

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Dítě s PAS v mateřské škole

Vypracovala: Daniela Králová
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D

České Budějovice 2024

Abstrakt

Práce se zabývá předškolním vzděláváním dětí s poruchou autistického spektra. Teoretická část se soustředí na vymezení projevů poruchy autistického spektra, nejpoužívanější terapie, metody práce s dětmi s PAS a příklady rozvojových aktivit. Dále popisuje vzdělávací zařízení a podpůrné služby pro rodiče. Cílem práce bylo zmapovat zkušenost rodičů, učitelů a asistentů s předškolním vzděláváním dítěte s PAS. Výzkumný soubor byl tvořen dvěma rodinami s dítětem s PAS v předškolním věku, pedagogy a asistenty pedagoga v MŠ speciální a v MŠ běžného typu. Data byla získána kvalitativním způsobem pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumná část byla zaměřena na sociální adaptaci, postoj k předškolnímu vzdělávání dětí s PAS a spolupráci mezi rodiči, pedagogy a poradenským zařízením. Z výsledků vyplynulo přetrvávající stigma vůči MŠ speciální, rodiče silně preferovali inkluzi svých dětí do MŠ běžného typu. Speciální pedagogové naopak zdůraznili možnost většího rozvoje dítěte v MŠ speciální díky individuálnímu přístupu a odborným metodám práce. V rozhovorech byla také podpořena důležitost rané péče a nezbytnost aktivní spolupráce mezi rodiči, pedagogy a poradenským zařízením.

Klíčová slova: porucha autistického spektra; autismus; inkluze; předškolní vzdělávání; mateřská škola speciální

Abstract

The thesis examines preschool education of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The theoretical part focuses on defining the signs of ASD, the most commonly used therapies, the methods of working with children with ASD, and examples of developmental activities. In addition, it describes educational facilities and support services for parents. The aim of the thesis was to map the experience of parents, teachers, and assistants with the preschool education of children with ASD. The research sample consisted of two families with a preschool child with ASD, teachers, and teacher's assistants in special preschool education and regular preschool education. The data were gathered using a qualitative approach through semi-structured interviews. The research part focused on social adaptation, the attitude to preschool education of children with ASD, and cooperation between parents, teachers, and counselling services. The results indicated the lasting stigma against special preschool education, parents strongly preferred inclusive education for their children in regular preschool. In contrast, the teachers emphasised the potential for greater development of a child in a special preschool education due to the individual approach and specialized methods. The interviews also supported the importance of early care and the necessity of active cooperation between parents, teachers, and counselling services.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Special Preschool Education; Autism; Preschool Education

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

České Budějovice 4.7. 2024

Daniela Králová

Poděkování

Za laskavé a trpělivé vedení práce děkuji Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. Děkuji také své rodině za podporu a pomoc během celého studia.

Obsah

Seznam použitých zkratk	9
ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Porucha autistického spektra	12
1.1 Projevy	13
1.1.1 Komunikace	13
1.1.2 Sociální kontakt	16
1.1.3 Představitost	18
1.1.4 Percepční odlišnosti	20
1.1.5 Problémové chování	21
1.2 Klasifikace poruchy autistického spektra	22
1.3 Diagnostika	22
2. Terapie	23
2.1 Strukturované učení	23
2.2 ABA	24
2.3 Augmentativní a alternativní komunikace (AAK)	24
2.4 Videomodeling	25
2.5 Intenzivní interakce a senzorycká integrace	26
2.6 Další terapie	26
3. Metody práce	27
3.1 Metody zaměřené na komunikaci	27
3.1.1 Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)	27
3.1.2 Používání fotografií	27
3.1.3 Denní režim	28
3.1.4. Procesuální schémata	28
3.1.5 Komunikační kniha	28

3.1.6 Zážitekový deník	29
3.1.7 Sociální deník	29
3.2 Rozvojové aktivity	30
3.2.1 Neuropsychologická oblast	30
3.2.2 Motoricko-praktická oblast	30
3.2.3 Sociální oblast	30
3.2.4 Kognitivní oblast	31
3.2.5 Oblast autonomie	31
4. Školská poradenská zařízení	32
5. Podpůrné služby a opatření	33
5.1 Raná péče	33
5.2 Neziskové organizace	33
5.3 Asistent pedagoga	34
6. Předškolní vzdělávání dítěte s PAS	35
6.1 Mateřská škola speciální	35
6.2 Mateřská škola běžného typu	36
PRAKTICKÁ ČÁST	37
8. Cíl práce a výzkumné otázky	37
9. Typ a metody výzkumu	38
9.1 Etika výzkumu	38
10. Výzkumný soubor	38
11. Shrnutí rozhovorů	40
Rozhovor 1 - rodiče Johanky	40
Rozhovor 2 – učitelka Johanky	42
Rozhovor 3 – asistentka Johanky	44
Rozhovor 4 – maminka Matyáše	45
Rozhovor 5: Matyáš – asistentka Petra a učitelka Iva v mateřské škole speciální	48
Rozhovor 6: krajská koordinátorka péče o děti s PAS	50

12. Výsledky	52
13. Diskuze	57
ZÁVĚR.....	61
Použité zdroje	63
Příloha 1.....	66

Seznam použitých zkratk

PAS	poruchy autistického spektra
ABA	aplikovaná behaviorální analýza
SPC	speciálně pedagogické centrum
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SVP	speciální vzdělávací potřeby
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
MKN-11	11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠ	mateřská škola
PECS	Picture Exchange Communication System

ÚVOD

Před několika lety jsem se při studiu pro asistenty pedagoga seznámila s maminkou malého chlapce s autismem. Před tímto setkáním jsem žádnou osobní zkušenost s autismem neměla, nikdo z mých blízkých poruchou autistického spektra netrpí, ani v okruhu mých známých nebyl nikdo, kdo by mi takovou zkušenost mohl zprostředkovat. Mé povědomí o autismu bylo velmi malé a mé porozumění nulové. Setkání s maminkou i jejím synem vyústilo v rozhodnutí dozvědět se o autismu více. Při čtení odborné literatury jsem si postupně začala uvědomovat nesmírný rozsah této problematiky. Při mém aktuálním studiu jsem přemýšlela, zda se po tolika letech k problematice PAS vrátit v podobě závěrečné práce se zaměřením na oblast předškolního vzdělávání. Kladla jsem si otázku, co se od té doby změnilo. Na trhu je již velký dostatek odborné literatury, specialisté na autismus vědí stále více o povaze problému, jistě se zlepšila diagnostika. Ale co samotní lidé s autismem a jejich blízcí? V případě této práce děti předškolního věku a jejich rodiče? S čím se potýkají? Jaká je v současné době propojenost odborníků, kteří se o děti s PAS starají? A tolik diskutovaná otázka inkluze dětí s PAS do předškolního zařízení.

Motivací k práci byly také stoupající statistiky diagnostikovaných dětí. Ještě před nedávnou dobou byl autismus spíše zajímavou diagnózou, zvláštností s až mysteriálním nádechem. V současnosti však nejde přehlédnout, že se téma PAS objevuje ve spojení s dětmi stále častěji. Objevují se různá data, která naznačují stoupající počty, od 1 dítěte ze 100 (Cottini et al., 2017a), 1 dítě ze 44 (Balzanová, 2021), ale i nejnovější výzkum z USA, který uvádí 1 dítě ze 36 (AutismPort, 2024). Také v České republice čísla stoupají, což sice může být způsobeno přesnějšími diagnostickými nástroji, tak jako tak se společnost musí připravit, že autismus nejspíše bude pevnou součástí společnosti. A také, že autismus nejsou jen neverbální děti nebo zázrační géniové, ale lidé na velmi širokém spektru, s bohatými a pestrými projevy. Jak píše Nick Hornby (citováno podle Cottini et al., 2017a), otec dítěte s poruchou autistického spektra, „autismus může znamenat všechno: od dítěte, které nepozná ani vlastní rodiče, až po studenta Oxfordu, který má trochu zvláštní chování“ (s. 47).

V práci jsem se zaměřila na sociální adaptaci, jak probíhá začleňování dítěte s PAS do kolektivu, ať už v MŠ běžného typu nebo speciální. Další mapovanou oblastí byl postoj k předškolnímu vzdělávání, cílem bylo zachycení tématu z více úhlů, jak své dítě v MŠ vidí rodiče a jak ho vnímají pedagogičtí pracovníci svým odborným pohledem. Mojí třetí oblastí zájmu byla

spolupráce mezi všemi zúčastněnými stranami. Téma, které je hojně diskutované, zejména spolupráce mezi učitelem a asistentem může být křehkým vztahem, ve které hrozí, že místo o rozvoj dítěte půjde o souboj pracovníků mezi sebou (Mazánková, 2018; Němec & Martinovská, 2018). Další, neméně citlivou záležitostí je spolupráce mezi poradenským zařízením a mateřskou školou, kdy se MŠ z nejrůznějších vlastních důvodů odchyľuje od doporučeného individuálního plánu.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické se části se zabývám vymezením projevů poruchy autistického spektra a její klasifikací, s důrazem na změny, které přinesla *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí*. Dále se soustředím na popis nejpoužívanějších terapií v českém prostředí, na aktivity rozvíjejí dovednosti dětí s PAS a na metody práce s dětmi s PAS zaměřením na nácvik a rozvoj komunikace, která patří u poruchy autistického spektra k nejvíce postižené. V třetí části vymezuji školská poradenská zařízení a podpůrné služby, které mohou rodiče dětí s PAS využít. Teoretickou část práce uzavírá kapitola věnovaná typům předškolních zařízení. Stručně zde nastiňuji, s čím se setkávají rodiče při volbě MŠ. V praktické části podrobněji shrnuji provedené rozhovory, neboť doslovný přepis rozhovorů není ke zveřejněné práci přiložen z důvodu zachování anonymity participantů a soukromí dětí. Dále obsahuje standardní výsledkovou část (odpovědi na výzkumné otázky) a diskuzi se závěrem.

Zdroje jsou v celé práci citovány podle Citačního manuálu APA 7. vydání z roku 2020. Odborné zdroje jsou proloženy několika úryvky z autobiografických knih autorů s poruchou autistického spektra. Domnívám se, že i když odborné knihy přinášejí hodnotné informace, je PAS natolik komplexní a obtížně uchopitelná diagnóza, že ji mohou alespoň trochu přiblížit teprve lidé s osobní zkušeností, pomocí svých slov.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Porucha autistického spektra

Porucha autistického spektra, zkráceně autismus nebo PAS, patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje (Thorová, 2016, s. 59). Podle dřívější klasifikace byla porucha autistického spektra zařazena mezi pervazivní vývojové poruchy. Pojem *pervazivní* „znamená všepromikající – jádrové obtíže autismu pronikají do různých oblastí, do sféry osobního, rodinného, sociálního života, vzdělání i zaměstnání“ (Šporclová, 2018, s. 54). Vrozeným postižením konkrétních mozkových funkcí, které jsou zodpovědné za komunikaci, sociální kontakt s druhými a symbolické myšlení, se u dítěte objevuje jiné vnímání, prožívání i chování než u dítěte stejné mentální úrovně. Dítě s PAS vyhodnocuje informace jiným způsobem, pro mnoho z nich je typická určitá míra stereotypního, rigidního a kompulzivního chování a zvláštní, specifické zájmy. To, v jaké frekvenci a tíži se symptomy projevují, se u každého člověka liší (Thorová, 2016). Thorová (2016) upozorňuje, že „symptomy se kombinují v nesčetných variacích, a tak prakticky nenajdeme dvě děti se stejnými projevy“ (s. 31). Podle Freihow (2010) „věda mluví o autistickém spektru, aby naznačila, jak velké mohou být rozdíly mezi formami a stupni autismu“ (s. 139).

Do diagnózy PAS proto spadají děti s různou úrovní řeči (opoždění ve vývoji řeči, dysfázie, neverbální, ale i dobrá slovní zásoba až jazyková nadanost), různými intelektovými schopnostmi (mentální retardace, nerovnoměrné schopnosti nebo podprůměrné, průměrné i nadprůměrné nadání) i různým zájmem o sociální kontakt (uzavřené, pasivní, nereagující na okolí nebo naopak fixované na své blízké a mazlivé) (Thorová, 2016). Brauns (2011) ve své autobiografické knize přibližuje svět autismu takto:

Někteří autisti prožívají dny v tichosti, ponoření do sebe, jiní vyvádějí, protože se jim hlavou honí svět. Někteří autisti se nenaučí správně poděkovat, jiní vypouštějí z úst společenské fráze tak snadno, až vzniká dojem, že rozumějí tomu, co říkají. Někteří autisti se rádi smějí a hodně toho napovídají, jiní se vyjadřují spíš věcně a jednoslabičně. Některé autisty pronásledují temné myšlenky, jiní si staví stan na šťastnějším břehu života. (s. 7)

Rozsah symptomů se také mění v čase. Jádrové obtíže u lidí s PAS nezmizí, projevy a chování se však mohou s postupujícím věkem měnit. Ve vyšším věku mohou být některé obtíže méně

nápadné, záleží však na mnoha faktorech jako je úroveň intelektu a symptomů, přístupu k odborné pomoci, věku, ve kterém byl autismus diagnostikován a způsobu, jak rodina k diagnóze přistoupila (Šporclová, 2018).

1.1 Projevy

K hlavním znakům autismu patří porucha v oblasti komunikace. „Děti s PAS mají obtíže chápat smysl sociální komunikace, nerozumí, že mohou svým komunikačním chováním situaci ovlivňovat. Hovoříme tedy o sociálněkomunikačním deficitu“ (Šporclová, 2018, s. 34). K dalším typickým projevům patří potíže v sociální interakci, nedostatek nebo neschopnost představitosti, který ovlivňuje způsob, jakým si děti s PAS hrají a tráví volný čas, problémy v adaptabilitě a odlišnosti ve smyslovém vnímání. Všemi oblastmi potíží prostupuje tendence k rigidnímu, opakujícímu se chování. V následující kapitole budou shrnuty nejčastější projevy v daných oblastech.

S přijetím *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí* se přestalo mluvit o diagnostické triádě (komunikační deficit, sociální chování a představitost jako tři kategorie), komunikace a sociální chování byly sloučeny do společné kategorie a vznikla diagnostická dyáda (Bazalová, 2023).

1.1.1 Komunikace

U dětí s PAS se po dlouhou dobu předpokládalo, že většina z nich nemluví vůbec, podle aktuálních zjištění se však u 70 % dětí s autismem nějaká forma verbálního projevu vyvine (Moldin a Rubinstein, 2006; Amaral et al., 2011, citováno podle Cottini et al., 2017a). Rozpětí problémů, které v komunikaci dětí s PAS může být, je rozsáhlé. Některé děti zůstanou neverbální, jiné si naopak osvojí velmi bohatou slovní zásobu a dokáží dlouze hovořit na různorodá témata, nejčastěji jejich oblíbená. Cottini et al. (2017a) upřesňují, že „některé děti nerozumějí žádné formě (když mluvíme, je to pro ně, jako kdybychom hovořili cizím jazykem), zatímco jiné rozumějí pouze některým specifickým slovům (Alex rozuměl slovu plavat, ale zbytek věty nechápal)“ (s. 28).

Při komunikaci s dítětem s PAS je důležité si uvědomit, že problémy mohou nastat ve vyjadřování, tj. expresivní složce, ale i v porozumění, tj. receptivní složce (Šporclová, 2016, s. 35). Proto i dítě, které se samo vyjadřuje na dobré úrovni, nemusí vůbec rozumět informacím, které dostává od okolí. Brauns (2011) vysvětluje potíže z pohledu člověka s PAS: „Některá slova pronikla do mého světa, jiná do mého světa nepronikla. Proč tolik slov bralo nohy na ramena, když jsem je chtěl vnímat?“ (s. 76). Děti s PAS také zažívají vedle svých vlastních obtíží s neverbální komunikací i obtíže s porozuměním neverbální komunikace druhých osob. Podle Thorové (2016) „je pro ně obtížné z výrazu obličeje, postoje těla nebo gesta usuzovat, co si lidé myslí. Nejsou tak schopni „přečíst“ emocionální signály, které druhá osoba s pomocí neverbální komunikace vysílá“ (s. 105).

Nejčastější potíže ve verbální komunikaci

Ucelený přehled přináší Thorová (2016, Tabulka 3.13):

Pragmatika

- Děti mají obtíže s vedením běžné konverzace (zahájení, předávání si slova, plynulost, ukončení konverzace).
- Nerozumějí společenskému významu konverzace.
- Potíže s vykáním, tykáním, pozdravem, oslovením, vyjádřením prosby, vulgarity k upoutání pozornosti.
- Některé děti mluví přímo, používají nevhodné výroky.
- Ulpívání na tématech, tendence opakovat určité výrazy či věty stále dokola.
- Komunikační egocentrismus – děti mluví převážně o vlastních tématech, jde o jednostrannou komunikaci.

Sémantika (význam)

- Obtíže v pochopení různých funkcí komunikace.
- Problémy s pochopením mnohovýznamnosti jazyka, homonym či synonym.
- Neschopnost porozumět slangovým výrazům, dialektům, obecné češtině.
- Používání echolalie, mechanicky opakují slyšené (okamžitá nebo odložená v čase), často používají úryvky z filmů, z knížek či televizní hlášky, které opakují.

- Doslovné chápání slyšeného (proto obtíže v chápání ironie, sarkasmu, žertu, dvojsmyslu nebo nadsázky).
- Obtíže s pochopením toho, že existují slova, která mají obecný význam (bota neoznačuje konkrétní botu, ale může se jednat o holínku, sandál, cvičku nebo lyžařskou botu).

Gramatika

- Potíže ve skloňování, časování, častá záměna první osoby za druhou.
- Používání infinitivu nebo holých vět.
- Používání neologismů.

Prozódie

- Děti nerozumí rozdílu, který dodá větě zabarvení hlasu nebo důraz na konkrétní slovo.
- Mohou mít příliš vysoko nebo příliš nízko položený hlas.
- Potíže s přiměřenou intonací a regulací hlasitosti řeči, neschopnost přizpůsobit hlasitost sociální situaci.

