

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019–2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Svobodová

**Vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra
v MŠ speciální Pardubice**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Josef Novotný, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019-2022

BACHELOR THESIS

Michaela Svobodová

**Education of Children with Autism Spectrum Disorder
in a Nursery for Special Needs Pardubice**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Josef Novotný CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autora(ky)

Poděkování

Děkuji PhDr. Josefu Novotnému, CSc., za odborné vedení bakalářské práce, vždy vstřícný přístup a cenné rady.

Anotace

Cílem bakalářské práce je dozvědět se, zda je pro děti s poruchou autistického spektra přínosné, navštěvují-li mateřskou školu speciální společně s dětmi se stejnou diagnózou. Teoretická část práce je zaměřena na seznámení s historií, etiologií a velmi složitou symptomatikou poruch autistického spektra. V části praktické je popsán předškolní vývoj dvou chlapců s poruchou autistického spektra, kteří spolu navštěvují jednu třídu mateřské školy speciální v Pardubicích. Pedagogický výzkum uveřejněný v praktické části byl proveden kvalitativní technikou přímého pozorování zúčastněného i nezúčastněného, které trvalo deset měsíců. Na závěr práce jsou shrnuty výsledky pozorování a zodpovězeny položené výzkumné otázky.

Klíčová slova

Autismus, autistická triáda, kvalitativní výzkum, mateřská škola speciální, pozorování, rámcový vzdělávací program, symptomatika autismu, výzkumný úkol

Annotation

The bachelor's thesis aims to explore how children with autism spectrum disorder (ASD) might benefit from attending a nursery for special needs together with children with the same diagnosis. The theoretical section of the thesis focuses on the history, etiology and complex symptomatology of ASDs. The practical section describes the pre-school development of two ASD boys, who attend the same class in a nursery for special needs in the city of Pardubice. The pedagogic research, which is included in the practical section, is based on the qualitative technique of direct observation, both participant and non-participant. The observation lasted for ten months. The final section of the thesis summarizes the observation results and gives answers to the research questions.

Keywords

Autism, framework education programme, nursery for special needs, observation, qualitative research, research task, symptomatology of autism, triad of impairments

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DĚTI S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS)	11
1.1 Historie autismu	12
1.2 Současný pohled na autismus.....	14
1.3 Etiologie autismu.....	14
1.4 Symptomatika u dětí s autismem.....	16
2 DRUHY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	22
2.1 Dětský autismus f84.0	22
2.2 Atypický autismus f84.1.....	23
2.3 Aspergerův syndrom f84.5	24
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	26
3.1 Mateřské školy	26
3.2 Mateřské školy speciální	28
3.3 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání	31
3.4 Školská poradenská zařízení	31
3.5 Metoda strukturovaného učení	32
4 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	36
PRAKTICKÁ ČÁST	38
5 CÍL VÝZKUMU	38
5.1 Výzkumný úkol a výzkumné otázky.....	38
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku	39
5.3 Metodologie výzkumu.....	41
5.4 Výsledky výzkumu.....	42
5.5 Shrnutí a vyhodnocení výzkumu.....	64
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	82
SEZNAM ZKRATEK	85



ÚVOD

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda je pro děti s poruchou autistického spektra (PAS) přínosné navštěvovat mateřskou školu (MŠ) speciální, kde jsou zařazené do třídy, která je utvářena kolektivem dětí se stejnou diagnózou. Práce hledá odpověď na to, zda mohou být u dětí s PAS rozvíjeny oblasti zasažené autistickou symptomatikou v kolektivu dětí se stejně oslabenými oblastmi.

V teoretické části se práce snaží popsat problematiku této složité diagnózy. Nejprve nahlíží do historie. Diagnostika autismu se začíná rodit ve čtyřicátých letech minulého století, což není až tak dávno. Práce též poukazuje na současné poznatky v diagnostice i etiologii. Snaží se vykreslit širokost a složitost symptomatiky a projevů poruchy, dále přibližuje legislativu českého předškolního vzdělávání a předškolního speciálního vzdělávání. Též poukazuje na možnosti podpory školských poradenských zařízení, jako jsou speciální pedagogická centra. Přináší také pohled na pedagogické přístupy při vzdělávání dětí s autistickou poruchou.

Praktická část byla prováděna výzkumnou formou pozorování, jež bylo realizováno v mateřské škole speciální v Pardubicích. Samotné pozorování trvalo deset měsíců. Jako výzkumný vzorek byli zvoleni dva chlapci s diagnózou „dětský autismus“. Chlapec číslo jedna bylo při zahájení výzkumu pět let a mateřskou školu speciální začínal navštěvovat druhým rokem. Komunikoval verbálně, ovšem převážná komunikace se odehrávala formou echolálií. Toužil navazovat sociální kontakty, ale navazoval je neobratně až agresivně. Velké problémy měl v oblasti jemné i hrubé motoriky, zvláště pak s udržením byt' jen krátké pozornosti. Oblast jeho zájmů byla omezena na jeden až dva předměty a uklidňoval se neustálým opakováním denního režimu. Chlapec číslo dva byl čtyřletý a na začátku výzkumu měl za sebou rok docházky do speciální MŠ. Jeho komunikace probíhala pouze neverbálně. O jakoukoliv sociální integraci nestál, hlavním předmětem jeho zájmů byly drobné předměty, které se daly přebírat a přesypávat, dále potom barevné kostky, které se řadily do řady. Uklidňoval se svými rituály, jako bylo štipání osob v okolí, poskoky do výšky a manýrování rukou před obličejem. Během výzkumu, který trval deset měsíců od září 2020 do června 2021, bylo zaznamenáváno chování a veškeré počínání obou chlapců v následujících oblastech: odloučení od rodičů a samotný pobyt v MŠ, sociální integrace – navazování kontaktů s dětmi ze třídy a s pedagožkami, komunikace s dětmi ze třídy a s pedagožkami, hra a stereotypní chování, jemná a hrubá motorika a samoobsluha, výuková činnost a ostatní zvláštnosti vycházející ze symptomatiky poruchy.

Děti s diagnózou autismu přibývá a téma jejich vzdělávání se stává stále více aktuální. Dnes je trendem tyto děti integrovat do běžných škol již v předškolním věku, ale velice často se integrace nedaří a tyto děti po krátké době končí ve speciálních předškolních zařízeních. Je to způsobeno symptomatikou této poruchy, která přináší velké problémy hlavně v oblastech sociální integrace a komunikace. Tyto děti se chovají velmi odlišně od svých vrstevníků, to přináší velké obtíže v přijetí dětí kolektivem. Zdravé děti navštěvující běžné MŠ se samy ocitají poprvé v životě v nových sociálních rolích, se kterými se musí samy vyrovnat, což je pro ně velmi obtížné. A dítě jiné (z jejich pohledu sociálně slabší) jim slouží jako velmi dobrý prostředek pro odvedení pozornosti od své slabosti, a to tím, že upozorňuje na jeho odlišnosti a zvláštnosti v chování. Při nástupu do předškolního zařízení prožívá dítě s autismem negativní prožitky, jako je změna denního režimu, odloučení od známého prostředí a rodičů na delší časový úsek, ale hlavně „nátlak“ na spolupráci s kolektivem. Na tyto pro něj nepříjemné prožitky reaguje stažením se do ústraní, přestává komunikovat s okolím. Většinu času tráví samo v koutku třídy a na pokusy o navázání kontaktu často reaguje agresivně nebo sebepoškozováním. Pro ostatní děti je jeho chování nečitelné a o to více se snaží ho vyprovokovat k akci. Autistické dítě si často v těchto situacích dokáže uvědomit, že je odlišné a uzavírá se ještě více do sebe. Cílem této práce je zjistit, zda dochází k pozitivnímu rozvoji dětí s autismem, jež jsou zařazeny do předškolní třídy tvořené kolektivem dětí s autistickou diagnózou.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část seznamuje s širokou symptomatikou závažné diagnózy nazývané porucha autistického spektra (PAS). Ohlédne se do problematické historie diagnózy autismu a také přiblíží dnešní poznatky a teorie o jeho etiologii. Popíše nejčastěji diagnostikované druhy poruch autistického spektra z pohledu MKN-10. Dále se pokusí nastínit legislativu v oblasti předškolní výchovy, zvláště předškolní výchovy speciální. Též ukáže speciálněpedagogické výchovné a vzdělávací možnosti, které lze uplatňovat při vzdělávání dětí s PAS.

1 DĚTI S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS)

Když se řekne „dítě s poruchou autistického spektra“, většina laické populace si představí dítě stranící se kolektivu, zabývající se studiem map nebo jízdních řádů. Také dítě stále sledující pohybující se předměty, které nemá rádo fyzický kontakt, nesnáší změny, nosí stále stejné oblečení, v hromadné dopravě sedí vždy na stejné straně nebo nastupuje vždy stejnými dveřmi. Dále také dítě matematicky nadané, které má geniální paměť na čísla. Někteří si pak představí jedince, kterého rozhodí každá maličkost, následně nesnesitelně křičí a je těžké ho uklidnit. Často se také mezi lidmi objevuje „pravda“ o autistických dětech, jež mohou být nebezpečné pro okolí, protože se lehce dostanou do afektu a pak jsou agresivní a těžko zvladatelné. Takto totiž autistické děti vykreslují dnešní média, filmová a televizní tvorba nebo knižní beletrie. Ve skutečnosti jen opravdu málokdo pozná, že před ním stojí dítě, které má poruchu autistického spektra.

Výše popsané vzorce jednání dětí s PAS samozřejmě mají reálný základ ve specifikách symptomatiky této komplikované diagnózy, ale skutečnost je mnohem složitější a obraz dítěte s PAS je velmi vzdálený těmto představám. Thorová (2016) vysvětluje, že *„přítomnost poruchy autistického spektra velmi ovlivní fungování dítěte a později dospělého člověka, a to v mnoha ohledech. U dětí s poruchou autistického spektra se setkáváme s celou škálou sociálního chování, která má dva extrémní póly. Pól osamělý, kdy se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se do koutku, třepe rukama před obličejem, zakrývá si oči, hučí nebo se věnuje manipulaci s předmětem. Protikladem je pól extrémní, nepřiměřené sociální aktivity. Dítě se snaží navázat kontakt všude a s každým“* (Thorová, 2016, s. 31, 65).

Rodiče autistických dětí často dlouho netuší, že je jejich dítě tzv. autistou. Může za to právě široká škála symptomů provázející tyto poruchy. Ani nástup projevů PAS nepřichází u všech dětí ve stejném věku. Někdy je už od kojeneckého či batolecího věku podezření na nestandardní vývoj, jindy se batole jeví naprosto v pořádku, navazuje oční kontakt, reaguje na podněty, otáčí se za hlasem rodiče, dokonce může začít utvářet první slova. *„Autismus je pervazivní porucha, kterou trpí deset až patnáct dětí z tisíce. První symptomy se obvykle projeví před třicátým měsícem věku dítěte, zřetelnými se stanou v době, kdy u dítěte dojde k výrazné poruše ve vývoji komunikačního jazyka“* (Richman, 2008, s. 7). Známé jsou i případy, kdy se až v předškolním zařízení kvůli nestandardnímu chování odhalí autistická porucha.

Thorová (2016) potvrzuje, že ani odborníci nejsou vždy za jedno. „*Názory na diagnostická kritéria, na to, co je a není autismus, se liší odborník od odborníka. Mnoho dětí v České republice obdrží nesprávnou diagnózu*“ (Thorová, 2016, s. 15).

1.1 Historie autismu

Děti i dospělí s PAS tu jsou od nepaměti. Podle Thorové (2016) byly děti, jejichž chování by dnes bylo považováno za ryze autistické, v době Hippokratově označovány jako svaté děti, naopak ve středověku byly upalovány jako děti posedlé děblem. Jako první s názvem „autismus“ přišel v roce 1911 Eugen Bleuer (švýcarský psychiatr), který tak pojmenoval jeden ze symptomů schizofrenie u dětí. Thorová (2016) uvádí, že tímto názvem pojmenoval zvláštní pohroužení se do světa snů a fantazie, které pacienta odtrhne od reality. Ovšem teprve až v roce 1943 americký psychiatr Leo Kranner použil názvu „autismus“ pro nepřiměřené chování, které považoval za symptomy specifické samostatné poruchy u dětí. Vycházel z řeckého slova „autos“, což znamená „sám“. Název autismus měl podle Krannera vyjádřit jeho objev, že tyto děti jsou samy ve svém vlastním světě, nejsou schopné cítit lásku nebo přátelství a nepotřebují svět kolem sebe. Kranner svým názvem nově popsané poruchy neměl vůbec v úmyslu spojení schizofrenie a autismu v jednu diagnózu. Bleuerem objevený symptom schizofrenie se později přejmenoval na „derealistické myšlení“, přesto se ještě do nedávna objevoval v diagnózách i pod názvem autismus. To samozřejmě vedlo k záměnám dětského autismu se schizofrenií.

Kranner viděl autismus jako vrozenou poruchu, přesto se zmínil, že jeho pacienti pochází z citově odtlaženého rodinného prostředí. Tato zmínka nejspíše dala vzniknout dnes již mylné teorii o rodičích, kteří svým chladným přístupem k novorozenci vychovávají ze svého dítěte autistu.

V roce 1944 zveřejnil vídeňský pediatr Hans Asperger kazuistiky čtyř pacientů pod názvem „Autistické psychopati v dětství“. Podle Hrdličky a Komárka (2014) Asperger neměl k dispozici žádná empirická data, která by podporovala jeho hypotézu, přesto navrhl genetickou etiologii poruchy. Aspergerem popsaní pacienti se prokazovali těžkou poruchou sociální integrace a komunikace, přitom měli dobře vyvinutou řeč a normální, dokonce až vysokou inteligenci. Též se u nich vyskytovaly zúžené stereotypní zájmy a motorická neobratnost. Thorová (2016), Hrdlička a Komárek (2014) uvádějí, že Asperger neměl o objevech Krannera tušení, i tak ve své práci nazval popsané chování pacientů „autismem“.

Sám Asperger přednesl v roce 1949 na kongresu Speciální pedagogiky v Amsterdamu referát nazvaný „Obraz a sociální hodnocení autistických psychopatií“.

Zabýval se zde srovnáním svého a Krannerova studia. Došel k závěrům, že Kranner na rozdíl od něj popisoval těžší formy autismu, načež on se věnuje studiu lehčích forem poruchy.

Svět přijal novou diagnózu a v padesátých letech bylo v Evropě každé dítě s podivným chováním označeno za autistické. Velkým tématem pro rodiče i odbornou veřejnost se stala příčina autismu. Po dlouhá léta byli za viníky označováni samotní rodiče. Šedesátá i sedmdesátá léta dvacátého století jsou poznamenána snahou vyvrátit tuto teorii. Snažil se o to například psychiatr Bernard Rimland – sám otec autistického chlapce. Napsal knihu, kde definoval autismus jako neurobiologickou poruchu organického původu. V sedmdesátých letech byly prováděny průzkumy, které měly odhalit, zda má na výskyt dětí s autismem vliv postavení rodiny ve společenském žebříčku. Bylo zjištěno, že pokud je diagnostika dostupná všem vrstvám, není rozdílu při výskytu autismu u dětí v rodinách vyšších tříd a nižších vrstev. Také převládl názor, že problémové chování autistických dětí je odstranitelné behaviorální terapií. Při těchto terapiích děti dostávaly odměny za správné chování a trest následoval za chování nežádoucí. *„Využívání trestů v behaviorální terapii je však z hlediska etiky sporné a přineslo v odborných kruzích vlnu odporu. V sedmdesátých letech probíhaly v odborném tisku bouřlivé spory o možnostech využití slabé elektrické rány u dětí s autismem jako formy trestu“* (Lichstein, 1976, in Thorová 2016, str. 41).

V osmdesátých letech dvacátého století došlo k novému trendu v pohledu na autistickou poruchu. Začalo období kybernetiky, což se promítlo do všech oblastí. Je tedy nasnadě, že byl lidský mozek přirovnáván k počítači. Mozek autistického dítěte je pak některými odborníky popisován jako počítač s narušenými obvody. Též přichází změna v přístupu v behaviorální terapii, kdy se klade důraz na odměny za správně prováděné úkony, tresty upadají v zapomnění. V roce 1981 poprvé britská lékařka Lorna Wingová použila termínu Aspergerův syndrom pro poruchu popsanou Aspergerem a do té doby nazývanou autistická psychopatie. Tato lékařka se věnovala studiu Aspergerových poznatků a rozšířila je o poznatky své, je také autorkou mnoha publikací a příruček pro rodiče dětí s tímto syndromem. Velký zvrat nastává i aktivním zapojením rodičů. Již v sedmdesátých letech se upouští od umísťování autistických dětí do ústavů, ovšem na plnoprávné přijetí si tyto děti musely počkat několik desetiletí.

1.2 Současný pohled na autismus

Již v roce 1980 byl autismus uznán Americkou psychiatrickou společností jako samostatná skupina nemocí nazvaná souhrnným názvem „pervazivní vývojové poruchy“. *„Tato skupina (pervazivní vývojové poruchy) byla charakterizována jako narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí. Tato definice platí dodnes“* (Hrdlička, 2014). Hrdlička (2014) ale dále upozorňuje, že tento pojem se do Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) dostal až v roce 1993. Thorová (2016) za výstižnější název než pervazivní vývojové poruchy považuje označení „poruchy autistického spektra“. Jako důvod udává obtížné zařazování některých dětí do určité kategorie pervazivních vývojových poruch a jejich překrývání (typické například pro autismus a Aspergerův syndrom). V současné době se používají oba názvy. V tabulce MKN-10 jsou nyní tyto vývojové poruchy uvedeny pod souhrnným názvem „pervazivní vývojové poruchy“ s výchozím kódem F84. Zastřešují tyto diagnózy: Dětský autismus F84.0, Atypický autismus F84.1, Rettův syndrom F84.2, Jiná dětská dezintegrační porucha F84.3, Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby F84.4, Aspergerův syndrom F84.5, Jiné pervazivní vývojové poruchy F84.8 a Pervazivní vývojová porucha F84.9. Tato klasifikace se používá v celé Evropě, tedy i u nás. V tabulce se uvádí: *„Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci. K vyznačení současné somatické a mentální retardace lze použít dodatekový kód“* (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021).

1.3 Etiologie autismu

Dodnes není jasně dána žádná jednoznačná příčina, která stojí za vznikem autismu. Rodiče se vždy ptají, proč právě jejich dítě, ale jasnou odpověď nenachází. V minulosti se za příčinu rozvoje symptomů PAS považoval právě přístup rodičů, kteří prý byli ke svým dětem příliš chladní a odtahití. Uvádí se, že za tímto obviněním stojí nejspíše věta vyřčená Krannerem. Rodiče postižených dětí toto nařčení odmítali a byli tím velmi frustrováni.

Domněnka, že *„autismus je důsledkem chybné, citově chladné výchovy, převládala po celá 50. a 60. léta. A traumatizovala celou jednu generaci rodičů, neboť jim vnucovala pocit viny za postižení jejich dítěte.“*

Opírala se velmi chatrně o jedinou Krannerovu poznámku o odtažitých intelektuálně zaměřených rodičích, která však nebyla nikdy potvrzena“ (Hrdlička a Komárek, 2014, s. 13). Sám Kranner byl přesvědčen, že autismus je dítěti dán již při příchodu na svět.

V současnosti se velmi diskutuje o očkování v raném dětství (zvláště kombinovanými vakcínami), především trojkombinace proti zarděnkám, spalničkám a příušnicím je označována jako možná příčina vzniku poruchy autistického spektra. Mezi rodiči je tento názor velmi rozšířen. Byly provedeny mnohé výzkumy, ale ani jeden tuto teorii nepotvrdil. „*Významné světové instituce jako Světová zdravotnická organizace (WHO, 2003), Institut medicíny (IOM, 2004), Americká pediatrická akademie (AAP, 2014) nebo Centrum pro kontrolu nemocí (CDC, 201) vydaly prohlášení, ve kterých negují souvislost mezi očkováním a autismem*“ (Thorová, 2016, s. 47). Přesto stále mezi rodiči a bohužel i některými lékaři přetrvává nedůvěra k očkovacím vakcínám, neočkovaných dětí tak přibývá. „*Přestože kauzální souvislost mezi očkováním a autismem nebyla prokázána, vzrostla aktivita antivakcinačních hnutí a snížila se proočkovanost populace*“ (Thorová, 2016, s. 47).

Nejen Kranner, ale i Asperger vyslovili domněnku, že původ autistické poruchy je zakódován v genetické výbavě jedince. „*Již Hans Asperger zjistil, že téměř všechny děti, které vyšetřoval v souvislosti s autistickou psychopatií, měly nejméně jednoho z rodičů s autistickými rysy*“ (Preisman, 2010, s. 11). Tyto názory potvrdily již v sedmdesátých letech genetické výzkumy, které našly spojitost cytogenetických abnormalit s vznikem autismu. „*V etiologii autismu je genetickým faktorům přisuzován stěžejní význam. Silný vliv genetických faktorů podporují výsledky výzkumů na dvojčatech. Rané studie došly k závěru, že genetika se podílí na vzniku autismu až v 90 %*“ (Bailei, 1996, Stefenburg 1989, in Thorová 2016, str. 50).

V současné době se dále pátrá po příčinách vzniku autistických poruch. Probíhají výzkumy, které zjišťují, zda za vznikem PAS nestojí například znečištěné životní prostředí, vyšší věk jednoho z rodičů či některá onemocnění matky před nebo v době těhotenství. Například Thorová (2016) zmiňuje studii Corena (2005), v níž tvrdí, že pokud matka trpí v době těhotenství autoimunitním onemocněním, jako je lupenka, astma a alergie, stoupá významně riziko vzniku PAS u jejího dítěte.

1.4 Symptomatika u dětí s autismem

Výrazné projevy PAS jsou patrné hlavně ve třech oblastech, Thorová (2016) uvádí tyto:

- 1) Sociální interakce a sociální chování.
- 2) Komunikace.
- 3) Opakující se stereotypní chování patrné zvláště při hře, která postrádá fantazii a nápodobu.

Tyto (pro autisty problémové) oblasti souhrnně nazývá „autistická triáda“.

Dle Thorové (2016) mohou mít někteří rodiče podezření, že něco není v pořádku, již po prvním roce života jejich dítěte. Dítě se neotáčí za hlasem, nevyhledává oční kontakt, nereaguje na jméno ani na hluk z okolí, nelekne se při náhlé ráně. Zprvu se rodiče domnívají, že se jedná o vadu sluchu. Čadilová s Žampachovou (2012) píší: *„obtíže v sociální oblasti provází výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat gesta, mimiku, oční kontakt, postoj těla v různých sociálních situacích. Děti s PAS mají problémy s navazováním vztahů s vrstevníky s přihlédnutím na dosaženou vývojovou úroveň. Jejich schopnost bezprostředně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti je velmi omezená“* (Čadilová, Žampachová 2012, s. 16). Některé děti o kontakt s okolím nestojí vůbec, odloučení od matky nesou velmi dobře. Často si ani nevšimnou, že opustila místnost, po celou dobu odloučení ji nehledají a věnují se své oblíbené činnosti. Jsou ale také autistické děti, které o okolí stojí, ale nedokážou navazovat kontakty. Počínají si velmi neobratně a okolí jejich chování považuje za společensky nepřijatelné, často je již na hraně obtěžování. Thorová (2016) ve své knize „Poruchy autistického spektra, aktualizované vydání“ uvádí studii L. Wingové. V roce 1979 Lorna Wingová popsala tři typy sociální integrace u dětí s PAS. Prvním je dle ní typ „Osamělý“. Tyto děti nerady navazují jakékoliv kontakty, při náznaku sebemenší komunikace se okamžitě stáhnou a odvrátí. Druhým typem je typ „Pasivní“, ten nevyhledává komunikaci, ale také před ní neutíká. A konečně třetím typem je typ aktivní – zvláštní. Děti tohoto typu jsou posedlé touhou po kontaktu s kýmkoliv, kdo se vyskytne v jejich blízkosti. Dokáží být velmi neodbytné, únavné, až nesnesitelné. Pro okolí je jejich počínání velmi obtěžující.

Jejich neobratnost v sociální interakci má za následek velmi obtěžující chování, stále na sebe upozorňují doteky, někdy i fyzickým nátlakem, děti s oblibou svou oběť tahají za oděv, části těla, štípají, ale i koušou nebo podrážejí nohy. Snaží se druhému vnutit jejich hovor o tématu, které je pro ně zajímavé, ale bohužel většinou jenom pro ně.

Při hovoru se posluchači staví před obličej do jeho těsné blízkosti, když se dotýčný otočí, dítě mu násilím obličej vrátí svým směrem. Wingová později přidala čtvrtý typ „Formální“, což jsou děti, jejichž chování je strojené, působí chladně a odtažitě.

Adamus (2014) tvrdí, že se jedná především o děti s vyšším IQ, jež mají naučené vzorce chování, pozorovatel tak může nabýt dojem, že jednají podle přesně daného scénáře. Thorová (2016) k tomu dále dodává, že tato typologie je součástí většiny diagnostických zpráv. Upozorňuje ale na fakt, že se sociální typ může během let proměnit. Sama Thorová (2016) dle vlastních zkušeností přidává ještě typ pátý, a to „Smíšený“. Zde se jedná o děti, které dokážou kvalitně navázat kontakt, ale jen s vybranými osobami. Jejich sociální interakce se liší v případě kolektivu dětí dobře známých a dětí, které znají jen povrchně. Některé děti zase nechtějí komunikovat s vrstevníky, přičemž komunikace s dospělým jim nečiní větší problém.

