



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Sourozenci s autismem v mateřské škole běžného typu

Vypracoval: Eva Pingitzerová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítěčková, Ph.D.

České Budějovice 2022

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, dne 20. března 2022

Eva Pingitzerová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, za poskytnutí konzultací a cenných rad. Velké poděkování patří také mé rodině, manželovi a synům za jejich podporu, pomoc, pochopení a trpělivost během této náročné doby. Děkuji také některým spolužačkám, bez jejichž pomoci bych se neobešla. Také děkuji rodičům sourozenců za poskytnutí některých informací a za souhlas k napsání této práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce představuje postupný průběh adaptace dvou sourozenců s autismem v mateřské škole běžného typu. Zaměřuje se na představení složitosti autistického chování a jeho vlivu na prostředí ve třídě mateřské školy běžného typu, a to prostřednictvím dvou případových studií. Oba chlapci, sourozenci, mají shodně diagnostikovanou poruchu autistického spektra, každý z nich jiný typ. Chování každého z nich má svá specifika, adaptace na školní prostředí probíhá jinak.

Klíčová slova: mateřská škola, poruchy autistického spektra, děti

ABSTRACT

The bachelor thesis describes the process of adaptation of two autistic siblings in a regular kindergarten classroom. It is focused on the difficulties of autistic behavior and the influence on the regular preschool class environment. Both boys, siblings share a similar diagnose of Autistic Spectrum disorder, however, each of them having a different subtype of the diagnose, therefore the behavior of each one has its own specifics and the adaptation to the preschool environment proceeds differently.

Keywords: Preschool, Autistic spectrum disorder, children

Obsah

ÚVOD.....	7
1 Vymezení pojmů.....	9
2 Krátký pohled do historie autismu.....	10
3 Triáda problémových oblastí.....	13
3.1 Sociální vztahy.....	13
3.2 Komunikace.....	17
3.3 Představivost, zájmy, hra.....	21
4 Jednotlivé typy poruch autistického spektra.....	23
5 Intervence u lidí s poruchou autistického spektra.....	27
6 METODOLOGIE.....	30
7 VÝSLEDKY.....	31
7.1 Výsledky na základě rozhovorů.....	31
7.2 Výsledky na základě pozorování, studia dokumentů – vícepřípadová studie.....	35
7.2.1 Starší ze sourozenců Aleš.....	35
7.2.2 Mladší ze sourozenců Lukáš.....	46
8 Shrnutí poznatků z výzkumných šetření.....	59
Závěr.....	61
Použité zdroje.....	62

ÚVOD

Děti s poruchami autistického spektra někdy provází chování, které může přitahovat pozornost. Pokud člověk poutá pozornost ostatních, zvyšuje zájem o sebe. V dnešní době se autismus ocitá v zájmu lidí ve zvýšené míře z více důvodů. Jedním z nich je, že autistické děti jsou běžně zařazovány do mateřských a základních škol běžného typu. Časy, kdy se děti s odlišným chováním zavíraly do ústavů a udržovaly se spíše mimo hlavní společnost, jsou již minulostí. A tak se nám nyní častěji než kdysi stává, že se s autistou sami setkáváme. V popředí zájmu se však také nyní ocitají autisté díky filmovým a televizním filmům. Tvůrci těchto děl však veřejnosti představují obraz autistických poruch značně zkresleným způsobem. Je udivující, že některé pobočky organizací na podporu osob s PAS dokonce na svých stránkách uvádějí odkazy k takovýmto filmovým či televizním dílům. V nich sledujeme nevěrohodné postavy povětšinou geniálních lidí s jen velmi mírnými, úsměvnými obtížemi. Tyto potíže navíc v napínavých okamžicích rozuzlení příběhů zázračně překonávají, případně nečekaně opouštějí, aby se k nim po skončení vyhocené situace opět v poklidu vrátili. V problému neznalých diváků však obecně toto může vzbuzovat falešnou představu o tom, jak závažný problém autismus opravdu je. Není zcela výjimkou, že někteří mladí lidé při slově autista jsou vedeni spíše představou jakési senzace, než aby byli schopni si plně uvědomit skutečný problém, kterým autismus je i ve svých lehčích variantách. Tyto zkreslené představy uvádějí problém kamsi mimo realitu a povědomí veřejnosti o závažnosti věci vůbec nepřidávají. Když už si nikdo z nás, kteří nejsme s autismem nijak spojováni, neumíme ani náznakem představit, jak těžké to musí být, neměli bychom vytvářet falešné představy, navíc s náznakem senzace.

Skutečné případy, kdy se dítě s poruchou autistického spektra chová nepřiměřeně, či odlišně, bývají z pohledu neznalého člověka často komentovány připomínkou, že dnešním dětem chybí pevná ruka a přísné vedení. Takto neinformovaní lidé obvykle přidávají svou představu nějakého rychlého, povětšinou fyzického „řešení“ z dob našich babiček. Ani těmto lidem se nelze tak docela divit. Dnešní doba představuje mnoho bezradných rodičů, kteří si navykli svým dětem vyhovět vždy, kdy od nich hrozí nějaká viditelná záporná reakce. Podotýkám, že nyní je řeč o dětech, jejichž vývoj probíhá v normě a není zde žádného podezření na neurovývojovou poruchu. Takoví rodiče dětí, jež vycítily rodičovskou slabost, dostávají sami sebe do nezáviděníhodné situace, kdy se nejen oni, ale postupně celá rodina musejí podřizovat

přáním a představám dítěte. O tomto však moje práce není.

V případové studii dvou chlapců, sourozenců s autismem jsem se pokusila představit, jak odlišný může být autismus i v takto úzkém, příbuzenském vztahu. Také to, že cesta ke správné diagnóze může být zdlouhavá a zahrnovat i diagnostické omyly tak, jak to bylo v případě staršího z bratrů.

1 VYMEZENÍ POJMŮ

Autismus je neurovývojová porucha, jejíž projevy souvisí s vyzríváním mozku. K patologickým změnám dochází jak ve struktuře mozku, tak ve funkcích mozkových systémů (Thorová, 2016).

Současná medicína řadí poruchy autistického spektra mezi pervazivní vývojové poruchy. Patří sem dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dětská desintegrační porucha, jiné pervazivní vývojové poruchy, Autistické rysy, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací, Rettův syndrom. Ten je v této množině výjimkou v tom, že je známa jeho genetická příčina a vyskytuje se pouze u dívek.

Pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje (Thorová, 2016). Autorka objasňuje slovo pervazivní jako všepronikající, znamená to, že vývoj dítěte je narušen v mnoha směrech, jedná se o vrozené postižení mozkových funkcí. Tyto funkce dítěti za normálních okolností umožňují komunikaci, sociální interakci a také symbolické myšlení, tedy fantazii. U dětí s pervazivní vývojovou poruchou dle Thorové (2016) dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem, jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová, jinak.

Thorová (2016) dále uvádí, že vývojové poruchy se projeví vždy již v prvních letech života, typické věkové rozmezí záleží na konkrétním typu poruchy. Ke stanovení diagnózy je dle autorky zapotřebí vždy několik symptomů v jednotlivých oblastech triády, a to s výjimkou Rettova syndromu, u něhož byl v devadesátých letech objeven gen odpovědný za vznik poruchy.

Co se týče diagnostiky pervazivních vývojových poruch uvádí Thorová (2016), že se jedná o velice obtížnou disciplínu, a to hned z několika hledisek. Symptomy jsou jednak velmi různorodé a značně rozsáhlé, liší se i v četnosti a síle projevu. Také se projevy mohou měnit s věkem, objevovat se a zase mizet. Z tohoto důvodu bylo v minulosti zapotřebí nalézt všeobecný termín, který by zastřešil děti s co nejširší škálou i mírou symptomů. Ves větě se rozšířil termín poruchy autistického spektra a dle Thorové (2016) je také výstižnější než termín pervazivní vývojové poruchy z důvodu, že specifické deficity a abnormální chování jsou považovány spíše za různorodé, než pervazivní.