Neschopnost vyjádřit se slovy, sdělit svému okolí svá přání a potřeby, může být pro mnohé lidi s PAS bolestným zklamáním. Higašida (2016) svůj smutek vyjadřuje takto:

O tomhle jsem vždycky hodně přemýšlel a přišlo mi to hodně zvláštní. Nedokážu říct to, co chci, a přitom mi z úst samovolně vychází úplně nesouvisející slova. Trápí mě to a je mi z toho smutno a nezbývá mi než závidět těm, kteří dovedou mluvit normálně. Mám stejné myšlenky jako vy, a nedokážu je stejně vyjádřit. (s. 37)

Nejčastější potíže v neverbální komunikaci

Ucelený přehled přináší Thorová (2016, Tabulka 3.12):

Gesta

- Dítě nepoužívá ukazování nebo velmi omezeně.
- Nekývne na souhlas, nezavrtí hlavou při nesouhlasu.
- Běžná gesta v rozhovoru nevyužívá nebo občasně, pokud ano, tak na vyzvání nebo v naučených situacích (mávání).

Mimika, výraz v obličeji

- Objevuje se hypomimie, výraz v obličeji neodráží, jak se dítě cítí.
- Dítě může mít výrazy základních emocí (hněv, radost), ale neslouží ke komunikaci.
- Mimika může být naopak výrazná, ale neodpovídá situaci (poulení očí, křečovitý úsměv).

Oční kontakt

- Ulpívavý pohled, pohled „skrz“.
- Vyhýbání se očnímu kontaktu, neschopnost využívat oční kontakt k aktivní komunikaci (tzn. dítě se nepodívá do očí, aby získalo souhlas nebo pochvalu, neujišťuje se pohledem).
- Neschopnost zkoordinovat oční kontakt s ukazováním.
- Dítě nesleduje směr pohledu druhé osoby mimo zorné pole, nedívá se stejným směrem.

Fyzická manipulace

- Vyjadřování svých potřeb a přání postrkováním druhé osoby nebo vedením její ruky.
- Ruku druhého člověka využívají jako nástroj (k ukazování, otevírání, uchopení).

1.1.2 Sociální kontakt

Děti s PAS zažívají v sociální interakci problémy jak v zaměření pozornosti na druhé, tak v pochopení, co druzí dělají a proč.

Děti s typickým vývojem dokážou za chování ostatních spatřit záměry, přání a přesvědčení, které se mohou lišit od jejich vlastních. Pro člověka s autismem to často představuje slabou stránku: pro něj je těžké pochopit, že to, co druzí cítí, co si myslí a o co se snaží, je odlišné od toho, co cítí, myslí si a o co se snaží on. (Cottini et al., 2017a, s. 31)

Hloubka problémů v sociální interakci je u každého dítěte individuální. „Některé děti mají potíže se sociálními dovednostmi, které zvládají děti v kojeneckém věku, u jiných sociální chování odpovídá tříletému dítěti a někteří s mírnější formou postižení chápou sociální problémy na úrovni dětí šestiletých“ (Thorová, 2016, s. 63). Stále se můžeme setkat s představou, že dítě s autismem je odtažitě, odmítající fyzický i oční kontakt, sociální chování však může být velmi pestré. Lékařka Lorna Wingová (citováno podle Thorová, 2016)

proto vypracovala systém pěti typů sociální interakce, které se však mohou překrývat nebo v čase proměňovat:

Typ osamělý

- Dítě je samotářské, nevěnuje pozornost svému okolí, vrstevníky nevyhledává, je uzavřené ve většině situací.
- Nezájem o komunikaci, preferuje samoobsluhu, vyhýbá se očnímu kontaktu.
- Vyhýbá se fyzickému kontaktu, často snížený práh bolesti.
- V raném věku neprojevuje separační úzkost – nedrží se v blízkosti rodiny.

Typ pasivní

- Kontakt se nevyhýbají, ale ani ho sami nenavazují, mají malé potěšení ze sociálního kontaktu.
- O vrstevníky projevují zájem, ale do společných aktivit se zapojit neumí.
- Omezená schopnost empatie, sociální intuice.
- Malá schopnost projevit své potřeby a pocity.

Typ aktivní, zvláštní

- Spontánnost v sociální interakci až přílišná.
- Gesta i mimika mohou být přehnaná až zvláštní.
- Nevhodné až obtěžující společenské chování, nedodržování intimní vzdálenosti (dotýkání se cizích osob).
- Potíže chápat kontext sociální situace a pravidel společenského chování.
- Časté propojení s hyperaktivitou.

Typ formální, afektovaný

- Typický pro děti s vyšším IQ, encyklopedické znalosti.
- Dobré vyjadřovací schopnosti, ale řeč je strojená, důraz kladen na přesné a odborné vyjadřování.
- Chování je konzervativní až chladné, působí odtažitým dojmem i vůči rodině.
- Doslovné chápání slyšeného, potíže s ironií a nadsázkou.
- Lpění na dodržování pravidel, afekt při porušení předpisů.
- Sociální naivita, pravdomluvnost bez schopnosti empatie a přizpůsobení se změně sociální situace a kontextu.

Typ smíšený, zvláštní

- Sociální chování záleží na prostředí, situaci a osobě.
- V kvalitě kontaktu výkyvy, společenské chování je považováno za zvláštní.
- Budí dojem falešné sociální zdatnosti, imitace chování nebo výrazů dospělých.
- Střídání pasivních, aktivních i formálních prvků.

1.1.3 Představivost

V rámci této kategorie je možné nalézt nejednotnost v označování. Zatímco například Thorová (2016) nebo Cottini et al. (2017a) pracují s pojmem představivost, Yau (2016) upřednostňuje pojem *rigidita v myšlení*. Domnívá se, že potíže dětí s PAS neleží v nedostatku představivosti, ale spíše v neohebném, rigidním myšlení, které pro ně má hluboké důsledky. Také Bazalová (2023) o představivosti explicitně nemluví, zdůrazňuje repetitivnost chování.

Do kategorie se řadí rigidní, opakující se chování, stereotypní pohyby a potíže přizpůsobit se změně. U dětí jsou dobře pozorovatelné v jejich hře a v úzce zaměřených zájmech. Podle Cottini et al. (2017a) mohou být někdy rigidní a stále se opakující pohyby považovány za obsesi, podobně jako např. u lidí s obsedantně-kompulzivní poruchou (OCD), vyzdvihují však důležitý rozdíl. Zatímco lidé s OCD své chování vnímají negativně a mohou je až nenávidět, u dětí s PAS jde obvykle o oblíbenou činnost přinášející uspokojení (jako např. pozorování kolotoče nebo cvakání vypínačem).

Hra

Hry a trávení volného času jsou u dětí s PAS odlišné od jejich vrstevníků. Schopnost si hrát závisí na několika faktorech, zejména zapojení fantazie, schopnost hry „na něco, úrovni motoriky, schopnosti nápodoby a sdílení pozornosti, zážitků nebo úspěchů, což jsou oblasti, ve kterých mohou mít děti s PAS deficit (Thorová, 2016). Hra může mít u dětí s PAS velmi jednoduchý a repetitivní charakter, jako je roztáčení různých předmětů, házení s nimi nebo pouštění je na zem, pouštění vody a hra s ní, zavírání dveří a zásuvek, cvakání vypínačem, přesypání korálků nebo manipulace s provázky, šňůrkami či klacíky (Thorová, 2016). Pokud dítě najde konkrétní hračku, často neví, co s ní dělat. Straussová a Knotková (2011) chování vysvětlují tak, že dítě „nevidí například podobnost mezi skutečným autem či autíčkem,

nenapadne ho, že autíčko by mohlo jezdit po fiktivní silnici. Hračka ho zaujme svou barvou, hladkostí povrchu, líbí se mu roztáčení koleček, otevírání dveří, líbí se mu, jak autíčko chladí, pokud ho olízne“ (s. 85). V repetitivních pohybech a dotycích nalézají příjemné pocity a bezpečí. Brauns (2011) popisuje svoji zkušenost s jednoduchou uklidňující hrou:

Hned jsem se vrhl na vypínač, tlak mého prstu vyvolal tichý zvuk a ozářila mě přítomnost – světlo se zmocnilo prostoru. Další tlak prstu vyvolal tichý zvuk a světlo se skrylo. Každý pohyb mého prstu zanechal patrné následky. Světlo se rozsvítilo, světlo se zhaslo. V tomto střídání jsem nalézal jistotu! S oddaností jsem se věnoval vypínači. Okamžiky splynuly. Čas oněměl. (s. 26)

Druhou, o jeden stupeň vyšší úrovní je stereotypní hra, která obsahuje vztahové prvky jako je řazení předmětů do řad a jejich třídění podle klíče (např. barva, velikost, tvar). Naopak hry, které jsou pro děti s PAS velmi náročné, jsou kolektivní a soutěživé hry. Jejich principu nerozumí, často nemají motivaci k vítězství. Pokud se už do hry zapojí, tak trvají na přesném dodržování pravidel, jejich porušení nebo změna je může velmi rozčílit. Nejsou schopné se ve hře střídat, princip čekání, než přijdou na řadu, je pro ně neuchopitelný (Thorová, 2016).

Při trávení volného času jsou pro děti s PAS často důležité smyslové podněty, které jim daná činnost přináší. Nejvíce upřednostňují zrakové podněty, zejména pozorování pohybu (např. třepotání si prsty před obličejem, pozorování světla, vzorů, obecně všeho, co se třpytí). Extrémní zájem mají o krouživý pohyb, který vydrží pozorovat po velmi dlouhou dobu (např. buben u pračky, větráky, kolotoče, houpačky nebo běhání do kolečka). Williams (2009) sdílí vzpomínky na svoji hru z dětství: „Často jsem si hrávala sama na prolézačkách, prohlížela jsem si svoje karty, lezla na stromy, cupovala květiny a točila se kolem dokola a přitom se dívala vzhůru do slunce. Padala jsem na zem a sledovala, jak se točí svět“ (s. 32). Některé děti mají zálibu ve sluchových podnětech, vydávají různé zvuky, ulpívají na zvukových hračkách nebo poslouchají stejnou písničku stále dokola. Jiné děti vyhledávají podněty dotekové, často zkoumají předměty hmatem nebo olizováním, příjemné materiály na ně mají uklidňující efekt.

Zájmy

„Se zájmy, které pozorujeme u dětí s poruchou autistického spektra, se setkáváme i ve vývoji zdravých dětí. Odlišná je ale mnohem vyšší míra zaujetí, neodklonitelnosti, ulpívavosti, stereotypie a četnosti opakování“ (Thorová, 2016, s. 121-122). Děti s PAS se zaměří na jednu oblast, které potom věnují veškerý svůj čas a pozornost. Mezi oblíbené zájmy patří nejruznější mapy, jízdní řády či plánky, které nabízejí předvídatelnost a jasnou strukturu. Také psaní seznamů, vedení si kartoték nebo sledování a zapisování sportovních výsledků přináší uspokojivý řád. Děti obvykle vyhledávají vědy jako je matematika, astrologie nebo chemie, které mají pevné uspořádání a poznatky se příliš nemění. V těchto vědách si někdy vybírají konkrétní oblast (např. prvočísla, dinosauři, rostliny), na kterou se zaměří a vytvoří si rozsáhlé encyklopedické znalosti. Mezi další typické zájmy patří sběratelství, většinou děti s PAS rády sbírají předměty v oblastech jejich zájmu, ale některé děti sbírají (hromadí) vše, co je zaujme (Thorová, 2016).

Adaptabilita

„Obecná schopnost člověka přizpůsobovat se změnám je u lidí s PAS vzhledem k deficitu charakteru narušena vždy“ (Thorová, 2016, s. 166). Děti se neumí pružně přizpůsobovat, je pro ně důležitá předvídatelnost, dodržování stanoveného řádu a správného pořadí činností. Změna přináší velké potíže v chování, děti jsou při přechodu mezi činnostmi nebo v nové situaci zmatené a pociťují strach, úzkost, paniku nebo i agresi (Thorová, 2016). Yau (2016) poznamenává:

Pro každého z nás jsou některé změny obtížně přijatelné, ale děti s autismem vnímají změnu na úplně jiné úrovni, protože postrádají jejich souvislost. Pro většinu z nás je objížďka na cestě drobnou nepříjemností, ale u dítěte s autismem může spustit úzkostnou reakci, protože najednou neví, kam jede nebo cítí, že nemá kontrolu nad situací. (s. 11)

1.1.4 Percepční odlišnosti

U dětí s PAS se často objevuje hypersenzitivita nebo hyposenzitivita, tedy přecitlivělost nebo naopak snížená reakce na smyslové podněty, a to z jakéhokoli smyslového kanálu. To, jakým způsobem lidé s PAS vnímají okolní svět, je téměř nepřenositelná zkušenost a pro většinovou společnost je nemožné se představit, o jak bolestivé prožitky se může jednat. Mnoho autorů

s PAS se jí proto snaží alespoň zachytit skrz nejrůznější přirovnání. Mitchell (2016) v předmluvě ke knize *A proto skáču* vybízí:

Nyní si představte, že se nacházíte v místnosti s dvaceti radiopřijímači. Všechny jsou spuštěny a naplno se z nich linou hlasy a hudba. Nejde je vypnout ani ztlumit a místnost nemá okna ani dveře, takže jedinou úlevu přinese až naprosté vyčerpání, kdy nebudete schopni zůstat vzhůru. (s. 7)

Časté obranné chování dětí s PAS je zakrývání si uší ve snaze uniknout nepříjemným zvukům, vyhýbají se určitým materiálům (specifická struktura látky), jídlům (specifická konzistence či vůně), hmatovým vjemům (etiketa na tričku) nebo místům (např. čerstvě vymalovaná místnost) (Cottini et al., 2017a). Mezi další obtíže ve vnímání se řadí schopnost zpracovat v jednom okamžiku informace jenom z jednoho zdroje. Například v komunikaci může být pro děti s PAS nezvládnutelné se na druhého dívat a zároveň poslouchat, co jim říká (Šporclová, 2018). Hyposenzitivní děti naopak na určité podněty nemusí reagovat vůbec. Nezaznamenají náhlý zvuk, hluk či vůni nebo naopak takové podněty vyhledávají (např. dělají velký hluk nebo vyhledávají ostré chutě a výrazné vůně). Mívají vysoký práh bolesti, nereagují na horké předměty, ostré světlo nebo když do nich někdo strčí nebo je uhodí (Griffin & Sandler, 2012).

1.1.5 Problémové chování

Pro děti s PAS je okolní svět nesrozumitelným místem, kde se setkávají se situacemi, které v nich mohou vyvolat úzkosti, nejistotu nebo frustraci. Tyto pocity bývají často spouštěčem tzv. problémového chování, mezi které se řadí například sebepoškozování, agresivita vůči okolí i autoagrese, afektivní záchvaty, utíkání nebo výrazná stereotypní činnost a rituály (Thorová, 2016). Straussová a Knotková shrnují, že „dítě s PAS se snaží uniknout tomu, čemu nerozumí a z čeho má strach“ (s. 13). Může jít o špatnou orientaci v prostoru, vztazích nebo sociální situaci, zahlcenost smyslovými podněty, obtíže porozumět druhému nebo naopak neschopnost vykomunikovat své potřeby (Thorová, 2016; Straussová & Knotková, 2011). Mezi další přidružené problémy se řadí například potíže se spánkem, jídlom nebo sexuálním chováním (Šporclová, 2018).

1.2 Klasifikace poruchy autistického spektra

Diagnostika poruchy autistického spektra se aktuálně řídí 11. revizí Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11). V průběhu uplynulých dvou let pracovali odborníci z Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR na překladu a v únoru 2024 byla Světovou zdravotnickou organizací schválena oficiální česká verze (ÚZIS, n.d.). Ke změnám došlo v terminologii, kategorie pervazivní vývojové poruchy zanikla a PAS se nyní řadí do kategorií Duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy, subkategorie Neurovývojové poruchy. Došlo také k odstranění předchozího dělení (Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom, Jiná dětská dezintegrační porucha a Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby) a jednotlivé diagnózy byly sloučeny. Vytvořeno bylo naopak pět kategorií (a dvě doplňující v případě nezařaditelnosti nebo nedostatku informací) podle toho, zda a jak moc je zasažen intelekt (s narušením a bez narušení) a funkční jazyk (s mírným nebo žádným narušením, se zhoršenou funkční řečí, s narušenou funkční řečí, s absencí funkční řeči) (Bazalová, 2023).

1.3 Diagnostika

Pro stanovení diagnózy v současné době neexistuje žádný laboratorní test.

Diagnostika autismu proto spočívá v důkladném popisu chování v oblastech pro autismus charakteristických – nápadnostmi v sociálních vztazích a komunikaci, opakování stejných činností, adaptačními obtížemi. Abychom zabránili falešné pozitivní diagnóze, mělo by pozorování probíhat v různých situacích a v přítomnosti různých lidí. (Šporclová, 2018, s.16)

Šporclová (2018) se domnívá, že odborníci jsou většinu času schopni rozpoznat závažné formy autismu, rozcházejí se však v situacích, kdy dítě přesně nespadá do diagnostických kritérií. Odborník by proto měl posuzovat chování dítěte s ohledem na to, jaké projevy jsou typické pro jednotlivé vývojové stupně a jaké chování je přijatelné v rámci dané kultury, podstatné jsou také faktory prostředí a přidružené obtíže.

2. Terapie

Šporclová (2018) upozorňuje, že během práce s dítětem je důležité nejenom rozpoznat, co je tím problémem, ale také pro koho je to problém a podívat se i na vnější faktory. Vnější faktory, jako jsou například příliš vysoké nároky okolí, mohou způsobit zahlcenost dítěte a tím snižovat efektivitu práce. Volba vhodných terapií by vždy měla být individuální, vybraná na základě potřeb konkrétního dítěte. Důležitým faktorem je dostupnost, některé metody vyžadují značnou finanční nebo časovou zátěž a nejsou proto vhodné pro každého. „Smyslem je zlepšení kvality života dítěte i jeho rodiny ve smyslu jeho spokojenosti, samostatnosti nebo sociálně přijatelného chování. Jako nejvhodnější lze doporučit kombinaci přístupů zacílených na různé oblasti, které chceme rozvíjet“ (Bazalová, 2023, s. 79).