Komunikace je další problémovou oblastí dětí s PAS. Thorová (2016) upozorňuje, že komunikace patří mezi primární poruchy. Uvádí, že právě opožděný vývoj řeči bývá často první příčinou ke znepokojení. Až polovina dětí si nedokáže osvojit řeč na takové úrovni, aby mohla být používána k bezproblémové komunikaci. Některé děti si sice řeč osvojí, ale nedokážou ji smysluplně využívat. Mohou za to například stereotypní a opakující se vzorce řeči, naposlouchané fráze z televizních reklam, počítačových her nebo často užívaná slovní spojení rodičů (například: „Jak se na občance tvářít? Zkraťte si cestu domů. Tak dneska zas do školky! Výborně, ne to není správně.“). Čadilová s Žampachovou (2013) uvádí, že tyto děti často nejsou schopné nedostatek řeči kompenzovat jiným způsobem (např. gesty nebo mimikou). Richman (2006) upozorňuje na fakt, kdy opoždění nástupu řeči u dětí s PAS není jedinou překážkou, ale vyvíjí se jiným způsobem než u dětí zdravých. Problém vidí u dětí, u kterých se řeč nevyvine a oni nemají potřebu ji nahradit alternativní formou, jde asi o čtyřicet procent dětí s PAS.

Ostatní řeč používají nestandardně. Adamus (2014) uvádí čtyři kategorie komunikace dětí s PAS:

- 1) Jednostranná komunikace – dítě s PAS stáčí rozhovor stále na vlastní téma, nezajímá se vůbec o zájmy a potřeby posluchače. Vede rozhovor, pokud položí otázku, odpověď zná a ani nestojí o odpověď posluchače.
- 2) Omezená mimoslovní komunikace – tyto děti jsou v rozhovoru spíše pasivní, omezují se jen na malá gesta, často ani nekývnu na souhlas, nesledují obličej vypravěče, nečekají pochvalu.
- 3) Omezené praktické používání komunikace – děti při komunikaci překračují společenské konvence, rády používají v řeči vulgarismy, nadávky, nedodržují společenská pravidla pro konverzaci, nevykají, neoslovují spoluřečníka, mají problém s pozdravem. Problém jim dělá, i když mají mluvit o své osobě, téma zlehčují, odsuzují a uráží osobu, která téma k hovoru vyvolala.
- 4) Zvláštní projevy v řeči – patří sem echolálie neboli mechanické opakování odposlouchaných slov a frází, tyto děti ustavičně zaměňují zájmena, nedokáží gramaticky správně sestavit větu. Mají oblíbená slova nebo úsloví, problém jim tvoří i intonace a hlasitost, kterou neumí přizpůsobit okamžiku.

Komunikace ale není jen řeč jako taková, ale také řeč těla neboli neverbální komunikace. I s ní mají děti s PAS problémy. Dle Attwooda (1998, In Thorová 2016) jsou neverbální projevy, zvláště gesta vyzývající k přiblížení, nebo naopak znamenající „jdi pryč“ či nabádající ke ztišení, u dětí s PAS svou kvalitou provedení obdobné jako u dětí s těžkou mentální retardací. U některých dětí úplně postrádal gesta a postoje vyjadřující emoční stavy prožívání jako úlek, zahanbení, touhu po útěše nebo uvítání. Problém uváděl také u pochopení gest neverbální komunikace na straně autistů. Samy totiž nedokáží své pocity vyjádřit, ale ani je přečíst u ostatních lidí z jejich tváří, postojů těla a gest.

Třetí zásadní oblastí dle Thorové (2016) je hra a stereotypní chování. Hra je základním kamenem učení se, rozvíjí schopnost plánování a předvídání, je důležitá pro komplexní vývoj člověka. Děti si hrou navozují určité situace, v nichž se snaží zachovat jako rodiče, lidé z jejich okolí či hrdinové z televize. Zkouší si různé scénáře a různá vyústění situací. Hrou také posilují společenské vazby. Hra autistických dětí je jiná, ovlivněná nedostatečnou fantazií a nefunkční nápodobou. „*Nedostatečná představitelost způsobuje, že dítě upřednostňuje aktivity a činnosti, které obvykle preferují mladší děti, vyhledává předvídatelnost v činnostech a upírá se tak na jednoduché stereotypní činnosti*“ (Thorová, 2016, s. 119). Z tohoto plyne, že hra dětí s PAS je výrazně jiná než

u jejich vrstevníků. Dítě s autismem si například vydrží velmi dlouhou dobu přesypávat barevná plastová kolečka původně určená ke skládání mozaiky, k této činnosti se dokáže vracet každou volnou chvíli po několik týdnů. Jiné dítě se stejnou diagnózou ta samá kolečka zase stále skládá do nekonečné řady. Přerušení takovéto hry nesou velmi těžce. Kvalita hry se odvíjí od hloubky postižení. Některé děti stále dokola přerovnávají barevné kostičky, roztáčí kroužky, vytváří nekonečné řady z jednoho typu hraček, přehrabují korálky, v nichž si doslova „koupou“ ruce, vyhazují do výšky různé předměty a z různých pohledů sledují jejich pád dolů.

Děti s vysoce funkčním autismem neustále skládají puzzle ze spousty malých dílků, staví stavby z lega i složité kuličkové dráhy, řeší hlavolamy, ale také si rády hrají se spinnerem nebo sledují roztočená kolečka autíček.

Zvláštností této diagnózy je stereotypní chování, které je velmi patrné právě při hře. Děti se k jedné a té samé činnosti neúnavně vrací po dlouhou dobu, dokud ji nevystřídá jiná hra. Stereotypnost je patrná i v technice hry, stále se dokola opakuje soubor několika málo úkonů. Dítě vezme autíčko, položí na začátek dráhy, rychle doběhne na konec dráhy, lehne si, ťuknutím autíčko odbrzdí, to sjede, dítě ho odnese na začátek dráhy a takto se vše opakuje klidně i celou hodinu. U méně funkčních her je akce ještě menší. Dítě poskládá kostky do řady, prohlédne si je z několika stran a začne řadu přerovnávat, tak stále dokola. Dle Thorové (2016) se repetitivní a stereotypní chování odráží ve zvláštních zájmech autistických dětí. Autistické dítě se často nadchne pro věc, kterou většina lidí považuje za naprosto banální záležitost. Bývají to například pouliční kanály, vodovodní potrubí, odpady, umyvadla, ale i záchody, elektrospotřebiče, zástrčky, lékovky, jízdní řády, mapy a mnoho dalšího. Posedlost určitým tématem dítě s PAS drží velmi dlouhou dobu, někdy i celý život, jindy je po nějaké době vystřídána jiným předmětem zájmu, ovšem se stejnou hloubkou zaujetí. Dítě podřídí svému zájmu veškerý čas. Odmítá komunikovat o čemkoliv jiném než o své posedlosti. Děti se často stávají úplnými odborníky na vysavače, pouliční lampy a podobně. Thorová (2016) uvádí poznatek o kresbách, které jsou vyjádřením daného zájmu, upozorňuje, že často je centrem zaujetí kreslení samotné.

Jsou tu ale i jiná specifika v chování těchto dětí, jež se projevují navenek. Některé děti budí dojem, že mají problém se sluchem, ale realita je jiná. *„Jejich styl slyšení, nebo spíše přijímání sluchových podnětů je velmi často neobvyklé, až patologické“* (Gillberg, 2008, s. 52). Rodiče potvrzují, že na jedné straně dítě nevyruší spadlá kniha kousek od nich, ale slyší šustění pytlíku s bonbony skrz otevřené dveře z druhé místnosti. Naopak některé děti s PAS jsou velmi přecitlivělé na jakýkoliv silnější zvuk. Nedokáží setrvat

v blízkosti zapnutých elektrospotřebičů, jako je například pračka, mixér či kávovar, jiní jedinci mají problém být v blízkosti brečícího dítěte. Zajímavé je, že pokud hluk vydávají samy činností, která je fascinuje, tak jim nevadí. Například hluk vydávající roztáčení káči na kovové desce, přejíždění autíčkem po drážkách v podložce nebo kuličky skákající po plechu, ale jakmile ten samý hluk vydává svou činností jiné dítě, jsou úplně vyvedené z míry a snaží se je agresivně zastavit, případně si zacpávají uši a chtějí hluk překřičet.

U dětí s PAS můžeme sledovat také motorické zvláštnosti v jejich chování. Patří sem například jakési oštipování kůže, plácání do hlavy nebo hrudi. Výrazným projevem, který upoutá pozornost okolí, je zvláštní až bizarní manýrování rukou a prstů. Repertoár těchto pohybů a „postojů“ prstů či rukou je velmi široký. Jedná se o jemné kmitání prstů, či dokonce až zběsilé třepání prsty i celými rukami před obličejem nebo před hrudí. Některé děti nastavují ruce do zvláštních poloh, v nichž po nějakou dobu setrvávají. Někdy s nimi (s rukami) i komunikují, jako by s nimi hovořily. Thorová (2016) uvádí, že důvody, proč děti s PAS mají zafixovány tyto motorické vzorce chování, nejsou zatím známy. Rovněž sem patří stereotypní pohyby celého těla, například běhání v kruhu, točení se kolem vlastní osy, časté je též poskakování nahoru a dolů. *„Pohyby mohou mít také komplexní charakter, kdy stereotypní pohyby rukou jsou kombinované s podřepy nebo výskoky“* (Thorová, 2016, s. 143). Není výjimkou, když děti s PAS dlouhé roky chodí po špičkách, při chůzi nenašlapují přes patu, ale našlapují pouze na špičky. Zde je důležité nepodcenit ortopedickou a neurologickou péči.

Děti s PAS mají také specifické chuťové a čichové vnímání. Může za to hypersenzitivita na chuťové podněty, ta způsobuje extrémní vybíravost v jídle. Ničím neobvyklým nejsou děti, které preferují pouze jeden nebo dva druhy potravin. U dětí předškolního věku je nejčastěji oblíbené bílé pečivo a chléb, ale suché a bez příloh. Některé děti jsou schopny sníst ještě třeba suchou rýži nebo brambory. U starších dětí se může objevit vyhraněnost na jídla určité barvy. Takovýto člověk s PAS například nesní nic, co není červené, takže se jeho jídelníček scvrkne na ředkvičky, rajská jablka, rajské omáčky a polévky, jahody, červenou řepu nebo červený marcipán. Na druhé straně stojí děti s hyposenzitivitou na chuťové podněty, ty naopak dokáží konzumovat nejenom potraviny nevalné chuti, ale také například mýdlo, hlínu či travu. Obdobně je tomu v případě čichu, kdy děti přehnaně reagují na některé vůně nebo pachy. Naopak v případě sníženého čichového vnímání může být v dospělosti problém s dodržováním osobní hygieny.

Zvláštnosti se objevují též u zrakového vnímání. Aniž by tyto děti měly přidruženou oční vadu, může být jejich zrakové vnímání odlišné od většinové populace. Při prohlížení zajímavého předmětu nepozorují předmět přímo, ale prohlíží si ho vnějším koutkem oka. *„Mohou si dávat předměty blízko k očím, nebo naopak nezvykle daleko“* (Thorová, 2016, str.133). Pozorované předměty si natáčí tak, aby si je mohly prohlížet právě vnějším koutkem oka. Některé děti s PAS prokazují ulpívavé a opakující se pozorování pohybujících se předmětů, prstů nebo také světél.

Hypersenzitivita se někdy projevuje u vnímání doteků, v těchto případech děti s PAS odmítají jakýkoliv kontakt, nejen snahu o mazlení, ale také uchopení za ruku, dotek oděvu, dokonce kontakt s vodou při mytí rukou. Některé děti se nechtějí dotýkat různých materiálů nebo předmětů.

Gillberg (2008) říká, že „autismus zřídka přichází sám“. To znamená, že dítě s poruchou autistického spektra je zatíženo celou řadou dalších problémů. Velmi často se u dětí s PAS objeví epilepsie. *„U jednoho z pěti až u jednoho ze šesti předškolních dětí s autismem se objeví epilepsie už v prvních letech života (epilepsie spánkového laloku nebo komplex částečně záchvatové epilepsie nebo kombinace záchvatů různého typu)“* (Gillberg, 2008, s. 52).

2 DRUHY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Dle tabulky MKN-10 existuje osm uznaných diagnóz autismu. Již v předcházející kapitole této práce je uvedeno, že v tabulce MKN-10 se nacházejí pod souhrnným názvem „pervazivní vývojové poruchy“ (kód F84). Jednotlivé diagnózy mají svá specifika, kterými se od sebe více či méně liší. Odlišují se především projevy v chování v přidružených poruchách – pro některé typy PAS je například typická přidružená mentální retardace, naopak je tomu u Aspergerova syndromu, u něhož se s mentálním postižením vůbec nesetkáváme, místo toho se často vyskytuje vyšší inteligence. Rettův syndrom je zase vlastní jen dívkám.

V mateřských školách speciálních se nejčastěji objevují děti s diagnózou Dětského autismu F84.0, Atypického autismu F84.1 a Aspergerova syndromu F84.5. Někdy se tu můžeme setkat s dětmi, jež mají u diagnózy lehké, středně těžké či těžké mentální retardace připsáno „autistické rysy“. Tento popis ovšem není diagnózou jako takovou, nemá oporu v MKN-10 a nemá jasnou definici. Dle Thorové (2016) se většinou jedná o autistické dítě s mentálním postižením, které hraničně spadá do diagnózy „dětský autismus s mentálním postižením“ či „atypický autismus s mentálním postižením“. Thorová (2016) k tomu uvádí, že v České republice se toto chybné pojmenování těší značné oblibě. Bývá často používáno jako „diagnóza“ u dětí, které autismem trpí, ale projevy jejich chování jsou do značné míry zkresleny, a to například mentální retardací. Občas však tuto „diagnózu“ naopak získají děti, v jejichž chování můžeme některé „autistické rysy“ pozorovat, ale autisty nejsou. Trpí spíše syndromem získané afázie nebo těžší formou poruchy emocí či aktivity a pozornosti.

2.1 Dětský autismus F84.0

„Typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována: a) přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestujícího se před věkem tří let, b) charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování. K těmto specifickým diagnostickým rysům dále přistupuje běžně škála dalších nespecifických problémů jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti (temper tantrum) a agrese namířená proti sobě“ (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021).

Takto vymezuje dětský autismus přesná definice MKN-10, podle níž se má postupovat při diagnostice této poruchy. Vyskytuje se ve všech formách závažnosti, a to od lehkých projevů až po projevy těžké, kdy je doprovázen celou řadou závažných symptomů.

Důvodem pro diagnózu dětského autismu musí být narušený projev v tzv. autistické triádě, tedy v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a také v představitosti doprovázené stereotypním chováním. Vágnerová (2014) udává, že se jedná o nejčastější diagnózu z PAS, jejíž příčinou je změna mozkových funkcí či struktury. Dále dodává, že až ve 40 % se objeví též epilepsie. Thorová (2016) zase upozorňuje na velkou variabilitu symptomů, tyto děti mohou trpět řadou dalších dysfunkcí, časté jsou i abnormálnosti až bizarnosti v chování. Čadilová s Žampahovou (2016) tvrdí, že až v 50 % se přidružuje mentální retardace různé hloubky.

2.2 Atypický autismus F84.1

„Typ pervazivní vývojové poruchy, která se odlišuje od dětského autismu buď věkem nástupu, nebo tím, že nesplňuje všechny tři skupiny požadavků pro diagnostická kritéria. Tato položka by měla být použita tam, kde je abnormální a porušený vývoj až po třetím roku věku a kde není dostatečně průkazná abnormalita v jedné nebo ve dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu (porucha reciproční sociální interakce, porucha komunikace a opakující se omezené stereotypní chování) i přes přítomnost charakteristických abnormalit v jiných oblastech. Atypický autismus vzniká často u výrazně retardovaných jedinců a jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči“ (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021). Jak je patrné z definice v tabulce MKN-10, atypický autismus se diagnostikuje u dětí, jejichž chování nesplňuje symptomy třeba i v jedné oblasti z autistické triády. Thorová (2016) doslovně uvádí, že dítě „splňuje jen částečná kritéria pro dětský autismus. Nicméně najdeme u něj řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů. Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro část osob, na které by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy či sklony“ (Thorová, 2016, s. 185).

2.3 Aspergerův syndrom F84.5

„Porucha nejisté nozologické validity charakterizovaná týměž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, která napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody“ (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021).

Dle Thorové (2016) má mnoho forem a velmi různorodou symptomatiku. Dále upozorňuje, že je v současné době považován za samostatnou nozologickou jednotku, přesto 92 % osob s touto diagnózou naplňuje kritéria PAS. Hales a Yudofsky (in Hrdlička a Komárek 2014) tvrdí, že jde o verzi dětského autismu ohraničenou jen na pravou hemisféru. Žampachová s Čadilovou (2012) upozorňují na fakt, že pohled na Aspergerův syndrom (AS) jako na lehkou formu autismu je zavádějící. I když intelekt je vždy v pásmu normy, má tato diagnóza mnohá závažná specifika a problémy. Christine Priesman (2010) popisuje dítě s Aspergerovým syndromem jako společnost obdivovaného jedince, který vyniká svými ostrůvkovitými oblastmi nadání a speciálních zájmů. Pro ně samotné je ale právě tato jinakost utrpením.

Preismanová (2010) upozorňuje na problémy a omezení, které tato diagnóza obnáší a o nichž se mluví jen zřídka. Lidé s AS na první pohled vypadají jako lidé nezatížení nějakou poruchou nebo syndromem, ale přitom nedokáží navázat oční kontakt, vyhýbají se doteku, je pro ně například těžké a někdy nepřekonatelné podat někomu ruku. Nedokáží se orientovat v neverbální komunikaci těla a v mimice, neumí číst mezi řádky, neví, co znamená ironie, nedokáží pochopit společenská pravidla, a tak je často jejich chování považováno za provokaci, nevychovanost až drzost. Při podrobnějším pozorování lidí s AS lze vidět, že jejich chování (stejně tak jako u lidí s ostatními diagnózami autismu) ovlivňují stereotypní vzorce a repetitivní chování. Dle Thorové (2016) je u dětí s AS řeč sice opožděná, ale po jejím osvojení děti mluví plynule a mají velkou slovní zásobu. I když je jejich vyjadřování zvláštní, působí šroubovitě až knižně, často mluví spisovně a používají odborné nebo knižní obraty, ve většině případů (za předpokladu, že je citlivě vedena výchova a vzdělávání dětí s AS) bývá velká šance na začlenění těchto jedinců v dospělém životě do společnosti. I když jejich chování bude nadále vykazovat abnormality, dokáží se s nimi vypořádat. Dospělí lidé s AS zvládají studovat, pracovat i žít z jejich pohledu plnohodnotným životem. Najdou se i jedinci, kteří založí rodinu, ale po nějaké době utíkají ke svému „vlastnímu“ životu podle jasně daných

zaběhnutých stereotypů, životu plně se podřizujícího jejich zájmům. Právě oblast jejich zájmů se v mnoha případech stává též jejich obživou.

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Institucionální předškolní vzdělávání se v České republice řídí zákonem 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a jeho vyhláškou 14/2005 o předškolním vzdělávání.

Předškolní vzdělávání hraje důležitou roli v přípravě k zvládnutí přechodu do nové životní role – do role žáka, a to jak v pedagogické rovině, tak v rovině sociální. Posiluje kompetence v oblasti učení, rozvíjí motorické dovednosti, posiluje sociální dovednosti. *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“* (Školský zákon 561/2004).

Předškolní vzdělávání v České republice se obvykle týká dětí od tří let věku, v odůvodněných případech je možné do něj zařadit i děti ve věku dvou let. *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok“* (Školský zákon 561/2004). Pro děti, které v daném školním roce dovrší pět let věku, je dle školského zákona institucionální předškolní vzdělávání povinné. *„Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak“* (Školský zákon 561/2004).

3.1 Mateřské školy

Institucionální předškolní vzdělávání probíhá v mateřských školách (MŠ) zřizovaných krajem, obcí nebo svazky obcí. Najdou se také soukromé mateřské školy zřizované různými sdruženími a spolky či mateřské školy zřizované podniky jako zaměstnanecký bonus pro pracovníky. Mateřské školy jsou též zřizovány při zdravotnických zařízeních, jako jsou nemocnice a lázně. *„V mateřské škole při zdravotnickém zařízení se mohou vzdělávat děti se zdravotním oslabením nebo děti dlouhodobě nemocné umístěné v tomto zdravotnickém zařízení, pokud to jejich zdravotní stav umožňuje“* (Školský zákon 561/2004). Do souhrnu předškolního vzdělávání jsou zahrnuty i přípravné ročníky (někdy nazývané nulté ročníky), které bývají zřizovány při základních školách.

Školský zákon ukládá mateřským školám následující povinnosti. *„Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právními osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti“* (Školský zákon 561/2004; Vyhláška 14/2005). Průcha (2009) v Pedagogické encyklopedii zmiňuje: *„Mateřská škola je školské zařízení, které na základě připraveného vzdělávacího programu rozvíjí specifické formy vzdělávacího působení, orientované na osvojování klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání“* (Průcha, 2009, s. 71).

Mateřské školy se musí řídit rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání vycházejícím ze školského zákona. Mohou však mít různá zaměření, která se odvíjí od jejich vlastního vzdělávacího programu a vzdělávacích metod. Kromě mateřských škol klasických jsou u nás mateřské školy s Montessori pojetím výchovy a výuky, jež se v současné době těší velké oblibě, stejně jsou na tom i lesní mateřské školy, kde děti tráví veškerý čas v přírodě za každého počasí, tomu odpovídá i jejich vzdělávací program. Stát rozlišuje mateřské školy dle času provozu. *„Mateřská škola s celodenním provozem poskytuje dětem vzdělávání déle než 6,5 hodin denně, nejdéle však 12 hodin denně. Lesní mateřská škola s celodenním provozem poskytuje dětem vzdělávání déle než 6,5 hodin denně, nejdéle však 9 hodin denně. Mateřská škola s polodenním provozem poskytuje dětem vzdělávání nejdéle 6,5 hodiny denně. Mateřská škola s internátním provozem poskytuje dětem celodenní vzdělávání i noční péči v pracovních dnech v minimálním rozsahu 100 hodin nepřetržitého provozu týdně“* (Školský zákon 561/2004; Vyhláška 14/2005).

Dále zákon rozlišuje mateřské školy podle typu žáků, kteří je navštěvují. Jedná se o mateřské školy běžného typu, jejichž třídy se naplňují do počtu 24 dětí, pedagogickou činnost zde mohou provádět pedagogičtí pracovníci, kteří splňují požadavky stanovené zákonem 563/2004 o pedagogických pracovnících. Dalším typem jsou mateřské školy zřizované při zdravotních zařízeních, jak již zmíněno výše, a mateřské školy speciální či speciální mateřské školy, které jsou určené pro děti se zdravotním postižením.

3.2 Mateřské školy speciální

Institucionální předškolní vzdělávání stejně jako základní školství umožňuje vzdělávání všem bez rozdílu. Některá zdravotní postižení či znevýhodnění mají svá specifika, která je nutno zohlednit při vzdělávání a výchově, ta znemožňují nebo ztěžují zařazení takto postižených dětí do běžných mateřských škol.

Z tohoto důvodu jsou u nás dle školského zákona zřizovány speciální předškolní zařízení, která jsou svým pojetím vzdělávání a výchovy zaměřena na specifická postižení. Jsou to speciální mateřské školy logopedické pro děti s poruchami řeči, speciální mateřské školy tyflopeditické zřízené pro děti se zdravotním postižením zrakovým, surdopedické pro žáky se sluchovým postižením a mateřské školy speciální pro děti s mentální retardací. Dle Průchy (2009) patří speciální školství do základních pojmů pedagogiky a vzdělávací politiky, je též nedílnou součástí systému vzdělávání.

Mateřské školy speciální poskytují mentálně retardovaným dětem předškolní vzdělávání, rozvíjejí jejich rozumové schopnosti a s ohledem na hloubku a typ jejich postižení je učí práci a komunikaci v kolektivu. Dle Vítkové a Vítka (2010) má předškolní vzdělávání i funkci diagnostickou, a to hlavně v případě dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, kterým musí poskytnout včasnou speciálně pedagogickou péči.

Všechny speciální mateřské školy jsou zřizovány dle školského zákona 561/2004, paragrafu 16 odstavce 9. Jsou v nich vzdělávány děti, které byly zařazeny do speciálního vzdělávání na základě diagnostiky školského poradenského zařízení a souhlasu zákonných zástupců. Tato speciální předškolní zařízení jsou určena dětem ve věku 3 až 7 let. Počet dětí ve třídách je zde výrazně nižší než v běžných mateřských školách, pohybuje se od čtyř do čtrnácti dětí. Naplněnost třídy je dána typem a hloubkou postižení dětí ve třídě. *„Třída zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona má nejméně 6 a nejvíce 14 dětí s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám dětí. Pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že by uvedený počet dětí nepostačoval k naplňování jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání, má třída nejméně 4 a nejvíce 6 dětí“* (Školský zákon 561/2004).

Pedagogičtí pracovníci vyučující v mateřských školách zřizovaných dle § 16 odstavce 9 musí splňovat požadavky na vzdělání, které stanovuje zákon 563/2004 o pedagogických pracovnících.

„Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, b) vyšším

odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku nebo c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku“ (Zákon 563/2004, díl 2, § 6). V jedné třídě bývají zpravidla tři pedagogičtí pracovníci, dva učitelé a jeden asistent pedagoga.