2 KRÁTKÝ POHLED DO HISTORIE AUTISMU

Howlin (1997) uvádí, že se v 50. letech 20. století ve větší míře začaly objevovat práce, které se zabývaly dětmi s diagnózou dětská psychóza, nebo s autistickou poruchou jiného typu. Autorka dále hovoří o tom, že mnohé případy zahrnuté do těchto studií vykazovaly určité charakteristické rysy autismu, ale velká heterogenita sledovaných skupin z hlediska věku, intelektu, diagnózy i etiologie neumožnila učinit nějaké vědecky podložené závěry. Jednou z prvních prací, uvádí Howlin (1997), kdy se autor zaměřil výhradně na děti, které splňují diagnostická kritéria autismu, byla studie Kannerova spolupracovníka Leona Eisenberga. I když zpráva je poměrně stručná, uvádí dále Howlin (1997) a týká se pouze dětí mladších deseti let, Eisenberg a někteří jeho následníci ukázali na široké spektrum postižení. Většina těchto zkoumaných dětí zůstávala závislá na okolí, asi jen třetina, jak uvádí autorka, měla alespoň minimální schopnost sociálního přizpůsobení.

Asi nejpodrobnější studie z té doby jsou však práce samotného Kanner. Kanner byl dle Howlin (1997) nejen první, kdo podrobně popsal autismus, ale vedl si také „puntičkářsky“ přesné záznamy o dalším vývoji svých pacientů.

Americký psychiatr Leo Kanner byl prvním člověkem na světě, jenž si povšiml nepřiměřeného chování u skupinky několika dětí, uvádí v souvislosti se jménem Kanner Thorová (2016). Inspirován k tomuto označení byl dle autorky řeckým původem slova „autos“, což znamená „sám“. Tímto označením se Kanner údajně snažil vyjádřit svou domněnku o tom, že děti postižené autismem jsou osamělé, pohroužené do vlastního vnitřního světa, nezajímající se o svět kolem sebe, neschopné lásky a přátelství (Thorová, 2016).

Lidé s autismem však na světě byli samozřejmě ještě mnohem dříve, než byly popsány příznaky a než se nemoci dostalo pojmenování. Jejich chování budilo značný zájem, a tak o nich existují zmínky v mnoha knihách. V Hippokratově době, jak dále uvádí Thorová (2016), byly označovány za svaté děti, ve středověku naopak za děti posedlé či uhranuté. Názory se v průběhu času měnily. I Kanner, který se dle Thorové (2016) ještě na konci čtyřicátých let domníval, že a

utismus je vrozená porucha, jejíž vznik je způsoben geneticky, se později pod vlivem vzniku psychoanalytického hnutí a psychoanalýzy zaměřil na zkoumání rodičovských charakteristik.

Na základě tohoto nového přístupu začal podezírat rodiče, že jsou příliš zaměstnáni sami sebou, o své děti nemají zájem, chovají se k nim jako k neživým předmětům.

Obecně se dá říci, podotýká Thorová (2016), že původní Kannerova teorie etiologie vysvětlovala autismus jako výsledek dlouhodobého procesu emocionálního ochlazení dětí sobeckými rodiči.

Z přibližně stejné doby, kdy publikoval svou práci Kanner, představil svoji práci také Hans Asperger. Howlin (1997) k tématu uvádí, že shodně s Kannerem také on našel mezi svými pacienty mnohé rozdíly. Nejhorší diagnóza, jak uvádí autorka, byla u postižených, kde kromě autismu byla diagnostikována také mentální retardace. Naopak u méně postižených, kde byl vidět znatelný pokrok, způsobovaly značné problémy jejich specifické zájmy, či schopnosti, mnohdy výjimečné natolik, že k sociální integraci vedly právě ony. Howlin (1997) dále uvádí, že sám Asperger citoval několik případů, kdy si pacienti vedli v dospělém věku mimořádně dobře. Byli mezi nimi takové profese, jako profesor matematiky, astronomie, nebo také například vysoce postavený úředník a podobně.

Je jasné, dodává Howlin (1997), že se mnozí z jedinců s vysoce funkčním autismem dokážou vyrovnat s problémy, které přináší jejich postižení, obzvláště je-li vysoké IQ doprovázeno nějakou zvláštní dovedností či vynikajícím nadáním. Vzápětí však uvádí, že většina z nich se přesto celoživotně vyrovnává s některými obtížemi. Zcela bez potíží je jen malé procento z nich.

V 60. letech 20. století začali mnozí vědci pátrat po jiných možných příčinách, které mohou vést ke vzniku autismu. Thorová (2012) v této souvislosti hovoří o kritikovi myšlenek Kannerova Van Krevelenovi, který trval na názoru, že odlišnosti jedince s autismem vycházejí z celkové anomálie. Dalším, kdo se řadí mezi vědce, pátrající po jiných možných příčinách, než uváděli stoupcem psychoanalytického hnutí, byl také americký psycholog Bernard Rimland. Protože byl sám otcem syna s autismem, nemohl se spokojit se závěry psychoanalytické teorie a následně výzkumem prokázal, že rodiče autistických dětí své potomky nijak nezanedbávají, a to ani v citové rovině, ani jim nevěnují menší péči. I v souvislosti s jeho prací se předchozí závěry psychoanalytického hnutí začaly rozpadat. Dalším, kdo v 60. letech 20. století začal pracovat s autistickými dětmi, byl Ivar Loovas. Začal využívat modifikaci chování jako součást individuální terapie a také aplikovanou behaviorální analýzu. Richman (2006) uvádí, že ve své studii publikované v roce 1974 zveřejnil výsledky práce s devatenácti dětmi, z nichž devět

dosáhlo po terapii úrovně zdravých dětí. Richman (2006) v této souvislosti dále konstatuje, že takto vědecky podložené pozitivní výsledky měly obrovský význam a také díky ní si společnost uvědomila, že autismus není důsledek nevhodného působení rodičů a následné obranné reakce dítěte. Také Leo Kanner i jeho kolega Leon Eisenberg se dle Thorové (2016) postupně přiklánějí zpět k organickým příčinám autismu. Eisenberg prezentoval požadavek, aby každé dítě s autismem prošlo podrobným neurologickým vyšetřením a laboratorními testy.

V tomto období již také ve světě začínají vznikat první společnosti, které sdružují rodiče dětí s autismem a odborníky v této oblasti. Americká autistická společnost publikuje v roce 1977 první definici autismu a následně v roce 1980 zahrnuje dle Richman (2006) Americká psychiatrická asociace definici autistického syndromu do Diagnostického a statistického manuálu. Změny nastávají také v tom, že po vyvrácení mýtů o vině rodičů v souvislosti s autismem se nyní rodiče začínají více zapojovat do vývoje programů a terapií. Společnou snahou odborníků a rodičů je umožnit dětem lepší péči, lepší vzdělání, kvalitnější život. Ve srovnání s tím, že původně byly děti s autismem často vychovávány v izolaci, ať už v ústavech, psychiatrických klinikách, či uvnitř rodin mimo společnost, se situace dětí s autismem začíná proměňovat k lepšímu. Přesto, jak uvádí Thorová (2016), cesta od pojetí dítěte s autismem jako záhadného dítěte z jiné planety, které v našem světě bezmocně trpí, k dítěti s vážným handicapem, jemuž odborná a speciální péče může s velkou mírou efektivity pomoci, byla dlouhá a svízelná.

3 TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ

3.1 Sociální vztahy

Již od prvních týdnů a vlastně i dnů života dítěte můžeme pozorovat nějaké znaky sociálního chování, ať už je to oční kontakt, úsměv, broukání, později napodobivé žvatlání. Také úsměv, různé druhy zvuků i různé druhy pláče. S tím, jak dítě roste a stárne, se sociální chování projevuje stále zřetelněji, jeho podoby se rozšiřují, přibývají. U dětí s poruchami autistického spektra některé projevy buď úplně chybí, nebo jsou omezeny, případně se opakuje jeden typ. Porucha sociální interakce u jednotlivých dětí s poruchou PAS se, dle Thorové (2016), výrazně liší hloubkou postižení. Někteří mají dle autorky potíže již se základními sociálními dovednostmi, někteří se ještě v mladším školním věku v sociálním chování blíží chápání tříletých dětí, lidé s mírnější variantou chápou sociální problémy na úrovni dětí šestiletých. Jednoznačně lze říct, uvádí Thorová (2016), že sociální kontakt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu.

