, dohlédneš při nalévání pití. Dohlédeš na hygienu na WC.
- * Počkáš na mne – bežím pomaleji než ostatní, hůř udržím rovnováhu třeba na schodech nebo z kopce dolů.
- * Připomeneš mi pravidelné činnosti. Dělán je ráda, ale mám špatnou paměť a nemusím si zrovna vzpomenout.
- * Necháš mne odpočinout.

2) Další krok vychází z výsledků mého výzkumu, ve kterém jsem zjistila, že většina lektorů, než by žaka s PAS přijala, by požadovala detailnější rozhovor s rodiči. Po zaslání profilu na jednu stránku by na řadu přišla úvodní schůzka s rodiči dítěte. Je důležité seznámit se s anamnézou dítěte, získat od rodičů co nejvíce informací, jak s dítětem pracovat, co dítě v dané aktivitě dokáže, zda dítě například doprovázet na toaletu, čemu se vyhnout a jak v určitých situacích zakročit. Je důležité rodičům sdělit, že prvních pár lekcí je zkušebních, kde lektor zjistí, jak integrace probíhá, a i rodiče zjistí, jak je dítě v kroužku spokojeno a zda má zájem do něj chodit.

Já osobně se u rozhovoru s rodiči doptávám, jak mám s dítětem pracovat, jestli existují výtvarné činnosti, které jsou mu nepříjemné, jak dlouho se dítě umí soustředit a co ode mě rodiče očekávají. Při mé zkušenosti se však na závěr každého rozhovoru s rodiči shodneme, že každé dítě s PAS je velice individuální a záleží na mně najít si k němu cestu a zjistit, jak s ním pracovat.

Je důležité vést tento rozhovor co nejvíce otevřeně a nebát se doptávat. Jedná se vlastně o takové rozšíření zasláného profilu. Přijde mi také vhodnější, aby dítě u tohoto rozhovoru nebylo přítomno, protože by mu to mohlo být nepříjemné. Důležitou součástí rozhovoru je zjistit od rodičů, zda si přejí, aby lektor ostatním dětem diagnózu jejich dítěte sdělil.

3) Po úvodním rozhovoru následuje seznámení s dítětem. Dítěti by se měl lektor představit, říci mu, jak ho má oslovovat a provést ho po třídě či areálu, kde se volnočasová aktivita vykonává. Při prohlídce ho co nejvíce informovat, kde co je, kde si dítě nechá své věci a jaká pravidla se zde dodržují, říci dítěti jak vše probíhá, a opakovat, že je tu lektor pro něj a že se na něj může kdykoliv obrátit. Některým dětem bývá příjemné, když jsou u této prohlídky přítomni rodiče, proto je vhodné se na začátku zeptat, zda vše ukážeme i mamince. Po této prohlídce považuji za vhodné nechat dítě ještě nějaký čas s rodičem a sdělit ostatním dětem ve skupině diagnózu nového člena. Je důležité dětem říct, že chlapec či děvče má poruchu jménem autismus, ale můžeme si být jisti, že jen málo z dětí by vědělo, o co se jedná. Je proto důležité dětem blíže tuto poruchu vysvětlit a říci, jak by se k dítěti měly chovat a co od nich očekáváme.

Někteří rodiče si však tento krok nepřejí nebo mohou mít požadavek říci toto sdělení sami nebo preferují, aby to lektor sdělil ostatním dětem před jejich dítětem. Dle mého názoru je vhodnější o diagnóze ostatním dětem říci, hlavně u dítěte s nízkofunkčním autismem.

V mém kroužku pro předškolní děti, kam dochází šestiletý chlapec, ostatní děti o „odlišnosti“ tohoto chlapce neví. Je to z důvodu, že tento chlapec má Aspergerův syndrom a ostatní děti si určité „odlišnosti“ po dobu dvou let nevšimly.

V kroužku, kam dochází takto malé děti (4-6 let) a dítě s nízkofunkčním stupněm autismu, sdělení diagnózy ostatním dětem není tak zásadní, ale tento krok musí zhodnotit jak lektor, tak rodič a je možnost v průběhu roku diagnózu dětem představit. U starších dětí pocítuji sdělení diagnózy za nutné a mně osobně je příjemnější udělat to bez přítomnosti dítěte.