V mateřských školách speciálních je prvotním požadavkem, aby vzdělávání probíhalo formou hry, kdy je hlavním vzdělávacím prostředkem hračka, obrázek, pohádka a konkrétně dramatizace pohádek či příběhů. *„Hlavní vzdělávací proces probíhá formou hry, která je i u dětí s mentálním postižením jejich nejpřirozenější činností a jako taková se stává přirozeným nástrojem učení. Předmětem, jehož prostřednictvím dítě hru uskutečňuje, je hračka“* (Černá a kol., 2015, s. 143). Výukovou metodou užívanou v těchto MŠ bývá „strukturované učení“, kterého se využívá nejen ve třídách, kde jsou děti s PAS, ale dá se velice dobře využívat i v případě předškolní přípravy dětí s mentální retardací. Výhodou této metody jsou principy, na nichž je postavena (např. vizualizace, strukturalizace či motivace). Děti s mentální retardací a PAS jsou snadno unavitelné a jejich pozornost rychle klesá, z tohoto důvodu je žádoucí vzdělávání rozdělit do kratších časových úseků, které jsou střídány s relaxačními činnostmi nebo volnou hrou. Důležitá je též individuální činnost jeden na jednoho, kdy jedno dítě pracuje s jedním pedagogem. Třídy mateřských škol speciálních jsou personálně zajištěné tak, aby se jeden pedagog mohl po určitou dobu během dne nerušeně věnovat pouze jednomu dítěti.

V těchto školách se nachází místnosti určené speciálně pro individuální vzdělávání, jsou vybaveny pomůckami pro individuální činnost, ale též zde může být vytvořeno místo pro individuální relaxaci s polštáři, tlumeným osvětlením a možností navodit dojem úplné izolace od okolí.

Ve speciálních MŠ se nachází také Snoezelen. *„Vzdělávací program jednotlivých tříd je rozdělen mezi hru, relaxaci a individuální práci s dítětem se zvláštním zaměřením na rozvoj dovedností potřebných pro další vzdělávání. Pozornost je především věnována rozvoji rozumových schopností, smyslového vnímání, výtvarných a pracovních činností, jemné a hrubé motoriky, a v neposlední řadě komunikace“* (Černá a kol., 2015, s. 144).

Na nastavení délky výuky pamatuje i školský zákon, který přesně stanovuje délku speciální pedagogické činnosti. *„V mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona je*

rozsah poskytování speciálně pedagogické péče nejvýše 3 hodiny denně“ (Školský zákon 561/2004).

Důležitým bodem při zahájení docházky do předškolního zařízení je adaptace, tedy to, jak rychle si dítě zvykne na odloučení od rodičů, nové prostředí, ale také na nastavení nového režimu dne. Záleží též na přístupu pedagogických pracovníků, rodičů i na prostředí třídy, ta by měla být světlá a vzdušná. Pro úspěšnou adaptaci je důležité vynaložit velké úsilí, netlačit na dítě, nechat mu dostatečně dlouhou dobu. U každého jedince je délka adaptačního procesu individuální. Jsou děti, které si během prvního týdne zvyknou, že určitý časový úsek tráví bez rodičů, mimo domov a s novými požadavky, jež jsou na ně kladeny, tedy že hrají novou sociální roli „žáka v MŠ“. Ale jsou děti, které potřebují daleko více času, zvláště to platí o dětech s PAS, i když i zde se najdou výjimky. Niesel a Griebel (2005) uvádí poznatky, dle kterých se dá vysledovat, kdy se dítě úspěšně adaptovalo v prostředí MŠ. Dítě se těší do MŠ, odloučení od rodiče při příchodu probíhá bez breku, v MŠ se zapojuje do kolektivních her a skupinového dění, našlo si kamarády, mluví doma o dětech ze třídy jako o kamarádech, zná jména učitelek, které považuje za autoritu, nebojí se k nim přijít požádat o pomoc či radu.

Dle Nakonečného (1997) může ale též nastat případ, kdy si dítě nezvykne na změnu a dochází k tzv. adaptaci neúspěšné, v tomto případě se mluví o „maladaptaci“ (chybné přizpůsobení se živého organismu nové situaci). Vymětal (2004) upozorňuje na riziko vzniku separační poruchy, která může vzniknout z nepřípravenosti dítěte na odloučení. Kořátková (2014) radí dítě začít včas připravovat na odloučení od matky. Doporučuje nácvik započít nejméně půl roku před nástupem do předškolního zařízení. Nejprve je vhodné začít jen chvilkovým odloučením a posléze čas prodlužovat. SPC může při projevech separační úzkosti doporučit zkrácenou docházku do MŠ jen na dvě hodiny denně. Po úspěšné adaptaci se čas prodlužuje. Tento stav, kdy se dítěti postupně pobyt v MŠ prodlužuje, může trvat i celý školní rok.

3.3 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

Vzdělávání ve všech typech mateřských škol se dle školského zákona musí řídit Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání (RVP PV), který stanovuje pojetí a cíle vzdělávání, metody a formy práce a také klíčové kompetence k učení a vzdělávací oblasti. Nastoluje též podmínky předškolního vzdělávání, jako je životospráva, psychosociální podmínky, personální a pedagogické zajištění či míru spolupráce rodičů. Stanovuje i povinnosti učitele MŠ. Vítek a Vítková (2010) k tomu říkají, že *„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“* (Vítek a Vítková, 2010, s. 123). Školy si na jeho základě vytváří vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP), který musí naplňovat vzdělávací oblasti a klíčové kompetence k učení. Jedná se o pět klíčových kompetencí, a to: 1) kompetence k učení, 2) kompetence k řešení problémů, 3) kompetence komunikativní, 4) kompetence sociální a personální, 5) kompetence činnostní a občanské. Dále je zde šest vzdělávacích oblastí: 1) dítě a jeho tělo, 2) dítě a jeho psychika, 3) dítě a ten druhý, 4) dítě a společnost, 5) dítě a svět. Při tvorbě ŠVP může škola postupovat dle manuálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Mateřské školy speciální tak mají možnost vytvořit svůj školní vzdělávací program přímo na míru dětem, pro které je daná MŠ určena. *„Vzdělávání v mateřských školách a mateřských školách speciálních probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který připravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Na základě tohoto programu si jednotlivá zařízení vytvářejí své školní programy. Programy se zaměřují na stanovené oblasti: biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální“* (Černá, 2015, s. 144). RVP PV stanovuje míru, která musí být v ŠVP zastoupena, vymezuje jasná kritéria pro tvorbu ŠVP.

3.4 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení jsou zřizována na základě školského zákona 561/2004 paragrafu 116 a vyhlášky 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Jedná se o pedagogicko-psychologické poradny, které jsou zřizovány kraji a nachází se ve všech statutárních městech. Působí v nich speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci.

Poskytují komplexní psychologickou a pedagogickou diagnostiku školní zralosti, komplexní psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku a speciálně pedagogickou podporu u specifických poruch učení či kariérní poradenství. Dále zajišťují prevenci sociálně patologických jevů. Mají ve své péči děti od tří let do ukončení středoškolské docházky.

Druhým typem jsou speciálně pedagogická centra (SPC) určená dětem se zdravotním postižením. Jsou zřizovány nejčastěji při speciálních školách. Zaměstnávají speciální pedagogy, psychology, sociální pracovníky, rehabilitační pracovníky, terapeuty, úzce spolupracují s psychiatry a klinickými logopedy. „*Centrum (myšleno SPC) poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění podle věty první v souladu s částí II. přílohy č. 2 k této vyhlášce*“ (Školský zákon 561/2004; Vyhláška 72/2005, § 6). Tato centra poskytují komplexní speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku, včasnou intervenci u dětí, přímou i skupinovou práci se žáky, kariérové poradenství, ale také nabízí ucelenou rehabilitaci pedagogicko-psychologickými prostředky. Poskytují pomoc všem typům škol při vzdělávání dětí se zdravotním postižením formou poradenské činnosti, podporu při tvorbě individuálních plánů a metodickou podporu. Dále pomáhají při integraci a zároveň nabízí rodičům poradenskou činnost nebo sociálně-právní poradenství.

Mateřské školy speciální s těmito centry úzce spolupracují. Pracovníci SPC pravidelně navštěvují školy, kde sledují jednotlivé děti při výuce, hře či sociální intervenci. Hodnotí jejich chování v kolektivu i při práci s pedagogem. Konzultují s pedagogy chování jednotlivých dětí, učební postupy, změny a dopady některých nově zařazených postupů. Díky těmto poznatkům mohou lépe posoudit, zda dané dítě stále potřebuje být zařazeno do předškolního vzdělávání dle § 16 odstavce 9 či je možné ho zařadit do běžného školského zařízení.

3.5 Metoda strukturovaného učení

Zjednodušeně se dá říci, že strukturované učení je vnesení pořádku a pravidel do světa chaosu. To nejen v „učení“ jako takovém, ale i v běžných každodenních úkonech – od přezouvání a převlékání, vykonání potřeby na toaletě (důležité u předškolních dětí)

a mytí rukou přes přípravu k jídlu, jídlo samotné až k výukové činnosti a výuce jako takové.

V doslovném překladu pro laickou veřejnost by se dalo říci, že se jedná o rozfázování jednotlivých kroků určitých činností, které nám „neautistům“ připadají jako samozřejmé a vykonáváme je bezmyšlenkovitě a automaticky.

Může za to správně fungující nápodoba, díky níž jsme se již v raném dětství naučili dle vzoru rodičů a starších sourozenců například jít do koupelny, pustit kohoutkem vodu, namočit si pod ní ruce, vzít mýdlo, namydlit si ruce, mýdlo položit, ruce s mýdlem projmout a následně opláchnout, vypnout vodu, vzít ručník a tak dále. Pro nás je to naprostá samozřejmost, kterou zvládne tříleté dítě, ale pro dítě s PAS jde o absolutně nepochopitelnou návaznost.

Čadilová a Žampachová (2008) uvádí, že metoda strukturovaného učení vychází z Lovassovy intervenční terapie a TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy komunikace). Tento program vznikl asi před 40 lety v Severní Karolině (USA) jako vzdělávací program pro děti s PAS. Je vědecky prověřeným programem, který vychází z výchovně vzdělávacích potřeb a specifík lidí s PAS. U nás je tento program přepracován v metodu „strukturovaného učení“.

Síla této metody učení je v možnosti individuálního uzpůsobení jednotlivci na míru. Zohledňuje individuální potřeby, specifika, přidružená postižení, mentální úroveň i charakterové zvláštnosti. Jeho základním pravidlem je práce „seshora dolů“ a „zleva doprava“. Toto pravidlo vychází ze středoevropských tradic – čteme a píšeme zleva doprava a shora dolů. Další čtyři principy, na kterých je metoda SU založena, jsou:

- 1) Individualizace – přizpůsobení vzdělávání a pomůcek danému dítěti na míru.
- 2) Strukturalizace – uspořádání prostoru, času a činnosti neboli odpověď na otázky: „kdy, kde, co, jak dlouho, proč?“.
- 3) Vizualizace – je doloženo, že většina dětí s PAS má velmi dobré zrakové vnímání, a proto se o něj metoda SU opírá. Vizualizace *„pomáhá založit a udržovat informace, podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji pochopit, zpracovat a uskutečnit, objasňuje verbální informace, zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje pružnost v pochopení, přijetí a konání, usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí“* (Čadilová a Žampachová, 2012, s. 60).

- 4) Motivace – dobře nastavený motivační systém hraje ve výchově a vzdělávání dětí s PAS hlavní roli. Aktivuje dítě k plnění úkolů, přispívá k chování, které je sociálně i výchovně přiměřené.

V současné době se používají i jiné metody nácviku komunikace a sociálních dovedností. Patří sem například metoda nazývaná „výměnný obrázkový systém“ (VOKS). Tato metoda náleží do kategorie alternativní a augmentativní komunikace (AAK).

AAK se snaží usnadnit komunikaci všem dětem, u kterých první nezdar v pokusech o komunikaci znamenal frustraci z neúspěchu. Napomáhá navázat sociální kontakty a začlenit se do kolektivu pomocí alternativní komunikace. K nácvikům komunikace může (ale nemusí) využívat pomůcek. Typ komunikace VOKS používá k nácviku obrázky. Jedná se o metodu užívanou převážně pro nácvik komunikace dětí s PAS, ale dobrých výsledků dosahuje i u dětí s mentálním postižením – zvláště pak s Downovým syndromem. Dle Knapcové (2006) je u nás využívána od roku 2001, kdy byla jako pilotní program spuštěna ve vybraných speciálních školách. O její propagaci v Čechách se zasloužila právě M. Knapcová. Při nácviku dochází k výměně obrázků za vybranou věc. Knapcová (2006) tvrdí, že v pokročilejších lekcích by mělo být dítě schopno z kartiček již sestavit větu (například: „Prosím, chci podat modrý bonbon.“), přičemž slova, která nejdou vyjádřit obrázkem (spojky, předložky atd.), označují barevné karty, například fialová je pro spojku. Nácvik této komunikační techniky je ale náročný na podmínky, které je nutné dodržet. Musí probíhat v naprostém klidu, aby dítě nebylo rušeno okolím, dále se ho musí účastnit dva dospělí. Jeden, který provádí výměnu karet za věc, a jeden tak zvaný duch, který stojí za dítětem a poskytuje dopomoc při správném výběru karet. Z tohoto důvodu se nelze v běžném provozu MŠ nácviku VOKS věnovat, tudíž probíhá nejčastěji formou doplňkových terapií v přidružených organizacích.

Další metodou je v současné době velmi konzultovaná metoda nazývaná „aplikovaná behaviorální analýza“ (ABA). Dle Richmana (2006) se jedná o metodu, prostřednictvím níž pozorujeme a hodnotíme něčí chování a snažíme se ho podporovat k vhodnému chování. Nesmíme zapomenout na nutnost souběžné práce na nových dovednostech, jedině to dítěti usnadní komunikaci, učení, ale také třeba sebeobsahu, hru nebo adaptaci na nové prostředí. Laicky se dá říci, že podstatou této terapie je posilování vhodného, žádoucího chování a komunikace formou odměny a potlačování nežádoucího chování pomocí trestů. Odměnou jsou různé pochutiny nebo předměty, po kterých dítě touží, jako je telefon, PC, spinner, jež mu budou poskytnuty po splnění úkolu na předem stanovený časový úsek. Trestem pak může být například nátlak terapeuta na dítě, aby muselo vykonat úkol bez možnosti úniku. Po vykonání úkolu pro dítě nepříjemný nátlak odezní,

což by mělo dítěti do budoucna dát na vědomí – „spolupracuji, vše je v pořádku“. Další možností je odebrání či odepření nějakého příjemného prožitku, aby dítě do budoucna snížilo pravděpodobnost takového chování. Právě „negativní posilování“ je důvodem, proč je tato metoda považována za kontroverzní. Někteří rodiče i odborníci s touto metodou nesouhlasí. Rodiče vidí jako nepřijatelné, aby jejich děti něco dělaly pod nátlakem, vidí to jako týrání.

Na druhou stranu jsou rodiče, kteří si tuto metodu chválí jako jedinou možnou terapii, jež jim dala šanci se s jejich dítětem domluvit. Vzhledem k okolnostem, kdy je zapotřebí, aby rodiče vyslovili souhlas s touto metodou, a k její velké náročnosti na proškolené lektory, se běžně v MŠ nepoužívá. V ČR již vznikly MŠ i ZŠ, které se specializují na výuku prostřednictvím ABA terapie.

4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část nabízí bližší pohled na diagnózu nazývanou porucha autistického spektra. Čtenáře seznamuje se šířkou symptomatiky, s úskalími diagnózy, ale také s legislativou českého předškolního vzdělávání.

První kapitola se snažila vykreslit obraz dítěte s touto poruchou. Uvádí některé zvláštnosti v chování, a to jak ty, které pozorovatele okamžitě upozorní na to, že se jedná o dítě s nějakou poruchou, tak i takové záludnosti symptomatiky PAS, jež nejsou na první pohled viditelné, ale zároveň dítěti zabraňují v běžném zapojení do kolektivu.

Druhá kapitola poodhalila historii diagnózy PAS, zmiňuje především dvě jména, která hrají v historii této diagnózy klíčovou roli. Oba psychiatři již ve čtyřicátých letech dvacátého století popsali specifika chování autistických dětí. První z nich je Leo Kranner (americký psychiatr), který jako první použil název „autismus“ ve spojení s dětmi, jež popsal jako žijící ve svém vlastním světě, neschopné cítit lásku a přátelství. Druhým významným psychiatrem a současníkem Krannera, který nezávisle na poznatcích Krannera popsal chování čtyř chlapců žijících život ve svém vlastním světě, kteří nejsou schopni navazovat citové vztahy a jejich chování vykazuje stereotypní vzorce, byl Němec Hans Asperger. Studii těchto chlapců Asperger nazval „Autističtí psychopati v dětství“.

Popsána byla též problematika současné diagnostiky PAS i nejnovější poznatky a klasifikační kritéria dle tabulky MKN-10. Zmíněn byl i problém etiologie autismu, jež není dodnes stoprocentně objasněn. Uvedeny zde byly poznatky o předpokládaném původu vzniku PAS, jako je například vysoký věk rodičů, autoimunitní onemocnění matky či dědičné faktory. Práce narazila též na stále více rezonující téma ve společnosti, a to vznik autismu v důsledku nežádoucích účinků očkovacích vakcín určených dětem.

Symptomatika autismu je velice rozmanitá, přesto se při diagnostice nejprve sledují tři základní oblasti označované jako autistická triáda. Jde o oblast sociální interakce, komunikace a hry postrádající fantazii a nápodobu se znaky stereotypního chování. Podrobněji byly v práci zmíněny též další oblasti, kterými se jedinci s PAS zásadně odlišují od běžné populace. Jsou to různé zvláštnosti v motorice, zraku, sluchu, ale třeba také v chuti.

Dále byly přiblíženy nejčastěji se vyskytující typy PAS u dětí v předškolních zařízeních. Patří sem dětský autismus, který je nejčastější diagnózou PAS, s níž se u předškolních dětí setkáme. Jedná se o poruchu, u níž je až ve čtyřiceti procentech přidružena mentální retardace různé hloubky. Má velmi širokou symptomatiku, děti s touto diagnózou naplňují diagnostická kritéria autistické triády.

Časté jsou i motorické zvláštnosti jako různé stereotypní pohyby, manýrování prsty horních končetin před obličejem nebo celých rukou. Téměř vždy je opožděn vývoj řeči. Dalším typem PAS je atypický autismus. U tohoto typu autismu nejsou vždy naplněna všechna diagnostická kritéria odpovídající ostatním typům PAS, zvláště pak nemusí být postižena autistická triáda, ale chování jedince jasně ukazuje na některé projevy PAS. Třetím typem zmíněným v práci byl Aspergerův syndrom, jehož hlavním znakem odlišujícím se od ostatních typů PAS je vyloučení mentální retardace, inteligence se vždy pohybuje v pásu normy, nebo dokonce lehce nad ní. To ale neznamená, že dítě s AS nemá potíže. Tento syndrom též zasahuje do oblastí autistické triády, i když v oblasti verbální komunikace jsou děti s AS na vyšší úrovni, než je tomu u ostatních PAS. Dokáží slovo často bez větších problémů vyslovit, ale ne vždy chápou jeho pravou podstatu. Mají zvláštní a mnohdy bizarní zájmy. Jejich život je řízen stereotypy a striktními pravidly, která si sami nastavují. Jsou velmi motoricky neobratní a mají problémy s pochopením a naučením se běžných denních úkonů.

V teoretické části této práce byla též přiblížena legislativa předškolního vzdělávání v České republice, zvláště pak předškolního vzdělávání speciálního. Bylo osvětleno postavení mateřských škol a mateřských škol speciálních, zmíněn školský zákon, který nařizuje všem mateřským školám striktně se držet jím stanoveného Rámcově vzdělávacího programu. Ten závazně nastoluje vzdělávací cíle, vzdělávací oblasti a klíčové kompetence vzdělávání. Bylo zmíněno též personální zázemí škol speciálních, které je jasně vymezeno školským zákonem.

Mateřské školy speciální jsou v úzké spolupráci se speciálními poradenskými zařízeními. Z toho důvodu bylo v práci zmíněno i téma těchto poraden.

Konec teoretické části byl věnován metodám vzdělávání dětí s PAS. Nejčastěji používanou metodou u nás je tzv. strukturované učení, které vzešlo z amerického TEACCH programu a Loavassovy intervenční terapie. Byly zde zmíněny i další metody – konkrétně alternativní augmentativní komunikace, výměnný obrázkový systém a aplikovaná behaviorální analýza.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu této práce je na základě pozorování dvou chlapců předškolního věku s diagnózou dětský autismus zjistit, zda je pro jejich celkový rozvoj přínosné, pokud navštěvují třídu tvořenou kolektivem dětí s PAS. Výzkum byl prováděn metodou zúčastněného a nezúčastněného pozorování v pardubické MŠ speciální a doplněn analýzou dokumentů pro vytvoření kazuistiky. Pozorování probíhalo v období od září 2020 do června 2021. Jako výzkumný vzorek byli vybráni dva chlapci se stejnou diagnózou. Pozornost byla zaměřena zvláště na sociální interakci, komunikaci, hru a stereotypní chování, jemnou i hrubou motoriku a vztahy s pedagogy i dětmi.

5.1 Výzkumný úkol a výzkumné otázky

Výzkumný úkol:

Přesvědčit se, zda je pro děti s diagnózou PAS přínosné navštěvovat speciální předškolní zařízení společně s dětmi s podobnou nebo shodnou diagnózou.

Výzkumné otázky:

Bude kolektiv složený z dětí s problémy v sociální integraci poskytovat dostatek podnětů k rozvoji předškoláka s PAS?

Je možné dosáhnout výrazných pokroků v komunikačních dovednostech v MŠ speciální, nebude dítě s PAS stagnovat v oblasti komunikace, pokud je zařazeno do kolektivu dětí s problémy ve verbální komunikaci?

Je možné poskytnout dostatek podnětů pro rozšíření repertoáru herních stereotypů při zařazení dítěte s PAS do třídy složené z dětí s obdobnou symptomatikou?

Je možné dosáhnout výrazných pokroků v předškolním vzdělávání a v předškolních motorických dovednostech v MŠ speciální a při zařazení dítěte s PAS do třídy složené z dětí s obdobnou symptomatikou?

Je možné rozšířit ustálené stereotypy v chování (například v jídelníčku) dítěte v předškolním zařízení, jako je MŠ speciální, při zařazení dítěte s PAS do třídy složené z dětí s obdobnou symptomatikou, která s sebou nese mimo jiné i velmi omezený jídelníček?

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný soubor byl vybrán z výzkumného celku, kterým byla třída mateřské školy speciální v Pardubicích. Jako výzkumný soubor byli vybráni dva chlapci, kteří měli v předchozím školním roce téměř stoprocentní docházku do MŠ. Mají stejnou diagnózu (dětský autismus), ale odlišnou symptomatiku. Při zahájení pozorování první chlapec vystupoval jako vysoce kontaktní typ, který se snaží za každé situace navazovat komunikaci, ovšem bez sociálních dovedností. Komunikoval verbálně, ale nefunkčně, dokola opakoval několik frází, které měl odposlouchané z televize a z rozhovorů rodičů. Stále na sebe upozorňoval všechny ve svém okolí. Druhý chlapec byl spíše uzavřený ve svém světě, osoby v okolí vnímal pouze jako prostředky k dosažení svých potřeb. Komunikoval jen neverbálně pomocí posunků, které si sám osvojil. Jeho verbální komunikace se omezila na vydávání různých zvuků. Oba v době zahájení pozorování navštěvovali mateřskou školu speciální druhým rokem.

Chlapec číslo 1 – kazuistika

Věk: V době zahájení pozorování mu bylo pět let, během výzkumu dosáhl šestého roku.

Pohlaví: Chlapec

Diagnóza: Dětský autismus, porucha pozornosti

Rodinná anamnéza: Žije v úplné rodině jako jediné dítě, rodiče jsou sezdáni. Otec vyučen, pracuje jako dělník ve dvousměnném dvanáctihodinovém provozu. Matka je vyučena, v domácnosti, byly jí diagnostikovány autistické rysy.

Osobní anamnéza: Narozen z prvního těhotenství. Těhotenství probíhalo bez problémů, porod v termínu, spontánní, bez obtíží. Porodní váha 2,85 kg, délka 49 cm. Během prvních dní prodělal slabou novorozeneckou žloutenku. Chlapec trvale neužívá žádné léky. V novorozeneckém a batolecím věku byl velmi plačtivý. V cizím prostředí byl velmi fixován na rodiče. Již od prvních dní života špatně jedl. Od třetího měsíce nastaly změny ve spánkovém režimu, spánek trval pouze krátké časové úseky. Chlapce nedokázalo nic zabavit na delší čas, nedokázal si prohlížet hračky ani obrázky, stále musel být v pohybu, což u něj vyvolávalo vnitřní neklid. Řeč se vyvíjela opožděně se zvláštnostmi v jejím používání.

Pohyby končetin působily nekoordinovaně a zbrkle, což se projevovalo v nemožnosti manipulovat s hračkami běžnými pro batolata, například nedokázal navlékat kroužky na tyčku, vkládat větší předměty do otvorů a podobně. Při emocionálním vypětí se dostával do stavu, kdy nedokázal nabrat dech a začal modrat v obličeji.