Autorka dále hovoří o dvou extrémních pólech sociálního chování, které ohraničují celou škálu sociálního chování uvnitř těchto hranic. Jako pól osamělý představuje autorka dítě, které se před snahou o kontakt odvrací, případně se někam schová, zabývá se manipulací s nějakým předmětem, může si zakrývat oči a podobně. Na druhém konci této škály se ocitá pól extrémní, o kterém autorka mluví jako o pólu nepřiměřené sociální aktivity. Ten popisuje jako snahu navázat sociální kontakt navzdory sociálním normám. Takový jedinec obtěžuje lidi svým vyprávěním či blízkostí, nevhodným dotýkáním se, upřeným hleděním do obličeje se snahou přiblížit se i pohledem co nejbliže a tak podobně. Podle Thorové (2016) se i v naší zemi stále často setkáváme s názorem, že pouze dítě, které není motivováno k sociálnímu kontaktu, působí odtažitě, osaměle, odmítá fyzický kontakt a vyhýbá se očnímu kontaktu, je autistické. Tento názor se dle Thorové (2016) snažila vyvrátit již v roce 1979 Lorna Wingová a v této souvislosti popsala tři typy sociální interakce u lidí s poruchou autistického spektra. Nazvala je jako typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní. V roce 1996 přidala Wingová ještě typ čtvrtý, formální. Toto rozlišení se, jak uvádí Thorová (2016), stále běžně užívá. Autorka také doporučuje typ chování uvádět v diagnostickém závěru, upozorňuje však v souvislosti s ním, že způsob sociální interakce není stabilním projevem, ale může se měnit s věkem dítěte. Na

základě zkušeností přikládá ještě pátou kategorii – typ smíšený-zvláštní (Thorová, 2016).

Jednotlivé kategorie podle typu převažujícího sociálního chování by se daly volně shrnout přibližně takto:

Typ sociální se vyznačuje nepotřebou fyzických kontaktů. Snaží se jim vyhnout. Výjimku dle Thorové (2016) mohou tvořit některé specifické aktivity, třeba houpání. Stejně tak jako fyzických doteků se straní také společnosti, případným kamarádům, nemají zájem ani o společnou hru, jsou rády samy. Přesto jedinci z této skupiny mohou být velmi aktivní. Nelze však u nich pozorovat aktivní oční kontakt, děti se nedrží rodičů, nevyhledávají u nich bezpečí či útěchu, není jim vlastní empatie, také proto nijak nereagují na zásahy dospělých ani ve chvílích, kdy ničí hračky, nebo jsou agresivní a dospělí se snaží zakročit. Chovají se bezohledně. S přibývajícím věkem se tyto projevy alespoň v kontaktu s blízkými osobami obvykle zlepšují.

Typ pasivní – tyto děti se vyznačují omezenou spontaneitou v sociální interakci. Ve skupině těchto dětí je dle Thorové (2016) poměrně hodně dětí, které se rády mazlí, ale akceptace kontaktu je spíše pasivní, stejně tak mají omezenou potřebu projevovat své potřeby. Ze sociálního kontaktu mívají menší potěšení, omezeně sdílejí radost, omezená je i schopnost empatie. Účast na hrách je spíše pasivní, sociální komunikace buď chybí, nebo je nespontánní, komunikují spíše v souvislosti uspokojováním základních potřeb. Poruchy chování jsou méně časté, neboť děti z této skupiny nejsou aktivní.

Typ aktivní-zvláštní – v sociální oblasti uvádí Thorová (2016) na prvním místě přílišnou spontaneitu. K ní se pojí nedodržování intimní vzdálenosti, přehnaná gestikulace i mimika a také omezený, nebo chybějící vztah posluchači. Témata jeho zájmu a hovorů se týkají pouze jeho vlastních zájmů, někdy poněkud zvláštního charakteru, k němu připojuje otázky, které jedinec stále opakuje, mnohdy bez kontextu s dalším. Témata mohou být zcela nevhodného charakteru, jedinec často přidává ulpívavý oční kontakt, tento může být někdy i bez komunikace. Toto je samo o sobě sociálně problematické, obtěžující chování. Jedinec nechápe společenské normy, v oblibě má jednoduché sociální rituály jako je pozdrav, dotazování se na jméno. Tento typ sociálního chování se často pojí s hyperaktivitou.

Typ formální-afektovaný je dle Thorové (2016) typický pro děti a dospělé s vyšším IQ. K tomu se řadí dobré komunikační schopnosti doprovázené strojeností, precizností výrazů, doplněné o konzervativní, často odtažitě chování působící chladným dojmem. Kládou důraz na

dodržování pravidel, postupů, rituálů, chybí jim schopnost žertovat, mají tendenci brát slyšené doslova, sociálně naivně, ironii ani nadsázce nerozumí. Jsou přímočaří a otevření i v situacích, které by si zasloužily určitou míru taktu. Mívají encyklopedické zájmy a znalosti.

Typ smíšený-zvláštní – poslední, doplněný, typ – nazvaný smíšený-zvláštní – sdružuje jedince s popisem projevů v sociální oblasti nesourodého charakteru. V tomto případě záleží dle Thorové (2016) na okolnostech, na prostředí, situaci nebo na osobě, se kterou je kontakt navázán. Sociální chování je považováno za zvláštní, patří sem jedinci s prvky jak osamění, tak pasivity ale i aktivního přístupu. V kvalitě kontaktů jsou v tomto případě velké výkyvy. Protože jsou schopni využívat některé prvky chování zdařile napodobující dospělé i s jejich výrazy, odposlouchanými dotazy či prohlášeními, mohou tito jedinci budít zdání falešné sociální zdatnosti. Ve formálních prvcích tohoto typu sociálního chování se stejně jako u předchozího typu objevuje důraz na pedantické dodržování pravidel, naučené fráze, mentorování. Toto chování doplňuje zdvořilé chování s prvky podbízivosti, častého vyjadřování souhlasu doplňovaného úsměvem. Na tenkém ledě se v souvislosti s tímto typem sociálního chování ocitáme dle autorky ve chvílích, kdy jedinec odmítá kontakt slovy *nemám zájem, do toho ti nic není, to je tajemství* a podobně.

U rozdělení lidí s PAS do výše uvedených skupin je důležité mít na paměti, že na sociální chování každého člověka má vliv tak velké množství faktorů, že nelze předpokládat přesné chování jedince dle takto naznačených typů. Také je důležité si uvědomit, že míra poruchy u každého jednotlivého jedince bude jiná.

V souvislosti se sociálním vývojem u dětí s poruchou autistického spektra uvádí Thorová (2016), že okolo dvou třetin těchto dětí má základní sociálně-emoční schopnosti zachované vůči rodičům. Výrazné potíže však má většina těchto dětí s kontaktem s vrstevníky.

Významným prostředkem socializace je učení nápodobou, které se objevuje již v raném věku (Vágnerová, 2012). Děti se již rodí s touto vrozenou snahou. Zajímají se o obličej, o ústa a již několikátýdenní kojenci dokáží některé pohyby úst či jazyka napodobovat. Vágnerová (2012) uvádí, že dvouměsíční děti dokáží napodobit i mimický výraz obličej, avšak pouze ten vnější, nikoli odpovídající citový stav. Na počátku může dítě napodobovat jenom pohyby, které zvládá. Postupem času pozoruje a pokouší se napodobovat stále složitější a náročnější činnosti, jež pozoruje kolem sebe. Většina dětí v okamžiku, kdy již začíná tušit a pozorovat své zlepšující se schopnosti, začíná napodobovat maminku, tatínka, sourozence, začíná používat

symbolickou hru. Předpokladem k učení nápodobou je schopnost rozpoznat podstatné znaky napodobovaného chování a jeho uchování v paměti (Vágnerová, 2012). V souvislosti s nápodobou autorka ještě dodává, že nápodoba je důležitou součástí interakce dítěte s dospělým a je možné ji chápat jako jednu z forem rané komunikace. Většina dětí s poruchami autistického spektra však má právě s tímto potíže. Jak uvádí Thorová (2016) v souvislosti s nápodobou, činí tak v menší míře, často nespontánně (na výzvu), v méně situacích a s mnohem menším entuziasmem než jejich zdraví vrstevníci. Tím však přicházejí o mnohé zkušenosti. Jak dále uvádí Vágnerová (2012), učení nápodobou umožňuje získat hotový vzorec chování. Podstatu situace i důvod účelnosti určitého jednání může pochopit později. Podle Thorové (2016) některé děti s poruchou autistického spektra rané imitační činnosti zvládají, s pestrostí symbolické hry, kvalitou, různorodostí a frekvencí napodobovaných aktivit má potíže naprostá většina.