V této kapitole je uveden přehled několika známějších a nejčastěji využívaných metod.

2.1 Strukturované učení

Nejrozšířenější metodou v českém prostředí je strukturované učení, které vychází především z amerického programu TEACCH (Čadilová & Žampachová, 2008). Metoda je opřena o několik stěžejních principů – individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace. Thorová (2016) k nim ještě přidává předvídatelnost a vývojovou přiměřenost. Strukturalizace do života dítěte „vnáší pevný řád, přesnou posloupnost v činnostech a jednoznačné uspořádání prostředí. Díky pevné struktuře dostane svět logiku a řád, namísto chaosu“ (Mazánková, 2018, s. 90). Dítě se díky struktuře zvládne lépe samostatně orientovat v prostoru, čímž se snižuje jeho úzkostnost, nejistota a nesoustředěnost (Thorová, 2016). Vizualizace vycházejí ze zjištění (Cottini et al., 2017a), že pro děti s PAS je obvykle nejsilnějším smyslem zrak. Vizualní podněty jim pomáhají dodat smysl verbálním pokynům, lépe si pamatují informace a lépe se orientují v čase a prostoru (Šporclová, 2018). Projevy poruch autistického spektra jsou však natolik různorodé, že by metoda nebyla úspěšná bez individuálního přístupu, kdy i nejmenší detaily mohou být důležité a metoda bez nich nebude fungovat (Mazánková, 2018). A v neposlední řadě je důležité najít pro dítě správnou odměnu, která bude dostatečným lákadlem pro splnění úkolů. Dítě potřebuje k práci získat důvod a odměna proto musí být šita na míru konkrétnímu dítěti. Některé ocení oblíbenou aktivitu jako je foukání bublin z bublifuku, jiné sladkost a motivující může být i zatleskání nebo pochvala (Šporclová, 2018). Zjednodušeně řečeno, problémy v chování dětí s PAS často vychází z jejich

úzkosti či nepochopení okolního světa, zpřehlednění prostředí tedy může vést ke zklidnění dítěte a následně ke zmírnění problémů.

2.2 ABA

V současné době je hojně diskutovanou metodou aplikovaná behaviorální analýza, zkráceně ABA terapie. V České republice jde o poměrně novou službu, certifikovaní odborníci zde začali působit až od roku 2016 (Bazalová, 2023). Slovo aplikovaná v názvu terapie znamená, že má dopad do praxe, zabývá se řešením takového chování, které je pro konkrétní dítě sociálně významné. Slovo behaviorální znamená, že se terapie zabývá chováním a staví na myšlence, že chování, které bude odměňováno, se u dítěte bude vyskytovat častěji než chování s negativní nebo žádnou odezvou od okolí (Bazalová, 2023). Jde o přísně vědecký přístup s důrazem na data. Chování, na kterém se s dítětem pracuje, musí být měřitelné a pozorovatelné, neboť sběr dat je důležitou součástí terapie. Pokroky dítěte při sezeních jsou podrobně zaznamenávány a průběžně vyhodnocovány, aby bylo možné sledovat průběh programu a případně ho upravovat podle potřeb dítěte (Johnson, 2020). Johnson (2020, s. 17) zdůrazňuje, že „ABA programy se zaměřují na zobecnění, tedy jde o to, aby změny v chování byly trvalé. Poradci děti učí, jak zobecnit nabyté dovednosti a uplatnit je v různých prostředích a situacích, s různými lidmi a materiály, v různých obdobích dne, a dokonce je i přenést na jiné projevy chování.

V českém prostředí zatím ABA terapie není proplácena zdravotní pojišťovnou tak, jak je to například v USA (Autism Speaks, 2019), náklady se tak mohou vyšplhat do výše, která není pro většinu rodin únosná. Pro efektivitu se doporučuje minimálně 25h terapie týdně po dobu 12 měsíců, což může být při ceně 500-800 korun na hodinu znamenat až 20 000 týdně. Změnu situace a proplácení pojišťovnou se snaží prosadit Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy v Brně (Šporclová, 2018).

2.3 Augmentativní a alternativní komunikace (AAK)

Metody AAK jsou využívány především u dětí, kterým mluvená řeč dělá nějaké obtíže, mluví nesrozumitelně, používají jen několik slov nebo nemluví vůbec. Jak už vyplývá z názvu, jde o náhradní komunikaci, která může mít podobu např. obrázkových symbolů, piktogramů nebo využívání elektronických komunikačních pomůcek (Castañeda et al., 2023). Ucelenou metodiku AAK přináší výměnný obrázkový komunikační systém (Thorová, 2016), který

v češtině najdeme pod zkratkou VOKS, v zahraniční literatuře jde o zkratku PECS. Pouze samotné používání pomůcek ale nemusí stačit, důležitým pojmem je tzv. modelování, kdy okolí (např. rodiče, sourozenci, kamarádi, učitelé) slouží dítěti jako vzory neboli modely. Modelování probíhá i za běžného vývoje dítěte, kdy rodiče na dítě od narození přirozeně mluví, ukazují mu a pojmenovávají věci, které vidí. V případě dítěte se speciálními potřebami však může jít o náročnější úkol. Autorky Castañeda, Fröhlich a Waigand (2023) ve své knize uvádějí:

Modelování je pro osvojení řeči zásadní a je jedno, zda jde o mluvenou řeč nebo znakování, užití komunikační knihy, komunikátoru se symboly nebo o psanou řeč. Přesto je zjevné, že v každodenním životě existují zásadní rozdíly v modelování mluvené řeči a modelování AKK. Nejen v tom, že modelování AKK se často děje velmi málo nebo vůbec. Pro rodiče, učitele, pečovatele, kteří ochotně modelují, je to minimálně zpočátku často velmi těžké. (s.11)

I přes vysoké nároky, které AAK klade na uživatele, jde o nezbytný nácvik funkční komunikace, díky které se dítě zvládne domluvit a předejte se tak tenzi a frustracím (Bazalová, 2023).

2.4 Videomodeling

Tato technika spočívá v natočení krátkého filmu, ve kterém je zachyceno chování, které by si dítě mělo osvojit (např. pozdravy nebo umývání rukou). Jako model je často využíván vrstevník dítěte, u aktivity může být zachyceno samotné dítě s PAS, čímž se zároveň posiluje identita a důvěra ve vlastní schopnosti. Třetí variantou je nahrávka z pohledu dítěte, což se využívá například při rozvoji hry (Šporclová, 2018). Výhody metody leží v možnosti opakovaného sledování videa, důrazu na zpracování vizuálních informací a pro děti, které špatně snášejí blízké vztahy, jde o příležitost učit se i bez zátěžové sociální interakce (Bellini et al., citováno podle Cottini, 2017a). Používáním videomodelingu bylo prokázáno zlepšení v mnoha oblastech, mj. sociálních, komunikačních, herních, kognitivních, pohybových nebo adaptačních (Wong et al., 2014, citováno podle Šporclová, 2018).

2.5 Intenzivní interakce a senzoričká integrace

Intenzivní interakce je technika, která používá ke komunikaci řeč těla a senzoričká integrace využívá tělesných vjemů k zaměření pozornosti. Primárně jsou využívány pro děti i dospělé s těžkou formou autismu, nejčastěji neverbální, bez schopnosti regulovat své emoce a se sklony k extrémnímu chování (Caldwell a Horwood, 2022). Autorky Caldwell a Horwood (2022) považují spojení těchto dvou metod za strukturu, která pomáhá autistické mysli zorientovat se, co se právě děje a kde v prostoru se nachází. Neboli umožňuje v chaotickém světě rozpoznat vysílané signály a zaměřit se na ně. Pracuje také s pojmem *prostředí přátelské autismu*, které znamená snižování smyslového zahlcení, se kterým se děti i dospělí s PAS potýkají. Cílem je navazovat takovou komunikaci, které bude člověku s PAS dávat smysl. Konkrétní provedení je pro každého odlišné, může jít o gesta, zvuky, kreslení pohybů na tělo, zrcadlení pohybů či vyťukávání rytmů. Podle Caldwell a Horwood (2022) jde o kreativní proces, během kterého lze improvizovat, zkoušet, hledat dialog, podobně jako například v jazzu. Uvádějí příklad, ve kterém „žena jde přede mnou a dupe nohou na chodník. Dupu taky. Když mám jistotu, že žena naslouchá, jedno svoje dupnutí vynechám. Okamžitě se na mě se smíchem otočí“ (s. 105).

2.6 Další terapie

Mezi další využívané terapie se řadí arteterapie, zooterapie, muzikoterapie, relaxace a farmakoterapie. Pomoc může také zapojení ergoterapeuta, fyzioterapeuta nebo docházení na rodinnou psychoterapii (Thorová, 2016, s. 393–397). Intervencí či terapií, které může rodina vyzkoušet, je velké množství a zvolit si mezi nimi může být zahlcující nebo i frustrující. Nerozhodnost či zoufalost rodičů tak může být snadným cílem pro terapie, které slibují zázračné výsledky. Mezi kontroverznější, či přinejmenším hojně diskutované, se řadí program Son Rise, terapie pevným objetím, vynechávání lepku nebo homeopatika. Thorová (2016) uvádí jako problematické zejména metodicky slabý výzkum, argumentování osobními příběhy nebo značnou finanční a časovou náročnost, která nechává rodiny ještě více vyčerpané.

3. Metody práce

Při jakékoli práci s dítětem s PAS je potřeba, aby ovládalo funkční komunikaci. Některé děti jsou verbální, mluví i s velkou slovní zásobou, ale selhávají, pokud mají komunikaci sdílet s druhými. „Proto je třeba techniku komunikace s dítětem s PAS nacvičovat, a to tak, aby pochopilo, k čemu komunikace slouží, v čem mu může pomoci, jak z ní může profitovat. Proto není rozdíl mezi dítětem verbálně zdatným a dítětem nemluvicím“ (Skalová et al., 2021, s. 35). V českém prostředí jsou oblíbené metody práce vycházející ze strukturovaného učení a využívající především prvky vizualizace. Tím, že dítěti přeložíme okolní svět do piktogramů nebo fotografií, posílíme jeho orientaci v něm a sebejistotu, svět se stane přehlednějším a bezpečnějším místem. Výroba nejrůznějších schémat, deníků, knih nebo nástěnek sice klade vysoké nároky na čas pedagogů či rodičů, Skalová et al. (2021) ale doporučují, že „v současné době existují specializované programy, které nám při výrobě komunikačních materiálů velmi ušetří čas a hledání na internetu, protože obsahují poměrně velké databáze symbolů v češtině“ (s. 122). V této kapitole jsou představeny nejpoužívanější podpůrné metody a techniky pro práci s dítětem s PAS a rozvoj jeho funkční komunikace.

3.1 Metody zaměřené na komunikaci

3.1.1 Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)

Zastřešujícím pojmem pro různé metody pracující s komunikačními kartičkami je VOKS, v českém prostředí oblíbená a využívaná forma AAK pro děti, které řeč nepoužívají vůbec nebo slova nepoužívají funkčně. Principy VOKS jsou pro děti rychle osvojitelné, slouží jako prevence problémového chování a jsou dobře využitelné jak ve škole, tak doma nebo na veřejných místech (Žížalové Jarolímové, 2024). Systém také pracuje s motivací a výběrem vhodné odměny pro konkrétní dítě (Hladká & Pavlišťíková, 2008).

3.1.2 Používání fotografií

Využití fotografie jako vizuální pomůcky jde téměř na cokoli. Čím více míst je pro dítě označeno, tím snáze se v nich může zorientovat. Lepší orientaci v prostoru i čase se také snižuje riziko frustrace a následného afektu (Čadilová & Žampachová, 2008). Fotografie mohou dítěti označovat například jaká jídla se jí ke svačině, jak vypadají místa, kam chodí

třída na procházky, napovědět, jaké děti dnes ve školce chybí nebo ukázat, jaké hračky má dítě ve školce a jak vypadají místa, kde jsou uložena (Skalová et al., 2021). Zároveň, pokud jsou fotografie umístěny na jednom místě (např. nástěnka hraček), tak u dítěte rozvíjejí schopnost volby, pomocí vybrané fotografie může ukázat, s jakou hračkou si chce hrát (Skalová et al., 2021).

3.1.3 Denní režim

Denní režim je vizuální předávání informací od nás k dítěti, co a kdy se bude dělat. Jde o řadu obrázků, které označují seznam činností a aktivit, které ten daný den na dítě čekají (ranní kruh, hra na zahradě, oběd, odpočinek apod.). I pro osoby, které netrpí PAS, je běžné mít k ruce diář nebo kalendář, podle kterého se během dne řídí. Princip denního režimu je obdobný, pomáhá dítěti orientovat se pomocí obrázků v jednotlivých úsecích dne a také se v předstihu připravit na změnu, což bývá pro děti s PAS velmi důležité (Hladká & Pavlišťíková, 2008). Vizualizace může být formou zalaminovaných kreslených obrázků, symbolů nebo fotografií, podle individuálních potřeb dítěte (Adametzová, 2013). Dítě má svůj denní režim v MŠ často označený fotografií, je proto také důležité, aby rozpoznalo samo sebe. Kartičky jsou odnímatelné (nejčastěji na suchém zipu), aby si je dítě mohlo po splnění aktivit postupně odkládat do košíku pod řadou. Ukončení činnosti může být podpořeno gestem „hotovo“, díky kterému dítě dostane signál, aby si šlo kartičku odložit. V praxi se osvědčují nástěnky z koberců, na kterých dobře drží suchý zip nebo magnetická nástěnka (Skalová et al., 2021).

3.1.4. Procesuální schémata

Schéma je vizuální struktura činnosti, označuje dítěti, jak provést danou aktivitu (v jakém pořadí kroky následují). Využívá se například při mytí rukou nebo při oblékání na procházku. Pro dítě s PAS je důležité mít schéma rozkreslené podrobně, jde o ujištění, že dělá činnost správně a na nic nezapomíná (Hladká & Pavlišťíková, 2008). Například při oblékání jde o kroky: sundat bačkůrky, uklidit je, obléct kalhoty, svetr, boty, bundu, čepici a naposled rukavice (Skalová et al., 2021)

3.1.5 Komunikační kniha

Jde o pomůcku, která dítěti pomáhá vyjádřit svá přání nebo potřeby, „jde o pomůcku rozvíjející nebo nahrazující řeč“ (Skalová et al., 2021, s. 83). Kniha obsahuje soubor obrázků

nebo fotografií, které pokrývají předměty, které by dítě mohlo potřebovat, jídla, místa, která navštěvuje, emoce, místnosti, činnosti nebo nejrůznější slovní zásobu. Kniha také může obsahovat slovesa nebo příslovce, pomocí kterých dítě může vyjádřit libost, nelibost nebo svoji volbu (Skalová et al., 2021). Pro dítě slouží jako jistota, že pokud mu nepůjde vyjádřit se jinak, může si vzít komunikační knihu a najít požadovaný výraz v ní. Může si v ní také samo listovat, obrázky si prohlížet a tím si upevňovat už naučené. Pro každé dítě je individuální podle úrovně komunikace, může obsahovat jen několik desítek nebo naopak stovek fotografií či symbolů. Pro starší děti, které se už začínají učit číst, se mohou obrázky postupně nahrazovat slovy (Hladká & Pavlišťíková, 2008). Adametzová (2013) upozorňuje, že se někdy stává, že dítě stojí s vybranou kartičkou a neví, co s ní dělat dál. Je proto důležité rozvíjet s ním porozumění principu komunikace, tedy pochopení, že s kartičkou musí dojít za člověkem, kterému chce přání sdělit.

3.1.6 Zážitekový deník

Užitečnou pomůckou nejen pro dítě v MŠ, ale i pro rodiče, je tvoření zážitkových deníků. Pedagogové či rodiče dítě fotí při jednotlivých činnostech a spolu s popisem vkládají do deníku, mohou je i doplňovat obrázky z VOKS. Primární funkcí je podpora vlastní identity (dítě se poznává na fotografiích) a zvyšování důvěry ve vlastní schopnosti. Prohlížení obrázků s texty mu pomáhá zpětně lépe chápat jednotlivé události dne a může pomocí deníku i komunikovat se svým okolím (ukazovat, co prožilo) (Hladká & Pavlišťíková, 2008).

3.1.7 Sociální deník

Pro děti s PAS je často obtížné vyznat se v sociálních situacích, vizuální pomůckou jsou proto sociální deníky, které tyto situace ozřejmují. Knotková et al. (2010) píší, že děti s PAS potřebují tlumočnicka, který nesrozumitelné situace přeloží do jazyka, kterému rozumějí. Tak jako v zážitkovém deníku, i tady je důležité, aby dítě dokázalo samo sebe vnímat v kontextu situace a aby porozumělo chápání časové a příčinné souvislosti. Sociální deník funguje na podobném principu jako procesuální schémata. Jde o posloupnost kartiček, které znázorňují konkrétní situaci a jsou doprovázeny jednoduchými větami, které dítěti napoví, co má v tu chvíli říct (Můžu...?) (Knotková et al., 2010).