Stávalo se tak vždy při delším odloučení od rodičů či když došlo k nějaké změně v denním režimu, již nedokázal porozumět. Krátce před druhým rokem byla chlapci diagnostikována lehká mentální retardace (LMR). Rodiče hned navázali kontakt se střediskem ranné péče, terénní pracovnice jim doporučila diagnostiku na PAS. Ve třech a půl letech se potvrdila diagnóza dětského autismu. V současné době se v aktuální diagnóze LMR již nevyskytuje. Od čtvrtého roku navštěvuje chlapec mateřskou školu speciální v Pardubicích. Nástup do předškolního zařízení nesl těžce. Největším problémem bylo odloučení od matky. První pololetí po dohodě s SPC a psychologem docházel do MŠ pouze na dvě a půl hodiny denně. V druhém pololetí začal docházet již na celé dopoledne a po opakovaných a stále sílících žádostech rodičů začal před koncem školního roku v MŠ trávit i polední odpočinek. Prodloužení pobytu v MŠ nejprve těžce nesl, docházelo i ke stavům s modráním obličeje a nemožností popadnout dech, rodiče ale trvali na svém. Nyní chodí do MŠ velmi rád, ale vždy se hned ráno odříkáváním přesného rozvrhu dne ujistí o čase, kdy půjde domů. Rodiče ho vyzvedávají přesně ve 14 hodin, když se opozdí, dochází u chlapce k velkému stresu, klepe se, stále opakuje fráze, kterými se uklidňuje, a odmítá stát jinde než u dveří, kde je nachystán k odchodu. Když jde domů po obědě, je to pro něj velká událost, na kterou se od rána chystá, stále dokola každému opakuje, že jde po obědě.

Chlapec číslo 2 – kazuistika

Věk: V době zahájení výzkumu čtyři roky, během pozorování dosáhl pátého roku.

Pohlaví: Chlapec

Diagnóza: Dětský autismus

Rodinná anamnéza: Na začátku výzkumu žil v neúplné rodině s matkou a o dva roky starším bratrem. V posledním měsíci před ukončením pozorování byl na žádost matky umístěn do domova sociální péče k celoročnímu pobytu. Otec s rodinou nežije, již od narození chlapce má soudní zákaz styku s matkou i chlapcem. Matka o něm neuvádí žádné informace. Rodiče nejsou sezdáni. Matka narozena 1993, vyučena, vyrostla v kojeneckém ústavu a dětském domově. Bratr chlapce narozen 2014, po odkladu základní školní docházky, navštěvuje předškolní ročník běžné mateřské školy, bez diagnózy, má jiného otce.

Osobní anamnéza: Narozen z druhého těhotenství v roce 2016. V těhotenství byla matka fyzicky napadána otcem chlapce, ze střetů s partnerem byla psychicky deprivována. Porod proběhl bez potíží, spontánně a v termínu. Chlapec trvale neužívá žádné léky. Během prvních dvou let života se chlapec vyvíjel dle normy.

Krátce po dosažení druhého roku života začal ztrácet zájem o okolí, přestal mít zájem o sociální kontakty, přestal navazovat oční kontakt, vytratila se první slova jako „MÁMA, TÚTÚ, PITÍ, PÁPÁ“, nahradilo je jen výskání a vrnění. Začaly se objevovat stále silnější afektivní rapt, které se projevovaly křikem, kousáním, kopáním a sebepoškozováním, mlácením hlavou o zeď nebo o zem. Začal mu vadit sebemenší hluk, změnila se jeho hra, všechny hračky řadil pouze do řady vedle sebe nebo za sebe. Začaly ho přitahovat drobné předměty, které se daly přesýpat, jako jsou knoflíky, korálky, hrách, kamínky apod. Vydržel hodiny sedět a přesypávat písek. Již před třetím rokem života mu byla potvrzena diagnóza dětského autismu. Hned po prokázání diagnózy matka zažádala pro chlapce o místo v domově sociální péče pro zdravotně postižené s celoročním pobytem. Od třetího roku chlapec navštěvuje mateřskou školu speciální v Pardubicích. Nástup do předškolního zařízení nesl klidně a bez větších výkyvů nálady. Odloučení od matky probíhalo bez problémů. Chlapec tráví v MŠ dlouhý čas, a to již od začátku jeho docházky. Matka ho hned první den přivedla o půl sedmé a přišla pro něho ve čtyři hodiny. První den proplakal, ale od druhého dne byl již smířen s touto novou situací a neprojevoval nevoli trávit v MŠ čas. Matka se s dětmi často stěhuje, během chlapcovy dvouleté docházky do MŠ již třikrát měnili bydliště.

5.3 Metodologie výzkumu

Pedagogický výzkum se definuje jako záměrné sbírání informací s cílem získat pojem o edukační realitě tak, aby mohlo dojít ke zkvalitnění vzdělávání v dané oblasti. Dle Průchy (1995) pedagogický výzkum systematicky popisuje, objasňuje a analyzuje všemožné druhy edukační reality, z čehož vyplývá existence široké škály různých druhů a funkcí pedagogického výzkumu. Zaměřuje se na objekty edukační reality, jež mají kvalitativně diferencovanou povahu, což umožňuje použití rozličných metod a přístupů. Autorka této práce se rozhodla pro typ kvalitativního výzkumu. Dle Gavory (2008) chce u kvalitativního výzkumu výzkumník porozumět člověku, výsledky výzkumu přináší nové teorie, mohou sloužit jako doporučení pro obdobné případy. Výzkumná skupina je tvořena jedním výzkumným vzorkem nebo malým množstvím výzkumných vzorů, s kterými je výzkumník v blízkém dlouhodobém kontaktu.

Jako hlavní výzkumná metoda byla použita metoda pozorování. Pozorování je jednou z nejpoužívanějších výzkumných metod u kvalitativního výzkumu. Aby bylo možné pozorování označit za metodu výzkumnou, musí být záměrné, systematické, cílevědomé, řízené a plánovité. Maněnová a Skutil (2012) vidí metodu pozorování jako „*následnou analýzu jevů, které lze vnímat smysly*“ (Maněnová a Skutil, 2012, s. 53).

Gavora (2008) ve své knize potvrzuje tento výrok postřehem o pozorovateli, který, pokud je dostatečně citlivý, dokáže odhalit nevšední spojitosti a další zajímavé skutečnosti. Pozorování, kterým byl výzkum uskutečněn, bylo přímé, zúčastněné i nezúčastněné, dlouhodobé a nestrukturované. Přímé pozorování je typem metody, kdy výzkumník sám zaznamenává pozorované jevy. Zúčastněné pozorování je typem metody, kdy je výzkumník přímo součástí pozorované skupiny, nezúčastněné pozorování je typem pozorovací metody, kdy výzkumník sleduje skupinu zvenčí. Dlouhodobé pozorování značí výzkum probíhající v delším časovém úseku. Nestrukturované pozorování umožňuje sledovat i nově objevené jevy, které vyvstaly až v průběhu výzkumu, zároveň umožňuje zaznamenávat vše, čeho je pozorovatel účastněn, nikoliv pouze přítomnost, či nepřítomnost určitých jevů.

Nejprve bylo vymezeno, co je důležité pozorovat. Stanovil se cíl, objekt a metody pozorování. Druhým bodem bylo samotné pozorování, jež bylo zaznamenáváno do deníku. Pozorování probíhalo deset měsíců v pravidelných intervalech (vždy tři dny v týdnu). Výzkumník zaznamenával všechny zajímavé jevy ve sledovaných oblastech i mimo ně.

Druhou použitou výzkumnou metodou byla analýza dokumentů. Šlo o katalogové listy a zprávy ze speciálně pedagogického centra. K tomuto byl udělen souhlas zákonných zástupců výzkumných vzorků.

Na závěr proběhlo vyhodnocení zaznamenaných dat a vyhodnocení výzkumného cíle. „*V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti*“ (Hendl, 2005, s. 104).

5.4 Výsledky výzkumu

Aby se dalo odpovědět na výzkumné otázky, musíme nejdříve objasnit, v jakém prostředí se výzkum realizoval a v jakém režimu probíhá výuka ve třídě, kterou navštěvují oba sledovaní chlapci.

Mateřská škola, ve které výzkum probíhal, je součástí základní školy praktické a speciální. Tvoří ji dvě třídy po devíti dětech. Provoz MŠ a ZŠ je úzce provázán po všech stránkách. MŠ sídlí ve stejné budově jako škola. Třídy MŠ jsou v přízemí na stejné chodbě s prvním až pátým ročníkem ZŠ speciální a druhým a třetím ročníkem ZŠ praktické. Mají též společné prostory pro šatny. Děti tak denně potkávají paní učitelky ze školy a komunikují s nimi. Když je potřeba personální výpomoc, mohou pedagogické asistentky ze ZŠ zaskočit za své kolegyně v mateřské škole.

Také školní zahrada je společná, na ní probíhají školní akce, jako jsou vánoční trhy, dětské dny či slavnostní rozloučení s předškoláky, na nichž se společně podílí základní i mateřská škola. Děti, které z jakéhokoliv důvodu nevyužijí integrace do běžné ZŠ, mají díky úzkému provázání mateřské a základní školy lehčí nástup do prvního ročníku místní ZŠ.

Pozorování bylo prováděno ve třídě, jež navštěvuje celkem devět dětí, jedna dívka a osm chlapců. Dvě děti byly po odkladu povinné školní docházky, dále zde bylo pět předškoláků a dva chlapci, kteří během pozorování dosáhli věku pěti let. Diagnóza dětí je následující: dívka s atypickým autismem s lehkou mentální retardací a elektivním mutismem, jeden chlapec s pseudooligofrenií a závažnou poruchou chování, jeho docházka do MŠ je velice malá, jedná se o pár dnů v měsíci, dále jeden chlapec s Aspergerovým syndromem, jeden chlapec s dětským autismem s přidruženou středně těžkou mentální retardací a závažnou poruchou pozornosti, jeden chlapec s dětským autismem s přidruženou lehkou mentální retardací (LMR), tři chlapci s dětským autismem s přidruženou LMR a závažnou poruchou pozornosti, jeden chlapec s těžkou mentální retardací, poruchou chování a autistickými rysy.

Ve třídě působí tři pedagožky – dvě učitelky, které se střídají ve dvou týdenních cyklech v hlavní výukové činnosti, a jedna asistentka pedagoga, jež je ve třídě po celý den.

Třída je čtvercová, díky velkým oknům světlá, i když je menší, působí vzdušně. Je rozčleněna na pracovní část se stolky a židličkami a na část určenou ke hrám a spánku. Na zdech jsou rozmístěné piktogramy a pásy s obrázky pomáhající k vizualizaci každodenních činností a chování. Vpředu pracovní části je umístěna magnetická tabule, na níž jsou obrázky, jež souvisí s aktuálně probíraným tématem. Nad touto tabulí visí piktogramy odkazující na správné chování. Mezi okny jsou pásy lepícího zipu, jež drží obrázky ukazující postup při oblékání (nejprve spodní prádlo, poté triko, dále ponožky atd.). Vedle jsou karty značící denní režim třídy (ráno se pozdraví, jde se hrát, následuje úklid, společná činnost, WC, mytí rukou, svačina atd.). Vedle tohoto pásu

pedagožky ráno umístí obrázky ukazující, co je právě za den, jaké je roční období a jaké můžeme očekávat počasí. Na druhé straně třídy visí pásy s vizualizací probraných předmětů pro připomenutí a obrázky, které znázorňují, co je nebezpečné a co je v pořádku (po vylezení na židli hrozí pád – židle je na sezení, hozená kostka může zranit kamaráda – kostky se podávají a nehází, při zavírání dveří může dojít ke skřípnutí ruky – dveře zavírá dospělý apod.). Pedagožky s těmito pásy pracují dle potřeby a probíraných témat. Ve třídě se samozřejmě nachází též hračky a didaktické pomůcky. Zajímavostí jsou hračky vyrobené vedoucí paní učitelkou, která v této mateřské škole má již více než desetiletou praxi a ví, co tyto děti nadchne. Tyto hračky jsou velmi nápadité, například bývalý plastový kryt světla je nyní přetvořen na balónovou dráhu, která je velice oblíbená. Výbornou pomůckou jsou doma ušité hmatové knihy, jež vznikly pro chlapce se zrakovým postižením, který tuto třídu navštěvoval před lety. Zásadní výhodou těchto hraček a pomůcek je možnost vyrobit je přímo na míru určitému dítěti či dětem. Příkladem je komunikační kniha vyrobená přímo pro dívku této třídy s atypickým autismem a přidruženým elektivním mutismem, ta díky této knize začala pomalu komunikovat. Během desetiměsíčního pozorování v této třídě dívka začala verbálně jednoslovně komunikovat s dětmi ve třídě i s pedagožkami. Většinou se jedná o příkazy, které rozdává dětem i některým dospělým, jako jsou: sedni, polož, uхни, ale umí též: prosím, šťávu nebo „japko“.

Provoz MŠ je každý všední den od 6:30 do 16:00. Denní program je následovný: na stolečcích je nachystána manuální činnost (vždy tři až čtyři různé typy), aby byla zastoupena nízká i vyšší náročnost (přirážování barevných vloček ke sněhulákům stejné barvy na procvičení jemné motoriky, navlékání plastových vloček na tyčku, vhadzování měkkých kuliček do krabice dírou ve víku atd.). Důraz se klade i na různorodost materiálů, ze kterých jsou pomůcky vyrobeny, aby se stimuloval hmatový vjem. Tato činnost (stejně jako ostatní činnosti) je vždy navázána na aktuální téma. Činnost není povinná, děti si hrají s hračkami na koberci a učitelka s asistentkou jim postupně nabízí činnosti u stolků. Pro děti je to příjemné rozptýlení a téměř vždy jdou vyzkoušet vše, co se jim nabídne. O půl deváté se zazvoní na zvonek a začnou se uklízet hračky. Děti (některé více a některé méně ochotně) uklízí a už vědí, kam jednotlivé hračky patří. Poté již samy začnou rozestavovat židličky do řady a začíná hlavní výuková činnost. Ta je vždy spojena s jednoduchou úvodní písničkou, jejíž nápěv děti již znají a některé si ho dopředu začnou prozpěvovat. Činnost je vždy kombinací říkanek, při nichž se děti učí pojmenovávat jednotlivé předměty, postavy či zvířata, a lehkého cvičení. Činnost řídí učitelka, která má ranní směnu, její kolegyně pomáhají méně motoricky schopným dětem či se snaží udržet

pozornost menších dětí. První týden nového tématu se děti seznamují se základními pojmy – pokud jsou například tématem dopravní prostředky, v prvním týdnu se děti naučí pojmenovat jednotlivé typy dopravních prostředků, se kterými se mohou setkat, jako je auto, autobus, vlak, kolo, koloběžka či loď, na konci týdne se přidají povrchy, po kterých se jednotlivé dopravní prostředky pohybují (vlak po kolejích, auto po silnici atp.).

Druhý týden se přidá bezpečnost na ulicích, co znamená červená na semaforu, co zelená apod. Vždy ale záleží na úrovni dětí a také na jejich současném rozpoložení. Platí také, že na konci školního roku jsou děti schopny akceptovat, a hlavně pochopit složitější pojetí tématu. Jinak je tomu na podzim, kdy do kolektivu přijdou děti nové.

Součástí této činnosti je pohybové a rytmické cvičení. Celá činnost trvá asi 15 až 20 minut. Na konci následuje odměna – děti, které spolupracovaly, dostávají sluníčko, a děti, které odmítaly spolupracovat, dostanou mráček. Sluníčko následně vymění u paní učitelky za malý bonbon. Po svačině si děti opět rozestaví dráhy, skládačky a stavebnice. Mezi tím si paní učitelky berou jednotlivé děti na individuální práci. Střídají výtvarnou činnost s grafomotorikou a prací, kterou má každé dítě individuálně doporučenou ze speciálně pedagogické poradny. Speciální pedagožka z SPC chodí každý měsíc na hospitaci a sleduje, jak je s dětmi pracováno, zda a v jaké oblasti se posunuly. Vše potom konzultuje s pedagogickým personálem dané třídy. K individuální práci má MŠ též k dispozici samostatnou místnost.

V půl jedenácté se děti přesunou do šatny, aby se oblékly na vycházku. Větší a schopnější děti jsou vedeny k tomu, aby se oblékly samy. Každá pedagožka si bere dvě děti za ruku a tři nejschopnější chodí uprostřed „průvodu“ za ruce spolu. Děti jsou naučeny, že musí jít přesně za těmi, co jsou vpředu, vždy zastavit a rozejít se – přesně podle první učitelky. Pořadí dospělých i dětí se snaží neměnit. Děti procházku ve stejném uspořádání považují za rituál, díky němuž vše zvládají. Samozřejmě že za trojicí dětí, které jdou spolu, jde učitelka, jež, pokud to počet dětí dovolí, má jednu ruku volnou nebo vede méně problémové děti, aby v případě potřeby mohla hned zasáhnout. Škola též vlastní tři kočáry pro děti s kombinovanými vadami. Dva využívá vedlejší třída, která má dvě děti s velmi špatnou motorikou, ty by chůzi venku nezvládly. Ve dnech, kdy počasí dovolí, se chodí na veřejná dětská hřiště nebo na školní zahradu, kde je například umělý kopec na sáňkování nebo terasa, na kterou se za letního počasí umístí bazén. Po návratu se podává oběd. Za běžných okolností se na oběd dochází o patro výše do společné jídelny. Po návratu z jídelny se děti, které neodcházejí po obědě domů, chystají na polední odpočinek probíhající na lehátkách. Po loutkové pohádce se každému kolem lehátka vytvoří pomocí paravánů vlastní prostor (jakýsi „domeček“). Děti se v něm cítí

v bezpečí a uklidní se, většina z nich na hodinu usne. Polední odpočinek trvá zhruba do půl druhé. Po vstávání a odpolední svačině již není žádný organizovaný program, děti jsou už unavené a nemohou se dočkat rodičů. Některé děti už si ani nechtějí hrát, aby nepropásly, až rodič zazvoní.

Problém je, že někteří rodiče nechodí vždy ve stejném čase, děti jsou pak z toho špatné. Vzhledem k tomu, že většina dětí ve třídě má PAS, je vždy problém, když se některá činnost z nějakého důvodu opozdí, děti samy už začnou uklízet, chystat židle nebo se chystat domů.

Pozorování začalo prvního září 2020. Třída, v níž pozorování probíhalo, zahájila provoz již patnáctého srpna a většina rodičů dětí z této třídy nabídku prázdninového provozu využila, a tak v září byly děti již adaptovány na školní režim. Tento školní rok byl celý poznamenán pandemií koronaviru. Provoz MŠ se oproti minulým rokům musel upravit, aby ve všech směrech odpovídal přísným protikoronavirovým opatřením. Rodiče nesměli po celý školní rok vstupovat do budovy, museli využívat zvonku u hlavního vchodu, kam si pro dítě přišla pedagožka a odvedla ho do šatny a následně do třídy.

Chlapec č. 1

Přicházel obvykle o půl osmé ráno, první jeho ranní cesta po příchodu do třídy vždy vedla k dennímu režimu, kam si přivedl pedagožku a začal přeříkávat každý úkon až do chvíle, kdy bude odcházet domů: „Teď si budeme hrát, pak bude ahoj děti, svačina, hraní, půjdeme ven, oběd, spaní, vstávání a ahoj (táta)“. Když chlapec mluvil o svém otci, používal pouze příjmení, totéž platilo i o matce. Oslovení táta a máma nepoužíval. Poté byl pedagožkou přiveden k nachystaným úkolům, které ochotně vykonal. Jakmile se přiblížilo půl deváté, začal chlapec uklízet své i cizí hračky a pomůcky. Intuitivně vycítil, že nastal pravidelný čas pro řízené výukové pásmo. Tento čas pedagožky ohlašují zazvoněním a říkankou: „Na zvoneček zazvoníme, všechny hračky uklidíme“. Chlapec na zvonek nečekal, sám začal odříkávat říkanku a rovnat židle do řady, a to i židle, na kterých seděly děti. Bral jim je a dokola říkal: „Na zvoneček zazvoníme, ...“. Problém nastal ve dnech, kdy z nějakého důvodu bylo nutno posunout začátek této činnosti na později. Pedagožky chlapci za pomoci obrázků trpělivě vysvětlovaly, že dnes ještě bude hraní. On se snažil vymanit z jejich zájmu a hned, když byl puštěn, šel opět za přeříkávání básničky rovnat židle. Pedagožky ho zadržely, vzaly ho k jiné činnosti, aby odvedly jeho pozornost, ale on se nedokázal soustředit a myslel stále jen na rovnání židlí a na to, že už je čas jít na „ahoj děti“, jak ranní pásmo řízené činnosti nazývá. Pedagožka ho posadila na židli ke stolu tak, aby bylo složité od stolu odejít. Neprojevoval žádnou agresi, nekřičel, ale snažil se dostat z přistrčené židle. Vždy se mu po krátké době

podařilo vylézt. Prodloužení času před ranní činností nikdy nebylo delší než deset minut s ohledem na ostatní děti, které též začaly být nervózní, když docházelo k průtahům v časovém nastavení jednotlivých pravidelných denních úkonů.

Přesto to chlapce č. 1 dokázalo „rozhodit“. Chlapec trpí obsesí, která se vždy projeví, když je v klidu a začne se nudit nebo když se potřebuje uklidnit. Obsese spočívá v „šťourání“ prsty v nosu a v zubech. Chlapec mívá mezi nosem a rty vyškrábanou krvavou rýhu, jak se snaží rychle střídat prsty v nose a v puse. Druhým jeho zlovykem je tahání si za penis. Některé dny přijde již ráno z domu v zajetí tohoto chování. Pedagožky se snaží zaměstnávat chlapcovy ruce i mysl, ale chlapec se snaží najít způsob, jak se ke své vytoužené činnosti vrátit. Střídá ruce, použije například i loket, schovává se pod stůl, po chvíli začne být i agresivní. Nemůže se od těchto činností nijak odpoutat, bez přestání provozuje jedno nebo druhé. Penis je předmětem jeho zájmu častěji než nos a zuby. Dráždění penisu je až bolestivé, přesto nepřestává ani neubírá na síle. Pokud je mu bráněno, začne kousat a štípat. Dle sdělení rodičů se snaží tento stav řešit s psychologem, ale více neuvádí.

Odloučení od rodičů a pobyt v MŠ:

Začátek výzkumu: Ráno přicházel natěšený na den ve škole, již mezi dveřmi okomentoval, kdo z pedagožek je přítomen a kdo ho bude odpoledne předávat. Po příchodu do třídy přeříkal, kdo z dětí již dorazil a kdo ještě přijde. Změna nálady nastala při poledním odpočinku. Sice si neustálým opakováním denního režimu dodával jistotu a klid, ale krátce po uložení do postýlky začal stále dokola opakovat: „Tak domů. To víš, že jo“. Po chvíli se rozplakal a plakal po celou dobu odpočinku.

Pátý měsíc výzkumu: Nastalo malé zlepšení, chlapec vydržel ležet, ale po celou dobu odpočinku čekal, až rodiče zazvoní. Jakmile zazněl zvonek, vyskočil z postele a překotně začal odříkávat: „Tak domů“. Velký problém byl, když zvonil někdo jiný. Chlapec měl pocit, že ho pedagožky nechtějí pustit domů. Bylo též důležité, aby pro něj rodiče chodili vždy přesně o půl druhé. Matka se často opozdila, to chlapec nesl s nelibostí.

Konec výzkumu: Během druhé poloviny výzkumu docházelo při poledním odpočinku k pozvolnému uklidnění. Po obědě již sám vyzýval pedagožky slovy: „Tak můžeš“ k vydání pokynu, aby se mohl jít převlékat do pyžama. Opakoval to tak dlouho, až dostal svolení. Poté si vzal svou židli, donesl ji ke svému lehátku a začal se svlékat. Když mu to nešlo, dokázal požádat o pomoc slovy: „Prosíš, chceš pomoc“. Když byl převlečen, vlezl si na lehátko a čekal na pohádku.

Při pohádce měl tendenci celou pohádku předříkávat ještě před pedagožkou, což vadilo ostatním dětem, které chtěly pohádku sledovat. Již v průběhu pohádky se začal věnovat svým obsesím. Po pohádce vždy musel přijít rituál, který se ustálil již v březnu, od té doby ho chlapec bez změny vyžadoval.

AP musela všeho nechat a jít chlapci obestavět lehátko ohrádkou, přes kterou dala deku, aby mu vytvořila soukromí, musela ho přikrýt a říci: „hezky se vyspinkej“, chlapec odpověděl: „Muck, Míše na ucho“. Lehl si a opravdu za chvíli usnul. Pokud AP hned nešla, volal: „Kde máte tu tetu Míšu?“. Často usnul tak tvrdě, že když rodiče zazvonili, bylo těžké ho probudit.

Vztah k pedagožkám:

Po celou dobu pozorování byl vztah chlapce k pedagožkám velice blízký. Rád se k nim chodil pochovat, sedal jim na klín. Při odchodu jim dával na ucho pusy, které říkal „muck“. Pedagožky ze třídy si sám začal rozlišovat dle oslovení jako „učitelka nebo teta učitelka, teta Míša a Verča“. Toto oslovení mělo i význam ve vztahu k nim – první pedagožka, nazývána jako teta učitelka, měla a stále má u chlapce i ostatních dětí největší autoritu. Druhá pedagožka oslovována „teta Míša“ je třídní pedagogická asistentka a ve třídě přímou pedagogickou činností tráví celých osm hodin denně, takže je s dětmi každý den od jejich příchodu až do doby, než jdou domů. Třetí pedagožka je druhou učitelkou ve třídě, u dětí má menší autoritu a zřejmě z tohoto důvodu ji chlapec začal oslovovat pouze křestním jménem.