S nápodobou souvisí další z klíčových problémových oblastí v sociálním vývoji a tou je sdílení pozornosti. Schopnost sdílet pozornost dítě uplatňuje ve všech modalitách smyslového vnímání (Thorová, 2016). Ke sdílení jedné z dovedností, a to zrakové, dodává, že dětem s poruchami autistického spektra dovednost sdílené pozornosti často chybí, nebo se ve vývoji objevuje mnohem později (ve třetím roce). Podobně je to dle autorky se sdílením sluchové pozornosti. V souvislosti se sluchovou pozorností nejde jenom o řeč, ale v řeči je deficit nejnápadnější. Protože bylo zjištěno, že některé děti s poruchami autistického spektra velmi dobře reagují na hudbu. Rozvoj sdílené pozornosti skrz hudební podněty tvoří dle Thorové (2016) u těchto dětí jeden ze stěžejních pilířů interaktivní muzikoterapie.

Další výrazný rozdíl v sociální oblasti mezi dětmi s poruchou autistického spektra a dětmi zdravými se objevuje i v dalším z pilířů učení, kterým je zkoumání reakcí dospělých na různé chování, různé činy. Hlavní rozdíl je v tom, že na rozdíl od běžných dětí, kterým jedna reakce dospělého stačí k tomu, aby si udělalo obrázek a posunulo se k dalšímu, děti s poruchou autistického spektra dle Thorové (2016) touží po předvídatelných reakcích druhých lidí. Postupně si vypracují škálu činů či výroků, kterými si zajistí stejnou reakci. Důvodem takového jednání je dle autorky touha po získání pozornosti, navázání a udržení kontaktu a zachování předvídatelnosti. Vše ovšem bez vzhledu do sociální situace.

Jak již bylo uvedeno výše, mezi vrstevníky mívají děti s poruchami autistického spektra také potíže. Vztahy s vrstevníky významně přispívají k socializaci (Vágnerová, 2012). Autorka také

mluví o rozvoji některých vlastností a sociálních dovedností v kontaktu s dalšími dětmi, o možnosti uspokojovat různé potřeby a v neposlední řadě získávat nové zkušenosti, učit se od ostatních. Děti brzy zjistí, konstatuje Vágnerová (2012), že chování vrstevníků, které je podobné jejich, má pro srovnání vlastních schopností a dovedností větší význam než projevy dospělých. I o tuto zkušenost může tedy být dítě s poruchou autistického spektra připraveno, pokud má v kontaktu s vrstevníky potíže, pro které k většině interakcí mezi ním a ostatními ani nedojde. Dobrou zprávou je, že s přibývajícím věkem se sociální interakce u většiny dětí s poruchou autistického spektra zlepšuje, i když, jak dodává Thorová (2016), normy nikdy nedosáhne.

3.2 Komunikace

Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejúžasnějších a nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze (Bednářová a Šmardová, 2015). Již příchod lidského jedince je doprovázen křikem, který je jeho prvním komunikačním prostředkem. I dále mu spolu s dalšími zvukovými projevy a řečí těla slouží k vyjadřování pocitů, potřeb. Později se tato dovednost promítá do dalších aspektů života, má vliv na rozvoj chování, vztahů, je tedy důležitou součástí socializace. Umí-li dítě vyjadřovat své názory, představy nebo přání, lépe se prosadí, má větší možnost stávat se samostatnou bytostí. Schopnost verbálně komunikovat je jedním z obecných předpokladů batolecí emancipace (Vágnerová, 2012). Dítě vnímá dospělé lidi ve svém okolí, kteří mezi sebou používají k domluvě hlavně řeč, proto i dítě má potřebu si tuto dovednost osvojit. Řeč se také stává nástrojem k myšlení. Zásadním obdobím pro vývoj řeči je období do šesti až sedmi let s tím, že nejprudší tempo je do tří až čtyř let (Bednářová a Šmardová, 2015). Komunikace je řečí o něčem (Vágnerová, 2012). Autorka dále hovoří o výhodách verbální komunikace. Za hlavní považuje bohatost obsahu, možnost sdělit více informací. Verbální komunikace je kompetencí, která umožňuje něco vyjádřit a sdělit způsobem, který je obecně platný, tudíž i obecně srozumitelný.

Děti disponují více schopnostmi, jak dávat najevo co chtějí, případně nechtějí. Avšak ani pro dítě není nijak složité uvědomit si, že za pomoci jazyka je to snazší. Přesto neverbální komunikace hraje v životě dítěte také velmi důležitou úlohu, doplňuje a zpřesňuje verbální projev. Komunikace usnadňuje dítěti orientaci v prostředí, ve kterém se nachází, a tak se mu dokáže lépe přizpůsobovat, lépe se s ním sžívat. Dítě, které je schopno přijatelně komunikovat, bývá snadněji akceptováno a lépe hodnoceno (Vágnerová, 2012). To se projevuje posílením jeho

pocitů jistoty. Dalším obohacením v souvislosti s komunikací je také schopnost informace získávat. Ty děti pomáhají lépe pochopit svět, jeho fungování, dítě se dále rozvíjí a získává tím větší důvěru v sebe, své schopnosti, dělá mu dobře, že rozumí věcem kolem sebe.

Komunikace v souvislosti s dětmi s poruchami autistického spektra bývá narušena mnoha způsoby. Obvyklé je pomalejší tempo rozvoje řeči. Richman (2006) uvádí, že kromě toho však mají tyto děti problém s kreativním využitím jazyka. I když se mezi nimi najdou jedinci s dostatečnou slovní zásobou, nemusejí umět tato slova využít tvořivě, tak, aby z nich vznikla smysluplná konverzace. Jestliže v něčem nevidíme smysl, náš mozek se tím odmítá zabývat (Kopřiva et al, 2008). Některé děti namísto slov používají ruku dospělého člověka, aby za pomoci ní ukázali na to, co je aktuálně zaujalo. Některé děti opakují slova, nebo věty, které slyšely, aniž by věděly, co znamenají. Proto se v souvislosti s nácvikem komunikace dětí s poruchami autistického spektra většinou vychází z vizuální podpory.

Pro lepší pochopení problematiky si lze v tomto případě rozdělit jazyk na receptivní a expresivní. Protože s receptivním jazykem se každý lidský jedinec setkává dříve, a to již v prenatálním období, i u nácviku jazykových dovedností u jedinců s poruchami autistického spektra se začíná s ním.

K tomu je potřeba zvládnout s dítětem oční kontakt. Oční kontakt se objeví několikrát během dne spontánně (Richman, 2006). Podle autorky je v takovou chvíli důležité takové chování ocenit. Neustálé posilování a odměňování podvede ke zlepšení této dovednosti, zároveň také přispívá ke zlepšování sociálních vztahů. Další z jednodušších komunikačních technik z hlediska nácviku řeči je podle Richman (2006) ukazování a vyjadřování přání. Výhodou je, že tuto dovednost lze nacvičovat po celý den kdykoli jsme si jisti, že dítě chce nějaké jídlo, či hračku, věc.

Z hlediska nácviku vnímání jazyka je všeobecně známo, že podstatná jména jsou jedna z prvních slov, která se dítě učí. Protože dětem s poruchami autistického spektra pomáhá začít se učit pojmenování věcí, které mají rády a samy se o ně zajímají, propojujeme pojmenování těchto věcí se slovem vždy, když je dítě s touto věcí právě v kontaktu. Zásadou je v tomto případě nepřipojovat žádná další slova.