3.2 Rozvojové aktivity

Mateřské školy jsou především vzdělávací zařízení, jejichž cílem by měl být rozvoj dítěte, a to nejen v oblasti sociální nebo sebeobsluhy, ale také v kognitivní oblasti, v oblasti emocí, jemné i hrubé motoriky, smyslového vnímání nebo ve vnímání času a prostoru (Bednářová & Šmardová, 2022). Pro děti s PAS existuje velké množství materiálů upravených na míru dětem s PAS, jsou však náročné na přípravu, individuální prostor a čas, a proto obtížně realizovatelné v MŠ běžného typu. V českém prostředí je nalezneme spíše v MŠ speciálních, které pracují s menším kolektivem dětí a jsou speciálně zaměřené na rozvoj schopností dětí s PAS. Souhrnný přehled aktivit a her, rozdělený podle oblastí, přináší například Cottini et al. (2017b) v Pracovní knize, v této kapitole je uveden výběr několika z nich:

3.2.1 Neuropsychologická oblast

Do neuropsychologické oblasti spadají základní předpoklady, které dítě potřebuje k učení. K práci a vytvoření individuálního plánování je potřeba, aby dítě umělo zaměřit pozornost, mělo zájem o práci a snahu o komunikaci. Cottini et al. uvádějí za příklad navázání kontaktu pomocí paralelní hry, hledání předmětů a rutinní, kontaktní nebo napodobovací hry. Smyslem kontaktních her je navození rutinní činnosti sdílené s dítětem, která mu pomáhá přijmout přítomnost druhé osoby a upoutat jeho pozornost. Činnosti jsou doprovázeny výraznými gesty i intonací k udržení pozornosti. Příkladem jednoduché aktivity je nafukování a vyfukování balónku. Při nácviu pozornosti se dítě učí pochopit, kde předmět je, příkladem je zakrývání hračky kusem látky nebo přemisťování předmětu za zástěnu.

3.2.2 Motoricko-praktická oblast

Oblast se soustředí na jemnou i hrubou motoriku podle dovedností dítěte. Jde o motorická cvičení, práci na síle ruky nebo nácvik pinzetového úchopu. Příkladem může být uchopování a přenášení předmětů pomocí kuchyňských kleští, kdy se se stoupající náročností předměty zmenšují. Dítě si během aktivity osvojí správný úchop a zatínání svalů na ruce.

3.2.3 Sociální oblast

Oblast zahrnuje budování vztahů k druhým, schopnosti přizpůsobit vlastní chování chování druhého a reagovat na sociální podněty z okolí. Řadí se sem nácvik funkční hry, symbolické hry a osvojení společné i střídavé hry. Cílem je naučit dítě akceptovat fyzickou přítomnost

druhých a zapojit je do interakce. Vzhledem k potížím, které děti s PAS v oblasti her mají, je nezbytné nácviky rozdělit do několika fází. Například při nácviku společné hry jde v první fázi o zaujmutí dítěte pro hru, v druhé si zvyká na blízkost druhých dětí jejich pozorováním, ve třetí se už zapojí paralelní hra se sdílenými hračkami. Ve čtvrté fázi se dítě s PAS začlení do skupinky, která využívá společné věci (např. stavebnici) a v páté fázi se přidá prvek střídání (např. počkat, než druhé dítě použije lepidlo).

3.2.4 Kognitivní oblast

Aktivita zaměřené na kognitivní funkce souvisí s pozorností, pamětí nebo plánováním, cílem je mj. pomoci dítěti s PAS lépe a organizovaněji jednat. Kognitivních cvičení je mnoho, příkladem je spojování obrázků do dvojic, třídění do kategorií, poznávání stejných předmětů nebo nácvik logického a koncepčního myšlení. Konkrétní aktivitou může být seřazování obrázků denních aktivit podle toho, které se dělají „nejdřív“ (umýt ruce) a „potom“ (usušit si je).

3.2.5 Oblast autonomie

Děti s PAS často potřebují dopomoci i při zdánlivě jednoduchých úkonech, dosažení autonomie je pro ně náročné. Cílem nácviků je vedle zlepšení samoobsluhy také lepší orientace v prostoru, díky které se dítě může samostatněji pohybovat každodenním životem. Příkladem je hra, při které dítě s PAS losuje obrázky běžných předmětů a přiřazuje je k místům a místnostem. Obrázky jsou výrazně barevné a srozumitelné, aby dítě zaujaly (Cottini et al., 2017b).

4. Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení, která se zaměřují na žáky se speciálními vzdělávacími potřeby a na žáky mimořádně nadané, jsou dvojího typu. Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Jejich činnost upravuje vyhláška č. 172/2016 Sb., která pozměňuje vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Účelem poradenských služeb je zejména vytvářet vhodné podmínky pro zdravý vývoj žáka, zajišťovat speciální vzdělávací potřeby, doporučovat a vyhodnocovat vhodná podpůrná opatření, přispívat k prevenci různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzděláním a zajišťovat metodickou podporu pro pedagogické pracovníky. Na základě vyhlášky jsou služby rodičům poskytovány bezplatně (Vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005). Na obou pracovištích pracují speciální pedagogové, psychologové či sociální pracovníci nebo logopedové, kteří jsou v kontaktu jak s rodinou, tak se školami a do škol také docházejí v případě potřeby na osobní návštěvy a náhledy na práci s dítětem, na základě kterých školám poskytují metodické vedení (Němec & Martinovská, 2018). Podporují vytvoření individuálního plánu a dohlížejí na jeho plnění a na rozvoj dítěte. Obě pracoviště také často poskytují doplňkové služby a podpůrné programy zaměřené např. na děti s poruchami učení (Mazánková, 2005). Jak píše Mazánková (2018), protože se jedná o školská zařízení, začíná jejich spolupráce s rodinou krátce před zahájením předškolního vzdělávání. Rodiče dítěte s postižením potřebují pro zápis do MŠ doložit zprávu z vyšetření, které dítě v jednom ze zařízení absolvuje.

„PPP je určena především pro děti, žáky a studenty s poruchami chování, učení i s dalšími odchylkami ve vývoji osobnosti a pro děti, žáky a studenty s ADHD. Zabývá se komplexní speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostikou, psychologickým a speciálně pedagogickým poradenstvím nejen pro rodiče, ale i pro pedagogické pracovníky“ (Mazánková, 2005, s. 69). Fungování poradny je ambulantní, rodiče přijdou na základě vlastního objednání nebo na doporučení, proběhne vyšetření a následně se pracovníci snaží spolu s rodiči najít řešení na zjištěné obtíže. Děti s PAS většinou zamíří do SPC, které má stejnou náplň práce jako PPP, ale zaměřuje se na děti se zdravotním postižením, např. s postižením zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním, děti s poruchou autistického spektra nebo s postižením kombinovaným.

5. Podpůrné služby a opatření

5.1 Raná péče

Jedná se o terénní sociální službu, určenou primárně pro rodiny s dětmi do sedmi let se zdravotním postižením. Její působení je zakotveno v Zákoně o sociálních službách č.108/2006 Sb. Bývá zřizována v rámci poradenských center nebo při neziskových organizacích a její služby jsou pro rodiče zdarma. V rané péči pracují sociální pracovníci, psychologové a poradci rané péče, což jsou vysokoškolsky vzdělaní odborníci se speciálně zaměřenými kurzy (např. na AAK nebo bazální stimulaci) (Mazánková, 2018). Tito odborníci navštěvují dítě v jeho přirozeném prostředí, tedy přímo v domácnosti rodiny. Podle kapacit dané služby nabízejí rodině psychosociální podporu, přinášejí informace o tom, co vše diagnóza zahrnuje, nabízejí konzultace ohledně vzdělávání a rozvoje dítěte a zaučují do konkrétních metod práce s dítětem. Náplní je také podle potřeby sociální poradenství, tedy informování o možných příspěvcích nebo nároku na rehabilitační a kompenzační pomůcky. Důležitou součástí je spolupráce se školními a předškolními zařízeními, kam pracovníci mohou docházet na náhledy výuky a konzultují vhodný individuální plán s pedagogickým personálem (NAUTIS, n.d.).

5.2 Neziskové organizace

Nedílnou součástí systému podpory pro vzdělávání dětí s PAS a podporu pro jejich blízké jsou nejrůznější neziskové organizace. V České republice je největší Národní ústav pro autismu (NAUTIS), dále následují například krajská pracoviště APLA, Autis Centrum, Líp a spolu, MIKASA, Křesadlo HK nebo PASPOINT. Stránkou, kde lze najít tato a další místa podpory přehledně na jednom místě je internetový portál AutismPort (AutismPort, n.d.). Tyto organizace nebo spolky jsou často nejen provozovatelem rané péče a dalšího poradenství, ale také místem, kde se rodiny mohou setkávat, vyměňovat si informace ohledně vzdělávání nebo zkušenosti s konkrétními mateřskými školami. V neposlední řadě jde o místa, kde se rodiny mohou navzájem podporovat a čerpat síly.

5.3 Asistent pedagoga

„Prostřednictvím asistenta pedagoga dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Působení asistenta pedagoga je jedním z nástrojů inkluzivního modelu vzdělávání“ (Národní ústav pro vzdělávání, n.d.).

Náplň práce asistenta pedagoga je upravena vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími (č. 27/2016 Sb.), popsána je v paragrafu 5, rozdělena je také podle vyšších a nižších požadavků na vzdělání asistenta (s maturitou či bez). V praxi mateřské školy, na základě předchozího vzdělání a délky praxe se asistent věnuje individuální práci s dítětem s SVP, přičemž pracuje podle pokynů učitele, speciálního pedagoga nebo jiného odborníka. U dětí pomáhá rozvíjet dovednosti potřebné pro vstup na základní školu. Dále také pomáhá s organizací dětí ve třídě, s dohledem a doprovodem dětí jak po budově, tak při procházkách (Němec & Martinovská, 2018).

Asistent je zaměstnancem školy, tedy pedagogickým pracovníkem, financován je z dotací, které škola na zařazení asistenta získává. V některých případech řeší rodiče absenci asistenta pedagoga osobním asistentem, kterého si hradí sami, jde však o jiný typ služby a zdaleka ne vždy je vhodným trvalým řešením (Němec & Martinovská, 2018).

Aby mohla MŠ podpůrné opatření (asistenta pedagoga) získat, je nutné, aby dítě se speciálními vzdělávacími potřebami absolvovalo specializované diagnostické vyšetření. To probíhá podle druhu znevýhodnění a hloubky obtíží buď v PPP nebo v SPC a poradenské zařízení posuzuje nárok na přidělení asistenta (Němec & Martinovská, 2018). I když je asistent přidělen do třídy na základě konkrétního dítěte s SVP, tak není osobním asistentem dítěte, ale jde především o asistenta pro učitele. Jeho pozornost by tak neměla být soustředěna pouze na jedno dítě, ale také na celou třídu. Jde o méně známou náplň jeho práce, a ne všichni učitelé a rodiče ho vítají (Němec & Martinovská, 2018). Jak píše Němec a Martinovská (2018), myšlenka za tímto bodem je taková, že v čase, kdy se asistent věnuje třídě, získá učitel více prostoru na individuální práci s dítětem s SVP. Pokud mluvíme o asistentovi pedagoga v MŠ běžného typu, je také vhodné, aby nebyl dětem představen jako

pomocník konkrétního dítěte, ale například jako další učitel, který bude pomáhat třídě s tím, co bude potřeba. Spojením asistenta s konkrétním dítětem s PAS dochází ke zvýraznění jeho jinakosti a v principu odporuje inkluzivnímu vzdělávání (Homolová, 2023).

6. Předškolní vzdělávání dítěte s PAS

V současné době je v České republice poslední předškolní rok ze zákona pro všechny děti povinný. Rodiče dítěte s PAS se tak jako rodiče jiných dětí musí dříve nebo později začít rozhodovat, v kolika letech by chtěli, aby dítě nastoupilo do předškolního vzdělávání a jaký typ předškolního vzdělávání zvolit. S výběrem vhodného zařízení mohou pomoci výše zmíněné služby, rané péče či školská poradenská zařízení, která odborným způsobem zhodnotí schopnosti a potřeby dítěte. Finální výběr je však na rodičích a jejich uvážení a přání (Mazánková, 2018). Stejně jako zbytek rodičů, i rodiče dětí s PAS musí zvažovat více faktorů, jako nutnost nastoupit do práce, možnost hlídání, vzdálenost MŠ od bydliště nebo finanční možnosti v případě soukromých MŠ. Oproti rodičům dětí bez postižení se jim však přidávají otázky, zda dítě zvládne být v kolektivu, zda neublíží dětem nebo sobě, zda ho vůbec do školky přijmou a pokud ano, zda ho z ní „nevrátí“ zase zpět (Šporclová, 2018). Vliv na nástup do MŠ mohou mít také komplikace spojené se zhoršeným zdravotním stavem dětí, např. časté nutné hospitalizace, zejména při kombinovaném postižení a potřebě pravidelných rehabilitací a terapií (Mazánková, 2018).

6.1 Mateřská škola speciální

Ve spojení se speciálními školami se v literatuře vyskytuje slovo segregace (Zilcher & Svoboda, 2019; Hájková & Strnadová, 2010; Fischer et al., 2014). Podle Fischer et al. (2014) „děti vstupující do vzdělávacího systému se rozdělují podle předem vymezených kritérií na určité podskupiny“ (s. 43). V přístupu segregace je stále právo na vzdělání, zároveň ale jasně vymezuje jinakost a odlišnost nějaké skupiny od normy (Fischer et al., 2014). Pro většinovou společnost má navíc segregace negativní konotaci, spojuje se s vyloučením nebo separováním zdravých jedinců od těch, kteří jsou něčím postihnutí. Svoboda a Smolík (2010, citace podle Zilcher & Svoboda, 2019) však přinášejí postřeh, že dříve, před inkluzivním vzděláváním, se myšlenka segregativního vzdělávání zaměřovala na „maximální podporu žáka tím, že jim bylo vytvářeno prostředí, které bude ideální pro určitý typ žáků, kde se

budou vzdělávat pouze žáci s obdobnými potřebami“ (s. 22). Druhý přístup ke speciálním školám tak naopak akcentuje přínosy, které dětem i žákům přinášejí. Jak píše Mazánková (2005), „speciální školství při vzdělávání plně respektuje individuální potřeby a zvláštnosti svých žáků. Je zde výrazně snížen počet žáků na jednu třídu, děti vzdělává speciální pedagog, který uplatňuje individuální výuku a přístup ke každému dítěti“ (s. 57).

6.2 Mateřská škola běžného typu

Pro mnohé rodiče dětí s PAS je velkým přáním, aby jejich dítě mohlo navštěvovat MŠ běžného typu, v ideálním případě v blízkosti bydliště (tak, jako je častým přáním i všech ostatních rodičů). Je pro ně důležitá představa, že dítě bude docházet do stejné školky a bude se pohybovat na stejných místech, jako ostatní, zdravé děti z okolí (Mazánková, 2018). I přes pozitivní postoj k inkluzi mohou mít i řadu obav. Mezi ně patří obavy, že se pedagog nebude dítěti dostatečně věnovat, že nebude mít dost zkušeností nebo trpělivosti, že dítě zůstane z kolektivu vyloučené nebo že bude mezi dětmi docházet ke konfliktům (Hájková & Strnadová, 2010). Háková a Strnadová (2010) také uvádějí výzkumy, které mapovaly souvislosti mezi hloubkou či typem handicapu a postoji k inkluzi mezi rodiči. Se stoupající závažností měli rodiče spíše tendence volit MŠ speciální, zejména z obav ze sociálního vyloučení, nepřipravenosti školky nebo z obav, že výše postižení ve výsledku převáží nad výhodami inkluze. Poukazují tak na to, že obecně mají rodiče tendence volit inkluzivní vzdělávání, pokud postižení svého dítěte vnímají jako lehčí. Zároveň však autorky uvádějí zajímavá zjištění, že rodiče, kteří už děti v inkluzivním vzdělávání mají zapojeny, ukazují větší spokojenost než rodiče dětí, které jsou zatím vzdělávány ve speciálních školách.

Mezi časté důvody, které rodiče uvádějí jako důvod pro MŠ běžného typu, jsou obavy ze stagnace ve vývoji, tedy dojem, že ve speciálních školách je výuka málo náročná (Hájková & Strnadová, 2010).

PRAKTICKÁ ČÁST

8. Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem práce bylo zmapovat zkušenost rodičů, učitelů a asistentů s předškolním vzděláváním dítěte s PAS. Cílem bylo nahlédnout na problematiku z více úhlů a zachytit zkušenost jak v mateřské škole běžného typu, tak v mateřské škole speciální.

Výzkumné otázky

Jak probíhá spolupráce mezi rodiči dítěte s PAS, pedagogickými pracovníky v mateřské škole a poradenským zařízením?

Jak probíhá sociální adaptace dítěte s PAS v mateřské škole?

Jak rodiče dětí s PAS nahlíží na předškolní vzdělávání svých dětí?

Jaký je postoj pedagogických pracovníků k inkluzi dětí s PAS do předškolního vzdělávání?

9. Typ a metody výzkumu

Výzkum byl uskutečněn kvalitativně. Data byla sbírána metodou polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor byl vybrán z toho důvodu, že otázky vyžadovaly obracení se do minulosti a formulování vlastních postojů či názorů, bylo proto potřeba zachovat možnost volnějšího tempa rozhovoru a flexibilních reakcí na participanty. Tematické okruhy otázek byly předem stanoveny.

Rozhovory probíhaly osobně, na veřejném místě zvoleném participantem a byly nahrávány na diktafon. Sběr dat byl proveden v rámci jednoho českého města střední velikosti (do 100 000 obyvatel).

9.1 Etika výzkumu

Na začátku každého rozhovoru byli participanti informováni, k jakému účelu budou data použita a byly jim poskytnuty informace, jakým způsobem budou data anonymizována. Rozhovory byly poskytnuty dobrovolně a bez nároku na odměnu. Pro zachování anonymity byla změněna jména dětí i rodičů a pedagogičtí pracovníci jsou uvedeny pouze pod svým titulem (paní učitelka, paní asistentka). Před sběrem dat bylo předpokládáno, že spolupráce mezi mateřskou školou, rodiči a poradenskými centry může být křehká, účastníci výzkumu by proto mohli cítit obavy z otázek na toto téma. Z toho důvodu je v práci také uveden pouze přibližný věk participantů a je anonymizováno město, kde sběr dat probíhal, stejně tak jsou anonymizovány názvy mateřských škol a center či organizací, které s rodiči spolupracují. Přepis rozhovorů není z důvodu ochrany soukromí dětí součástí zveřejněných příloh. Zájemci z řad odborné veřejnosti, kteří by měli zájem nahlédnout do sesbíraných dat, se mohou obrátit na autorku práce.

10. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 8 participantů, z toho 3 rodiče dvou dětí s poruchou autistického spektra, 2 učitelky, 2 asistentky a 1 speciální pedagožka.

Tabulka1. Popisné charakteristiky participantů

		Orientační věk (roky)
participanti	rodiče	40-50
	učitelka v MŠ speciální	30-35
	učitelka v MŠ běžného typu	55-60
	asistentka v MŠ speciální	45-50
	asistentka v MŠ běžného typu	30-35
	speciální pedagožka	50-55

Stručná anamnéza dětí

Matyáš

Matyášovi je 8 let, žije v domácnosti s matkou, sourozence nemá. Aktuálně dokončil první rok v MŠ speciální, s každodenní docházkou po celý den. Do té doby docházel do MŠ běžného typu, první rok bez asistenta, poté s asistentem. Při vyšetření v 6 letech klinickým psychologem zjištěny mírné projevy dětského nízkofunkčního autismu. Testové intelektové schopnosti odpovídaly střední mentální retardaci. Vyšetřením před nástupem do MŠ speciální podpořilo zjištění hraničního pásma středního až těžkého mentálního postižení. Vyžaduje vzdělávání s využitím podpůrných opatření ve stupni 4. Matyáš komunikuje zvuky, ukazováním nebo systémem VOKS.

Johanka

Johance je 6 let, žije v domácnosti s oběma rodiči, sourozence nemá. Aktuální každý den dochází do MŠ běžného typu s asistentem, má zkrácený režim do 14 hodin. Před nástupem do současné MŠ krátce navštěvována jiná MŠ běžného typu a soukromá MŠ s alternativním přístupem. Při klinickém vyšetření zjištěny projevy dětského autismu, aktuální vyšetření SPC ukazuje na hluboké neporozumění a nefunkční řeč, doporučen roční odklad před nástupem do školní docházky.

11. Shrnutí rozhovorů

Rozhovor 1 - rodiče Johanky

Johanka žije v domácnosti s oběma rodiči, na výchově se podílí oba. Maminka Lenka pracuje na částečný úvazek, tatínek Karel na plný. V první půlce rozhovoru odpovídá pouze Lenka, v druhé polovině se připojí i Karel.

Lenka popisuje Johanku jako živé, veselé dítě, aktivní dítě, které je sice společenské, ale limitované potížemi s porozuměním a vyjadřováním. *„Johanka je veselé hravé dítě plné energie, má ráda děti, ale neumí s nimi vůbec komunikovat. Možná bych řekla že ji hodně omezuje špatný porozumění, protože se neumí úplně vyjádřit v určitých situacích, vlastně téměř v žádných situacích.“* Odchylek od běžného vývoje si všimla v roce a půl, první pomoci se jí dostalo od rané péče, kterou si velmi chválí. *„Začalo to asi špatným očním kontaktem, a tak mi bylo doporučeno kamarádkou, ať zkusíme ranou péči. Kdyby nebylo rané péče, bylo by to mnohem horší, za tím si stojím.“* Podle rad rané péče vyzkoušeli metodu OTA, která ale ne vždy šla podle představ, a využívali také modelování v komunikaci. Hlavním přáním rodičů však bylo bližší napojení na dceru, u které pozorovali, že je často nevnímá. *„My jsme hlavně chtěli to napojení, přišlo nám, že Johanka často lítá ve svém světě. Takže vzájemné napojení se na sebe.“*

Johanky první školka byla státní, běžného typu. Ihned po nástupu se ukázalo, že školka není na Johanku připravena. *„Johanka si tam lítala po třídě a paní učitelka ji neuměla usměrnit, necítila jsem ani, že by ji usměrňovat chtěla.“* Ze strany učitelky se setkali s nátlakem na změnu školky, kterému kvůli psychickému vyčerpání po několika týdnech vyhověli. *„Netolerance, nepochopení, v tu chvíli, kdy dítě nezapadá do tabulkových systémů, tak okamžitě vyhazov.“* Po konzultaci v SPC zkusili menší kolektiv. Do nové školky už docházelo víc dětí se specifickými potřebami, kterým ale asistoval pouze jeden asistent a na rozvoj Johanky už nebyl žádný prostor. Lenka se domnívá, že mohlo jít o nějakou vnitřní regulaci. *„Dostali jsme tip na Montessori přístup, kde byl menší kolektiv, ale bylo tam více dětí jako Johanka. Tam to bylo špatně, že tam bylo víc dětí a jeden asistent a ten to prostě nezvládal. Ty děti si tam, třeba čtyři, řeknu příklad, lítaly samy a asistent se věnoval jednomu chlapečkovi, kterému byl přidělen.“* V zájmu Johančina rozvoje se rozhodli pro další změnu, i když jinak byli s komunikací školky spokojeni. Problém s umístěním vnímali intenzivně,

oslovené školky dítě s PAS odmítaly kapacitně nebo byly příliš nákladné nebo velké a hlučné. *„Nikde jí nechtěli, a to byla relativně malá. Když už jsme řekli, že asistenta máme, tak u soukromých školek to je problém. Tam, kde jsou malé skupiny, tak rodič si musí hradit asistenta sám, v plné výši. A státní nám nebyla doporučena, kvůli velkému počtu dětí.“* Díky rané péči se propojili s SPC a zažádali o asistenta. Speciální pedagožka také pomohla s výběrem i umístěním do vhodné školky. *„Ona nám to místo i našla, jinak bychom asi tápali dodnes, protože jen tak vás nevezmou.“* Při hledání školky se jim měnily zvažované faktory, jako první to byla vzdálenost od bydliště a kladné hodnocení známých. *„Začali jsme školkou, která byla nejbliž s tím, že zůstanu doma a Johanka bude chodit jen na dopoledne.“* Vlivem zkušeností se priority změnilly na *„...individuální přístup. Menší počet dětí. Naše pocity, co se týče lidskosti paních učitelek.“* Velkou roli hrálo také doporučení SPC. MŠ speciální měli jako variantu až na posledním místě. Jejich hlavním přáním bylo pokračovat s rozvojem Johanky stále dopředu a MŠ speciální vnímali jako kroky zpět. *„Chceme bojovat. Když to nepůjde, tak holt tahle možnost je tu vždycky.“* Zmínili i negativní pocity, které v nich představa MŠ speciální vyvolávala. *„My jsme neměli dobré pocity, speciální školka nám nahání husí kůži ještě teď.“*

V současné školce se cítili od začátku dobře, ocenili velké prostory a možnost Johanky odejít v případě potřeby do klidu. *„Všechno na nás působilo dobře, cítila jsem, že je to dobrá volba.“* Pomoc se zapojením Johanky poskytlo poradenské centrum, rodiče vnímali fungující spolupráci, komunikovali pravidelně s asistentkou. *„Ten individuální přístup tam byl, pomáhalo nám poradenské centrum. Asistentka také byla fajn, dostávala jsem zpětné vazby, jak Johanka funguje, fotky mi chodily, komunikace také byla. Fungovalo to tak, jak by to mělo být.“* Po roce docházení přišly personální změny a Johanka dostala nové učitelky i asistentku. Tu si i přes počáteční obavy z nezkušenosti rodiče chválí, mají zpětnou vazbu, že je Johanka na paní asistentku napojena a rozumí si s ní. *„Ve finále je to perfektní. Johanka ji má ráda, na všech fotkách je s ní, jsou stále spolu.“* V komunikaci nejvíce ocenili pravidelné schůzky v intervalu 2 měsíců (zřizovalo SPC), během kterých mohli společně s SPC, učitelkou i asistentkou posoudit rozvoj Johanky a domluvit se na dalším postupu a případných změnách. *„Domlouvali jsme se, co budeme měnit, čím ji podpořit a tam docházelo k perfektnímu předávání informací, vše na jednom místě. To byla bomba.“* Rodiče vnímali velký přínos, zároveň si uvědomovali časovou náročnost, schůzky byly odpoledne, po pracovní době. *„Byla*

jsem všem hrozně vděčná, protože to bylo až od čtyř hodin dál.“ V současné době jsou schůzky z časové vytiženosti pozastaveny a předávání informací se zpátky omezilo na základní otázky na paní asistentku při vyzvedávání. „Např. Jedla? Dobrý všechno? Dělala úkoly? Takový lehčí otázky.“

U Johanky rodiče pozorují, že se jí ve školce líbí, oproti předchozím MŠ vidí veselost a i důkazy, že se Johance věnují. *„Měla zážitky, občas i něco zmínila, zpívala písničku nebo básničku, viděla jsem i nějaké výrobky.“* V rámci zapojení do kolektivu je trápí jen průběh obědů, Johanka jí odděleně od ostatních dětí, neboť tak to paní učitelka s asistentkou nastavily na začátku a Johanka nezvládne změnu. *„Svačinka společně se všemi, oběd oddělený. Což je mi doteď líto, přemýšlím, jak to pak bude ve škole.“*

Na inkluzi rodiče nahlízejí po zkušenosti v současné školce pozitivně, viditelná je po předchozích špatných zkušenostech úleva. *„Kdyby to bylo tak, jak to je teď, tak my jsme úplně nejšťastnější.“* Setkali se i s podporou a soucitem od rodičů ostatních dětí jak v minulé, tak současné školce. *„Bylo jim Johanky líto, bylo jim líto nás. Takže dobrý. A v současné školce si myslím, že nám všichni drží palce, pomáhají nám, různé informace a nápady nám předávají.“* Za nejdůležitější aspekt inkluze považují schopného asistenta se zájmem o dítě. *„Nejdůležitější je asistent, který má zájem něco řešit. Kdyby to byl jen někdo, který tam chodí jen do práce, tak to je k ničemu.“* Obavy mají z budoucího nástupu do školy, kdy opět přijdou starosti s hledáním asistenta. Negativně vnímají pouze nedostatek pedagogického personálu a velké množství dětí ve třídách ve státních školkách. *„Je toho moc na děti a je toho moc i na personál. To, když vidím, jak to funguje v soukromých skupinách, kde je 6 dětí na 1 člověka, to je nesrovnatelné.“*

Rozhovor 2 – učitelka Johanky

Paní učitelka učí v MŠ běžného typu, má za sebou 40 let praxe. V současné školce je prvním rokem, její třída má 24 dětí. Během své celoživotní praxe se již s dětmi s PAS setkala a díky tomu neměla obavy, když se dozvěděla, že do její třídy přibude Johanka. *„Já dělám 40 let v mateřské škole, ve své předchozí práci v jedné mateřské škole jsem se již s dětmi s autismem setkala, některé jsem měla ve své třídě.“* I přesto v začátcích uvítala pomoc ze speciálně pedagogického centra, s jejichž přístupem byla velmi spokojená. *„Největší pomoc mi přišla od SPC, naprosto skvělá spolupráce, nedovedu si představit lepší, musím jenom chválit.“* Samotnou práci s Johankou vnímá jako téměř bezproblémovou, oproti dětem s PAS, se

kterými se v práci setkala dříve. „*Johanka je ale pro mě úžasná autistka, ona je naprosto v pohodě na to, co já jsem zažila s jinými autistickými dětmi, vím, jaké velké potíže a problémy můžou nastat.*” Potíže pozoruje u Johanky jen v ojedinělých případech, zejména když je čas uklízet nebo ve třídě nastane větší hluk, to svoji nelibost dává najevo křikem. „*Jenom teď na konci školního roku už má větší potíže s hlukem, jí vadí hodně hluk a taky jí začalo vadit více uklízení. Když končíme s nějakou činností, a je čas na úklid, tak to je problém. Na začátku roku to řešila pláčem, teď křikem a vztekem, hlas má jako zvon.*” Za rok učení v této školce si pamatuje jen jednu náročnou situaci, kdy měla obavy i o bezpečí ostatních dětí. „*Jakmile jsem řekla slovu úklid, Johanka začala křičet a popadla postupně všechny věci co našla kolem sebe, kovové, těžké, dřevěné a začala je házet prudce proti zdi.*” Když k nějaké problémové situaci dojde, tak má paní učitelka už vyzkoušený postup, který vede k Johančině zklidnění. Pomáhá odvést ji stranou do klidné místnosti a převést pozornost na jiné věci. „*Johanku se mi po nějaké době podařilo uklidnit, odvedla jsem ji do klidové místnosti a povídáním odvedla pozornost jinam.*”

S Johankou se domlouvá bez podpůrného vizuálního systému. Pozoruje, že situacím rozumí, komunikuje proto se všemi dětmi stejně, běžnou mluvenou řečí. Systém VOKS jí byl doporučen speciálně pedagogickým centrem, domnívá se však, že u Johanky není potřeba. „*Kartičky se symboly nám byly doporučené z SPC, nevím, jestli je to dobře nebo špatně, ale já je v komunikaci s Johankou nepoužívám, vždy se spolu nějak domluvíme.*”

Při celkovém hodnocení Johanky docházky hodnotí kladně schopnost vydržet déle u některých činnostech, včetně odpočinku po obědě. Naopak se nepodařilo zapojení do společného oběda, Johanka se momentálně nezvládne vzdát svého stolečku, odděleného od ostatních dětí, který dostala při svém nástupu. „*Ale protože byla první rok zvyklá obědovat u svého stolečku, tak teď změnu není schopna zvládnout. Svačí u stolečku s dětmi, ale obědovat musí odděleně.*”

Její osobní náhled na inkluzi dětí s PAS do předškolního vzdělávání je ambivalentní. Po svých zkušenostech s předchozí prací jasně říká, že „*s inkluzí nesouhlasím, nejsem jejím zastáncem.*” Upřesňuje, že šlo například o agresivní a hodně náročné dítě. Konkrétně u Johanky však vnímá situaci jinak, vyzdvihuje, že není nebezpečná pro ostatní děti a zvládá se s pomocí asistenta zapojit do všech činností. „*Takže v případě Johanky nevidím v inkluzi problém, s asistentem pedagoga se dá začlenění dítěte s autismem, které je klidnější a nemá*

často problémové chování, zvládnout.” Jako překážky inkluze vidí velký počet dětí ve třídě, zvláště když jsou ve třídě děti různě staré, což klade vysoké nároky na skloubení. „Rozhodně si ale myslím, že když je začleněno dítě s autismem do třídy mateřské školy běžného typu, měl by být automaticky snížen počet dětí ve třídě.” Dále také obměny personálu a střídavý rozvrh učitelek. „To vnímám jako hodně problematické, během celého roku se to silně podepsalo na pohodě ve třídě, nejen dětí, ale i nás pedagogů.”

Rozhovor 3 – asistentka Johanky

Lucie pracuje s Johankou první rok, jde o její první asistenci dítěti s PAS, na začátku tak byla nejistá, jak vše zvládne. *„Asistentkou Johanky jsem se stala minulé září, Johanka sem už rok předtím chodila. Když jsem nastoupila a dozvěděla jsem se, že budu s Johankou, měla jsem trochu obavy. S autismem jsem se již setkala, věděla jsem, oč se jedná, ale nikdy jsem s dítětem s autismem nepracovala.“* Oporou jí bylo a stále i je speciálně pedagogické centrum, vyzdvihuje společné setkávání. *„Pravidelně jsem docházela na konzultace a poradila mi se vším, donesla mi veškeré materiály, co jsem potřebovala. Také se několikrát do roka scházíme všichni dohromady, paní z SPC, paní učitelka, já i rodiče. To je velmi přínosné.“* Chválí si také spolupráci s maminkou Johanky, kterou ocenila hlavně zpočátku, kdy se s Johankou seznamovaly. *„Maminka mi na začátku hodně pomohla, naučila mě, jak se zachovat v situacích, které jsou pro Johanku obtížné.“* O tom, jak se Johance ve školce daří, si většinou spíše zběžně řeknou na konci dne, podrobnější evidenci rozvoje (např. týdenní fotografický deník) si nevedou. *„Ne, to my tady neděláme, jen to mamince vždycky vypovím, jestli bylo s Johankou vše v pořádku, jak se tu cítila, kdyby byly nějaké problémy a tak.“*

Dříve s Johankou komunikovala pomocí VOKS, postupně ho ale potřebuje čím dál tím méně. Johanka už ví, jak to ve školce funguje, kartičky tak využívají jen při změnách režimu. *„Myslím, že to Johanka nepotřebuje. Využíváme je jen v situacích, kdy je nečekaná změna. Jinak ve školce je rytmus stejný, tak už to Johanka zná, kartičky se symboly už nepotřebuje, ale já je mám připravené, když je potřeba.“* Z podpůrných metod dále využívá pouze denní režim, s jinými úpravami nebo metodami (např. rozkreslená schémata, videonahrávky, knihy se symboly) nepracují. Johanka využívá za asistence Lucie stejné materiály, jako ostatní děti. *„Johanka má stejné pracovní listy jako ostatní děti a zvládá je dobře. Já jí s nimi pomáhám. Aktivitu speciálně připravené pro Johanku neděláme, ani žádné další nácviky, Johanka dělá to, co ostatní děti, s mojí dopomocí.“*

Lucie pomáhá také při společných aktivitách s ostatními dětmi, díky tomu se Johanka může všeho účastnit. *„Johanka se účastní všech aktivit, vždy tam ale musím být já, v její přítomnosti a s její pomocí dělá vše jako ostatní děti. Bez mé pomoci by to ale nezvládla.“* Byť děti mají Johanku rády, tak ji do her nezapojují a ona sama kontakt nevyhledává, hraje si vedle nich svým vlastním způsobem. *„Myslím si, že je tu Johanka spokojená, ale děti nevyhledává, o kontakt s nimi se nesnaží. Během dne si tak sama chodí, pobíhá, a přitom si povídá pro sebe.“* Pokud nastane nějaká náročná situace, nejčastěji kolem úklidu nebo při zvýšeném hluku, tak má paní asistentka možnost odejít do klidné místnosti a Johanku zklidnit objetím. *„Pomáhá, když Johanku vezmu stranou, vezmu ji do náruče, tím se uklidní.“*