Jedna maminka na mě měla požadavek, ať ostatním dětem ve výtvarném kroužku u představování sdělím, že je její syn jen trošičku jiný a že špatně komunikuje. Já jsem její žádosti vyhověla, ale nikdy bych to již neopakovala. Jednalo se o kroužek mladších školáků a děti z tohoto popisu naprosto nepochopily, že chlapec je „jiný“. Během prvních patnácti minut se dítě začalo projevovat „svým způsobem“ a ostatní děti jeho chování nechápaly a braly to jako zlobení. Naštěstí se mi naskytl chvíle, kdy chlapec odešel na toaletu, a já jsem měla možnost dětem říci, že si všimly, že chlapeček je trošku jiný, že má poruchu, která se jmenuje autismus, a že proto se tak chová a nám se může zdát, že je nevychovaný. Poprosila jsem je, aby se k němu chovaly hezky, přátelily se s ním a aby mu pomáhaly. Děti se mě na nějaké věci ještě zeptaly a zajímalo je, co to ten autismus je. Poté, co se chlapec vrátil z toalety, bylo úžasné pozorovat, jak se chování ostatních dětí změnilo a jak jsou na chlapce hodní a při jakékoliv situaci mu ochotně pomáhají. Od této zkušenosti považuji sdělení diagnózy ostatním dětem za velice podstatné.

4) Další krok spatřuji v tom, že by měl lektor dítě zavést do třídy, ukázat mu místo, kam si může sednout, a představit mu znovu sebe a pak ostatní děti v kroužku. V případě, že by dítě mělo asistenta, představit ostatním dětem i jeho a vysvětlit jeho funkci. Poté již zahájit danou aktivitu. U dětí s PAS je důležitá nápodoba. Lektor by tedy na začátku aktivity měl vždy danou činnost představit a zeptat se všech dětí, jestli mají nějaký dotaz, než aktivita začne. Já osobně vždy výtvarnou aktivitu předvedu sama v rychlejší formě. Je důležité na každý krok upozornit a předvést ho. Zde není rozdíl mezi fyzickou či uměleckou aktivitou, je zapotřebí určitý cvik, tanec, prvek na hudební nástroj nebo výtvarnou činnost ukázat a to platí nejen pro děti s PAS. Aktivita by také měla mít jasně viditelný začátek a konec.

V souvislosti s tímto krokem jsem se setkala s další zajímavou situací. Jednu hodinu jsem donesla svůj vlastní obrázek ohňostroju, který byl celý dokončený. Obvykle totiž při ukázce činnosti obrázek pouze načrtnu a je hotový pouze z poloviny. Tuto hodinu jsme tvořili město a nad ním ohňostroj, bohužel nám aktivita dala více práce, než jsem předpokládala, a čas naší hodiny se blížil ke konci. Proto jsem děti pobízela, aby zrychlily. U chlapečka s PAS jsem se zastavila a říkám: „Šimonku, tady je těch ohňostroju už dost, pojď vybarvovat

tu oblohu.“ Dostalo se mi však odpovědi se značnou dávkou stresu, že to teda nejde, že já mám na obrázku ohňostroji dvanáct a on jich tam také bude mít dvanáct. Od té doby obrázky nikdy nedokončuji.

5) V průběhu dané aktivity je nutné, aby lektor měl dítě na očích, ale zase mu nevěnoval až přespříliš velkou pozornost a nevyděloval ho ze skupiny, dával pozor, aby ostatní děti dítě s PAS nevyklučovaly či aby se nerozvíhala šikana. Je na lektorovi, aby vztahy ve skupině hlídal a podporoval správným směrem. Cíle aktivity by měly být dosažitelné i pro dítě s hendikepem. Je také potřebné aktivitu přizpůsobit tak, aby bylo možné plné zapojení dítěte, a také dítě do zvolené aktivity nenutit. Můžeme ho pobídnout, ale pokud pozorujeme, že se dítě nechce zapojit, je nutné dát mu prostor a sdělit mu, že to dělat nemusí a až bude chtít, ať se zapojí. Pokud by byl nátlak ze strany lektora velký, mohlo by se dítě „složit“ a propuknout vztek, pláč, mohlo by zalézt do kouta či pod stůl. V tomto bodě je důležité, aby lektor měl v zásobě vždy nějakou náhradní aktivitu. Může nastat situace, kdy dítě danou aktivitu bude odmítat, a když u aktivity nevydrží požadovanou dobu, je potřebné v takové situaci dítě nějak zabavit.