Reakce na jméno je dle Richman (2006) jednou z prvních dovedností, které by se dítě s poruchou autistického spektra mělo naučit. A to ve chvílích, kdy není jeho pozornost

odváděna jiným způsobem a důsledným dosažením toho, že při vyslovení jména dítě na oslovujícího pohlédne. Postupně si tak uvědomí, že se váže k jeho osobě. V souvislosti s nácvikem reakce na jméno Richman (2006) uvádí, že rozeznat a uvědomit si své jméno je významným krokem v oblasti rozvoje komunikace.

Podporou zvuků a žvatlání můžeme začít s nácvikem expresivního jazyka. Děti s autismem se často věnují verbálním stereotypům (Richman, 2006). Doporučuje proto podporovat jakékoliv zvuky, i když nedávají smysl, a to z důvodu, že důležité je osvojování si zvuků, jejich kombinování, v neposlední řadě však jde také o posilování obličejových svalů, které jsou k posunům v aktivních řečových schopnostech důležité. Rodiče, kteří chtějí dítěti pomáhat vytvářet expresivní jazyk, by měli podporovat a posilovat toto spontánní vyjadřování dítěte, dokonce by s ním měli žvatlat (Richman, 2006).

Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidské společnosti (Bednářová a Šmardová, 2015). Autorky dále uvádějí, že pokud má dítě potíže v komunikaci, může se stát, že bude vyčleňováno z kolektivu, tím může být ohrožen vývoj chování, sociálních vztahů a postavení ve skupině. Takto vyčleňované dítě se může začít chovat agresivně, místo slov používat řeč těla, agresivitu či jinak vyjádřenou zlobu jako řešení situací, nebo se může začít stranit, podceňovat se, může samo začít ztrácet zájem o to, být součástí kolektivu. To ovlivní dále celou složku jeho osobnosti.

Abychom dětem pomohli být dovednějšími v komunikaci, potřebujeme nejen zlepšit jejich schopnost komunikovat, ale také zlepšit jejich porozumění, když ostatní komunikují (Bondy a Frost, 2007). Pokud budeme znát mnohá slova, ale nebudeme jim rozumět, jejich množství nám nebude mnoho platné. Porozumění řeči je další složkou, která mnohým dětem s poruchami autistického spektra buď schází, nebo je velmi omezená. Jednu z velkých obtíží jim může způsobovat zobecňování. Hilde de Clerq (2007) vysvětluje vazbu na detail na příkladu svého syna. Slovo jablko se naučil v souvislosti s konkrétním, zeleným jablkem. Jablka žádné jiné barvy za jablka dlouhé roky nepovažoval. Posléze, avšak až za několik let, pochopil, že i červená jablka jsou jablka, nabízet mu je lidé přesto nesmějí. Červené jablko otrávil Sněhurku, a tak vždy předpokládá, že je otrávené. To, čemu se říká generalizace a pojí se v útlém dětském věku k situacím, kdy malé dítě používá známé slovo jako židle pro všechny předměty, na kterých se sedí, se u většiny dětí s poruchami autistického spektra neobjevuje.

Pro ty z nich, které mají potíže s porozuměním, má naopak každý konkrétní předmět své vlastní pojmenování. De Clerq (2007) pro lepší pochopení říká, že i každému z jízdnic kol dal její autistický syn jiné jméno. Mnozí lidé si myslí, že je vtipný a chytrý, ale já vím, že je to jeho jediná cesta, jakou může zvládnout situaci.

Jak již naznačuje předchozí text, s řečí je velmi úzce spjato myšlení. Jedinci s autismem mají problémy interpretovat svět jako jednu sjednocenou jednotku; zakoušejí detaily jako izolované jednotky (Vermeulen, 2006). Dle Vermeulena (2006) začali vědci vážně studovat autistické myšlení v osmdesátých letech minulého století. Tyto vědecké vhledy, uvádí dále Vermeulen, byly poté potvrzeny osobními popisy své poruchy mnohými jedinci s autismem. Na základě těchto poznatků uvádí, že nejzákladnějším z nedostatků autistického myšlení je nedostatek koherentního myšlení, tedy neschopnost zjistit soudržnost v kombinaci mnoha stimulů. Z tohoto důvodu výše uvedený autor připodobňuje autistické myšlení k počítačové logice. Dostupných Informací může být dostatek, ale počítač je bez vhodných příkazů neumí dát do souvislostí, neumí se vypořádat s duchem věcí. Smysl a nesmysl věcí vyplývá ze souvislostí mezi věcí a událostí (Vermeulen, 2006). Myšlení je nepružné, není pro ně snadné oddělit důležité od méně podstatného. Obecně by se dalo v souvislosti s autistickým myšlením také uvést, že lidé s poruchami autistického spektra mají velké obtíže s učení nových věcí, spolupracují obtížně, s výkyvy a obvyklým vývojem je skokový posun vpřed. Mají také omezenou schopnost s plánováním a organizací času vůbec. U některých jedinců také nalezneme velký problém s orientací. Typická je menší samostatnost, větší míra závislosti je zde patrná, jedinci proto selhávají v činnostech každodenního běžného života. Dvě činnosti navzájem téměř není možné zvládnout, těžké či nemožné je pro ně učinit i výběr z více možných aktivit či možností.

Na druhou stranu autor nezapomíná dodat, že asociace autistického myšlení s funkcí počítače neznamená v žádném případě, že by tím jedinci s PAS přestávali být lidmi bez emocí, citů a dalších lidských vlastností. Naopak, autistické myšlení často prokazuje speciální formu kreativity a geniálního smyslu, o kterém se lidem bez autismu může pouze snít (Vermeulen, 2006). V souvislosti s komunikací lidí s poruchami autistického spektra autor dále uvádí, že mají největší problém s tím, co není řečeno. To, co není vyjádřeno, zůstává neviditelné, v konkrétním smyslu nepozorovatelné. Jestliže je význam skrytý někde v kontextu, je nezbytné jej objevit a pochopit. V chápání kontextu jsou však lidé s autismem dle Vermeulena (2006)

pomalejší, a proto postrádají informace nezbytné k pochopení celku.

Dalšími problémy v oblasti komunikace lidí s poruchami autistického spektra jsou dle Thorové (2016) různé typy echolálií, frazeologismy, nepřiměřené slovní kontakty, provokace, vulgarity a s nimi spojená citová nepřiměřenost, škrobený jazyk, neologismy, verbální rituály, řeč mimo kontext, banální, podivné a opakující se výrazy, vědecké otázky na úkor běžné konverzace, komunikační egocentrismus a obtíže ve vedení dialogu.

3.3 Představivost, zájmy, hra

Jako třetí položka z triády problémových oblastí u dětí s poruchami autistického spektra je uváděna narušená schopnost představivosti. Jak již bylo dříve zmíněno v souvislosti s vývojem neverbální komunikace, důležitou roli ve vývoji dítěte hraje schopnost nápodoby. Nápodoba je podstatnou součástí vývoje představivosti. Jak dítě roste, testuje postupně během každé chvíle svého života všechno kolem sebe. Součástí tohoto způsobu zkoumání světa jsou otázky, které se týkají i dalších osob než dítěte samotného. Jednou z nich je otázka: Co se stane, když? Thorová (2016) uvádí, že narušení představivosti (imaginace) má na mentální vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech. Pokud má dítě narušenou schopnost symbolického myšlení a nápodoby, nerozvíjí se u něho hra. O významu hry u malých dětí však nelze pochybovat.