Pozitivně hodnotí, že po postupném zvykání už Johanka zvládne být ve školce až do odpoledne. A přesto, že nespí, tak zvládne odpočívat, prohlížet si knížky a nerušit ostatní děti. *„Nejdříve jsme pobyt prodlužovali po půl hodinách, Johanka v současné době zvládne hodinu ležet a odpočívat na lehátku. Nespí, ale nikoho neruší, v klidu si prohlíží knížky.“* Také ji velmi potěšilo, když se projevila Johančina záliba v hudbě a zapojila se do besídky. *„Naučila se všechny písničky a zpívala je společně s ostatními. To bylo moc hezké, měla jsem z toho opravdu radost.“*

Ve své práci je spokojená, podporu vnímá jako dostačující a aktuálně nevnímá v práci žádné větší obtíže. *„...skvělá byla spolupráce s poradci z SPC, všechny rady a materiály jsem dostala od nich, to fungovalo skvěle. I spolupráce s rodiči je pro mě výborná. Vycházíme si vstříc i s paní učitelkou ve třídě, to je pro mě také důležité.“* S inkluzí dítěte s PAS do mateřské školy má díky tomu dobrou zkušenost, uvažuje ale, že záleží na typu postižení. Konkrétně u Johanky inkluzi vnímá jako příležitost, zároveň však vyzdvihuje důležitost asistence. *„Johanka je moc šikovná, nemá agresivní chování, nevidím v inkluzi tedy žádný problém. Kolektiv zdravých dětí je pro ni myslím přínosem, bez asistence by to ale nešlo.“*

Rozhovor 4 – maminka Matyáše

Maminka Jana žije s Matyášem v domácnosti sama, je rozvedená, pracuje na plný úvazek. Jana popisuje Matyáše jako usměvavé hyperaktivní dítě, které má rádo pohyb všeho druhu a vodu, těší se na plavání. *„Jak je hyperaktivní, tak miluje koukání z okna, když třeba fouká vítr nebo když se někde něco třepe.“* První změny od běžného vývoje začala pozorovat od dvou

let. I když po pohybové stránce bylo všechno v pořádku, začala si všimnout, že nereaguje na své okolí. *„Protože do té doby byl v pohodě, byl velmi pohybově nadaný, už chodil v 10 měsících, přetáčení, to všechno mu šlo krásně. Pak to začalo vypadat, že má svůj svět, že nás vůbec neregistruje.“* Protože zrovna probíhala pandemie Covid-19, tak se vyhledání odborné pomoci zpozdilo a Matýsek mezitím na zkoušku nastoupil do MŠ běžného typu.

Školka Matyáše přijala i bez předchozích zkušeností se vzděláváním dítěte s PAS. Roli asistenta přechodně zastoupila chůva, která se na kurz začala připravovat a o rok později se stala jeho asistentkou. *„Bylo to chůva a Matýska si zamilovala. Takže my jsme čekali vlastně skoro celý jeden školní rok, než získala certifikát.“* Přístupy, jak s Matýskem ve školce pracovat, vymýšlela Jana s učitelkami v průběhu docházky až na základě praxe. Také komunikaci s ním se učily v průběhu. *„Ony to tak vyzorovávaly, jako my doma. Nějaké posunky...“* Matýsek měl svoje vyhrazené pracovní místo i klidovou místnost. Na podpůrné techniky nebo učení nebyla ve školce kapacita, stěžejní byla pro Janu Matýskova příležitost být v přítomnosti dalších dětí.

Děti v běžné školce přijaly Matyáše dobře, nedocházelo k žádným konfliktům, i přes velký kolektiv 26 dětí. Podle Jany se dětem líbilo, že je jiný a může se ve školce volně pohybovat. *„Takže i v tom, že tam měl víc volnosti, tak se nikdy nestalo, že by mu dítě ublížilo nebo že by on někomu ublížil. Takže ho tak nějak brali, že tam tak funguje, že tam patří.“* Her s dětmi se neúčastnil, hrál si sám vedle nich, ale zapojení odmítal. *„On se účastnit nechtěl. A oni nevěděli, jak ho zapojit, tak ho nechali.“*

První odbornou pomoc získala Jana od rané péče, která začala docházet do školky na pozorování a začala Janu učit konkrétní metody, jak s Matyášem pracovat. *„Takže větný proužky, to už je teď běžný a VOKS, ten má rád, ten funguje.“* Pomohlo také rozbor videí za asistence poradců, díky kterému si Jana začala na Matyášově chování všimnout věcí, které by běžně přehlédla. *„Ze začátku jsme si natáčeli videa a rozebrali jsme si to s pomocí poradenského centra. Ukázali nám, kde nás třeba Matýsek vnímá, toho bychom si třeba jinak nevšimli.“*

Poradenské centrum doporučilo individuální plán rozvoje, nicméně školka ho nevyužívala. Jana se soustředila na Matyášovu spokojenost a čas strávený s dětmi, byla vděčná za laskavý přístup, který školka nabízela. *„Měli ho založenější, ale nepracovali podle něj. I ta paní asistentka, ona byla skvělá, ale byla to spíš taková maminka. A já jsem byla ráda za to, že u*

Matýska je člověk, co má takovýhle cítění.“ Zpětně hodnotí, že zaměření se na rozvoj Matyáše mohlo být lepší, v té době však situaci vnímala jako fungující. „Já jsem si taky myslela, že třeba používá VOKS líp a ono to tak nebylo. Ale to třeba zase byla moje chyba, protože jsem po tom nešla. Já jsem měla pocit, že to tam je a že to tam funguje.“ Velkou radost měla naopak z pokroků v sociálním cítění. „Opravdu velký pokrok byl v tom sociálním cítění, to určitě. To mu tam pomohli na milion procent.“

Na změnu školky na speciální přistoupila kvůli plným kapacitám školek, ale zároveň potřebě druhého odkladu před nástupem do školy. Za běžného stavu probíhá začleňování do MŠ speciální postupně, Jana ale už potřebovala být v práci na plný úvazek. „...říkali, že tam chodí dětičky třeba na hodinu jako na zvykání a já jsem potřebovala už 8 hodin, protože pracuju. A tam mě zachránili lidé z poradenského centra, kteří řekli, že to Matýsek zvládne. Takže paní učitelka z toho byla taková překvapená, ale vzali ho.“ Jako benefity docházení do MŠ speciální vidí malý počet dětí na třídu, kolektiv je 4-5 dětí, pedagogové tak na ně mají více času, je prostor dítě učit a rozvíjet. „Že tam ten čas je a to dítě se tam určitě rozvíjí.“ Vyzdvihuje tvorbu týdenní knihy, ve které pedagogové zaznamenávají práci s dítětem. „Tam je úžasný, že tam mají takové knížky, které vytváří. Každý týden tam lepší, co to dítě dělalo, v pátek nám to dávají domů, abychom se koukli a takhle vlastně víme, co se s našimi dětmi děje. Ze začátku to Matýska nezajímalo, ale teď už si tím listuje a dochází mu, že je to on.“ Když se Jana ohlíží zpět, tak usuzuje, že kdyby Matyáš nastoupil do MŠ speciální rovnou, mohl být na vyšší úrovni učení. „Myslím si, že kdyby byl dřív ve speciální, že by byl ještě jinde. Bylo by to lepší, myslím.“ Na druhou stranu, kdyby to nebylo nutné, tak by sama MŠ speciální nezvolila. Z jiných míst měla špatné reference, obávala se, aby Matyáš psychicky nestrádal. Je pro ni důležité, aby byl v kolektivu dětí bez handicapu. A také uznává, že jako rodič potřebovala čas, aby Matyášovu diagnózu přijala. „...přála jsem si, aby mezi těmi „normálními“ dětičkami byl, aby viděl, jak to funguje normálně. A ono taky chvíli trvalo, než si člověk připustí, že jeho dítě je jiný.“

Na inkluzi se proto Jana dívá pozitivně, byť zvažuje i závažnost diagnózy a potřebnost schopného asistenta. „Já jsem za to hrozně ráda, že byl v normální školce. Tím, že Matýsek nic nikomu neudělal, neublížoval a víceméně ani neobtěžoval svým chováním, tak si myslím, že jo, že je začlenění do běžný školky dobrý. Kdyby měl k sobě člověka, který to s ním bude umět.“ Nejdůležitější pro ni vždy byla přítomnost druhých dětí a Matyášova sociální

vnímavost. „*Budu si stát za tím, že normální školka je na rozvoj sociálního citění, to si myslím, že kdyby tam nebyl, tak s tím má možná problémy doted.*“

Rozhovor 5: Matyáš – asistentka Petra a učitelka Iva v mateřské škole speciální

Matyáš chodí do současné školky speciální jeden školní rok, v jeho třídě je pět dětí a paní učitelka Iva s paní asistentkou Petrou. Po celý rok chodil na celé dny, a to rovnou od nástupu. Před nástupem proběhla úvodní schůzka, na které se sešly paní učitelka, paní asistentka a poradkyně z rané péče s maminkou, aby se domluvily na Matyášových potřebách. Začátek docházky byl velmi náročný, neboť Matyáš špatně snáší změny. Okamžitý nástup bez přechodné doby není ve školce obvyklý, pro maminku byl však v té době nezbytný. „*...když sem k nám přijdou děti, ať už mají přechod ze školky, případně rovnou z domácího prostředí, tak my tady vyžadujeme, aby ty děti tady měly nějaký adaptační pobyt. Většinou je to třeba na půl hodiny, pak se to prodlužuje na hodinu, a pak je to prostě podle individuálních schopností toho dítěte.*“

Pro Petru s Ivou bylo důležité zjistit úroveň schopností a dovedností, které Matyáš získal v předchozí školce a navázat na ni. Obtíže pozorovaly v téměř všech oblastech, zejména v čekání (např. u stolu, na procházce nebo než se oblečou ostatní děti), které je pro děti s PAS často nesrozumitelné. Začaly proto s technikou počítání. „*Používáme počítání na prstech, to hodně pomáhá. Hodně se to zlepšilo z toho důvodu, že mu vždy na prstech odpočítáváme.*“ V komunikaci byl Matyáš zvyklý používat VOKS k vyjádření potřeb, u dalších podpůrných metod však porozumění neměl. „*Matýsek uměl využívat kartičku jenom ke sdělení svých potřeb, tam bylo vidět, že to používali, ale denní režim a posloupnost činností, tomu nerozuměl.*“ Zásadní proto bylo, aby Matyáš rozpoznal svoji fotografii u pomůcek, které mu vizuálně vysvětlovaly činnosti ve školce, například u denního režimu, v komunikační knize nebo aby si poznal své místo v koupelně či v šatně. *On právě ani nevěděl, že ten denní režim je jeho, nechápal tu strukturu ani v koupelně ani v šatně. Když to porozumění není funkční, nerozumí tomu, že tam má svoji kartu, svoji fotografii. Trvalo to dlouho, než porozuměl, ale teď už je to o hodně lepší.*“ Iva s Petrou dále používají ke komunikaci VOKS, k dalšímu rozvoji Matyáše i dalších dětí ve třídě jim slouží výrazná gesta, upoutání pozornosti pomocí intonace, důležitá je také důslednost v nácvicích. „*...používáme strukturalizace a vizualizace,*

gesta, hodně výraznou intonaci, motivaci, pozitivní komunikaci, zrcadlení emocí a důslednost.“

Začleňování do kolektivu a do společných aktivit probíhalo postupně, v malých krocích, velmi postupně se přidával, například se připojil na krátkou chvíli a poté mohl znovu odběhnout. Po nástupu byl Matyáš z nového prostředí vystrašený a nervózní, často plakal a schovával se do deky na svém lehátku. *„Od všeho utíkal, nechtěl přijímat nové vjemy. Všechno odmítal, měl stereotypní pohyby a opravdu hodně plakal.“* Kontakt s druhými dětmi zpočátku nevyhledával, byl uzavřený a ve školce polehával, stranou od dětí. Po půl roce však došlo ke změně a Matyáš se o okolí začal zajímat i sám od sebe. *„Pak ale došlo k nějakému zlomu, je to najednou od 0 do 100, hodně teď projevuje zájem o děti, o ostatní, i o cizí lidi.“* Za velký pokrok paní učitelka s paní asistentkou považují zlepšení jídelních návyků, ve školce už začal dobře jíst. Dále vyzdvihují celkově větší zájem o okolní dění, nejen vevnitř, ale i venku. *„Na hřišti se rozhlíží okolo sebe, zajímá se o okolí, jde na klouzačku, na kolotoč. Dříve jen seděl schoulený na lavičce, teď je víc, jak bych to řekla, takzvaně do světa.“*

Vhodnost inkluze do MŠ běžného typu zvažují podle stupně postižení, pro děti s hlubším rozsahem postižení může být podle jejich názoru naopak úlevné docházet do MŠ speciální. Pro úspěšnou docházku do běžného a velkého kolektivu vnímají důležitost funkční komunikace, schopnosti nápodoby a otevřenosti vůči okolí. *„Pokud je tam lehčí forma, záleží na jejich schopnostech, pokud děti nejsou uzavřené v tom svém světě, pokud jsou otevřeny do okolního světa, jsou schopnější v oblasti nápodoby, může mít jejich zařazení do kolektivu běžné MŠ smysl. Ale nejdřív tam musí být zvládnutí navázání očního kontaktu a porozumění funkční komunikaci.“* Roli hraje také připravenost školky na přijetí dítěte s PAS.

Během své práce obě zaznamenaly stigma, které u MŠ speciální stále přetrvává, rodiče mají z nástupu svého dítěte obavy. *„Setkáváme se s tím, že rodiče se do MŠ speciální nechtějí ani přijít podívat, bojí se, že tady dítě dostane nálepkou, přitom je to i naopak, u nás dostane individuální přístup. Myslím, že mají zkreslené představy, jak to u nás vypadá.“* Zároveň by si přály, aby nebylo zapomínáno na skutečnost, že i MŠ speciální jsou vzdělávacím zařízením a cílem je děti učit a rozvíjet, nejenom pohlídat v mezičase, kdy jsou rodiče v práci. S dětmi pracují na nábivku nových dovedností, nabízejí jim nové zážitky a podněty, ke kterým by se jinak nedostaly. Cílem je také narušování zaběhnutých stereotypů, které mají děti s PAS vytvořené, a tím zvyšování jejich flexibility během různých scénářů. *„My ale máme ty děti*

naučit něco nového a zažívat to s nimi. Nechodíme jen na procházky, ale vystavujeme je tomu, že pojedeme autobusem, vlakem, na výstavu, do muzea... aby ty děti žily.“ Ne vždy se setkají u rodičů se zájmem a pochopením, u rodičů vidí spíše snahy o udržení dětí v bezpečné zóně. Z různých důvodů mohou mít obavy, jak by jejich dítě reagovalo na nová místa a situace, proto upřednostňují klid a setrávání ve známé budově školky. Iva s Petrou ale zdůrazňují, že je důležité, aby se děti setkávaly s výzvami už od předškolního věku. „Ale když se to dítě naučí teď, když je malé a v rozvojovém věku, tak to může zvládnout i v dospělosti. A těší nás, když máme zpětnou vazbu od dětí a vidíme, že si to užijí.“

Rozhovor 6: krajská koordinátorka péče o děti s PAS

Klára je zkušenou speciální pedagožkou, v práci s dětmi s PAS se pohybuje 25 let. Pracuje na pozici krajského koordinátora, potkává tak rodiče s dětmi s PAS z celého kraje. Oproti situaci před X lety vnímá celkově nárůst dětí s diagnózou PAS, děti se ale také potýkají s hlubší úrovní postižení. Zároveň se rodiče vyhýbají umístění do MŠ speciální, avšak i ty bývají kapacitně plné. „Výrazně se zvýšil počet dětí s PAS, některé školky doslova hlásí, že mají „přeautistováno“, děti mají i celkově hlubší postižení, přesto rodiče preferují zařazení dětí do mateřských školek běžného typu, což není vždy přínosem, jak pro dítě samotné, tak pro ostatní děti.“ Zatímco se za posledních deset let počet klientů ztrojnásobil, tak prostoru na metodickou podporu rodičů i pedagogů by bylo potřeba více. Naopak kladně hodnotí zacílenou ranou péči a vyzdvihuje lepší možnosti diagnostiky, která už v 18 měsících díky screeningovému dotazníku M-CHAT-R může odhalit ohrožení vývoje, a to nejenom autismu. „Nemusí se vždy jednat o PAS, ale je třeba začít s rozvojem pomocí rané péče.“

Při posuzování výhod a nevýhod, které s sebou nesou MŠ speciální i běžného typu, vysvětluje, že vždy záleží na konkrétním dítěti. MŠ běžného typu by doporučila dítěti, které ovládá imitaci a zvládá funkční komunikaci. „Z mého pohledu je běžná MŠ přínosná pro děti s PAS, které mají rozvinutou nebo alespoň chápou imitaci a mají nastavenou funkční komunikaci. Je jedno, jestli verbálně nebo za pomoci AAK.“ Pro děti, které tyto schopnosti ještě nemají, bývá prostředí běžné MŠ velmi zátěžové. Zvláště zmiňuje hypersenzitivitu, běžným systémem předškolní péče někdy opomíjenou. „...hodně dětí s PAS je i hypersenzitivní na různé podněty, což se mnohdy u dětí s PAS podceňuje nebo se na to nebere takový zřetel.“ MŠ speciální také přináší menší kolektiv a individuální přístup díky více pedagogickým pracovníkům na počet dětí. „Z mého pohledu je někdy vhodnější začít ve

speciální MŠ, kde jsou speciální pedagogové, kteří pomohou dítěti právě rozvinout imitaci, nastavit funkční komunikaci, pomohou dítěti pochopit režim školky za pomoci vizualizovaného režimu atd.“ Pokud dítě s PAS dochází do školky běžného typu a je klidné, nerušící, tak se může stát, že mu nebude věnována taková pozornost. Tím přichází o možnost rozvoje. *„U dětí s PAS, které „nenarušují“ svým chováním běh školky, je mnohdy riziko podcenění jejich opravdických potřeb.“* Školky běžného typu by si mnohdy přály větší metodickou podporu, ta však vzhledem k velké vytíženosti SPC není vždy možná. *„Někdy mám pocit, že jim předávám informace formou rychlokurzu, a to je špatně.“* Školky běžného typu ani nemusí mít pro dítě s PAS vhodné zázemí. Z toho důvodu, pokud je dítě mladší 5 let, využívají školky zákonné možnosti dítě odmítnout. Velkou potíží je například jídlo, děti s PAS mají specifické potřeby úpravy jídla. *„...dětí s PAS jsou silně vybíravé, ale není to dieta a celkově naplněná kapacita školek hraje v neprospěch dětí s PAS.“*

Jako málo otevřené téma vidí zvládnání náročného chování. Prostor pro zlepšení je také ve spolupráci a propojenosti odborníků, kteří jsou zapojeni do péče o dítě. *„O tom se trochu mluví, všichni to vidí jako potřebné, ale v praxi se to realizuje minimálně.“*

12. Výsledky

VO1: Jak probíhá spolupráce mezi rodiči dítěte s PAS, pedagogickými pracovníky v mateřské škole a poradenským zařízením?