Vztah k dětem:

Začátek výzkumu: Snažil se stále kontaktovat děti ve třídě. Všechny, které postupně ráno přicházely, přivítal. Jakmile se někdo ocitl v jeho blízkosti, hned s ním začal navazovat komunikaci, stejně tak s cizími dětmi venku na hřišti. Jednalo se ale o kontakty, které byly ostatním dětem nepříjemné, některé reagovaly agresivně. Když se vedle něj postavilo jiné dítě, hned do něho silou strčil a začal utíkat. Když se dítě rozběhlo za ním, zastavil se, ale když se přiblížilo, opět do něj strčil nebo mu podrazil nohy. Jakmile se dítě začalo bránit, byl chlapec šťastný, že se rozvíjí dobrá hra a podpořilo ho to jen k divočejší a odvážnější agresi.

Pátý měsíc výzkumu: Jeho zbrklé chování v navazování kontaktů stále přetrvávalo. Některé děti již věděly, že chlapec je divoký, a snažily se před ním utéci, což on bral jako výzvu k honičce. Pedagožky ho začaly více upozorňovat na nevhodné chování vůči ostatním dětem.

Vždy, když je začal vyrušovat od hry nebo jim bral věci, byl od dětí izolován k samostatné práci. Toto pravidlo se pozorovateli může jevit jako přísné, chlapec je totiž velmi společenský a trpí vyloučením z kolektivu, ale časem přineslo kýžené výsledky.

Konec výzkumu: Chlapec sice nezanedbal strkání do dětí a jejich srážení úplně, ale stávalo se tak, jen když se hodně rozdováděl. Začal si hrát s chlapcem o rok mladším, který má diagnostikovanou těžkou mentální retardaci a jeho verbální komunikace odpovídala osmnáctiměsíčnímu batoleti. Nejednalo se o hru jako takovou, ale hoch předváděl různé pohyby a zvuky a chlapec č. 1 je po něm opakoval, oba se poté velmi smáli. Role také několikrát vyměnili, ani jim nevadilo, že hoch nedokáže po chlapci č. 1 vše zopakovat. Poslední měsíc si takto hráli každý den, když vedle sebe seděli. Dle sdělení rodičů začal doma vyprávět o všech dětech ze třídy, co dnes dělaly, zda brečely nebo se smály, co povídaly nebo vydávaly za zvuky.

Komunikace:

Začátek výzkumu: Jak je již zmíněno v předchozích kapitolách, chlapec komunikoval formou echolálií. Jednalo se o několik vět typu: „Jak se na občance tvářit? Přijdeš na kafe? Tak do oranžovýho. Tak zase do školky.“. Když byl za něco kárán, opakoval naučené fráze, které mu nejspíše o prázdninách doma říkali, když něco provedl: „Budeš hodnej. Tak se chovej!“. Podle svého chování neměl vůbec ponětí, co ta slova znamenají, jen odříkával fráze, které měl spojené s určitou situací. Jeho verbální komunikace vykazovala gramatické nepřesnosti. O sobě mluvil vždy ve třetí osobě: „on bude dělat, on nebude dělat“ nebo ve druhé osobě: „ty budeš, ty nebudeš“. Už první týden v září, kdy bylo hlavním tématem poznávání značek jednotlivých dětí, se chlapec naučil odříkávat jména všech dětí ze třídy a jejich značek. V říjnu už každé ráno vyjmenoval, kdo přišel, kdo ještě přijde, popřípadě kdo jde po obědě nebo kdo je doma. V minulém školním roce pro něj byly všechny pedagožky prostě tety, nyní je začal rozlišovat a za oslovení teta přidával jméno.

Pátý měsíc výzkumu: Výrazně přibýlo nefunkčních echolálií a občas se již objevily i první funkční echolálie, jako například když chtěl jít na WC („Chceš jít?“). Ostatní pedagožky pro něj byly „jiná učitelka“, případně je ignoroval. Začal též odříkávat celé pohádky, které doma naposlouchal z CD.

Konec výzkumu: Řeč stále vykazovala některé jinotvary způsobené absencí návštěvy logopedie, kam rodiče s chlapcem nedocházeli. Problémy dělala hlavně výslovnost hlásek R, Ř, L a K. V komunikaci nadále přetrvávaly gramatické nepřesnosti.

Hra:

Začátek výzkumu: Jeho hra byla hodně stereotypní, nejčastěji roval dřevěnou skládačku s půlenými obrázky zvířat, vždy je skládal stejně, každé zvíře mělo ustálené místo, po vyskládání je otočil obrázkem dozadu. Obrázky skládačky nikdy nevysypal, jen začal přerovnávat zvířátka podle jeho ustáleného vzorce.

Nahlas si u toho povídal: „Krokodýl nahoru doleva, kočička dolů doleva, želva nahoru doprava atd.“. Všechna zvířata složil správně, avšak kromě housenky, kterou otočil opačně, berušce zase přiřadil hlavu králíka a naopak. Odmítal to opravit, když to za něj opravilo jiné dítě nebo pedagožka, hned to vrátil zpět. Poté začal obrázky zvířátek otáčet tak, aby byl obrázek na spodní straně, a říkal u toho: „Pejska schovat, kočičku schovat“. Jiné hračky si dobrovolně nevybíral. Když se do třídy přinesla klouzačka, ihned se připojil k dětem, nechtěl se ale klouzat, místo toho běhal dokola a zabraňoval dětem v klouzání či jim podrážel nohy nebo je tahal za trička k zemi. Na pokárání pedagožky nedbal, musel být tedy odveden ke stolku, kde mu bylo vysvětleno, proč nemůže být u klouzačky. Reagoval brekem a opakoval: „Tak budeš hodnej, tak se chovej, nechceš u stolečku.“ a takto stále dokola. Jakmile byl puštěn za dětmi, vše se opakovalo. Nakonec vždy dostal ke stolu nějakou pomůcku, jinak by si ostatní děti nepohrály. Stejná situace byla při hře s auty, u stavění kuličkových drah nebo v tělocvičně. Na venkovním hřišti odmítal vstoupit do písku, nechtěl vlézt na klouzačku ani na houpačku, vozil se jedinečně na kolotoči. Na hřišti se choval podobně jako při volné hře ve třídě. V parku na zapuštěné podlouhlé trampolíně probíhal sem a tam a ostatní děti srážel k zemi, velice se tomu smál. Když byl z trampolíny za toto chování odvolán, plakal a opakoval dokola: „Budeš hodnej, tak se chovej!“.

Pátý měsíc výzkumu: Začal se občas zajímat i o jiné hračky než jen půlené obrázky zvířat. Rád měl například navlékací kolečka, která vždy navlékl na tyčku ve stejné barevné kombinaci. Oblíbil si také dřevěnou kuličkovou dráhu. Začal si též prohlížet leporela s pohyblivými obrázky.

Konec výzkumu: Na prvním místě byla stále skládačka s půlenými obrázky zvířat. Ovšem jeho velké oblíbenosti se též těšily dřevěné navlékací kvádry, které poskládal vždy dle stejného barevného rozvržení – od nejtmavších barev po nejsvětější. Ustavičně si je stavěl vedle sebe, když je nějaké dítě poskládalo jinak, hned je musel přeskládat dle svého klíče. Začal také skládat puzzle. Dokázal poskládat puzzle až z dvaceti dílků.

Jemná motorika a práce s didaktickými pomůckami:

Začátek výzkumu: Jemná motorika byla ovlivněna jeho nemožností se sám uklidnit a neschopností soustředit se. Pohyby rukou byly roztřesené, obtíže mu dělал úchop drobnějších předmětů. Při nácviu úchopu tužky ji nedokázal sám silně uchopit, jakmile se dotkla papíru, vypadla mu z ruky, a to i speciální tužka určená pro nácvik grafomotoriky. Bylo nutné mu pomoci tužku v ruce přidržovat a vést ruku, aby vůbec dokázal tužkou na papíře vytvořit stopu.

O jakýkoliv výtvarný projev sám nejevil žádný zájem. Některých předmětů, například modelíny nebo voskových pastelek, se odmítal dotýkat.

Pátý měsíc výzkumu: Bylo již jasně viditelné zklidnění při pohybech rukou. Dokázal se trefit kostičkou do otvoru, což pro něj ještě před několika měsíci bylo velmi obtížné. Uchopení drobných předmětů mu stále činilo potíže. Klepaly se mu prstíky, stále spěchal, nebyl tudíž schopen pevného sevření drobného předmětu. Ze stejného důvodu nedokázal při grafomotorice udržet tužku a zároveň vyvinout sílu, aby byl přitlak dostatečný pro vytvoření stopy na papíře.

Konec výzkumu: Díky soustavné práci pedagožek, které s chlapcem každý den pracovaly na koordinaci přesných pohybů v co nejpomalejším tempu, se dalo již na konci května pozorovat výrazné zklidnění při činnosti vyžadující použití jemné motoriky. Chlapec dokázal poskládat mozaiku z jemných tyčinek bez jediného zaváhání. Poradil si s navlékáním korálků i s rozšroubováním závitů matic šroubů ze stavebnice.

Řízená činnost:

Začátek výzkumu: Jeho práce působila zbrkle. Pokud nebyl pedagožkou korigován, začal úkony rychle odbývat, aby měl hned hotovo. Pedagožka u něj musela sedět a stále ho upozorňovat, aby bral pouze jeden předmět či jeden obrázek. V případě, že se podařilo ho na chvíli zklidnit, dokázal přiřazovat základní barvy, jednoduché tvary i sestavit kombinatorickou řadu ze dvou barev. Ovšem soustředěnost velice rychle klesala. Stále se sám rozptyloval mluvením. Velkým problémem byla jemná motorika. Nedokázal zklidnit pohyby rukou natolik, aby byl schopný trefit se při navlékání koleček na tyčku či uchopit drobnější předměty. Snažil se brát více předmětů naráz, což pro něj bylo jednodušší. Pedagožka se vždy snažila ho navádět tak, aby musel vzít pouze jednu tyčku, kolečko a tak dále.

Pátý měsíc výzkumu: Po vánočních prázdninách se začalo projevovat lehké zklidnění pohybů při práci rukou. Pohyby již nebyly trhané a začínaly být přesné. Soustředěnost u práce byla též na vyšší úrovni. Chlapec dokázal po krátkou dobu věnovat svou pozornost činnosti, kterou vykonával, což byl velký pokrok. Jeho zájem

o prováděnou činnost měl samozřejmě pozitivní dopad na výsledek. Dokázal roztřídit předměty dle barev, poskládat kombinatorickou řadu ze tří předmětů a také složit obrázek ze tří dílů.

Konec výzkumu: Velký úspěch se dostavil u konce pozorování. Chlapec se výrazně zklidnil, a to dokonce natolik, že dokázal poskládat puzzle z dvaceti dílků. Vždy, když byl zavolán k nějaké činnosti, šel bez protestů pracovat. Dokázal poskládat puzzle nebo dělené obrázky samostatně a bez stálého dozoru, což ještě v listopadu nebylo možné. V tomto období si velmi oblíbil skládačku s čísly do deseti. Vždy byl velmi rád, když ji dostal na práci. Dokázal ji velmi rychle poskládat, správně umístil číslice a k nim počet jednotlivých kytíček, nahlas u toho počítal.

Hrubá motorika:

Začátek výzkumu: Jeho roztěkanost ovlivnila i hrubou motoriku. Byl stále v nekoordinovaném pohybu. Když měl například vyskočit do výšky, přelézt překážku nebo přejít lávku, nastal velký problém. Nedokázal své pohyby usměrnit natolik, aby jeho tělo vykonalo žádoucí pohyb. Vše bylo ztíženo jeho strachem z výšky. Báł se vylézt na skluzavku nebo seskočit ze schodu. Báł se též skákat na trampolíně, a dokonce v zimě odmítl jezdit na saních.

Pátý měsíc výzkumu: Jak se chlapec začal zklidňovat, zlepšovala se i koordinace jeho pohybů. Zde je nutno podotknout, že výrazný přínos mají rodiče, kteří s chlapcem chodili na dětská hřiště a naučili ho nebát se na prolézačkách, což přispělo i k lepší koordinaci pohybů. Ještě v únoru se odhodlal sjet kopec na saních. Stále ještě nedokázal hodit míč ani ho chytit.

Konec výzkumu: Na dětském hřišti dokázal vylézt po provazové prolézačce až na vrchol. Jeho obratnost a mrštnost byla obdivuhodná. Na trampolíně dokázal při výskocích své tělo zpevnit natolik, že při doskoku přestal padat. Dokázal obouruč chytat míč a snažil se i házet. Zatím ještě stále nedokázal přeskočit překážku ani vyskočit do vzduchu. Nedokázal zkoordinovat pohyb těla a nohou.

Samoobsluha:

Začátek výzkumu: Sám si neuměl zout boty ani oblečení, ale dokázal se obsloužit na WC.

Pátý měsíc výzkumu: Začal se zouvat a uklízet si boty i čepici. Občas se snažil svlékat si kalhoty i bundu.

Konec výzkumu: Dokázal se kompletně svléci a zout. Uměl si obléci kalhoty a začal si zkoušet oblékat i triko. Znal pořadí, v jakém se oblečení obléká. Ukládal si do botníku boty, do skříňky pověsil bundu a uklidil čepici. Pomáhal i ostatním dětem, i když o to nestály.

Řízené ranní výukové pásmo:

Začátek výzkumu: Chlapec srovnal židle pro všechny děti a jednu pedagožku, která seděla mezi ním a chlapcem č. 2. Židle rozmístil přesně podle barev, které sám dětem přiřadil. Rychle si sedl a začal přeříkávat úvodní říkanku, kterou pásmo každý den začíná. Říkanke se po celý školní rok nemění, zůstává stejná bez ohledu na probírané téma.

Pedagožka, která činnost vedla, se snažila chlapce zastavit s upozorněním, že začátek určí ona. Chlapec na ni nedbal a stále dokola začínal sám výuku. Když konečně pedagožka začala, chlapec ji hned v recitaci básničky předběhl. Drmolil známá slova, aby už byl u konce. Při samotné výuce reagoval a odpovídal i za ostatní děti. Byl velice neklidný, stále vyskakoval ze židle nebo pošťuchoval děti vedle sebe. Také komentoval, co dělají nebo říkají jiné děti. Většina dětí ve třídě nedokáže verbálně komunikovat, snaží se odpovídat ve svých možnostech, což někdy připomíná různé skřeky, to chlapce rozesmívalo a snažil se hned vše napodobit. Z toho důvodu seděla po jeho levém boku pedagožka, která ho usměrňovala a zklidňovala. Pomáhala, když mu chytla ruce a držela je u něj v klíně, chlapec se uklidnil a začal sledovat, co se děje ve výuce. Některé dny se projevovalo jeho obsedantní chování. Pedagožka musela stále zaměstnávat jeho ruce, aby neměl čas vrátit se k nežádoucí stereotypní činnosti. Bylo to velmi náročné, protože chlapec byl velice urputný, snažil se dosáhnout svého. Když už nevěděl jak, tak se uchýlil ke štípání a kousání. Při těchto pásmech se ukazovala jeho výborná paměť, již druhý den nového tématu dokázal správně odpovědět a pojmenovat vše, co pedagožka žádala. Problém mu činila část, kdy se procvičovala hrubá motorika a rytmika. Nedokázal provádět jednotlivé úkony dle nápodoby. Důvodem byla nemožnost uklidnit se, stále byl v pohybu, snažil se utéci, nejraději by běhal dokola a podrážel ostatním cvičícím dětem nohy.

Pátý měsíc výzkumu: Chlapec se výrazně uklidnil, dokázal čekat, až bude vyvolán. Stále předříkával známé úkony, které mají následovat. Někdy byl nedočkavý na děti, které popoháněl.

Konec výzkumu: Bylo pozorováno znatelné zklidnění. Po celou dobu činnosti věděl, co se kolem něj děje a co po něm pedagožka požaduje. Již nevyskakoval ze židle. Stále ještě pošťuchoval sousedy a jeho pozornost občas sklouzla k jedné z jeho obsedantních činností. Při cvičení byl klidnější, snažil se o nápodobu cviků.

Jídlo:

Začátek výzkumu: Chlapec se v MŠ odmítal dotknout jakéhokoliv jídla. V minulém školním roce byla situace stejná i s pitím, což se podařilo vyřešit tím, že rodiče přinesli identický hrnek, jaký používá doma. Pil pouze vodu a sladkou šťávu.

Pátý měsíc výzkumu: Začal si říkat o pití se slovy: „To máš ale žízeň“. Jinak se situace neměnila, stále odmítal jakékoliv jídlo, a to včetně bonbonů.

Konec výzkumu: Během jara došlo ke zvratu, kdy najednou začal jíst suché rohlíky a housky. Dokonce si i žádal přídavek slovy: „ještě chceš“. Na konci školního roku začal vyžadovat pečivo místo oběda, kdy říkal: „ještě chceš z pekárny“.

Chlapec č. 2

Vždy byl v MŠ ráno mezi prvními. Jeho příchod byl ovlivněn momentální náladou, nejčastěji přišel v náladě plačtivé. Chlapec má rád klid a žádný spěch, jeho matka stále někam spěchá, často ani nestihla odpovědět pedagožce na pozdrav. Chlapec přicházel viditelně vystresovaný. Ráno mu matka neposkytla dostatek času na snídani, takže byl hladový i žíznivý. Jako první šel ke stolu s hrnkem a čajem, kde vypil celý hrnek. Poté se prošel po třídě, a když viděl, že v nabídce činností na stolech je něco, co ho zajímá, šel si pro to a nerespektoval, zda náhodou s pomůckou nepracuje někdo jiný. Když tomu tak bylo, nešel rovnou do sporu. Postavil se vedle dítěte a koukal, po chvíli jednou rukou sáhl na pomůcku, druhou rukou odstrčil ruce dítěte, které u pomůcky pracovalo. Pokud ho dítě odstrčilo, došel si k pedagožce, chytl ji za ruku, dovedl ji k pomůcce, kterou si vyhlédl, a její ruku k té pomůcce přistrčil. Pedagožka samozřejmě dala najevo, že pomůcku má jiné dítě a nabídla chlapci něco jiného. Chlapec se začal rozčilovat, začal skákat, poté si lehl na záda a oběma nohama vykopával do vzduchu a snažil se zasáhnout pedagožku. Když zjistil, že neuspěje, šel opět k dítěti, které mělo to, co on chtěl, a snažil se mu pomůcku sebrat silou, začal druhé dítě štipat a kousat. Musel být vždy odveden do jiné části místnosti, kde mu bylo znemožněno dostat se k dítěti, kterému chtěl pomůcku odebrat. Následně se válel po zemi, křičel a kopal. Po chvíli se uklidnil a začal si hrát s nabídnutými hračkami, jež dříve odmítal. Jindy se hned po příchodu sháněl po hračce, se kterou si hrál předchozí den. To chodil za pedagožkou a vodil ji k místu, kde věděl, že je hračka uklizena.

Pedagožka s ním nejprve provedla nácvik správného úkonu, jak si říct o to, co chce. Vzala mu obě ruce, dlaněmi je přiložila k sobě a říkala „prosím teto, kola“, poté mu hračku poskytla. Zajímavé je, že chlapec vždy upřednostňoval pouze jednu pedagožku, za kterou šel.

Jak je již zmíněno výše, matka chlapce do MŠ přiváděla i v případech, kdy mu na první pohled nebylo dobře, byl mrzutý, měl rýmu či vykazoval silnou únavu. Bohužel legislativa ani v době opatření proti koronaviru neumožňovala dítě, které nemá teplotu, ale přesto není ve své kůži, poslat domů, pokud s tím rodič nesouhlasí. Za dobu pozorování došlo celkem ke třem takovýmto událostem, kdy matka chlapce přivedla přes jasné virové onemocnění. V takovéto dny se moc činností s chlapcem provádět nedalo, byl mrzutý, unavený, polehával a neměl náladu spolupracovat.

Odloučení od rodiče a pobyt v MŠ:

Začátek výzkumu: Odloučení od matky probíhalo ráno bez větších problémů. Přesto přicházel často s brekem a rozmrzelý. Matka ho přivážela autem, ze kterého hrála velmi hlasitá moderní hudba. Matka se snažila s ním u dveří rozloučit, ale on ji ve většině případů odstrčil. V MŠ byl nejspokojenější, když přišlo málo dětí. Nejhůře snášel dny, kdy byl ve třídě plný počet dětí. V tyto dny byl ráno plačtivý a dokázal se uklidnit až v domečku. Ten mu pedagožky vytvořily pomocí ohrádky, přes kterou přehodily deky. Daly mu tam jeho oblíbené předměty. Když se uklidnil, sám vylezl a zapojil se do činností. Později si i vytvoření domečku sám vynucoval. Odpoledne odmítal školu opouštět, zvláště když si hrál s něčím, co ho velmi zajímalo. Odpoledne byl šťastný, že je ve třídě sám. Skákal a přebíhal třídu a hlasitě výskal. Mohl si také nerušeně vyskládat do řady díly stavebnice přes celou podlahu, aniž by ji stále někdo překračoval nebo na ni sahal. Když matka zazvonila, nevěnoval tomu vůbec pozornost. Jakmile zjistil, že je veden do šatny, začal křičet, vzpírat se, lehal si na zem, kopal a štípal. Matka ho při přijetí nijak nepřivítala, nanejvýše jeho chování okomentovala nějakým bonmotem a hnala ho rychle do auta, kde opět hrála hlasitá hudba.

Pátý měsíc výzkumu: Nebyla pozorována žádná změna.

Konec výzkumu: V této fázi pozorování přišla matka se sdělením, že chlapce od června umístí do domova sociální péče. Asi od května byla na chlapci pozorována změna v chování. Chlapec ráno odmítal matku opustit, do třídy přicházel plačtivý, vyžadoval separaci od ostatních, házel věcmi a křičel. Během hodiny se vždy uklidnil a choval se jako jindy, jen s tím, že chodil častěji za pedagožkami s žádostí o pochování. Odpoledne již čekal na zvonek a po každém zazvonění kontroloval, zda to není jeho matka. Když

konečně přišla, hned běžel za ní a nahlas se radostně smál. Když nastal den jeho nástupu do domova sociální péče, pedagožky se bály, jak to zvládne. Chlapec ráno přišel s tetou (vychovatelkou z ústavu), dobrovolně se s ní rozloučil objetím a bez breku vešel do školy. Celý den proběhl bez problémů, odpoledne, když zazvonily tety z domova, běžel ke dveřím, ony se s ním přivítaly, on jim dal ruce a šel s nimi do auta. Po dvou týdnech jim ráno i odpoledne sám dobrovolně začal dávat pusy. Problémem bylo ráno po víkendu, který strávil u matky. Ta ho vodila v pondělí ráno rovnou do MŠ a odpoledne už ho vyzvedávaly tety z domova. Matka ho přivedla brzy ráno, již čekala před otevřením MŠ u dveří. Chlapec byl hladový, nevyspalý, tím pádem i nevrlý a plačtivý. Když odpoledne viděl, že pro něj přišly tety, hlasitě se radoval a hned s nimi běžel do auta.

Vztah k pedagožkám:

Začátek výzkumu: Chlapec zdánlivě nenavazoval žádný kontakt s nikým z dospělých. Dospělé používal pouze jako prostředek k uspokojení svých potřeb. Při bližším sledování pozorovatel odhalil, že si chlapec rozdělil pedagožky ve třídě do určitých škatulek. S žádostí za nimi vždy chodil ve stejném pořadí, a to i když se chtěl přitulit nebo pochovat. Již po nástupu do MŠ začal od pedagožek vyžadovat chování. Vždy se k ženě přitulil, položil na ni hlavu, tak setrval po nějakou dobu. Činil tak vždy, když byl unavený nebo nebyl ve své kůži. Po čase se takto také chodil uklidnit po epizodách vzteku, i když měl třeba konflikt právě s tou pedagožkou, ke které se následně šel přitulit. Když mu například pedagožka nepovolila napít se dešťové vody na zahradě, rozběhl se a snažil se ji kousnout, ale hned k ní natáhl ruce a dožadoval se pochování, aby se mohl uklidnit. Když byl hodně rozrušen, snažil se při chování čichat ke kůži na krku. Matka přiznala, že od ní nikdy nic podobného nechtěl. Potvrdila ale, že ho k mazlení nutí a on se jí vždy snaží z náruče vymanit.

Pátý měsíc výzkumu: K zajímavé změně došlo asi po pololetí. Když se chlapec na někoho rozzlobil, při ataku vzteku se snažil protivníka kousnout, štípnout nebo kopnout. V případě pedagožek se vždy jednalo o odepření nějaké jeho potřeby, kterou vyžadoval, i když to z různých důvodů nešlo. Například chtěl hračku, kterou právě měl někdo jiný, a tak pedagožka zakročila ve prospěch druhého dítěte, pak ji chtěl kousnout, přiskočil k ní, ale nekousl, jen silou přitiskl zavřená ústa k její ruce. Obdobná reakce přišla i při chuti pedagožku štípnout – místo zarytí prstů do kůže v poslední chvíli jen silně zmáčkl ruce.