Od raného věku je hra pro dítě tou nejpřirozenější a nejdůležitější činností; jejím prostřednictvím získává zkušenosti se světem věcí, lidí, ale také zároveň poznává samo sebe (Bednářová a Šmardová, 2015). Pokud dítě o tuto zkušenost přichází a hra se nerozvíjí, přichází dítě o jednu z nejdůležitějších forem učení, tedy rozvoje vůbec. I pokud se hra rozvíjí, avšak s nedostatečnou představivostí, dítě dává přednost činnostem či aktivitám pro mladší děti, může mít tendenci se věnovat stereotypním činnostem, nebo těm velmi jednoduchým. Ani tento způsob hry neposunuje dítě kupředu, nebo jen velmi zvolna, vrstevníci však již takovému dítěti zvolna unikají. Thorová (2016) vysvětluje, že kvalita hry, její spontánnost, pestrost, radost ze sociální interakce, míra zapojení dítěte a schopnost se na ni soustředit se u jedinců s poruchami autistického spektra odvíjí od tíže symptomatiky. Dále mluví autorka o skutečnosti, že vzhledem k výše popsanému mají následně děti s PAS potíže s vyplněním volného času funkční rozvíjející aktivitou. Ne všem dětem s PAS však schopnosti v této oblasti úplně chybí. U určité skupiny najdeme napodobivou či fantazijní hru nebo alespoň její prvky

již v předškolním věku, jiní se k ní v průběhu let dopracují (Thorová, 2016). Stejně tak je dle autorky představivost a kvalita hry u každého člověka s poruchami autistického spektra jiná. Některé děti rády provádějí pouze nejjednodušší úkony s předměty, jako je například jejich roztáčení, některé se zajímají o číslice, písmena, puzzle, některé mají rády stereotypní úkony, kterým se zaujatě věnují. Právě zaujatost, neodklonitelnost, ulpívavost, stejnost a četnost těchto opakování jsou spojovány s činnostmi dětí s poruchami autistického spektra. Stereotypní zájmy se velmi často promítají do kresebného projevu (Thorová, 2016). Vývoj kresby dětí je jednou ze základních diagnostických metod. Propojuje hrubou motoriku, jemnou motoriku, motoriku mluvidel i motoriku očních pohybů a smyslového vnímání. Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno souhry (koordinace) zejména mezi okem a rukou, tj. vizuomotorické koordinace (Bednářová a Šmardová, 2015). Když Matyáš maluje, mluví pro změnu o nekoordinovaném způsobu výtvarného projevu svého syna Pátá (2007), pomaluje vše, co mu přijde pod ruku. K dalším herním prvkům stejná autorka dále zmiňuje, že z kostek syn nestaví, ale rozebírá stavby sourozencům. Hromádky pečlivě roztríděných kostiček následně staví do řad po celé délce bytu.

Skládání věcí do řad, nebo naopak jejich destrukce či rozhazování je často jediné, co děti s poruchami autistického spektra zaujme v souvislosti s například stavebnicemi na delší dobu. Přes polovinu rodičů dětí s PAS udává, že děti projevují malý zájem o klasické hračky (Thorová, 2016). Pokud zájem mají, bývá tento zájem směřován velmi úzce k jedné, či dvěma hračkám, k nim je však dítě často úzce přimknuto. Extrémní je fixace na nějaký předmět, kdy se dítě od předmětu odmítá odloučit (Hrdlička a Komárek, 2004). I s tradiční hračkou si však děti s PAS mnohdy hrají, nebo ji používají nestandardním, či nefunkčním způsobem. V souvislosti s pohybovými aktivitami je možno uvést častou zálibu dětí s PAS v točení se dokola, či běhání v kruhu. Patří sem i některé pohyby rukama, jako je třesení s nimi, prohlížení si pohybu vlastních prstů.

Stejně jako u sociální interakce a komunikace je představivost u každého člověka s poruchou autistického spektra narušena do jiné míry a jiným způsobem (Hrdlička a Komárek, 2004). Jiným způsobem se výše uvedená triáda příznaků bude projevovat v jednotlivých typech poruch autistického spektra.

4 JEDNOTLIVÉ TYPY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Dětský autismus je nejlépe prostudovanou pervazivní vývojovou poruchou (Hrdlička a Komárek, 2004). Je považován za nejzávažnější, tzv. „jádrový autismus.“ Uvádí se, že v mateřských školách v souvislosti s autismem jde spolu s Aspergerovým syndromem o jeden z nejčastěji diagnostikovaných typů. Stejně tak, jako i u dalších typů, má širokou škálu variabilních symptomů, které se vyskytují ve všech částech výše uvedené triády. V literatuře se uvádí, že rodiče bývají často znepokojeni vývojem dítěte již mezi 12. – 18. měsícem, především kvůli opožděné řeči, ale také kvůli nezájmu dítěte o kontakt (Hrdlička a Komárek 2004). Avšak Thorová (2016) dodává, že syndrom lze diagnostikovat v každé věkové skupině. Autoři Hrdlička a Komárek (2004) dále uvádějí, že nástup příznaků je častější jako pomalý postupný rozvoj deficitů již v prvním roce života. Může se však také objevit jako závažný obrat zpět ve vývoji, takzvaná autistická regrese, kdy se u dítěte ztrácejí již získané vývojové dovednosti. Regrese může nastat jak u dětí, které se do té doby vyvíjely zcela normálně, tak i u dětí, které již předtím jevily mírné známky autismu (Hrdlička a Komárek, 2004). Porucha se diagnostikuje bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakékoli jiné přidružené poruchy (Thorová, 2016). Jako nejčastější psychiatrickou komorbiditu uvádí Hrdlička a Komárek (2004) mentální retardaci. Stejného názoru je také Howlin (2005), která uvádí, že asi polovina dětí s autismem má střední nebo těžký stupeň retardace. Samotné stanovení diagnózy a míry závažnosti postižení pouze pomocí prostého klinického hodnocení je málo přesné, uvádějí dále Hrdlička a Komárek (2004). Kromě poruch v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a představitosti mohou tito pacienti dle Thorové (2016) trpět mnoha dalšími disfunkcemi, které se projevují navenek odlišným, abnormním až bizarním chováním. Navíc dětský autismus zahrnuje další řadu nesespecifických rysů, ke kterým řadíme fobie různého druhu, poruchy s příjmem potravy a spánku, agresivní chování, záchvaty vzteku, sebepoškozování, chybí zde spontaneita, iniciativa při trávení volného času. Potíže s plněním úkolů, i když na ně stačí, mají mimořádné potíže s hledáním řešení.

Aspergerův syndrom – dle Attwooda (2005) se jedná o jednu z nejdiskutovanějších poruch autistického spektra. Aspergerův syndrom byl objeven a popsán roku 1944 vídeňským psychiatrem Hansem Aspergerem. Při diagnostickém pozorování jsou podstatné zejména problémy v komunikaci a sociálním chování, které jsou v přímém rozporu s dobrou řečovou a

rozumovou úrovní. Vývoj řeči mohou, ale nemusejí mít děti s Aspergerovým syndromem opožděný. Ve věku pěti let však již mluví plynule, objasňuje Thorová (2016). Upozorňuje však, že odlišnosti mohou nastávat v tom, že se mohou učit mluvit jakoby z paměti, mohou znát doslova některé texty nebo jejich části, tato mechanická, nebo formální řeč také může být často mimo sociální kontext. To může mimo jiné vést k tomu, co dále zmiňuje Thorová (2016) a sice, že děti s Aspergerovým syndromem se obtížně zapojují do kolektivu vrstevníků, proto mateřská škola bývá obvykle prvním místem, kde se zjistí, že dítě má problémy. S tím dále souvisí skutečnost, že děti s Aspergerovým syndromem nemívají přátele, těžko chápou potřeby druhých lidí, mají omezenou schopnost kontrolovat vlastní chování.

Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem, zmiňuje Thorová (2016), je v pásmu normy, má vliv na úroveň dosaženého vzdělání a úroveň samoobslužných činností, ale není již zaručeným prediktorem samostatného života. Také Howlin (2005) uvádí, že na Aspergerův syndrom se většinou pohlíží jako na mírnější formu autismu. Z mnoha studií je dle Thorové (2016) však známo, že většina dospělých osob s Aspergerovým syndromem žije doma se svými rodiči a nepracuje. Thorová (2016) dále představuje široké spektrum podob Aspergerova syndromu, patří sem lidé, kteří jsou pasivní a nemají problémy s chováním, jsou schopni za pomoci různých nácviků a empatického přístupu okolí zvládnout jak běžnou docházku do školy, tak si i najít zaměstnání a partnera v dospělosti. Takoví lidé bývají vnímáni spíše jako zvláštní, sví. Na druhé straně spektra však existují děti, uvádí dále Thorová (2016), které se bez asistenta kvůli svému problémovému chování neobejdou již ani v mateřské škole. Co se týče fungování dítěte v běžném školním prostředí, se tato schopnost postupně mění, roli v tomto případě sehrává i správný pedagogický a výchovný přístup. Část z nich, jak autorka uvádí dále, může následně vést běžný život, pokud se jim podaří najít si vhodného partnera a práci. Současné studie ukazují, že výskyt Aspergerova syndromu je vyšší než u dětského autismu.

Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická metoda, uvádí Thorová (2016), která tvoří součást autistického spektra. Autorka dále popisuje, že děti s touto poruchou mívají řadu specifických, emociálních a behaviorálních symptomů, které se shodují s potížemi lidí s autismem. Na rozdíl od dětského autismu nejsou zasaženy všechny tři složky triády, nezvyklý vývoj je však zaznamenán ve všech třech oblastech. Nicméně způsoby vyjádření, uvádí Thorová (2016), tíže a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria. Některé symptomy jednoznačně typické pro autismus lze pozorovat, mentální věk je velmi nízký.

Thorová (2016) k atypickému autismu dodává, že z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus neliší od autismu dětského.

Rettův syndrom – první symptomy se začínají obvykle projevovat ve věku 6 až 18 měsíců života. Dochází k narušení dosavadního standardního vývoje dítěte, motorický vývoj se zpomaluje, dítě neseďí, nechodí, zhoršuje se oční kontakt a schopnost soustředění, u některých dívek se opoždí řečový vývoj, postupně se ztrácí dovednosti, které se již dítě naučilo. Lze pozorovat lekavost, strach až paniku, střídání nálad. V určité fázi tohoto období mohou mít některá děvčátka podobné projevy jako děti s autismem (Thorová, 2016). Rettův syndrom v klasické podobě, uvádí dále Thorová (2016), postihuje pouze dívky, chlapcům stejná mutace genu, jež problém způsobuje, přivodí natolik těžkou encefalopatii, že plod nebo novorozenec nemá šanci na dlouhé přežití.

Dětská dezintegrační porucha – syndrom popsal poprvé v roce 1908 speciální pedagog z Vídně Theodore Heller. Podstatou poruchy je přerušení normálního vývoje dítěte, ztrátou již osvojených dovedností, a to v rychlém sledu několika měsíců. Nástup poruchy bývá uváděn mezi druhým a desátým rokem života s tím, že do nástupu, během normálního vývoje, který trvá u dezintegrační poruchy minimálně dva roky, je vše prokazatelně v normě. Zhoršení stavu může být náhlé, nebo může trvat po dobu několika měsíců. Toto období bývá vystřídáno obdobím stagnace. Po stagnaci může, ale také nemusí přijít období zlepšování stavu, normy se však už nikdy nedosáhne.

Na rozdíl od dětského autismu se dezintegrační porucha liší pozdější dobou nástupu prvních symptomů. Náhlý výskyt symptomaticky svědčící pro autismus, uvádí k tématu Thorová (2016), je obrovskou zátěží pro rodiče. A dodává, že ze všech poruch autistického spektra je dezintegrační porucha v tomto ohledu nejproblémovější.

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby označuje skupinu dětí, které trpí těžkou mentální retardací, stereotypními pohyby a narušenou schopností soustředění, které se nezlepšuje ani při stimulaci.

Autistické rysy – Diagnostický závěr autistické rysy se dle Thorové (2016) těší v České republice velké oblibě. A to navzdory tomu, že zde chybí jasná definice, a proto není zcela jasné, zda autistické rysy jsou synonymem pro symptomy poruch autistického spektra, nebo označením pro projevy dětí, jejichž chování však frekvencí a intenzitou neodpovídá diagnostickým

kritériím žádné poruchy autistického spektra. V žádném případě, tvrdí Thorová (2016), nejsou autistické rysy diagnózou. Dle Thorové (2016) dále nejvíce používají lidé toto označení pro děti, jejichž správná diagnóza by měla znít atypický autismus, nebo dětský autismus s mentální retardací. Obrovskou nevýhodou tohoto trendu je dle autorky to, že slovo rysy dává falešné zdání menší závažnosti poruchy.

Jiné pervazivní vývojové poruchy – Diagnostická kritéria v tomto případě nejsou přesně definována. Thorová (2016) tuto skupinu doslova nazývá vágní a nikterak specifickou sběrnou kategorií, do níž jsou v praxi zařazovány děti, jejichž komunikace, sociální interakce a hra jsou narušeny, ale ne do takové míry, která by odpovídala autismu nebo atypickému autismu. Symptomatika je různorodá, symptomy se nicméně nevyskytují ve velkém množství. Dle Thorové (2016) se jedná o hraniční symptomatiku, konec autistického spektra. To ale neznamená, že není dítě náročné na péči, může tomu být i naopak.

Druhou skupinu dětí zařazených do této kategorie tvoří děti s výrazně narušenou oblastí představivosti. Typická je malá schopnost rozeznávat mezi fantazií a realitou a vyhraněný zájem o určité téma.

K popisu jednotlivých poruch autistického spektra je nutné nezapomenout zmínit také klasifikační přístup, který dělí autismus podle schopnosti fungovat v běžných situacích denního života. Funkčnost koreluje zejména se schopností navazovat vztahy a fungovat v sociálním prostředí. Platí pravidlo, že čím nižší funkčnost, tím vyšší nároky na péči a podporu jedince s PAS.

5 INTERVENCE U LIDÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V průběhu let, během kterých byl autismus zkoumán z mnoha hledisek, se snažili odborníci přijít na způsob, jakým lidem s tak závažnými poruchami alespoň trochu pomoci na jejich cestě k lepšímu životu. Jejich úkol byl nesnadný, protože je zřejmé, jak složitý problém se pod významem poruchy autistického spektra skrývá. Proces učení, který je na cestě ke změnám nutný, je těžký i proto, že osoby s tímto postižením mnohdy nejsou ochotni se změnám přizpůsobit a brání se jim. Jak uvádí Švarcová (2003), specifickým problémem vzdělávání dětí s autismem je skutečnost, že tyto děti nepřijímají informace ze svého okolí, nebo je tento příjem velice omezen a jeho průběh je provázen nesmírnými komplikacemi. Přesto dnes existují metody, které na této cestě autistům pomáhají.

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) vychází z teorie, uvádí Richman (2006), že autismus je neurologicky podmíněný syndrom, který se projeví v chování postiženého. Proto pracuje s excesy i deficity chování tak, že učí a posiluje žádané chování. Chování lze porozumět, uvádí dále Richman (2006), jestliže podrobně posoudíme soubor okolností před a po sledovaném chování. Až po vyhodnocení lze začít měnit chování a začít učit chování. Richman (2006) dále objasňuje základní pojmy ABA, jako jsou diskriminační stimul, posilování, pobídky verbální, fyzické, vizuální, poziční, modelovací. Také generalizaci, tvarování, řetězení a zpětné řetězení. Jde o velmi propracovanou a vždy individuální metodu.

Metoda rozvoje verbálního chování rozšiřuje v rámci aplikované behaviorální analýzy učení na všechny dovednosti včetně té nejdůležitější, tedy funkční komunikace (Barbera a Rasmusen, 2018). Jedna z autorek vysvětluje, že tato metoda pohlíží na jazyk jako na chování, a proto je možné je tvarovat a zpevňovat stejně, jako při tradičním pojetí aplikované behaviorální analýzy. Soustředí se nejenom na to, co dítě říká, ale proč to říká. Metoda rozvoje verbálního chování, uvádí dále Barbera a Rasmussen (2018), téměř vždy snižuje frekvenci záchvatů vzteku a jiného problémového chování.