Rodiče obou dětí i pedagogičtí pracovníci z MŠ běžného typu se shodují na spokojenosti s prací rané péče i SPC. Opakovaně zaznělo, že bez pomoci těchto služeb by bylo předškolní vzdělávání dětí s PAS mnohem náročnější. Objevují se slova chvály na srozumitelné vysvětlování rozsahu postižení, zaučení do konkrétních metod práce s dítětem s PAS a ochotu poskytnout vzdělávací materiály.

Ochota se opakovala i v případě Matyášovy školky běžného typu, kam zpočátku nastoupil bez asistenta. Objevila se ochota přijmout dítě s PAS i bez zkušeností a hledat způsoby, jak docházku umožnit. Tato otevřenost však z jiného úhlu pohledu může být negativem, a to ve chvíli, kdy školka není připravená a nepracuje s dítětem na potřebném rozvoji. Tato skutečnost se objevila jak v případě Johanky, tak Matyáše, potvrdila ji také speciální pedagožka. I když MŠ běžného typu získaly od SPC individuální plán, v praxi podle něj nepracovaly, nebo pouze zpočátku.

Ve všech hovorech výrazně vynikla užitečnost společných setkávání pedagogů a rodičů. Rodiče Johanky ocenili ucelenost informací na jednom místě a pravidelný přehled Johančina vývoje. Bez naplánovaných schůzek je předávání informací o dítěti limitováno na rychlé otázky při vyzvedávání, které mapují pouze základní potřeby (např. jídlo či absenci konfliktů během dne). Komplikací u těchto setkávání je nedostatek času a kapacit zařízení. Speciální pedagožka z SPC zdůraznila, že i když by chtěli všem rodičům i školkám poskytovat větší individuální metodickou podporu, tak to vzhledem k počtu klientů není možné. Setkávání po pracovní době také klade nároky na čas všech zúčastněných, proto se také schůzky v Johančině školce aktuálně pozastavily. V rozporu je naopak zprostředkovaně získaný postoj rodičů z MŠ speciální. Pedagogické pracovnice prostor rodičům opakovaně nabízejí, ale rodiče o společná setkávání zájem nemají.

VO2: Jak probíhá sociální adaptace dítěte s PAS v mateřské škole?

Společným prvkem sociální adaptace u obou dětí jsou malé kroky. U Johanky v podobě postupného zvyšování počtu hodin ve školce, u Matyáše v postupném zapojování do aktivit. Pro Matyáše, který začal docházku do MŠ speciální rovnou celodenní, byla změna školky obtížná. Trvalo proto dlouho, než se začal přidávat ke společnému programu. Vždy pouze na chvíli, například si přisedl do ranního kruhu a poté zase odběhl. Na začátku byl silný pláč, nervozita a vystrašenost, podle paní učitelky strávil první půlrok v MŠ speciální schovaný. Poté přišel obrat a začal se zajímat o okolí, včetně dětí, hraček i dospělých lidí. Maminka Johanky také vyzdvihla jako největší pomoc při adaptaci čas, trpělivost a empatii asistentky. Podle všech participantů je pro úspěšnou adaptaci také potřeba, aby mělo dítě svůj klidový kout nebo místnost pro případy, že by pro něj bylo prostředí příliš zatěžující. Pro Matyáše i Johanku bývá nepříjemný hluk, hlučné a rychlé děti je mohou znervóznit, klid je proto v tu chvíli důležitý. V MŠ běžného typu měly obě děti zároveň i svůj stoleček na práci nebo jídlo, stranou od ostatních dětí. Z rozhovoru s učitelkou i rodiči však vyplynulo, že takové uspořádání sice může být užitečné v začátku docházky, hrozí ale, že později se už dítě k ostatním nepřidá, tak jako to bylo v případě Johanky.

U obou dětí s PAS během docházky do MŠ běžného typu zaznělo, že je ostatní děti ve třídě mají rády, jejich přítomnost i odlišnosti přijaly. Ani jedno z dětí se neprojevuje agresivně, nedošlo proto až na výjimku k žádnému konfliktu. Tento fakt vyzdvihla u sociální adaptace učitelka Johanky i maminka Matyáše. Z rozhovorů vyplynula spokojenost obou dětí mezi dětmi v MŠ běžného typu, kontakt s nimi však samy neiniciovaly, po školce se pohybovaly samy a ani ostatní děti je do her nezapojovaly. V případě Matyáše ho nezapojovali ani pedagogičtí pracovníci, bez odborné metodické pomoci nevěděli jak, nechali ho proto pohybovat se volně podle svého. V případě Johanky asistentka pomáhá se všemi aktivitami, dělá stejné úkoly společně s ostatními, může z nich však odcházet a zpět se přidává jen podle svého přání. V čase hraní se o další kontakt s dětmi nesnaží.

VO3: Jak rodiče dětí s PAS nahlíží na předškolní vzdělávání svých dětí?

Jako prvotní faktory pro výběr MŠ rodiče uváděli vzdálenost od bydliště, doporučení od známých nebo osobní znalost školky. U rodičů Johanky se po získaných zkušenostech priority změnil. Zaměřili se hledání menšího kolektivu, individuálního přístupu a lidského přístupu. Za prioritu označili schopného asistenta se zájmem o svoji práci, tzn. nebude ji vykonávat pouze jako povinnost. U Johanciny asistentky získali zpětnou vazbu o speciálním poutu, které mezi sebou dcera s asistentkou mají. Vstřícnost a laskavost byla určující i pro maminku Matyáše, v jejím případě si asistentka udělala kurz speciálně pro něj. U obou rodin zazněla úleva, že vlídnou asistentku našli. Odborná práce s dítětem, učení a rozvoj jeho dovednostní mělo v jejich případě menší důležitost.

U obou rodin vystupuje téma bojovnosti a boje za umístění do MŠ běžného typu. I přes dlouhé hledání vhodné školky a mnoho odmítnutí nebyla u rodičů Johanky MŠ speciální variantou. Vnímali ji jako poslední možnost, vzdání se a zmiňovali nepříjemné pocity, které se jim s ní asociují, doslova jim nahání husí kůži. Prioritou pro ně bylo pokračovat ve vzdělávání dopředu a MŠ speciální pro ně představuje kroky opačným směrem. Také rodiče ostatních dětí ve třídě, se kterými se ve školkách setkávali, s nimi soucítili a vyjadřovali jim podporu, aby běžnou MŠ zvládli. U inkluze do MŠ běžného typu vidí jediné negativum, a to velký počet dětí na nedostatečný počet pedagogického personálu. Jako svůj ideál uvádějí příklad soukromých školek, kde je na 1 pedagoga 6 dětí. Přání rodičů vyhnout se MŠ speciální potvrzuje ve své praxi i speciální pedagožka, a to i v případech hlubšího postižení u dítěte.

Radost, že se umístění do MŠ běžného typu povedlo, zažívala i maminka Matyáše. Bylo pro ni důležité, aby byl obklopen kolektivem zdravých dětí a zažil provoz běžné MŠ. Pokud by byla jiná možnost, a Matyáš by nemusel školku měnit, tak by si MŠ speciální sama nevybrala, předtím ji ani nehledala. A to především na základě špatných hodnocení, které slyšela a obav z psychické náročnosti pro dítě. Po roční zkušenosti v MŠ speciální však uvádí i benefity, které tam nyní vidí, a to individuální přístup, čas a péči věnovanou dítěti.

VO4: Jaký je postoj pedagogických pracovníků k inkluzi dětí s PAS do předškolního vzdělávání?

V rozhovorech panuje shoda, že v případě lehčích forem PAS může být inkluze přínosná. Pracovnice z MŠ speciální vidí jako podmínku nástupu do MŠ běžného typu osvojení funkční komunikace (AAK nebo verbální), navazování očního kontaktu a zvládnutou schopnost nápodoby. Speciální pedagožka proto hodnotí, že někdy může být vhodnější začít v MŠ speciální, kde budou pedagogové s dítětem pracovat na ovládnutí těchto dovedností a mohou ho připravit na potenciální přechod do běžné MŠ. Takový přechod považuje i za přínosnější pro dítě, neboť začlenění do MŠ běžného typu nemusí znamenat, že je v ní i kapacita na individuální rozvoj dítěte. Speciální pedagožka upozorňuje na riziko podceňování nebo přehlížení potřeb dítěte s PAS v běžné MŠ v případech, kdy je klidné, vypadá spokojeně a tzv. „nenarušuje“ výrazně běh školky. Pedagogičtí pracovníci se pak mohou odchylovat od stanoveného individuálního plánu v domněnku, že není potřeba a s dítětem pracují pouze na úrovni nutné ke každodennímu fungování. V případě Matyáše narazily pracovnice v MŠ speciální na neosvojení funkční komunikace, podpurných struktur (např. poznat se na fotografii, poznat své místo, postupovat podle denního režimu) nebo na absenci schopnosti počkat, byť navštěvoval vstřícnou a ochotnou školku. Také u Johanky volí paní učitelka s paní asistentkou vlastní postup, společně se dorozumí a porozumění společným aktivitám vnímají jako dostatečné. Pro učitelku Johanky je především důležité, že s Johankou nejsou ve třídě žádné konfliktní situace. Její postoj k inkluzi je negativní, postavený především na předchozích osobních zkušenostech s konkrétními dětmi s PAS s hlubším postižením. U Johanky však vidí inkluzi jinak, považuje ji za dítě s PAS, které se do MŠ běžného typu s pomocí asistenta začlení, nevnímá u ní žádné problémy. Jako úspěchy vyzdvihuje Johanky schopnost zůstat déle v klidu, pracovat déle na činnostech nebo déle odpočívat a v klidu si číst.

Společným prvkem ve všech rozhovorech je téma plných kapacit ve formě velkého počtu dětí ve třídách, malých prostor, nedostatku pedagogických pracovníků nebo nedostatku času na konzultace. Přání menšího počtu dětí ve třídě vyjadřuje paní učitelka v MŠ běžného typu, pro kterou je ve velkém počtu dětí obtížné skloubit aktivity pro různě staré děti. Speciální

pedagožka také zmínila trojnásobný nárůst klientů v uplynulých 10 letech. I když mají poradenská centra nástroje, jak mateřskou školu ve vzdělávání dítěte s PAS vést, zdaleka ne vždy je čas na dlouhodobou spolupráci, z čehož poté plyne i nepřipravenost některých MŠ.

Dalším prostupujícím tématem bylo stigma MŠ speciálních. Podle asistentky v MŠ speciální se setkávají u rodičů s obavami z nálepkování, odmítáním návštěv a zkreslenými představami o jejich práci. Náročný je pro ně i nezájem rodičů o pestřejší výuku jejich dětí. Pracovnice zdůrazňují, že MŠ speciální není hlídací centrum, jde především o vzdělávací zařízení. Jedním z podstatných prvků výuky je narušování stereotypního chování dětí s PAS a přenášení dovedností na různá místa a situace. Snaží se proto děti brát ven a vystavovat je novým podnětům, dokud jsou ve věku, kdy je lépe vstřebávají. Ze strany rodičů však často vidí jen obavy, co by se mohlo stát a preferování, aby s dětmi zůstaly uvnitř školky v bezpečné zóně. Během procházek vidí nízkou informovanost a nepochopení také od veřejnosti, dostává se jim nevyžádaných rad i komentářů od okolí, které vnímá děti s PAS jako nevychované nebo rozmazlené.

K tématům, která by potřebovala větší pozornost, přidává speciální pedagožka ještě nutnost efektivnějšího propojení všech odborníků, kteří mají dítě v péči (o tématu se mluví, ale nekoná) a lepší nástroje pro zvládnání náročných situací v MŠ.

13. Diskuze

Cílem této práce bylo zachytit náhled rodičů, pedagogů a asistentů na předškolní vzdělávání dětí s PAS. Pro komplexní zmapování byl výzkum doplněn o pohled krajské koordinátorky pomoci dětem s PAS, speciální pedagožky z SPC. Práce se zabývala jak zkušeností z MŠ běžného typu, tedy inkluzivním vzděláváním, tak docházkou do MŠ speciální.

První výzkumná otázka mapovala, **jak probíhá spolupráce mezi rodiči dítěte s PAS, pedagogickými pracovníky v mateřské škole a poradenským zařízením.**

V rámci této otázky panovala shoda ohledně důležitosti rané péče a služeb SPC. Rodiče ji vnímali nejen jako místo prvního zorientování, ale také jako neocenitelnou pomoc při vysvětlení, co diagnóza PAS všechno obnáší a při nácvicích konkrétních metod práce s jejich dítětem. Jmenovali ochotu a srozumitelnost podávaných informací. Ve spolupráci mezi MŠ běžného typu a poradenským centrem na jednu stranu zazněla spokojenost ze strany běžné školky a chvála ohledně podpory, na druhou stranu ani jedna MŠ běžného typu (Johanky současná a Matyášova bývalá) se nedržela doporučených postupů práce. Z rozhovoru vyplývá, že pedagogičtí pracovníci se už s dítětem dorozumí svým systémem, proto se odchyľují od doporučené AAK. Vliv může mít i náročnost AAK na pedagogy, jde o vyčerpávající systém, který vyžaduje silné odhodlání nepovolit a neuchýlit se k verbálním výzvám (Hladká & Pavlišťíková, 2008). Je přirozené, že existují i rychlejší a jednodušší cesty, jak si s dítětem porozumět a pedagogové se k ní mohou vlivem nedostatku času uchýlovat. Jak však píše Žižalová Jarolímová (2024), pravidelný nácvik AAK je stěžejním pro osvojení funkční komunikace a je cestou k tomu, aby se dítě stalo opravdu součástí komunikace. Na riziko podcenění obtíží dítěte upozornila ve svém rozhovoru i speciální pedagožka. V případě této práce ani jedno z dětí funkční komunikaci neovládalo a lze předpokládat, že mimo známé prostředí školky a domácnosti zažívají v komunikaci potíže. Zde se nám nabízí srovnání s rozhovorem z MŠ speciální, kde obě pedagogické pracovnice zdůraznily, že s dětmi naopak pracují na překonávání známé komfortní zóny a že se soustředí na nabourávání stereotypního chování.

Překvapivým zjištěním byly informace od pedagogických pracovníků, které se setkávají s nezájmem rodičů o společná setkávání ohledně rozvoje dětí. Jedním z důvodů by mohlo být podceňování výuky v MŠ speciální, tedy vnímání schůzek jako zbytečných. Toto vysvětlení je

v souladu s obavami rodičů z příliš lehké výuky, o kterých píše Hájková a Strnadová (2010). Naopak v MŠ běžného typu rodiče velmi ocenili společná setkávání jako zdroj informací o rozvoji dcery, opět však stojící na ochotě pracovníků najít si a vyhradit čas nad rámec své práce.

Druhá výzkumná otázka mapovala sociální adaptaci dítěte s PAS.

Odpovědi na tuto otázku se v rozhovorech shodovaly v potřebnosti postupných, pomalých kroků. Projevily se zde potíže dětí s PAS přijmout změnu, obzvláště pro Matyáše byla změna školky velkým a náročným krokem, pomocí drobných kroků a dostatku času se však postupně začal zapojovat a pedagogické pracovnice v současné době vidí i nový zájem o okolí.

Zajímavým podnětem této otázky je, jak jednotlivé strany vidí sociální adaptaci a podle čeho ji posuzují. U obou dětí zaznělo, že je děti mají rády, nicméně společně si nehrají. Ani Matyáš, ani Johanka kontakt neinicují a ostatní děti je samy od sebe do her nezapojují. Maminka Matyáše vyzdvihla, že pro ni je sociální adaptace úspěšná i proto, že Matyáš nebyl a není agresivní. Obavu z agresivních konfliktů uvádí Šporclová (2018) jako součást psychosociální zátěže, která dopadá na rodiče předškolních dětí. Usuzuji, že obavy rodičů z konfliktu nebo šikany mohou být tak velké, že poté je pro ně i klidná existence dítěte s PAS vedle ostatních dětí velkým úspěchem. Nabízí se otázka, zda spokojenost, kterou pedagogičtí pracovníci i rodiče pozorují u dětí pohybujících se mimo kolektiv, je pro děti opravdu dostačující nebo zda si o zapojení jen neumí říct. Jak píše Thorová (2016), předpoklad, že děti s PAS nemají zájem o kontakt, je mylný. Návuk zapojování do hry však může být kvůli obtížím v sociální oblasti dlouhý, podle Cottini et al. (2017b) je potřeba návuk rozdělit do několika fází, pečlivě sledovat reakce dítěte a upravovat fáze podle nich. V MŠ běžného typu proto může být obtížné takový čas pro dítě s PAS vyhradit.