Konec výzkumu: Období posledních dvou měsíců pozorování bylo poznamenáno rozhodnutím matky umístit chlapce do domova sociální péče. Již od května se dal u chlapce pozorovat vnitřní neklid. O to více se chodil chovat k pedagožkám, často si jim sedal na klín. Začal se u něho objevovat rys žárlivosti, zvláště v případě jedné

z pedagožek, ke které již od začátku chodil se vším jako k první. Když měla na klíně jiné dítě, přišel a snažil se si k ní sednout, i když bylo obsazeno. Když se mu povedlo spolužáka vystrnadit, vrátil se k původní činnosti. Toto chování dokázal i během jedné chvíle několikrát zopakovat.

Vztah k dětem:

Začátek výzkumu: Spolužáků ve třídě si nevšímal, pokud nechtěl hračku, kterou měl někdo jiný. Toto chování je již výše popsáno. Už od začátku bylo viditelné, že má ve třídě svého neoblíbence, na kterém si občas vybíjel vztek, i když ho rozzlobilo jiné dítě. Neoblíbenec byl o rok starší chlapec trpící silnou obezitou, který měl diagnostikovaný dětský autismus s přidruženou středně těžkou mentální retardací. Tento chlapec nemluvil, jeho verbální komunikace probíhala různými citoslovci a napodobeninami slov, která se skládala z náhodně zvolených skupin samohlásek a souhlásek. Tento chlapec měl velmi dobrosrdečnou povahu, stále se na všechny usmíval a rád s každým navazoval komunikaci. Bez přestání si něco povídal, nedokázal mlčet. Dle sdělení rodičů není schopen ani v nočních hodinách nevydávat zvuky. Neraď ale vykonával jakoukoliv činnost, kterou si sám nevymyslel, jakýkoliv zásah do svých plánů nesl těžce, velmi nahlas plakal a kopal do země. Nejhuře snášel úklid. Tento jeho rys nejspíše vyvolával u chlapce č. 2 vůči němu velkou averzi. Vždy, když začal brečet, chlapec č. 2 se rychlostí vymrštil a jedním skokem byl u brečícího hochy, toho vší silou štípl do tváří a někdy se mu i zakousl do hlavy. Je také velmi pravděpodobné, že chlapec č. 2 vycítil u tohoto hochy jeho slabost a nechut' ke konfliktům, a tak si dovolil ho fyzicky napadat, i když byl o dvě hlavy vyšší.

Pátý měsíc výzkumu: Při společných hrách začal vnímat děti kolem sebe, někdy se snažil je napodobit při nějaké činnosti (například při honičce). Začal běhat mezi nimi a otáčel se, zda běží za ním, když viděl, že ano, nahlas se radoval. Kdykoliv potom viděl, že děti běhají dokola, hned se k nim přidával. U chlapce, kterého neměl rád kvůli jeho hlasitému projevu, si vytvořil respekt. Když začal plakat a byl poblíž chlapec č. 2, hoch hned zase utichl.

Konec výzkumu: I na konci desetiměsíčního pozorování bylo patrné, že chlapec odmítal jakoukoliv sociální interakci s vrstevníky. Viditelně byl spokojen ve svém světě, kde byl sám se sebou. Ovšem k jistému malému úspěchu i v této oblasti došlo. Dokázal se dobrovolně zapojit do společných cvičení, snažil cvičit, dokonce dokázal i chytit za ruku jiné dítě, pokud viděl, že tak činí ostatní. Dokázal běhat s dětmi na hřišti, nepředbíhat je ve frontě na skluzavku a nechal se hladit a líbat od chlapce stejného věku, který takto všem projevuje svou náklonnost. Když ho měl dost, jen ho odstrčil, ale nebyl na něj agresivní, dokonce i byly dny, kdy toto chování pojal jako hru a chodil si pro pohlázení a pusy stále dokola. Při odpolední hře, kdy byl často ve třídě už jen on a o dva roky starší dívka, si s ní dokázal posílat kuličky přes třídu. Poslal kuličku proti ní a čekal, až mu ji pošle zpátky. Nejšťastnější ale byl, když zůstal ve třídě sám.

Komunikace:

Začátek výzkumu: Chlapec komunikoval se svým okolím pouze neverbálně. Vytvořil si svůj vlastní komunikační systém, když o něco žádal, došel si za pedagožkou, chytil ji za ruku a dovedl ji na místo, odkud chtěl věc podat. Ruku pedagožky napřáhl tím směrem, kde tušil předmět, který žádal. Pedagožky se snažily chlapce vést ke komunikaci, do které by se sám zapojil. Chtěl-li například pít, snažily se ho učít vzít hrnek a donést ho za pedagožkou a tu jemně lehkým poklepáním na sebe upozornit. Komunikaci pomocí obrázků odmítal. Dále ho vytrvale učily říkat prosím tím, že mu vždy vydaly požadovaný předmět až po nácvičku prosby pomocí tření dlaní o sebe. Verbální projevy se podobaly kojenci. Omezovaly se pouze na výskání nebo křičení podobné kojeneckému breku.

Pátý měsíc výzkumu: Neverbální komunikace se téměř nezměnila. Chlapec stále ignoroval komunikaci pomocí obrázků. Nadále trval na obsluze druhými, odmítal si sám předměty podávat. U verbálního projevu se začaly objevovat různé pokusy o nové zvuky. Když například zjistil, že se mu podařilo vydat neznámý tón, snažil se poté stále dokola tón znovu vydávat. Také zjistil, že když křičí do plastového kbelíku, jedná se o jiný zvuk, než když křičí mimo kbelík, a tak to zkoušel stále dokola. Občas se mu také podařilo vydat nějakou slabiku, když se mu líbila, opakoval ji potom třeba celý den a zkoušel u jejího vyslovování měnit hlas.

Konec výzkumu: U konce pozorování došlo k zaznamenání malého úspěchu. Chlapec začal prosit. Když si přišel k pedagožce pro nějakou hračku, snažil se spojit ruce a několikrát jimi posunout dopředu a dozadu. Stále odmítal podat hrnek nebo sám ukázat na předmět, který chtěl. I když si rád prohlížel obrázky, nechtěl s jejich pomocí komunikovat. Verbální komunikace se ustálila na zkoušení libovolných slabik. Ke konci pozorování se však zdálo, že pochopil, že oslovení „teta“ patří pedagožkám. Často toto

spojení slabik používal, když něco potřeboval. Vykřikoval též „teta, teta“, když utíkal před pedagožkou, která se ho snažila dohonit na hřišti. Byla to jeho každodenní hra. Vždy čekal, až se začne odcházet ze hřiště, a když už byl kousek od ruky pedagožky, kam i sám dobrovolně mířil, uskočil, začal utíkat a volal „teta, teta“. Chtěl, aby byl honěn.

Hra:

Začátek výzkumu: O hru jako takovou se samozřejmě nejedná, postrádá fantazii i nápodobu. Na začátku pozorování chlapce nejvíce fascinovaly všechny drobné lesklé předměty, které se daly přebírat a přesýpat. Vydržel dlouhé minuty sedět na zemi nebo u stolu a stále dokola přehrabovat kaštiny. Kaštiny si sám přesypal do plastového lesklého košíku a ponořil do nich ruce. Ty poté vytahoval, nabíral plné dlaně kaštanů a z výšky je pouštěl zpět do košíku. U této činnosti různě nastavoval hlavu, aby si padající kaštiny mohl prohlédnout z různých úhlů. Kaštiny pouštěl po jednom i po více kusech. Bylo evidentní, že se snažil je zastavit v letu tak, aby si je mohl prohlédnout, jak visí ve vzduchu. Vždy je pustil a rychle pod ně strčil hlavu. Později pochopil, že vždy spadnou, a tak je zkoušel do vzduchu vyhodit. To zase čekal na okamžik, kdy kaštan přestane letět nahoru a začne padat dolů. Tohoto okamžiku se nemohl nabažít. Takto si hrál i s barevnými plastovými kolečky, kamínky nebo korálky. Rád si prohlížel knížky. Sedl si ke knížce, otáčel stránky a studoval obrázky, ve třídě měl své oblíbené knížky.

Pátý měsíc výzkumu: Během této doby došlo k výraznému rozšíření zájmu o auta. Nejvíce ho zajímalo červené osobní auto, když viděl jeho obrázek na přezůvkách spolužáka, snažil se ho za každou cenu z bot vyzout (chlapec se rád bot zbavil), potom si sedl a sledoval obrázek, boty si natáčel k vnitřním koutkům očí. Hrál si i s jinými auty. Vytvářel pro ně nakloněné roviny, nejčastěji z kolejí určených přímo pro autíčka, ale dokázal si vytvořit dráhu i z postele, víka od stavebnice nebo třeba kladiny na cvičení. Pouštěl auta dolů a snažil se doběhnout na konec dráhy, aby viděl, jak jedou. Časem zjistil, že se auta dají na horní hraně zaháknout. Když doběhl k dolnímu okraji dráhy, vrazil do ní, čímž je uvolnil, pak mohl sledovat jejich jízdu dolů. Další novinkou byl objev stavebnice, jejíž kostky spojoval do řady za sebou přes celou místnost. Jakmile jich několik spojil, lehl si na zem a prohlížel své dílo ze všech stran. Vždy se u toho radoval, což projevoval hlasitým smíchem a výskoky ze dřepu do výšky. Do jeho oblíbenosti se dostala také stavebnice Geomag, její magnetické tyčky stavěl na plechovou podložku do řad.

Konec výzkumu: K jeho oblíbeným hračkám přibýly figurky ze hry Člověče, nezlob se. Figurky si navlékl na konečky prstů a různě s nimi pohyboval. Vybíral vždy jen dvě barevné kombinace a ty střídal do kombinatorické řady. Z mozaiky si zase vybíral černé kolíčky, které si prohlížel nebo je přesypal z dlaně do dlaně. Plastová kolečka, která dříve

hlavně vyhazoval do vzduchu, začal vyrovnávat do řad v různě barevných kombinatorických řadách. Někdy také navlékal kolečka nebo kostky na tyčku.

Začal si také prohlížet obrázky na tabulích a piktogramové pásy. K jeho třem oblíbeným knihám přibýly další. Ty si brával k různým činnostem. Otevřel knihu na stránce s obrázkem, který ho zaujal, umístil ji poblíž sebe a každou chvíli se na ni chodil koukat.

Jemná motorika:

Začátek výzkumu: Chlapec byl již od začátku pozorování velmi zručný. Jemná motorika byla přiměřená jeho věku. Pohyby rukou byly přesné. Dokázal prsty sebrat malé korálky, postavit do těsné řady kolíčky z mozaikové hry bez jediného zaváhání, o kreslení však nestál. Při grafomotorice musela pedagožka tužku držet zároveň s ním, tudíž i pohyby byly možné jen s výrazným vedením ruky.

Pátý měsíc výzkumu: Chlapec si začal hrát s modelínou, o kterou dříve nejevil zájem. Zapichoval do ní tyčky, mačkal ji v rukách a snažil se válet malé kuličky.

Konec výzkumu: Na konci školního roku došlo k velkému posunu v grafomotorice. Pokud měl chlapec dobrou náladu, dokázal sám držet pastelku, se kterou nakreslil klubko. Zde je důležité, že měl dostatečně silný přitlak, aby byla kresba na papíře viditelná, toto dětem často dělá potíže. Úchop byl stále pěst'ový.

Hrubá motorika:

Začátek výzkumu: Chodil pouze po špičkách. Na hřišti dokázal lézt po všech typech prolézaček, na žebřík a skluzavky, skákal do výšky na trampolíně bez jediného pádu. Dokázal si poradit, když stál před úkolem, někam vylézt, dokázal si vytvořit nakloněnou rovinu, aby si mohl posílat auta a kuličky. Jeho zvláštností bylo skákání do výšky, někdy vyskakoval ze dřepu. Dokázal vyskakovat velice vysoko, jednalo se o jakési nutkání, které nedokázal ovládnout. Najednou z ničeho nic přerušil svou činnost a začal skákat, občas u toho také pobíhal místností sem a tam a výskoky provázel výkřikem nebo hlasitým smíchem. Činil tak i při chůzi venku. Zajímavé je, že toto chování se objevovalo jen tehdy, když byl v dobré náladě.

Během výzkumu nedošlo k žádným změnám. Po celou dobu pozorování přetrvala chůze po špičkách.

Sebeobsluha:

Začátek výzkumu: Byl celodenně na plenách, nesvlékal se, nezouval se. Při přebalování si sám dokázal vylézt na přebalovací pult. Ruce složil za hlavu a v klidu ležel, dokud nebyl přebalen, pak si stoupl na stupínek, natáhl ruce, skočil pedagožce kolem krku a nechal se odnést do třídy. Při převlékání spolupracoval – natahoval ruce, zvedal nohy, ale nechával se obsloužit.

Pátý měsíc výzkumu: Začal si svlékat kalhoty i triko od pyžama při konci poledního odpočinku. Naučil se též zouvat si boty i ponožky, což činil během dne, aby mohl chodit bos.

Na konci výzkumu: Dokázal si obléct triko, ale jen když sám chtěl. Byl učen na nočník, ale bez výsledku. Z toalety měl panický strach. Rád se po vykonání stolice přehraboval v pleně.

Řízená činnost:

Začátek výzkumu: O činnost, kterou si nevybral sám, nestál. Snažil se utéct, nechtěl spolupracovat, velmi se bouřil. Pedagožky na něj nenaléhaly. Zkoušely s ním pracovat vždy jen v několikaminutových intervalech. Cílem bylo, aby si zvykl, že v určitý čas se po něm bude chtít nějaká spolupráce. Časem přišel na to, že když chvíli vydrží, bude propuštěn. V této fázi při činnosti vypadal jako duchem nepřítomen. Pozorovateli se mohlo zdát zbytečné s ním takto pracovat. Vždy si odevzdaně nechal vést ruku s tužkou nebo pomůckami.

Pátý měsíc výzkumu: V pololetí se dostavil první posun, kdy již po krátkou dobu dokázal spolupracovat. Je pravda, že vždy viděl na stole hračku, která ho v daném období velmi lákala, a věděl, že čím dříve práci odvede, tím dříve se dostane k vytoužené věci, jež ho přitahovala jako magnet. Takto dokázal přiřadit půlené obrázky, poskládat kombinatorickou řadu ze čtyř barev, složit puzzle ze čtyř dílů nebo poskládat vkládačku.

Konec výzkumu: Na konci pozorování a také školního roku dokázal poskládat puzzle z deseti dílků, složit obrázky lidských a zvířecích postav rozstříhané na čtvrtiny či přiřadit obrázky dle barev. U práce vydržel, dokud činnost nedokončil, více ale odmítal. Byl si vědom, že má hotovo.

Řízená ranní výuková činnost:

Začátek výzkumu: Pro chlapce bylo velice náročné vydržet sedět po celou dobu činnosti, i když ze začátku trvala jen pár minut. Vždy mu bylo povoleno po úvodní říkance si jít sednout do koutku s hraním. Postupem času se doba, po kterou byl činnosti přítomen, prodlužovala. Ovšem o jakékoliv spolupráci nemohla být řeč. Chlapec byl po celou dobu činnosti ponořen do svého světa a nevnímal, co se kolem něj děje.

Problém přicházel vždy, když nastal nějaký hluk, který u něj vyvolával nepohodu. Po čase začal být citlivý na projev jedné pedagožky, která nevědomky působí velmi hlučně a dynamicky. Při činnostech, které vedla ona, byl nevrlý a rozmrzelý.

Pátý měsíc výzkumu: V této době dokázal vydržet po celou dobu činnosti sedět bez vyrušování. Podmínkou byla přítomnost pedagožky, která seděla vždy po jeho pravé straně, a on se jí mohl dotýkat, kdykoliv potřeboval, oštipoval jí ruku, hladil obličej nebo se držel prstů. Někdy po ní chtěl, aby ho hladila prsty po dlani. Když byl unavený, sedal si jí na klín a chvílemi jí otíral hlavou tváře. Těmito fyzickými projevy se uklidňoval. Činil tak i během dne, kdy se přiběhl pochovat nebo jen přitisknout pevně k jejímu tělu.

Konec výzkumu: Na konci pozorování došlo k velkému posunu kupředu. Kolem května, tedy devátého měsíce pozorování, začal chlapec při činnosti spolupracovat. Jeho zapojení do činnosti mělo dvě podmínky, první byl malý počet dětí ve třídě, což se v této době dařilo. Denně navštěvovalo třídu maximálně pět dětí, byly i dny, kdy přišly jen tři. Druhou podmínkou bylo klidné vedení celého bloku. Již výše bylo zmíněno, že chlapec byl vždy nervózní z hektického přístupu jedné z pedagožek. Pokud ale byly splněny obě řečené podmínky, chlapec nejenom spolupracoval, když byl vyzván k nějaké činnosti, ale sám od sebe se účastnil všech cviků při tělovýchovné části výuky. Dokonce při zaznění zvonku vyzývajícího děti k přípravě na ranní blok sám šel odevzdat hračku, se kterou si právě hrál a šel si sednout na své místo. Někdy radostně výskal a při úvodní říkance čekal na osobní oslovení od pedagožky. Po celou dobu činnosti, byl patrný jeho zájem o dění ve třídě. Na oslovení vždy vstal a šel provést to, co po něm bylo požadováno. Při společných říkankách se snažil zapojovat do rytmických cvičení.

Jídlo:

Začátek výzkumu: Jedl jen suché bílé pečivo a piškoty. Pil vodu, šťávu i čaj. Jednou ochutnal jogurt i přesnídávku. Z domova byl naučen s jídlem běhat po bytě a jíst na křesle či podlaze. V MŠ byl učen jíst u stolu a sedět u jídla na židli, což u něho způsobovalo velkou nevoli doprovázenou výbuchy vzteku. Velmi rád u jídla dával nohy na stůl.

Pátý měsíc výzkumu: Začal jíst pomeranče, mandarinky i jablka, někdy si vzal mrkev, okurku a papriku. Když měl hlad, okousal desky knížky z tvrdého papíru nebo dřevěné hračky. Venku byl úplně posedlý konzumací květů smetánky lékařské a sedmikrásky.

Na konci výzkumu: Dokázal si oloupat pomeranč i mandarinku. Když měl chuť, jedl plátkový sýr. Nikdy se dopředu nedalo určit, co a zda bude jíst.

Jediné, co si vzal vždy, byl bonbon a čokoláda, ale když měl dost, odstrčil i čokoládu. Co se týká konzumace jídla vsedě u stolu, zde k pokroku nedošlo. Když se blížil čas

oběda, začal být chlapec nevrlý a křikem dával najevo, že se nebude chtít podvolit sezení u stolu. I když jedl, vždy sledoval pohledem dospělé, pokud zjistil, že se právě na něj nikdo nesoustředí, hned vyskočil a s mrkví nebo houskou začal skákat po třídě.

Distanční výuka

Dvacátého prvního října nastalo první přerušení pozorování. Během října došlo k nákaze Covid-19 většiny pedagogického sboru a dětí MŠ i ZŠ. Z toho důvodu došlo z nařízení Krajské hygienické stanice k uzavření celé školy, a to na dobu čtyř týdnů. K návratu dětí došlo až devatenáctého listopadu. Mezi tím jedna pedagožka z MŠ, která nebyla ve stavu nemocných, zajišťovala distanční výuku. Posílala dětem práci se zaměřením na rozvoj grafomotoriky, nácvik rytmiky, oromotoriky a doporučení na různá procvičování hrubé motoriky. Předškoláci měli distanční výuku povinnou, přesto byla úroveň spolupráce rodičů různá. U chlapce č. 1 se rodiče snažili odevzdat všechny úkoly, bohužel na první pohled bylo patrné, že většinu úkolů za chlapce provedla matka. Posléze se rodiče přiznali, že nebyli schopni chlapce přinutit k práci. Jejich problém byl, dle jejich slov, v neschopnosti chlapce uklidnit natolik, aby si sedl a dokázal spolupracovat. Alespoň se jim podařilo, aby částečně matku při provádění úkolů sledoval.

Chlapec č. 2 nebyl předškolákem, a tudíž pro něj účast na domácím vzdělávání byla dobrovolná. Matka s chlapcem nesplnila žádné úkoly. Dle jejího vyjádření odmítal jakoukoliv spolupráci.

Druhé přerušení v přímém pozorování nastalo na jaře, kdy z nařízení vlády došlo od prvního března do dvanáctého dubna k úplnému uzavření všech školských zařízení. V této době byla všem dětem předškolním i mladším poskytnuta distanční výuka. Podobně jako v době podzimní karantény byly rodičům posílány podklady k práci s dětmi, povinné úkoly pro předškoláky a také videa s dramatizacemi pohádek, cvičením nebo nácviky jemné a hrubé motoriky pomocí říkanek a písniček. I nyní byla úroveň spolupráce s rodiči rozdílná. Někteří jako by již neměli sílu a možná ani chuť děti do práce motivovat. Jedna maminka chlapce s těžkou mentální retardací se doslova vyjádřila ve smyslu, že již rezignovala na jakoukoliv činnost a nechá to až na učitelky, protože to stejně nemá smysl. Přesto se po návratu děti opět velice rychle adaptovaly na režim MŠ. Všechny dávaly najevo radost z návratu do MŠ, některé dokonce dokázaly podstoupit dobrovolně nepříjemné testování, když jim bylo vysvětleno, že by jinak musely zpět domů. Všechna školská zařízení se otevřela pouze dětem, jež před vstupem do školy podstoupily test na přítomnost viru Covid-19. Testování probíhalo zpočátku dvakrát týdně.

Ve sledované třídě prováděli test dětem rodiče za přítomnosti určené pedagožky. Rodiče, kteří nechtěli své dítě testovat, dostali možnost nechat si dítě nadále doma, předškolákům byla poskytnuta distanční výuka. Ve sledované třídě se k prezenční výuce vrátilo šest dětí z devíti.

Chlapec č. 1 prošel distanční výukou stejně jako na podzim. Vše za něj vykonala matka. Testování velice špatně snášel. Rodiče ho museli násilím držet, chlapec křičel: „Nechceš tyčku do nosu!“, a to stále dokola, navíc plakal, kopal a škrábal. Rodiče potvrdili, že každý den je vždy alespoň jeden z nich doma, ale trvali na tom, že chlapec i přes tyto pravidelné scény bude do školy chodit. Prý si s ním doma neví rady a v MŠ je mu lépe.

Chlapec č. 2 úkoly z distanční výuky neplnil vůbec. Dle matky odmítl spolupracovat. Matka, ač oficiálně nepracující, v době podzimní karantény i jarního uzavření MŠ chlapce dávala na hlídání soukromým chůvám. Po znovuotevření MŠ chlapec nastoupil jako první i za podmínky pravidelného testování, které mu nečinilo větší potíže. Do režimu školy se vrátil bez problémů, během obou uzavření školy nedošlo k žádnému posunu kupředu, ale ani ke zhoršení.

5.5 Shrnutí a vyhodnocení výzkumu

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda je pro děti s PAS prospěšné, když navštěvují speciální předškolní vzdělávání určené pro děti se shodnými či podobnými diagnózami. Výzkumný vzorek tvořili dva chlapci s diagnózou „dětský autismus“, u nichž byl sledován vývoj v několika oblastech – odloučení od rodiče a pobyt v MŠ, sociální interakce s kolektivem třídy a pedagožkami, verbální a neverbální komunikace, hra, jemná a hrubá motorika, řízená výuková činnost a zvláštnosti v chování a motorice. U obou chlapců došlo za sledovaných deset měsíců k pozitivnímu vývoji ve všech oblastech.

Ač mají oba stejnou diagnózu, jsou velmi rozdílní. Jeden je velmi komunikativní a má rád společnost, druhý si vystačí sám ve svém vlastním světě, kde nepotřebuje jiného člověka. Kolektiv třídy je tvořen podobnými individualitami. Pozorování ukázalo, že kolektiv dětí, které mají PAS, a tudíž obdobné symptomy, mezi něž patří specifická komunikace, v navazování vztahů i ve hře, si může být navzájem prospěšný.

Hra, která je u těchto dětí dosti jednostranná a bezfantazijní, se většinou odehrává sestavováním různých předmětů do řad, roztáčením kol nebo stavěním kuličkových drah. Právě tento omezený zájem bývá často problémem při zapojení dítěte s PAS do hry dětí zdravých, které mají o hře jiné představy. Při pozorování dětí s PAS ve třídě bylo zajímavé sledovat volnou hru.

Děti dokázal společný zájem o sledování kuliček nebo spojování kostek do nekonečných řad lákat ke spolupráci. Některé si opravdu pomáhaly, jiné stavěly samy, ale vlastně s ostatními, které musely kolem sebe respektovat a komunikovat s nimi.

Později dokonce někteří jedinci vyzývali spolužáky ke společné hře na honěnou, k posílání aut nebo hře s míči. Tato třída byla specifická tím, že se zde sešel kolektiv dětí, které nedokázaly plně verbálně komunikovat. Přesto se snažily o verbální komunikaci mezi sebou. Byly zde děti, kterým vzájemná komunikace přinášela radost, nevadilo, že si nerozumí. Občas se do „hovoru“ zapojily i děti, které byly spíše introvertní. Někdo může samozřejmě oponovat, že děti integrované do běžných MŠ jsou motivovány mluvícími dětmi k nápodobě správného vyjadřování, ale každý si jistě musí uvědomit, že i ty nejempatičtější děti z běžných škol nejsou schopny celé dny poslouchat nesmyslné breptání a snášet u toho tahání za oděv nebo se tvářit, že je velmi zábavné chodit nekonečně dlouho kolem stolu a pokaždé si s kolemjdoucím říci stejnou větu zabarvenou stále stejnou intonací. Právě toto jsou hry, kterými se mezi sebou děti ve sledované třídě baví. Pravda, jsou to hry stereotypní, na první pohled nerozvíjející, ale pro tyto děti přesto důležité. V první řadě si pozorovatel všimne, že jim takovéto společné hry přinášejí radost. Samozřejmě většina těchto dětí navenek své emoce neprojevuje, přesto se dá pozorovat jejich nadšení ze hry. Vhodným zapojením dospělého pedagoga se dá těchto her využít, například k nácviku logopedie. Při pozorování bylo vždy zaznamenáno, že děti přijaly pedagožku do hry bez potíží. Ta poté hru dokázala jemně stočit směrem, který potřebovala, a dokázala tak například mimo již zmíněné logopedie posilovat třeba také sociální dovednosti.