Nezbytné je také neulevovat dítěti v požadavcích na jeho chování a nezaměňovat špatné chování s postižením. U dětí s PAS se také často setkáváme s určitými rituály.

S tímto mám také osobní zkušenost. Když mi ve výtvarném kroužku zůstane ke konci čas, třeba pět, deset minut, a v takovém časovém rozmezí by se již další aktivita nestihla, dávám dětem prostor kreslit si na papír fixy vlastní obrázky. Chlapce s PAS si v každé lekci výtvarky „musel“ nakreslit tři určité obrázky, pokud na ně nezbyl čas, nastal pláč. Bylo tedy potřeba dát tomuto rituálu prostor i přesto, že na něj rodiče budou muset chvíli počkat. Někdy se rituál nekonal, protože obrázky stihl nakreslit už ve školce. V průběhu druhého roku, kdy ke mně chlapec chodil, tento rituál zmizel.

Děti s PAS také často přehnaně reagují na hluk, je nutné hluk eliminovat. Lektor by měl s rodiči autistických dětí udržovat kontakt a domlouvat se na kratších schůzkách, kde obě strany zhodnotí své dosavadní počínání. Lektor by měl mít možnost se na rodiče obrátit a konzultovat s ním konkrétní událost, při které nevěděl, jak se zachovat. Rodiče by neměli mít strach být otevření a lektorovi říci, co by měl dělat jinak a na čem by měl zapracovat. Lektor do této integrace nesmí jít s nechtí, ale obavy jsou zároveň na místě.

6) Dalším bodem je přítomnost asistenta. Některé děti musí mít asistenci, a to převážně děti s nízkofunkčním autismem. Je důležité, aby tuto potřebu zvažili rodiče, protože ti by měli nejlépe vědět, zda je asistent zapotřebí. Asistenci nejčastěji zajišťuje rodina. Může nastat situace, že rodiče asistenci neodhadnou, a v tom případě je nutné,

aby lektor nepřeceňoval své síly. V takový moment musí rodičům sdělit, že asistent je potřeba. Může však nastat i opačná situace a dojít ke zjištění, že asistent je „navíc“ a není zde nezbytný. Lektor také musí být s přítomností asistenta smířen a nebrat ho jako konkurenci či osobu, která mu „vidí pod ruce“. Lektor by měl s asistentem navázat též otevřený vztah, protože od něj může získat užitečnou zpětnou vazbu a důležité informace o dítěti. Lektor by se také neměl bát asistenta upozornit na to, že za dítě vykonává činnost více, než by bylo potřeba, nebo že s ostatními dětmi komunikuje také více, než je zapotřebí. Společným cílem lektora i asistenta je, aby dítě pracovalo co nejvíce samo.

7) Lektor také musí počítat s nutností menší skupinky. Bylo by vhodné, aby se volnočasová organizace zamyslela nad tím, zda zmenšení skupiny může uskutečnit. Pokud by to bylo zapotřebí, doporučila bych, aby organizace označila třeba jen určité kroužky, kam se děti s PAS mohou zapojit. Pokud by lektor onemocněl, bylo by vhodné, aby organizace kontaktovala rodiče dětí s PAS, že následující hodina bude suplována, aby na změnu lektora bylo dítě připraveno nebo aby zvážili vynechání této hodiny.

Závěr

Všechna tato doporučení jsem praktikovala při zapojování dětí s PAS do výtvarné volnočasové aktivity a mám s nimi dobré zkušenosti. Na závěr chci však zmínit, že každé dítě s PAS je velmi individuální a lektor se až v průběhu práce naučí, jak s daným dítětem zacházet. Pro každé dítě si musí vytvořit vlastní pravidla a doporučení, jak s ním pracovat. Nejvíce lektory naučí samotná praxe a je důležité, aby neměli ze začátku předsudky a obavy a aby této integraci byli přístupní. Jakmile dítě začne do jejich kroužku docházet, mile je překvapí, jak integrace probíhá a jaký pozitivní dopad má na dítě s PAS i na ostatní děti.