Z rozhovorů vyplynulo i riziko vlastních pracovních míst a stolků, které děti mají ve školce k dispozici. Opatření, která mohou pomáhat v začátcích, je později, vzhledem k obtížím dětí s PAS přijímat nové situace, náročné až nemožné změnit. Děti tak zůstávají mimo kolektiv na vyčleněném místě, což jde proti principu inkluzivního vzdělávání i přání rodičů (Hájková & Strnadová, 2010)

Třetí výzkumná otázka se soustředila na postoj rodičů dětí s PAS k předškolnímu vzdělávání.

Vystupujícím motivem u této otázky byla touha rodičů bojovat za zařazení do běžné MŠ. U MŠ speciální shodně jmenovali negativní pocity, v seznamu potenciálních školek byla na posledním místě, a to i přesto, že naplňovala požadavky, které na MŠ měli. Rodiče Johanky uvedli, že pro ně MŠ speciální představuje kroky zpět, maminka Matyáše se bála psychické zátěže. Vliv na rodiče může mít i okolí. Pokud se setkávají s povzbuzujícími reakcemi, aby místo v MŠ běžné pro dítě zvládli vybojovat (tak, jako rodiče Johanky), je přirozené, že je potom těžší přiznat „vzdání se“. Odpověďmi rodičů také prostupovala myšlenka, že pokud bude dítě společně s dětmi bez handicapu, v tzv. „normálním“ provozu školky, tak do sebe vstřebá, jak běžný svět vypadá. Nabízí se otázka, kolik dítě s PAS ze svého okolí vnímá, pokud mu nedává smysl. Může se stát, že bez vedení a vysvětlování asistentem/pedagogem dítě okolí neporozumí a zůstane proto v tom svém, známém. Toto je v souladu s vyjádřením speciální pedagožky, podle které může být někdy vhodnější, aby dítě s PAS začalo v MŠ speciální a teprve až po osvojení základních schopností pokračovalo do běžné MŠ.

Zajímavým poznatkem je ambivalence mezi přáním rodičů na malý kolektiv, individuální přístup a odborný personál na jedné straně a odmítání MŠ speciální, která tyto požadavky naplňuje. Tím se třetí výzkumná otázka propojuje se **čtvrtou výzkumnou otázkou, která se zabývala postojem pedagogických pracovníků k inkluzi dětí s PAS**. Pedagogické pracovnice v MŠ speciální se shodly, že pociťují stigma, které kolem MŠ speciální stále je. Zažívají, že rodiče mají obavy se i jen přijít podívat a zjistit, jakým způsobem ve školce pracují. Domnívám se, že roli může hrát i samotný název. Speciální škola byla a stále někde je nadávkou a výhružkou, v hovorové řeči jde o místo, kam se posílají děti, které se neučí a zlobí. Naopak běžná školka evokuje normálnost, něco, s čím se setkáváme denně (běžně). I to může hrát v preferování běžné MŠ roli.

Pracovnice z MŠ speciální se shodly se speciální pedagožkou z SPC, že za zásadní pro inkluzi považují schopnost funkční komunikace, schopnost nápodoby a očního kontaktu. Bez těchto dovedností podle nich není inkluze vhodným postupem. Speciální pedagožka zdůraznila, že v MŠ speciální pracuje odborný personál, který je vyškolený v rozpoznání celé šíře projevů poruchy autistického spektra. Upozornila, že v MŠ běžného typu může dojít k zanedbání rozvoje dítěte, které se jeví jako klidné a „neproblematické“ a nenaplnění jeho potřeb.

Vyhraněný byl osobní názor učitelky v běžné MŠ, inkluzi viděla negativně, na základě předchozích špatných zkušeností. Nicméně u Johanky viděla inkluzi pozitivně. Jmenovala absenci konfliktních situací a schopnost se dorozumět i bez AAK, které vnímá jako důležité pro začlenění.

Limity a doporučení pro další výzkumy

V této práci bylo cílem zachytit situaci v MŠ u konkrétního dítěte a podívat se na ni z více úhlů. Plán výzkumu, podle kterého se do odpovědí zapojili jak rodiče, tak učitelé a asistenti, byl plánovaný jako výhoda studie, cílem bylo získat ucelený obraz. Při sběru dat se tento plán ukázal také jako limit studie. Participantů sice byli informováni o anonymitě, v zájmu jejího zachování nebylo ani uvedeno město sběru dat a byli také informováni, že přepis celých rozhovorů se nedostane do zveřejněné verze. Nicméně i bez přiložených přepisů není u takto malého vzorku obtížné z práce vyčíst osobní názory participantů. Ti mohli mít obavy, že se jejich odpovědi dostanou k dalším zúčastněným (např. že si rodiče přečtou, co si o práci jejich dítěte myslí pedagog). Práce s dětmi s PAS v běžné MŠ nebo přístup rodičů ke vzdělávání jejich dětí stále je citlivým tématem, zejména v době, kdy jsou mateřské školy zaplněny a spolupráce mezi centry, školkami a rodiči zůstává křehkou. Řešením by mohl být větší vzorek, u kterého by odpovědi byly anonymnější. Dalším limitem práce, souvisejícím s malým vzorkem, je kvalitativní zpracování, které neumožňuje vztažení výsledných zjištění na širší populaci. Nicméně práce může sloužit jako zdroj podnětů pro další výzkumy.

Námětem pro budoucí výzkumy, byť spadající spíše do oblasti psychologie reklamy nebo marketingu, by mohl být obraz MŠ speciální u veřejnosti. Zajímavé by bylo zmapovat nejen to, jakým způsobem MŠ speciální komunikuje svoji činnost, jak se prezentuje, ale především jakým způsobem ji chápe laická i odborná veřejnost. Důležité mi přijde zaměření na celou společnost, nejen rodiče, neboť postoj rodičů může být z velké části utvářen tím, co si o speciálních vzdělávacích zařízeních myslí jejich známí, přátelé nebo i autority (např. lékaři nebo známé osobnosti).

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zmapovat zkušenost rodičů, učitelů a asistentů s předškolním vzděláváním dítěte s PAS, nahlédnout na problematiku z více úhlů a zachytit zkušenost jak v mateřské škole běžného typu, tak v mateřské škole speciální. Zjištěna byla velká spokojenost rodičů s prací rané péče a služeb SPC. Rodiče také vyjadřovali velkou vděčnost ze společných setkávání, kde mohli společně s pedagogickými pracovníky z MŠ běžného typu zjistit více informací o rozvoji jejich dítěte. V rozporu s tímto zjištěním byly zkušenosti pracovníků z MŠ speciální, které se naopak ze strany rodičů setkaly s nezájmem. Nesoulad ve spolupráci se objevil také mezi MŠ běžného typu a SPC, vlivem vlastního postupu a schopnosti se dorozumět s dítětem s PAS se MŠ odchýlila od doporučeného postupu. Tato skutečnost byla zjištěna jak u aktuální MŠ běžného typu, tak zprostředkovaně ze vzpomínek rodiče na předchozí školku.

V rámci sociální adaptace bylo zjištěno klidné fungování dětí s PAS vedle ostatních dětí v běžné MŠ, zároveň však jak rodiče, tak pedagogičtí pracovníci potvrdili, že kontakt mezi dětmi neprobíhá. Nejde o společnou hru, ale hru vedle sebe. Dále byla shodně zjištěna potřeba postupného zapojování do programu MŠ, jak speciální, tak běžné, s důrazem na malé kroky a čas.

Postoj rodičů vůči inkluzi byl u obou rodin velmi kladný, obě rodiny velmi stály o zapojení do MŠ běžného typu. Objevilo se zde překvapivé zjištění, že MŠ speciální byla označena jako poslední možnost, navzdory tomu, že naplňovala přání rodičů na individuální přístup, malý kolektiv a odborné a vzdělané pracovníky. Zajímavým zjištěním byla úleva, kterou rodiče pocítili při nalezení laskavého asistenta a MŠ, která je přijala.

Postoj pedagogických pracovníků vůči inkluzi byl opatrný, v případě učitelky MŠ běžného typu až negativní, s výjimkou pro aktuální, klidné dítě. Pedagogické pracovníce z MŠ speciální doporučovali dovednosti, které by podle nich dítě mělo mít pro úspěšnou inkluzi – schopnost funkční komunikace, očního kontaktu a schopnost nápodoby. Překvapivé bylo také silné stigma, které vůči MŠ speciální a své práci cítily z řad rodičů i veřejnosti.

Na závěr práce bych chtěla přiložit citát z knihy *Milý Gabrieli*, ve kterém promlouvá otec ke svému synovi s poruchou autistického spektra:

Když mluvím o tvých problémech s ostatními, někdy tě srovnávám s člověkem, který se narodil bez malíčku. Nikdy mu nedoroste a příslušný člověk bude muset žít celý život jen s devíti prsty. Avšak, dodám vždy rychle, to neznamená, že takový člověk, pokud se mu dostane pomoci a cviku, nikdy nemůže být skvělým koncertním klavíristou nebo chirurgem. Musí svůj život přizpůsobit nepřítomnosti toho jednoho prstu. Stejně tak se budeš muset smířit s tím, že tvé problémy tě budou provázet celý život. Přesto to neznamená, vůbec ne, že zůstaneš trápeným dítětem. Naopak. Tvé tělo, tvá inteligence a tvé smysly dozrají, vyvinou se a z tebe bude dospělý muž s velkými možnostmi. Pokud se ti dostane cestou pomoci a ty se naučíš pomáhat sám sobě, není důvod k tomu, abys neprožil dlouhý, pěkný a bohatý život. (Freihow, 2010, s. 133)

Použité zdroje

Knotková, M., Mátlová, I., & Straussová, R. (2010). *Obrázkový slovník sociálních situací pro děti s poruchou autistického spektra*. APLA.

Adametzová, L. (2013). *Manuál k práci s dětmi s autismem*.

Bazalová, B. (2023). *Psychopedie*. Grada

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Computer Press.

Brauns, A. (2011). *Pestrostíni a netopýři: můj život v jiném světě*. Portál.

Caldwell, P., & Horwood, J. (2022). *Intenzivní interakce a sensorická integrace: u osob s PAS*. Portál.

Castañeda, C., Fröhlich, N., & Waigand, M. (2023). *Modelování v alternativní a augmentativní komunikaci: příručka pro rodiče, pedagogické pracovníky, terapeuty a další zájemce*. Pasparta.

Cottini, L., Vivanti, G., Bonci, B., & Centra, R. (2017a). *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Logos

Cottini, L., Vivanti, G., Bonci, B., & Centra, R. (2017b). *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče: Pracovní kniha 1*. Logos

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál

Fischer, S. (2014). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Triton.

Freihow, H. W. (2010). *Milý Gabrieli*. Kalich.

Higashida, N. (2016). *A proto skáču: vnitřní svět třináctiletého chlapce s autismem*. Paseka.

Griffin, S., & Sandler, D. (2012). *300 her pro děti s autismem: rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Portál.

- Hladká, L., & Pavlišťíková, A. (2008). *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Ladislav Pavlišťík.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Grada.
- Johnson, E. O. (2020). *ABA pro děti s autismem: otázky a odpovědi*. Portál.
- Mazánková, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Portál.
- Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Raabe.
- Skalová, P. F., Kunová, A., & Šarounová, J. (2021). *Jak si porozumět, domluvit se a společně si hrát: neverbální dítě v mateřské škole*. Pasparta.
- Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Pasparta.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra (Rozšířené a přepracované vydání)*. Portál.
- Williams, D. (2009). *Nikdo nikde: nevšední životopis dívky s autismem (Vyd. 2., V Portálu 1)*. Portál.
- Yau, A. (2016). *Autismus: praktická příručka pro rodiče*. Csémy Miklós.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

Elektronické zdroje:

- AutismPort (n.d.). Místa podpory. Získáno z <https://autismport.cz/mista-podpory>
- AutismPort. (2024, 4. června). Jak se vyvíjí počet osob s PAS. Získáno z <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/jak-se-vyviji-pocet-osob-diagnostikovanych-s-pas>
- Autism Speaks. (2019, září). *Autism Speaks Advocacy on Health Insurance Coverage of Autism Therapies*. <https://www.autismspeaks.org/health-insurance>
- Homolová, O. (2023, 27. dubna). Úloha asistenta pedagoga v MŠ. *AutismPort*. Získáno z <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ap.html>

Nautis (n.d.). Sociální služba rané péče. Získáno z <https://www.nautis.cz/portfolio/vcasna-intervence-do-7-let/socialni-sluzba-rane-pece>

ÚZIS ČR. (n.d.). *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí*. Získáno z <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#ceska-verze>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, Sbírka zákonů ČR Částka 20 (2005)

Žížalová Jarolímová, M. (2024, 5. března). Využití Výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS) ve výchovně vzdělávacím procesu. *AutismPort*. Získáno z <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/vyuziti-vymenneho-obrazkoveho-komunikacniho-systemu-ve-vychovne-vzdelavacim-procesu>

Příloha 1

Ukázka otázek z rozhovorů:

Rozhovor 1: rodiče Johanky

V kolika letech Johanky jste začali přemýšlet o nástupu do předškolního zařízení?

Podle čeho jste se rozhodovali při výběru předškolního zařízení?

Z čeho jste měli obavy, když měla Johanka nastoupit do MŠ?

Jak jste vnímali v začátcích spolupráci s vedením školky a s paní učitelkou?

Jaká byla možnost adaptace? Jak probíhala?

Měli jste možnost být s Johankou v začátcích spolu s dětmi?

Jakou pomoc byste v té době ještě uvítali?

Jak probíhalo začleňování do kolektivu dětí?

V čem konkrétně pomohla paní asistentka Johance po nástupu při začleňování do kolektivu dětí?

Jak se Johanka projevovala po nástupu do MŠ?

Pozorovali jste u Johanky změny v chování?

Byly nějaké těžkosti?

Přáli byste si, aby něco při adaptaci probíhalo jinak?

Jak Johanka zvládala kolektiv dětí v začátcích a jak ho zvládá teď?

Jak Johanku přijímají ostatní děti?

Jak s nimi navazuje Johanka kontakt? Inicjuje ho sama? Má snahu se domluvit? Zajímá se o ostatní děti?

Jakým způsobem si Johanka hraje s dětmi? Hraje si s dětmi vůbec?

Jaká je spolupráce MŠ s vámi, rodiči? Jak ji hodnotíte? Co všechno se o Johance dozvídáte, jakou máte zpětnou vazbu?

Jaká je vaše spolupráce s paní asistentkou?

Připravujete i vy nějaké výukové materiály, které se vám u Johanky osvědčili a které by mohly být inspirací?

Jak probíhá vaše spolupráce s poradenským zařízením?

Jak vnímáte vy osobně inkluzi dítěte s PAS do MŠ běžného typu?

Co vám jako rodičům Johanky přináší inkluze do školky běžného typu. Jaká vidíte pozitiva?

Jaká vidíte negativa?

Splnila se vaše očekávání z inkluze? Jakou největší překážku jste překonali při inkluzi do školky běžného typu?

Přáli byste si, aby na té vaší dvouleté cestě v běžné MŠ bylo něco jinak? Jak vnímáte Johanku po dvou letech v MŠ? Co se povedlo? Co se naopak nepovedlo?

Rozhovor 3: asistentka Johanky

Jaké byly vaše začátky asistence Johanky v mateřské škole běžného typu?

Jaké pomoci a podpory se vám na začátku dostalo?

A jak s Johankou komunikujete? Jak vyjadřuje své potřeby a přání?

Má Johanka svoji komunikační knihu?

Jaké metody a aktivity využíváte k podpoře a celkovému rozvoji Johanky?

Používáte rozkreslená schémata? Sled obrázků pro podporu sebeobslužných dovedností?

Upravujete jí některé činnosti, hry nebo pracovní listy nějak na míru jejím speciálním potřebám?

Využíváte v mateřské škole k podpoře nějaké technologie typu tablet, video nahrávky a podobně?

Využíváte nějaké knížky, kde je text a ilustrace podpořena symboly?

Jak probíhá spolupráce s rodiči?

Vyrábíte pro Johanku a její rodiče nějaký třeba týdenní deníček s fotografiemi, co v mateřské školce Johanka během týdne zažila?

Jak Johanka funguje v kolektivu dětí? Jak se k ní chovají ostatní děti?

Účastní se Johanka všech aktivit v mateřské škole? Je něco, co jí dělá obtíže, čeho se zúčastnit nechce?

Co v těchto situacích pomáhá?

Máte možnost odejít do nějaké klidové místnosti, když by to Johanka potřebovala?

Jak vnímáte Johanku po dvou letech v mateřské školce? Co se povedlo, co se naopak nepovedlo?

Jak vnímáte vaši roční zkušenost na pozici asistentky dítěte s PAS v mateřské škole běžného typu? Potýkáte se s nějakými problémy? Jakou dopomoc byste třeba ještě uvítala?

Jak se vy osobně díváte na inkluzi?

Rozhovor 6: speciální pedagožka z SPC

Jak se změnila situace dětí s PAS ohledně jejich zařazování do předškolního vzdělávání oproti začátkům vaší práce v SPC?

Jak se oproti začátkům vaší práce změnila podpora a pomoc SPC rodičům dětí s PAS?

S jakými těžkostmi se ve vaší práci v souvislosti s předškolním vzděláváním nejvíce setkáváte? Co byste si přála, aby bylo jinak, co by se dalo zlepšit?

Jaké jsou podle vás výhody a nevýhody MŠ běžného typu a MŠ speciální v rámci vzdělávání dětí s PAS?

Jak byste zhodnotila připravenost MŠ běžného typu pro děti s PAS?

V rozhovorech s rodiči jsme narazili na téma problému s přijetím dítěte s PAS do MŠ běžného typu. Jak se na tento problém díváte vy?

Jsou nějaká témata v souvislosti s předškolním vzděláváním dětí s PAS, u kterých se vám zdá, že se o nich málo mluví?