Některé děti jsou hodně citlivé a dokáží z náznaků druhých vycítit, že s nimi není vše v pořádku, bohužel v těchto případech nezáleží na hloubce a míře postižení a ani věku. Děti se středně těžkou mentální retardací dokáží poznat, že jsou středem posměchu zrovna tak jako děti bez mentálního postižení. Děti s PAS jsou v sociálních oblastech neobratné, odmítnutí, posměch nebo pohrdání jim nemusí dojít v plném slova smyslu, ale určitě v takovém kolektivu prospívat nebudou. Nechci tím zde říci, že všechny předškolní integrované děti jsou odsouzené k vyčleňování z kolektivu a posměchu spolužáků. Zkušené pedagožky by měly zvládnout eliminovat toto chování na nejnižší

míru. Jenže děti jsou děti a v předškolním věku ještě spoustu věcí nedokáží chápat a neumí se chovat jinak, než je jim přirozené. Pokud v kolektivu převládne názor, že s „tím divným“ se bavit nebudou, je těžké pro integrované dítě se do her zapojovat.

V době volné hry zůstává dítě samo, bez možnosti jakékoliv sociální integrace. Kdežto v kolektivu dětí speciální třídy nikomu nevádí, že mluví divně, že mu jen málokdo rozumí, že má divný hlas, že chce kamaráda a neví, jak s ním začít mluvit, že si stále dokola musí prohlížet své prsty, má co chvíli nutkání nastavovat si ruce v různých pozicích před obličejem, nikdo se nediví a nesměje tomu, že si s rukama povídá apod. Znamená to, že děti, které jsou si podobné svou symptomatikou, se mezi sebou přirozeně projevují, což velmi usnadňuje práci speciálním pedagogům, kteří usměřňují jejich projevy správným směrem. Příkladem bylo úspěšné rozmluvení dívky s diagnózou atypického autismu s přidruženým elektivním mutismem navštěvující právě třídu, v níž probíhalo sledování. Dívka mimo domov verbálně nekomunikovala. Komunikace v MŠ probíhala pouze přes obrázkovou komunikační knihu. V době pozorování navštěvovala třídu druhým rokem, kolem pátého měsíce pozorování se u ní začala objevovat první šeptaná slova. Na konci pozorování (tudíž i školního roku) dokázala hlasitě dětem říkat příkazy, které pro ně měla. S dospělými mluvila stále ještě tišším hlasem, ale i to byl velký úspěch pedagožek z této třídy i kolektivu dětí, v němž se cítila dobře.

Po vytyčení cíle výzkumu vyvstaly navazující otázky.

1) Bude kolektiv složený z dětí s problémy v sociální integraci poskytovat dostatek podnětů k rozvoji předškoláka s PAS?

Abychom si mohli odpovědět, bylo nutné se zaměřit nejprve na adaptaci pobytu v MŠ a následně přímo na úroveň a vývoj v oblasti sociální integrace.

Chlapec č. 1 měl velké potíže s odloučením od rodičů, když měl v MŠ strávit třeba i jen krátký čas, bylo to pro něho velice těžké. Na konci pozorování dokončil již druhý rok docházky do MŠ a dle sdělení rodičů se vždy do MŠ těší, je to znát i ráno při jeho příchodu, kdy se vždy vřele vítá s pedagožkami a dětmi. Pravda je, že zde hraje významnou roli také dozrávání psychiky chlapce, ale určitě má na jeho kladném vztahu k MŠ podíl i to, že je mu zde dobře. Chlapec se během desetiměsíčního pozorování velmi posunul kupředu, a to ve všech sledovaných oblastech. Co se týká jeho pobytu ve škole, bylo již výše zmíněno, že došlo k výraznému zlepšení. Již dva týdny před zahájením pozorování začal chlapec v MŠ trávit polední odpočinek a domů odcházet až po druhé hodině. Nejprve velmi plakal po celou dobu odpočinku a stále sledoval, zda někdo nezvoní.

Postupem času si zvykl a uklidnil se natolik, že si sám šel po obědě lehnout. Každý den se však musel odehrát stejný rituál, který si vytvořil s pedagožkou, ta ho přikryla, vždy stejnými slovy si popřáli hezké spaní a pak opravdu usnul.

Chlapec č. 2 neměl s pobytem v MŠ žádné potíže, odloučení od matky nesl bez obtíží. Při pozorování se zdálo, že si vytváří vazbu spíše na prostředí a věci kolem něj než na osoby. Ráno při příchodu se odmítal s matkou loučit, bez obtíží přešel k pedagožce, se kterou zavítal do šatny a následně do třídy. Ve třídě šel rovnou k určité hračce nebo za určitou činností. Problémy nastaly jen v případě, že si s předmětem jeho zájmu hrál někdo jiný. Některé dny přicházel do třídy plačtivý a rozmrzelý. Tyto jeho stavy byly způsobeny nepohodlím nebo nesplněním jeho potřeb ještě doma před odjezdem do MŠ či v průběhu cesty. Při odchodu z MŠ nedocházelo k přivítání s matkou, jak bývá u dětí předškolního věku běžné. Chladné bylo přivítání i ze strany matky. Chlapec z MŠ odcházel nerad, odmítal se odpoutat od činnosti, kterou se v dané chvíli zabýval, nebo předmětu, jež ho právě zajímal. Po návratu z jarní distanční výuky (devátý měsíc výzkumu) matka v MŠ oznámila svůj záměr chlapce umístit do domova sociální péče k celoročnímu pobytu. V této době došlo ke změně v chlapcově chování. Ráno nechtěl od matky, když nastal čas po poledním odpočinku, kdy začaly odcházet děti domů, začal postávat u dveří a čekal na zvonek. Byl více plačtivý, jeho chování k dětem bylo agresivnější než jindy. Začal vyhledávat hračky a předměty černé barvy, které si shromažďoval poblíž sebe a každou chvíli si je prohlížel. Předtím si takto shromažďoval předměty barevné a lesklé. Po jeho nástupu do domova přišla opět změna v chování. Chlapec se uklidnil, ráno přicházel s úsměvem, který naznačoval jeho spokojenost. „Tety“ z domova pro něho přicházely brzy, takže chodil mezi prvními dětmi, vždy když zazvonily, šel bez breku, hlasitě se smál a výskal. Tety se s ním přivítaly, někdy jim i nastavil tvář, aby ho políbily, nechal se vzít za obě ruce a vesele s nimi odcházel do auta.

Po celou dobu výzkumu bylo patrné, že se chlapec v prostředí MŠ cítí dobře. Pocit bezpečí a klidu byl umožněn komfortem, který dovoluje poskytnout provoz speciální školy a její personál. Chlapec často rád využíval izolace od ostatních, kterou mu umožnily pedagožky pomocí vytvoření jakéhosi domečku, ten vznikl z variabilních plotů ohrádky, které se potáhly povlaky, mohla být vytvořena i střecha, aby soukromí bylo úplné. Chlapec tak byl ve svém úkrytu, ale přesto nebyl úplně vyčleněn z kolektivu třídy a mohl se kdykoliv sám zapojit do dění mezi ostatními. Některé dny si sám o vytvoření tohoto úkrytu i požádal. Pedagožky ho pro něj postavily vždy, když byl velmi vystresovaný a nedařilo se mu uklidnit. Zde vždy chvíli křičel, pak se ale se uklidnil

a začal se věnovat nějakému oblíbenému předmětu, který mu byl dán. Tyto úkryty byly ve třídě s úspěchem často využívány většinou dětí. Při poledním odpočinku býval chlapec rozrušený, nedařilo se mu se uklidnit a odpočinout si, i když byl velmi unaven. Vedoucí pedagožka díky zkušenosti, kterou v této třídě získala před lety s dívkou podobné diagnózy a podobné symptomatiky, vytvořila pro chlapce malý spacák, ten byl z měkké pružné látky, takže ho obepnul, ale nebránil pohybu, jako bonus byl leskle žlutý. Chlapec do něho hned vlezl, rád po něm přejížděl rukama i nohama, nebo do něj lezl celý i s hlavou, od té doby každý polední odpočinek klidně spal.

Sociální integrace dělá dětem s PAS velké obtíže, těžko navazují kontakt s druhými, nedokáží navázat přátelství ve smyslu, jak ho většinová populace chápe. Přesto tyto děti dokáží vytvořit kolektiv, kde mají mezi sebou utvořené sociální vazby. Třída, v níž výzkum probíhal, měla za sebou již jeden rok společného fungování. Jednalo se však o rok, který byl na tři měsíce přerušen vládním uzavřením škol z důvodů protikoronavirových opatření, takže děti spolu strávily místo deseti měsíců jen sedm. Přesto dokázaly navázat vztahy, které během pozorování ještě prohloubily. Samozřejmě se nejedná o vztahy, na jaké jsme zvyklí v kolektivu běžné třídy MŠ. Na první pohled bylo viditelné, že děti vědí, že k sobě patří. Chlapec č. 1 znal všechny jménem. Během pozorování se vyvíjel vzájemný vztah mezi jednotlivými dětmi. Děti se navzájem lákaly ke hrám, ke konci výzkumu byly iniciátory společných her též děti, které byly více introvertní a ostýchavé.

Chlapec č. 1 má v sociální interakci velké potíže. Moc rád by komunikoval s dětmi v okolí, ale nedokáže navazovat kontakty jinak než neadekvátním fyzickým kontaktem. Navíc je jeho komunikace pouze jednostranná, používá převážně nefunkční echolálie a naposlouchané fráze, které donekonečna opakuje. Od posluchače vyžaduje stoprocentní pozornost tím, že si k sobě silou natáčí posluchačovu hlavu nebo po něm šplhá, aby byl co nejbližší jeho obličeje. Dětem ve třídě byl často na obtíž, ale dokázaly si s ním poradit tím, že ho odstrčily. Pokud začal být velmi neodbytný, zakročily pedagožky, které ho odvedly k samostatné práci. Vždy s patřičným vysvětlením, že komunikace takto neprobíhá.

Na konci výzkumu přišel úspěch. Ještě v zimě bylo běžné, že chlapec byl odváděn od dětí i několikrát denně. Na konci pozorování musely pedagožky takto zasahovat už jenom v průměru dvakrát až třikrát týdně. Zdárně komunikoval s mladším chlapcem s diagnostikovanou těžkou mentální retardací s autistickými rysy. Mentálně postižený hoch byl též velmi komunikativní a spolu s chlapcem č. 1 si vymysleli zábavu, při níž se navzájem napodobovali.

Velmi je to bavilo, k této hře se vraceli každý den. Když bylo zřejmé, že se chlapec č. 1 v MŠ cítí dobře a přijal personál za svůj, začaly ho pedagožky učit, jak správně komunikovat s dospělými. Pedagožky z jiných tříd jsou vděčnými tzv. „cizími“ dospělými a pomáhají k nácviku komunikace s cizími lidmi.

Důležité je, aby si tyto děti uvědomovaly, že nemohou po každém šplhat, tahat ho za oděv či oslovovat ho plácnutím po těle. Jedná se o dlouhou cestu, jelikož pro tyto děti je takový styl komunikace přirozený. Situaci komplikuje, že děti ze svého okolí znají pouze kladné reakce na každé jejich počínání. Vztah sledovaného chlapce ke kmenovým pedagožkám z jeho třídy byl pozitivní. Každý den se s nimi vřele vítal a loučil. Rád si k nim chodíval sednout na klín, když si chtěl povídat, nechával se od nich také pochovat, i když dlouho v náručí nevydržel. Začal se také objevovat náznak žárlivosti, když viděl, že pedagožka chová jiné dítě. Hned po ní začal šplhat a rychle povídat různá slova, aby upoutal její pozornost na sebe.

Chlapec č. 2 o jakoukoliv interakci s dětmi ze třídy nestál. Vystačil si sám se sebou. Ve svém světě byl viditelně spokojený. Dle výrazu jeho obličeje mu samota přinášela uspokojení a pohodu. Kontakt s dětmi navazoval, když od nich potřeboval dostat předmět, který měly právě ve svém držení. Vždy se přiblížil k vyhlídnutému dítěti a chvíli ho sledoval, a to tak, že za ním popocházel po místnosti, bylo-li to třeba. Takto zpovzdálí čekal na příležitost, jak se předmětu zmocnit bez úzké interakce s druhým jedincem. V určitou chvíli rychle vyskočil, chytil předmět a utíkal pryč. Když mu tento manévr nevyšel a dítě si předmět uhájilo, přistoupil k nekompromisnímu vytržení předmětu druhému z ruky. Později přidal i agresi ve formě štipání a kousání. Když ho některé dítě něčím rozčilovalo, což se často dělo u dětí hlučnějších, bez varování je napadal. Velkou rychlostí po nich skočil a štipl je do tváří a zakousl se do hlavy. Během pozorování byl zjištěn malý obrat, a to při honičkách na hřišti, kdy chlapec č. 2 začal sledovat, zda je někým honěn. Když viděl, že za ním někdo běží, začal nahlas výskat, někdy se i zastavil a čekal, až ho dítě doběhne, těsně před ním se pak s hlasitým smíchem rozběhl. V posledních čtyřech týdnech výzkumu, kdy docházel do MŠ malý počet dětí a ve třídě byly denně v průměru 3 až 4 děti, nastal velký obrat v zapojení se do společných aktivit. Chlapec č. 2 se sám od sebe přidával k tělovýchovným a rytmickým aktivitám. Několikrát se účastnil i tanečku, kdy se dobrovolně chytal sousedů za ruce a točil se s nimi dokola. Viditelně si tyto aktivity užíval. Již první den pozorování bylo viditelné, že s pedagožkami ze třídy má chlapec daleko větší vztah než s dětmi a ostatními dospělými. Vždy, když se cítil nekonformně nebo byl nějak rozhozen, přišel se k nim pochovat. Postavil se před pedagožku, natáhl ruce a čekal. Jakmile byl vyzvednut, položil si hlavu na její rameno

a ruce pustil kolem těla. Takto vydržel dlouhé minuty. Též si k nim chodil sedat na klín. Někdy jen chvíli poseděl otočen ke stolu, na který si přinesl nějakou činnost, a někdy si sedl čelem k tělu pedagožky, položil si na ni hlavu a odpočíval.

Rád si také prohlížel ruce jedné pedagožky, čichal k nim, oštipoval je a mačkal. Každou chvíli k ní přiběhl, lehce jí zmáčkl ruku nebo předloktí a zase si šel hrát. K této pedagožce si také chodil častěji sedat na klín než k ostatním.

2) Je možné dosáhnout výrazných pokroků v komunikačních dovednostech v MŠ speciální, nebude dítě s PAS stagnovat v oblasti komunikace, pokud je zařazeno do kolektivu dětí s problémy ve verbální komunikaci?

Chlapec č. 1 jako jeden z mála používal ke své komunikaci slovní projev. Dokázal vyslovovat velkou škálu slov. Jeho výslovnost samozřejmě byla poznamenána dysláliemi způsobenými nedokonalou výslovností některých hlásek. Přesto byla slova srozumitelná. Problémem byl obsah řeči. Užíval téměř výhradně echolálií (z větší části nefunkčních). Pokud byl smutný a chtěl domů, dokázal použít správně míněné fráze jako: „Tak domů“ nebo „Do oranžového“ (bydlí v oranžovém domě). Ale většinu dne převládaly nefunkční echolálie (například: „Jak se na občance tvářit?“ nebo „Deš na kafe?“ či „Já koblížek, koblížek, na másle smažený, tebe taky sním.“). Během pozorování docházelo k vývoji, kdy se echolálie rozšiřovaly o celé pasáže z pohádek a reklam. Také dokázal odvyprávět celé pasáže z rozhovoru mezi rodiči. Na jaře (sedmý až osmý měsíc pozorování) byla zaznamenána výrazná novinka – chlapec dokázal odpovédět na otázky: „Byl jsi v sobotu na zahrádce? Jedeš v pátek k babičce?“. Začal povídat o jejich zahrádce, občas se objevil i popis činnosti, která se na zahradě odehrála. Na konci roku stále více vyprávěl zážitky z odpoledne nebo z víkendu. Dokázal též okomentovat právě probíhající situaci (například „sáňky ujely“). Nefunkční echolálie samozřejmě nevymizely, ale došlo k jejich omezení. Stále ovšem zůstaly gramatické nepřesnosti. Užíval pouze třetí nebo druhé osoby, nepoužíval zájmena, místo „já chci na WC“ říkal „chceš jít“, místo „já půjdu ven“ říkal „půjdeš ven“. Pokud mluvil o rodičích, používal výhradně jejich příjmení, nikoliv oslovení „máma, táta“. Na konci pozorování začal s rodiči navštěvovat logopedické intervence. Na rozdíl od ostatních dětí ve třídě nepotřeboval k dosažení svých potřeb používat neverbální komunikaci. Zde je zajímavé srovnání dětí tzv. mluvících s dětmi, které jako komunikační kanál používaly právě komunikaci neverbální. Tyto děti, ač autisti, dokázaly pochopit u spolužáků komunikujících pouze neverbálně, co mají na srdci, takže někdy pomohly, když pedagožky napoprvé nepochopily, co dítě žádá.

Chlapec č. 2 ke komunikaci po celou dobu výzkumu používal pouze komunikaci neverbální. Jeho verbální projev odpovídal stáří devíti měsíců života. Vydával pouze různé zvuky, s kterými si hrál. Vždy zkoušel, jak určitý výkřik zní v různých intonacích. Někdy se mu podařila slabika, kterou poté používal celý den.

U konce výzkumu se zdálo, že začíná používat záměrně slabiky „TE TA“ jako oslovení pro pedagožky v MŠ a vychovatelky v domově sociální péče. Neverbální komunikace byla jeho hlavním dorozumívacím kanálem. Snaha pedagožek o obrázkovou komunikaci u tohoto chlapce zatím selhávala. Obrázky odmítal přijmout jako komunikační prostředek. Měl vytvořen svůj komunikační systém a ten odmítal měnit. Když chtěl uspokojit nějakou svou potřebu a nedokázal to sám, šel za pedagožkou, tu odvedl na místo, kde se nacházel předmět, který chtěl podat, a zvedl její ruku ve směru k předmětu. Když pedagožka hned nepochopila, co chce, několikrát činnost opakoval a pak se začal zlobit, křičel, lehal si na zem a kopal kolem sebe. Obdobně si říkal o pití i jídlo. Během desetiměsíčního výzkumu došlo v tomto směru jen k malému posunu, kdy si podal hrneček, aby sdělil, že chce pít. Začal také používat prosbu ve formě spojených rukou.

Výzkum ukázal, že celodenní pobyt dítěte s PAS v kolektivu dětí, jež nedokáží ovládat řeč na komunikační úrovni, nemá výrazný dopad na kvalitu komunikace, a to v rovině pozitivní ani negativní. Děti navštěvující třídu, kde pozorování probíhalo, často odmítají komunikaci pomocí obrázků a piktogramů. Důvodem je nepodpora této komunikace v rodinách. Jednotlivci se ale naučili obrázkovou komunikaci používat právě díky starším dětem, které již takto ve třídě komunikovaly. Zajímavé bylo vidět, jak mluvící děti (ač diagnózou PAS) dokázaly pochopit u spolužáků komunikujících pouze neverbálně, co mají na srdci, a tak pomohly, když pedagožky napoprvé nepochopily, co dítě žádá.

3) Je možné poskytnout dostatek podnětů pro rozšíření repertoáru herních stereotypů při zařazení dítěte s PAS do třídy složené z dětí s obdobnou symptomatikou?

V oblasti hry a jemné i hrubé motoriky byl zaznamenán značný vývoj u obou sledovaných vzorků. Na začátku výzkumu byl chlapec č. 1 v zajetí pouze jedné hračky, byla jí dřevěná skládačka tvořená půlenými obrázky zvířat. Měl ustálený vlastní klíč, dle kterého obrázky stále dokola přerovnával. Na závěr je otočil obrázkem dozadu a říkal u toho: „Želvu skováme, pejska skováme“. Během pozorování svůj zájem postupně rozšířil o různé skládačky. Důležité bylo, aby se daly skládat a řadit dle barevné škály. Na konci pozorování si dokázal vybrat celou řadu skládaček (včetně puzzle i z dvaceti

dílků). Stále byla nejoblíbenější půlená zvířátka, k nim přibýly barevné navlékací kvádry a skládačka s čísly. Díky pedagožkám, které se chlapci každý den snažily nabídnout nové hračky a pomůcky, jež vybíraly s ohledem na jeho schopnosti, dokázal svůj stereotypní zájem postupně rozšiřovat o jiné činnosti.

Hra chlapce č. 2 byla stereotypní a bez fantazie. Celé hodiny by vydržel sestavovat kostky ze stavebnice do dlouhé řady, tu si potom prohlížel ze všech stran, případně donekonečna přebíral drobné předměty jako korálky, navlékací kroužky, tyčinky z mozaiky, ale třeba i fazole nebo kaštiny, důležité bylo, aby předměty byly hladké a lesklé. Nasypal si je do krabice a stále je přesypával a vyhazoval do výšky. K této hře si často vystavil poblíž nějaký obrázek, na který se každou chvíli šel podívat. K tomu mu sloužily jeho oblíbené knihy a víka stavebnic. Též vydržel dlouhou dobu prohlížet obrázkové knihy. Zhruba uprostřed výzkumu (tedy v průběhu pátého měsíce pozorování) byl zaznamenán nový zájem. Chlapec začal často stavět dráhy pro auta a kuličky. K vytváření drah děti ve třídě používají zabroušené plastové izolační latě různé délky a šířky. Objevovala se také snaha o barevnou kombinatoriku při sestavování řad z různých předmětů. U konce výzkumu upozadil dříve dominantní hru s přesypáváním drobných předmětů. Tyto předměty si spíše začal skládat do rukou, aby jich pobral co nejvíce, poté si je prohlížel, různě s nimi skákal a válel se po zemi. Někdy je přenášel na různá místa, kde je vysypal na hromádku a poskakoval kolem nich na bobku. Často si vybíral pouze kuličky nebo korálky jedné barvy, nejčastěji černé. Oblíbenou činností se také stalo navlékání figurek z Člověče, nezlob se na prsty rukou. V tomto případě uplatňoval dvoubarevnou kombinaci. S prsty poté různě pohyboval, u toho skákal, běhal, točil se a výskal radostí. Někdy si lehl na záda a jen si prsty s figurkami prohlížel ze všech stran. V těchto případech si předměty svého zájmu natáčel tak, aby je mohl pozorovat vnitřními koutky očí.

Výzkum ukázal, že pokud jsou dětem pedagogy citlivě nabízeny rozmanité činnosti a hry, dokáží své zaběhlé stereotypní herní návyky rozšířit o další. Zvládají též mezi sebou navazovat kooperaci při herních činnostech, a tak se od sebe navzájem učí novým herním postupům, které je zaujmou a rozšíří jejich obzory v této oblasti. Důležité je, že hra je pro obě strany přijatelná a zajímavá, i když dítěti z běžné MŠ by se zdála fádní a nudná.

4) Je možné dosáhnout výrazných pokroků v předškolním vzdělávání a v předškolních motorických dovednostech v MŠ speciální a při zařazení dítěte s PAS do třídy složené z dětí s obdobnou symptomatikou?

Velký obrat byl zaznamenán v oblastech motorických a výukových. Chlapec č. 1. na začátku výzkumu působil velice roztěkaně a nesoustředěně. Byl stále v pohybu, nedokázal své tělo ani na malou chvíli uklidnit, což velmi komplikovalo jakoukoliv činnost vyžadující přesné pohyby zvláště horních končetin.

Bylo pro něj nemožné uchopit drobné předměty, jako jsou korálky, mozaikové hřebíčky, tyčinky nebo třeba menší navlékačí kolečka. Nedokázal se též trefit drobným předmětem na přesně určené místo (například na tyčku) nebo vhodit drobný předmět do otvoru. Chlapec nedokázal ani pouze na kratičkou dobu sledovat svou činnost. Jeho pozornost stále těkala po třídě, stále povídal, což ho též rozptylovalo. Odejít s ním pracovat do místnosti určené pro individuální činnost nebylo možné. Byl by velmi frustrován z pocitu, že je vyčleněn z kolektivu, práce by tak neměla valného úspěchu. Vždy na sebe spěchal, nedokázal brát předměty jednotlivě, snažil se nabrat si plnou hrst a vše pak naráz umístit na místo. Stejné problémy přinášela grafomotorika. Úchop tužky byl pěstový, přítlak téměř žádný, tužku chlapec odmítal sevřít pevněji, takže vždy, když došlo ke styku tužky s papírem, tužka mu z ruky vypadla. Vždy byla potřeba výrazná pomoc pedagožky. Dalším velkým problémem, který tvořil neúspěch v těchto oblastech, byla nemožnost soustředění. Kvůli chlapcově neklidu nebyla přesná ani hrubá motorika. Sám si nebyl jistý svými pohyby a bál se chodit ze schodů nebo na prolézačky. Nedokázal přeskocit překážku ani snožmo vyskočit do výšky. Neuměl hodit ani chytit míč. Pedagožky se chlapci věnovaly každý den, kdy s ním pracovaly s různorodými pomůckami. Snažily se trpělivě zpomalovat tempo jeho pohybů pomocí svých rukou, kdy uchopily jeho ruce do svých a pohyby prováděly velmi pomalu, povolily mu brát vždy pouze jeden korálek, jeden kolíček a podobně. Nevěnovaly pozornost jeho echoláliím, ale hlasitě popisovaly, co právě provádí ruka chlapce. Dbaly na pravidlo zleva doprava a také na systém krabic, aby viděl, co ještě zbývá dokončit a co už zvládl. Pozorovateli se ze začátku mohla tato práce zdát jako nekonečná a bez valného úspěchu, ale bylo by to pouze zdání. Na konci výzkumu již byl patrný úspěch této činnosti. Chlapec dokázal sám pracovat pomalým tempem, vydržel u práce po celou dobu, dokud neměl hotovo. Jen bylo zapotřebí dohlédnout, aby postupoval postupně krok za krokem a nedělal vše naráz. Zmizel třes rukou, při přesných pohybech byla vidět jistota. Grafomotorika se též zlepšila, i když nepatřila k chlapcově oblíbené činnosti, dokázal sám nakreslit viditelná kola či klubka. Také hrubá motorika se zlepšovala. Začala se objevovat jistota

v pohybech. Napomáhala tomu touha začlenit se mezi děti ze třídy, které kdykoliv se ocitly na hřišti, hned mířily na klouzačku nebo provazové prolézačky. V polovině výzkumu (v pátém měsíci pozorování) se chlapec odvážil na trampolínu, kde se naučil zpevnit při výskoku svaly natolik, že přestal padat. I když více než skákání ho lákalo pobíhání po trampolíně sem a tam. Též se zlepšila samoobsluha. Na počátku výzkumu se chlapec nedokázal zout ani svléknout.

Během deseti měsíců, po které trval výzkum, se sám začal svlékat a oblékat si kalhoty, ale také začal sám ukládat boty do botníku a bundu se snažil věšet do skříňky, jak to dělaly pedagožky. Vždy při svlékání po návratu z procházky sledoval jejich počínání a začal je napodobovat. Zde občas nastával problém, protože chlapec ukládal boty a bundy i ostatním dětem a vytvářel tím zmatky. Dokonce ale napravil chyby pedagožky, která se spletla a přehodila bundy do cizích skříněk. Začal si také sám mýt ruce. Zde musím zmínit, že ze začátku při nácviu hygieny, svlékání a oblékání byly nápomocné pásy s obrázkovým postupem činnosti. Chlapec si nejprve s pedagožkou u obrázkového pásu přeříkal celý postup a poté činnost vykonával. Chlapec vždy po jednotlivých úkonech obrázků odlepil a dal na druhou stranu. Časem již nebylo nutno mít obrázky u sebe, chlapec si přeříkal sled činností podle jednotlivých obrázků před zahájením celého úkonu ve třídě a potom úkon vykonával za stálého opakování toho, co bude následovat.

Protože MŠ má děti připravit na přestup do základní školy, je i zde ve speciálních mateřských školách pamatováno na výukové pásmo, jež je důležité z několika důvodů. Děti se jím učí být soustředěné a pracovat po boku ostatních, tedy v celém kolektivu. Učí se sledovat učitele, to, co jim ukazuje, a nenechat se přitom rozptylovat spolužákem vedle sebe. Dále je důležité učit se čekat, až bude osloven, či když je vyvolán někdo jiný, tak on musí zůstat sedět, i když chce jít kopnout do míče. Většinou jsou tyto zásady pro děti ze začátku velice těžké. Mají pocit, že jsou vždy jen ony, kdo má právo jít podat předmět nebo kutálet míč.

Ranní výukové pásmo ve sledované třídě je sestaveno z určité výukové činnosti směřující k danému tématu, děti se učí poznat například, kdo patří do rodiny, učí se říkanky, využívají rytmiky, oromotoriky a tělovýchovné činnosti. Délka tohoto pásma se odvíjí dle nálady ve třídě, není delší než dvacet minut. Pro všechny děti je ze začátku těžké vydržet sedět a sledovat pedagožku.

Chlapec č. 1 měl od začátku výzkumu s udržení pozornosti velké potíže, ale protože se na tuto část rána velmi těšil, alespoň začátek činnosti probíhal bez větších potíží. Samozřejmě nedokázal sedět bez hnutí, a tak se všemožně kroutil, poskakoval

a obtěžoval děti v okolí. Po jeho levém boku seděla vždy pedagožka, která se snažila ho uklidňovat. Chlapec reagoval na všechny říkanky, které už měl možnost slyšet předešlý den. Čím více říkanku znal, tím více byl nadšený. Snažil se ji odříkat rychleji než pedagožka. Zvládl odříkávat básničku, a ještě zlobit souseda. Pedagožka vedle něj měla poměrně hodně práce ho uklidnit, aby nevyžádaně nevybíhal pomáhat pedagožce, která vedla výuku či neobtěžoval chlapce vedle sebe.

Když měl znemožněn pohyb, uklidnil se, ale většinou sklouzl k jedné ze svých obsesí. Během pozorování došlo k jeho malému zklidnění. Od osmého měsíce pozorování přestal vybíhat neřízeně ze svého místa pokaždé, když pedagožka vyvolala jiné dítě. Po celou dobu probíhající činnosti věděl, co se kolem děje, a dokázal odpovídat a správně reagovat. I když se zdálo, že právě nesleduje, dokázal správně splnit zadaný úkol. Stále se však snažil pošťuchovat a vyrušovat chlapce vedle sebe. Při tělovýchovné části již neutíkal po třídě, ale ještě nedokázal cvičit na místě dle nápodoby. Měl vždy pocit, že se jedná o volnou zábavu, i když u konce výzkumu již byly i u něj patrné náznaky některých cviků.

Dovednosti jemné a hrubé motoriky u chlapce č. 2 již na začátku výzkumu významně převyšovaly ostatní oblasti. Pohyby rukou a prstů byly přesné a bez třesu. Dokázal navlékat na tyčku drobné předměty, správně složit vkládačku i zašroubovat víčko krabičky od krému. Ke konci pozorování dokázal pracovat s kolíčkem na prádlo, rozepnout zip a knoflík. Též hrubá motorika se vyznačovala přesnými a jistými pohyby. Vylezl na žebřík a opět slezl dolů, snožmo přeskočil překážku, kopl do míče, oběma rukama míč hodil. Pouze chůze se po celou dobu výzkumu vyznačovala našlapováním na špičky. Samoobsluha se během pozorování vyvíjela. Na začátku výzkumu nastavoval nohy a ruce při oblékání. Během pozorování postupně dokázal svlékat kalhoty a později též bundu i triko přes hlavu. Na konci pozorování se dokázal obléci. Beze změny zůstalo celodenní plenování. Dokázal se najíst lžící. Řízená činnost ho v začátcích pozorování popuzovala a odmítal plnit úkoly. Každý úkon byl vykonáván s velkou dopomocí pedagožek. Později chlapec zjistil, že když bude spolupracovat, bude doba, po kterou se nemůže věnovat své činnosti krátká, a tak změnil taktiku. Snažil se co nejrychleji úkoly vykonat, neznamena to ale, že je odbyl. Práci odvedl správně dle jeho možností. Dostával například za úkol složit pět půlených obrázků nebo najít shodné dvojce předmětů či stejné barvy a tak dále. Jediný problém mu dělala grafomotorika, nerad psal a maloval. Odmítal držet pastelky i fixy, nechtěl ani speciální voskové pastely určené pro nácvik grafomotoriky. Nezajímalo ho malování barvami, nerad také stříhal. Toto se nezměnilo po celou dobu výzkumu, i když i zde k malému vývoji došlo. Díky soustavné

práci pedagožek chlapec na konci pozorování dokázal sám nakreslit viditelné klubko a čáru. Ranní výukové pásmo neměl v oblibě, znamenalo pro něho velké omezení. Musel po nějakou dobu vydržet sedět bez jeho oblíbených činností a také spolupracovat s pedagožkou a někdy i dětmi. Právě v této oblasti došlo asi k největšímu vývoji kupředu. Na začátku pozorování tento chlapec seděl při činnosti vždy vedle pedagožky, která mu poskytovala oporu pro uklidnění. Během pásma ji oštipoval paži, hrál si s její rukou, a když chtěl, vlezl si k ní na klín. Přesto výuku hodně narušoval výkřiky nebo pláčem, kterým dával najevo svoji nevoli. Odmítal se aktivně účastnit výuky i cvičení. Na konci, kdy dítě, které dobře spolupracovalo, dostalo plastové slunce, jež následně směnilo za bonbon, se vždy velmi zlobil, když místo slunce dostal mrak. Během výzkumu se začaly objevovat dny, kdy po celou dobu výuky vydržel bez vyrušování a zdálo se, že začíná sledovat, co pedagožka předvádí. Velký obrat přišel u konce pozorování na sklonku devátého měsíce, kdy se chlapec najednou začal zapojovat do výukových aktivit. Dokonce se účastnil společných pohybových aktivit, dobrovolně chytal za ruce děti vedle sebe a s nimi například chodil dokola a cvičil. Nevoli projevoval jen ve dnech, kdy přišel plný počet dětí a ve třídě byl znatelný hluk a větší shon. Velmi pomáhal klidný přístup pedagožky, která vedla výuku.

Výzkum na tuto otázku přinesl kladnou odpověď. Velkou výhodou těchto specializovaných předškolních zařízení je možnost individuálního přístupu ke každému dítěti a úprava výuky, pomůcek, hraček i přístupu každému jednotlivci na míru. Personál vykazuje vysokou profesionální úroveň a zájem o svou profesi. Též prostory tříd a jejich vybavenost odpovídají speciálním potřebám dětí. To vše přispívá k výborným výsledkům. Děti z těchto zařízení bývají stoprocentně připravené na přechod do první třídy základní školy běžné, praktické i speciální. Dokáží v mezích svých možností udržet po určitý čas pozornost, používat psací potřeby, sedět na místě a poslouchat. Ovládají všechny předškolní dovednosti a znalosti až do výše jejich možností.

5) Je možné rozšířit ustálené stereotypy v chování (například v jídelníčku) dítěte v předškolním zařízení, jako je MŠ speciální, při zařazení dítěte s PAS do třídy složené z dětí s obdobnou symptomatikou, která s sebou nese mimo jiné i velmi omezený jídelníček, dítě tak nemá správnou nápodobu u spolužáků?

Specifičnost symptomů PAS se projevuje též zvláštnostmi v chování, motorice a v jídelníčku. Děti s touto poruchou mají dosti zvláštní chutě, jejich jídelníček se neřídí pouze chutí potravin, ale také vzhledem. Často rozhoduje barva, konzistence, tvar suroviny nebo vůně. I samotná konzumace nemusí být tradiční, některé děti jí pouze

jednou jedinou lžicí, jiné zase pouze rukama, některé jen lžícemi se zelenou rukojetí, další dítě zase vše nejdříve očichá, pak olízne a potom teprve ochutná. Provoz třídy MŠ, kterou navštěvují převážně děti s PAS, je na tyto zvláštnosti připraven. Svačiny se sem dodávají v podobě suchého pečiva, zvlášť je přidána pomazánka, máslo i sýr, zelenina nebo ovoce. Pedagožky, které své děti znají a vědí, co má kdo rád, děti podělí.

S obědem je situace složitější, protože i když jsou talíře dělené, přesto je na nich maso i příloha a děti to jíst odmítají. Omáčka bývá samostatně a pedagožky ji nalévají pouze dětem, co ji mají rády. Jsou zde i děti, jež jí pouze rukama (a není jich málo). Pedagožky se snaží je motivovat, aby se učily jíst příborem, ale vzhledem k jejich omezenému výběru jídla je to běh na dlouhou trať. Často jí po jednom zrníčku rýže a odmítají ho nabírat lžicí.

Chlapec č. 1 omítal na začátku výzkumu cokoliv v MŠ sníst. Již v roce předcházejícím se osmělil a začal pít, čemuž napomohl hrnek, který byl totožný s hrnkem, z něhož pil doma. Dle sdělení rodičů jedl velmi málo již od narození. Doma jedl pouze suché pečivo, kukuřičné křupky, studené párky a chipsy. Byl zvyklý se po cestě ze školy stavět v pekárně pro rohlík nebo křupky, takže neměl potřebu v MŠ jíst. Během doby výzkumu došlo k překvapivé změně, kdy si sám najednou řekl o rohlík, ten celý snědl a chtěl přidat. Od té doby občas snědl rohlík nebo housku, nebylo to ale pravidlem. Ke konci pozorování ochutnal dokonce kousek jablka a kuličku hroznového vína. Ovšem stalo se tak pouze jednou. Poslední týden ochutnal kukuřičný chléb a začal ho každý den vyžadovat. Chlapec jinak postrádá výrazné zvláštnosti v chování, mimo těch, které již byly popsány výše. Jsou jimi výrazné echolálie a obsese.

Chlapec č. 2 měl též své zvláštnosti v jídelníčku. Zde byl patrný vliv domácího prostředí, kde chlapec nebyl veden ke společnému stolování. Měl naučen režim, kdy si v kuchyni nebo přímo v lednici vezme, co se mu líbí, to pak koumuje při hře. V MŠ mu velmi vadilo, že při jídle nemůže běhat po místnosti, skákat nebo sedět s nohama na stole, což byla jeho oblíbená pozice u jídla. Jeho jídelníček se řídil současnou chutí, některý den snědl tři housky na posezení a další týden se housky ani nedotkl, jeden den snědl několik plátků sýru a vyžadoval další, příští týden ho štítivě dvěma prsty odstrčil ze svého stolu. Bylo zajímavé pozorovat, jak se vypořádává s požadavkem pedagožek, že má u jídla sedět. Bylo na něm patrné, že si je vědom toho, že má sedět, ale byl vždy připraven v nepozorované chvíli uniknout nebo propašovat nohy na stůl či je alespoň strčit na klín souseda. Když zjistil, že je viděn, napůl se vrátil a vyčkával. Jakmile ale viděl, že nevyhraje, začal se rozčilovat, křičel a snažil se štípnout pedagožku, která mu bránila v jeho záměru. Pokud byla daleko, štípl toho, koho měl v blízkosti. Toto chování

u něj přetrvalo po celou dobu pozorování. Kolem Vánoc začal jíst mandarinky a pomeranče, jejich obliba se u něj stala až posedlostí, jakmile zahlédl něco, co zdánlivě toto ovoce připomínalo, začal se ho dožadovat. Byl úplně nepřičetný, mlátil sebou o zem, kopal kolemjdoucí a štípal. Na konci výzkumu začal též používat k dosažení svého usedavý brek připomínající batole.

Jedl zásadně rukama, ale dvakrát za pozorování snědl ke svačině smetánek a jednou přesnídávkou, toto jídlo jedl lžičkou, což mu nečinilo potíže, zbytek vypil a misku vylízal. Nikdy neodmítl želatinový bonbon ani čokoládu, když měl ale již dost, čokoládu odložil a více se jí nedotkl. Ostatní děti v této třídě by jedly stále, dokud by čokoláda byla. K jeho zvláštnostem v jídelníčku patří také požívání věcí, které se za potravu rozhodně považovat nedají. Když měl hlad, okousal desky knihy nebo dřevěné kostky, kdy chroupal třísky, stávalo se tak vždy, když ho ráno matka přivedla nenasnídaného. Venku byl úplně posedlý touhou požívání květů pampelišek a sedmikrásek. Protože byl celodenně na plenách, rád se po stoličce přehraboval v pleně, a když viděl nestrávený kus pomeranče, dokázal ho opět pozřít. Toto činil při poledním odpočinku, kdy zalezl ve svém oblíbeném a pro něj přímo vyrobeném fusaku dělal dojem, že spí. Byl si totiž plně vědom, že toto nemá dělat. Dle slov matky tak činil s oblibou i doma během noci. K dalším zvláštnostem v chování, které ho odlišovaly od dětí zdravých, bylo manýrování rukou před obličejem. Nastavoval ruce do různých pozic a prohlížel je koutkem oka. Ze začátku výzkumu tak činil párkrát za den, většinou venku na procházce. Během doby, po kterou výzkum trval, se postupně zvyšoval počet situací s postavením rukou před obličejem. Začínalo se také objevovat jakési strnutí svalů v rukách. Na konci výzkumu se manýrování stalo běžnou součástí chování, nejčastěji se objevovalo při dobré náladě. Vždy ho doprovázelo jakési svalové pnutí spolu s hlasitým výkřikem. K dalším zvláštnostem v chování a motorice rozhodně patřilo prohlížení si předmětů a jevů vnitřním koutkem oka, chůze po špičkách a časté výskoky do výšky. Vše je popsáno podrobněji v příslušných kapitolách.

Celkově pozorování ukázalo, že na dítě s PAS příznivě působí kolektiv dětí, jež mají obdobná specifika v oblastech sociální integrace, komunikace, hry, motoriky i stravy. Nepoukazují jeden na druhého, když jejich pokusy o verbální komunikaci nejsou dokonalé. Neposmívají se zvláštnostem v motorice – jeden spolužák si povídá s rukama, další každou chvíli manýruje rukama před obličejem, jiný má hluboký podtón hlasu.

Navzájem nepociťují mezi sebou stud. Nikdo se tu nikomu neposmívá, nikdo není vyčleněn z kolektivu, protože si stále dokola skládá jedny a ty samé kostky do identické řady. Díky tomuto bezpečnému prostředí se děti nebojí používat hlas a začínají zkoušet první slabiky a slova ke komunikaci.

I když je každé dítě ve třídě na první pohled individualista, který vystupuje sám za sebe, jsou si všichni vědomi, že jakýmsi způsobem patří k sobě. Když se objevily v neznámém prostředí nového hřiště, jeden druhého si hlídaly a při odchodu běžely k sobě.

Dalším důkazem byl obraz, kdy děti přicházely po pauze způsobené státem nařízenou karanténou. Potkávaly se venku při čekání na testy, a i když byly s rodiči, automaticky se chtěly připojovat k sobě a odstupovaly od dětí z jiných tříd. Když někdo chybí, děti ho hledají a oznamují, že nepřišel.

Velkou výhodou speciálních škol je též možnost přizpůsobit prostředí, výuku i aktivity všem dětem na míru, přičemž nejsou ostatní děti omezeny ani znevýhodněny nebo vyčleněny z kolektivu třídy. Veškeré nutné změny režimu či přístupu k výuce z důvodu individuality symptomů jednoho dítěte se daří využívat ku prospěchu všech.

Byla zaznamenána vysoká profesionalita personálu MŠ, který se snaží každému dítěti vytvořit výuku na míru, ale zároveň tak, aby nebylo nijak vyčleňováno z kolektivu třídy. Pedagožky stále hledají nové a efektivnější postupy, jejich přístup k dítěti nepostrádá empatii, porozumění a lásku, přitom dětem poskytují bezpečí a řád, což potřebují. Dokáží pro děti vyrábět vlastní výukové pomůcky přímo na míru, aby splňovaly právě ty specifické parametry pro dané dítě a zároveň sloužily i ostatním.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda je pro děti s PAS přínosné, když navštěvují MŠ speciální, kde jsou zařazeni do třídy, v níž je kolektiv tvořen jen z dětí se stejnou diagnózou. V teoretické části práce byla přiblížena historie této složité diagnózy. Byl také zmíněn dnešní přístup k diagnostice PAS a vymezení pojmů dle norem odkazujících se na MKN-10. Práce se v teoretické části dotkla též etiologie autismu, která ještě ani dnes není zcela vyjasněná. Podrobněji byla rozvedena symptomatika PAS, orientace v této oblasti byla důležitá pro následné závěry výzkumu. Teoretická část se též týkala legislativního vymezení předškolního a předškolního speciálního vzdělávání v České republice.

V praktické části byl vytyčen výzkumný úkol, jímž bylo: přesvědčit se, zda je pro děti s diagnózou PAS přínosné navštěvovat speciální předškolní zařízení společně s dětmi s podobnou nebo shodnou diagnózou. Dále byly položeny výzkumné otázky: 1) Bude kolektiv složený z dětí s problémy v sociální integraci poskytovat dostatek podnětů k rozvoji předškoláka s PAS? 2) Je možné dosáhnout výrazných pokroků v komunikačních dovednostech v MŠ speciální, nebude dítě s PAS stagnovat v oblasti komunikace, pokud je zařazeno do kolektivu dětí s problémy ve verbální komunikaci? 3) Je možné poskytnout dostatek podnětů pro rozšíření repertoáru herních stereotypů při zařazení dítěte s PAS do třídy složené z dětí s obdobnou symptomatikou? 4) Je možné dosáhnout výrazných pokroků v předškolním vzdělávání a v předškolních motorických dovednostech v MŠ speciální a při zařazení dítěte s PAS do třídy složené z dětí s obdobnou symptomatikou? 5) Je možné rozšířit ustálené stereotypy v chování (např. v jídelníčku) dítěte v předškolním zařízení, jako je MŠ speciální, při zařazení dítěte s PAS do třídy složené z dětí s obdobnou symptomatikou, která s sebou nese mimo jiné i velmi omezený jídelníček?

Pedagogický výzkum byl provázen formou pozorování, jež probíhalo po dobu deseti měsíců ve třídě, kterou navštěvují děti s PAS. MŠ speciální, v níž výzkum probíhal, se nachází v Pardubicích a je součástí ZŠ praktické a speciální. Za výzkumný vzorek byli vybráni dva chlapci s dětským autismem, kteří měli v předešlém školním roce téměř sto procentní docházku do MŠ. Oba zmíněnou třídu navštěvovali druhým rokem. V praktické části došlo k naplnění hlavního výzkumného úkolu i k zodpovězení všech výzkumných otázek. Autorka došla k závěru o prospěšnosti zařazení dětí s PAS do kolektivu tvořeného dětmi s autismem a jejich společného předškolního vzdělávání v MŠ speciální.

Práce představuje dítě s PAS jako jedince s celou škálou oblastí deformovaných autistickou poruchou. Chování takového dítěte vykazuje zvláštnosti, jež jsou pro okolí společensky nepřijatelné. Zařazení takového dítěte do kolektivu bývá těžké a často nemožné. Praktická část této práce ukazuje, že je možné rozvíjet předškolní děti s PAS společně v jedné třídě. Může tak být, ale pouze za určitých podmínek. Těmi jsou speciálně pedagogický přístup personálu, malý kolektiv a možnost individuální práce. Nutností je též variabilita místnosti třídy, ve které se dají vytvořit intimní zákoutí. Čtenář si ovšem musí být vědom, že každé dítě (i to s PAS) je individualitou a pro některé jednotlivce pobyt v kolektivu dětí s obdobnou symptomatikou nemusí být v plné míře rozvíjející.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ADAMUS, P., 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-661-4.

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

ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ, 2013. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-2-8.

ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ, 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-39-8.

ČADILOVÁ, V., H. JŮN a K. THOROVÁ, 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.

EGER, L. a D. EGEROVÁ, 2017. *Základy metodologie výzkumu*. 2., přeprac. a rozšíř. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0735-4.

GILLBERG, CH., 2008. *Autismus – výchovné a zdravotní aspekty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-498-4.

HRDLÍČKA, M. a V. KOMÁREK, 2014. *Dětský autismus, přehled současných poznatků*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0686-6.

JELÍNKOVÁ, M., 2001. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-042-0.

KNAPCOVÁ, M., 2006. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-14-3.

KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

MANĚNOVÁ, M. a M. SKUTIL. 2012. *Metodologie pedagogického výzkumu*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-209-6.

NAKONEČNÝ, M., 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 8020006257.

NIESEL, R. a W. GRIEBEL, 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.

PREISMANN, CH., 2010. *Život s Aspergerovým syndromem, příběh psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-688-9.

PRUCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

RICHMAN, S., 2008. *Výchova dětí s autismem, aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-424-3.

THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra, rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál. ISBN 978-80262-0768-9.

VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÍTEK, J. a M. VÍTKOVÁ, 2010. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-210-9.

VYMĚTAL, J., 2004. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-830-9.

ŽAMPACHOVÁ, Z., 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3377-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

ČERNÁ, M. a kol., 2015. *Česká psychopedie*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-3083-0. [online]. © 2021. Dostupné z: <https://uloz.to/hledej?q=%C4%8Desk%C3%A1%20psychopedie%20%C4%8Dern%C3%A1&type=documents>

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR, 2021. *MKN10 2021, mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize* [online]. © 2021 [cit. 2021-07-23]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, s. 61-63. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4602>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, s. 490-502. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, s. 10333-10345. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

SEZNAM ZKRATEK

AAK	Augmentativní a alternativní komunikace
AAP	American Academy of Pediatrics (Mezinárodní pediatrická akademie)
ABA	Aplikovaná behaviorální analýza
AS	Aspergerův syndrom
CDC	Centers for Disease Control and Prevention (Centrum pro kontrolu a prevenci nemocí)
IOM	Institute of Medicine (Institut medicíny)
LMR	Lehká mentální retardace
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí po 10. revizi
MŠ	Mateřská škola
PAS	Porucha autistického spektra
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SU	Strukturované učení
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (Péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci)
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michaela Svobodová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v MŠ speciální

Rok: 2019 - 2022

Počet stran textu bez příloh: 73

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 6

Vedoucí práce: PhDr. Josef Novotný, CSc.