Strukturované učení – Základním pravidlem strukturovaného učení je vnesení řádu, jeho výhodu lze spatřovat v předvídatelnosti, logičnosti, pevném řádu, úpravách prostředí. Příkladem strukturovaného učení může být krabicový systém, jehož princip spočívá v umístění jednotlivých částí úkolu do po sobě jdoucích boxů, či přímo krabic. Rozdělení však lze vyznačit

i na pracovním stole lepicí páskou, či jinak vyhovujícím způsobem. Dítě se postupně naučí, v jakém řádu na sebe jednotlivé oddíly či krabice navazují, používá se systém zleva doprava vzhledem k dalšímu učení čtení, psaní a podobně. Počet oddělení znázorní dítěti bez vysvětlování, jak asi je úkol objemný, kolik kroků má, vše se dá odhadnout pouhým pohledem. Pro autisty, kteří neradi pracují na úkolech, které zadává druhá osoba, je to možnost, jak vnímat ohraničenost, začátek, konec, průběh. Postupné plnění jednotlivých kroků tímto způsobem je srozumitelné, řídí se vždy stejným řádem, umožňuje dítěti orientaci v tom, kolik má již za sebou, že se blíží k cíli. Splnění každého kroku se oceňuje, tím se stává motivací pro to, posunovat se krok po kroku ke zvládnutí všech kroků činnosti. Obdobou ve smyslu struktury celého dne je potom denní režim. Je nutné vytvořit pro dítě jasné prostředí s možností předvídat další události. Tyto principy jsou postaveny na myšlence, že když dítě ví, co se bude dít, je klidnější, cítí se bezpečně, lépe spolupracuje a řeší zadané úkoly. Toto pravidlo se nicméně nevztahuje pouze k dětem s autismem. Matějček (2007) uvádí potřebu určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech jako jednu z pěti základních potřeb dítěte, které je třeba naplňovat. Uvedené zásady jsou předškolním pedagogům známy ze společné práce profesora Z. Matějčka a docenta Josefa Langmeiera, zmíněny jsou též například v kurikulu předškolní výchovy Rok v mateřské škole (Opravilová a Gebhartová, 2003).

Denní režim – denním režimem bývá nazýván princip práce s obrázky, fotografiemi či piktogramy, které symbolizují činnosti, jež dítě v daném dni čekají. Když je činnost hotová, obrázek se odkládá. To pomáhá dítěti orientovat se ve struktuře dne. Pátá (2007) popisuje, že když tento systém kartiček (piktogramů) viděla poprvé, říkala si doslova, že to nemůže fungovat. V první chvíli dle svých dalších slov pochybovala autorka hlavně z důvodu, že syn se měl naučit komunikovat a na první pohled se zdálo, že tato metoda jej povede spíše cestou opačnou. V této souvislosti je třeba mít však stále na paměti, že všechno, co dítěti pomůže se zorientovat, mu dodá klidu a jistoty. To je hlavním předpokladem veškerého učení. Jedním z výměnných obrázkových systémů je systém nazývaný PECS.

Strukturalizace – K obrázkovým systémům se úzce váže strukturalizace. Děti s autismem vykazují deficity v oblasti zpracování informací, tudíž jim je stále potřeba vyjasňovat konkrétní údaje vztahující se i k prostoru a času, nebo sledu jednotlivých činností. Většinou je potřeba mít přesně ohraničený prostor, který je určen k práci, zábavě, odpočinku.

Eklektický přístup – jedná se o program šitý jedinci na míru, shromažďuje poznatky z různých

oborů a přístupů dohromady. Jedná se o celostní program, který využívá všechny možné prvky z různých programů tak, aby vedl k co největšímu možnému zdokonalování práce s autistickým jedincem a tím mu pomohl činit pokroky. V centru pozornosti není jenom dítě, ale taktéž jeho rodina, neboť je zde nutné bezpečně znát nejenom problematiku PAS, ale konkrétního jedince včetně propojení s jeho okolím. Tento program se zaměřuje na co největší míru přizpůsobení se vnějším podmínkám, co nejvíce přizpůsobit prostředí dítěti, odstranit agresivitu a další případné problémy.

Option terapie – navrhli manželé Kaufmanovi pro svého syna Rauna, u něhož byl v 18. měsících diagnostikován těžký autismus (Richman, 2006). Metoda představuje zcela odlišný způsob, jak s diagnózou pracovat, principem není učení dítěte, ale připojování se k jeho aktivitám. Na základě těchto principů založili manželé Kaufmanovi Americké centrum léčby autismu (ATCA). Co může vyvolat zničující pocit, poznamenává k autismu Kaufman (2016), není samotná diagnóza autismu, ale spíše prognóza, ve které bývá pojmenováno, co následně dítě nikdy nedokáže, čeho nedosáhne. Žádná ověřená data (Richman, 2006), která by vědecky potvrdila úspěšnost metody, nebyla nikdy publikována. Metoda neučí dítě žádnou dovednost, terapeut opakuje veškeré pohyby dítěte, dítě je bez výhrad akceptováno.

Další možnosti intervence

Dalšími možnými intervencemi mohou být muzikoterapie, terapie za účasti některých zvířat, logopedie, arteterapie, ergoterapie, relaxace, fyzioterapie a mnoho dalších. Mezi dalšími bývá někdy zmiňována terapie pevným objetím, kterou již v minulosti zpracovala jako psychoterapeutický postup psycholožka a psychoterapeutka Jiřina Prekopová a představila ji ve své knize *Malý tyran* (Prekopová, 1993). Z hlediska dítěte s poruchou autistického spektra by s tímto však mohl být velký problém, protože mnohé děti s touto poruchou nesnáší doteky, obzvláště, pokud jsou nepředvídatelné (Thorová, 2016). Už uchopení za paži může být dle Thorové (2016) vnímáno jako mačkání.

Ať rodiče či pedagogové zvolí jakýkoliv ze způsobů, které mají výsledky, je potřeba mít stále na paměti, že na prvním místě musí zůstat hlavně dítě a jeho potřeby. Až poté, co má dítě zajištěno zázemí, lásku a klidný prostor pro sebe, můžeme hledat další cesty, kterými je vést životem. Doufáme, že zjistíte, dodávají Bondy a Frost (2007) že je mnoho způsobů, jakými mohou vaše děti reagovat projevy své lásky na vaši snahu a obětavost.

6 METODOLOGIE

Cílem bakalářské práce je představit prostřednictvím dvou případových studií postupný proces začleňování bratrů s diagnostikovanou poruchou autistického spektra do mateřské školy běžného typu. Poukázat na možné odlišnosti v pedagogické činnosti, upozornit na některá specifika, která dítě s tak závažnou diagnózou může přinést do kolektivu, výzvy, které tato skutečnost představuje pro pedagogy i ostatní personál, děti z dané mateřské školy i jejich rodiče. Výzkumný problém: Jak probíhá začlenění dětí s autismem do mateřské školy?

V rámci dotazování byly položeny tři výzkumné otázky:

Jaké jsou přínosy začlenění dítěte s autismem do mateřské školy běžného typu, a to dle učitelek MŠ, asistenta a rodičů?

Jaká úskalí vzdělávání autistů v mateřských školách běžného typu podle učitelek, asistenta a rodičů přináší?

V čem lze spatřovat možnost vylepšení společného vzdělávání do budoucna?

Pro výzkumné šetření byla použita metoda rozhovoru, dále přímé nestrukturované pozorování. Jednalo se o kvalitativní šetření. Dotazovány byly třídní učitelky dětí, asistentka pedagoga, ředitelka mateřské školy, matka dětí.

7 VÝSLEDKY

7.1 Výsledky na základě rozhovorů

Dotazování bylo provedeno ve dvou liniích. V první linii byly dotazovány učitelky, které se staly třídními učitelkami ve třídě, do které bylo dítě s příznaky poruchy již přijato, bylo součástí kolektivu, nebylo však prozatím diagnostikováno. Zde byly učitelky dotazovány na to, zda se v tuto chvíli zdály být dostatečně vzdělány a připraveny na takovou skutečnost, také kde hledaly pomoc a zda jim byla v dostatečné míře poskytnuta. Pokud ano, tak odkud a kým. Do jaké míry jim pomáhaly jejich dosavadní zkušenosti z pedagogické praxe a co jim pomohlo nejvíce se zorientovat, jakým způsobem volily metody práce, zda se někam obracely na pomoc a zda se jim jí dostalo, také od koho.

Z této první linie dotazování bylo patrně, že obecně se pedagogové necítí být dostatečně vzděláni v oblasti speciální pedagogiky. Mají také pocit, že byli v takovou chvíli „vhozeni do vody“ a je zcela na nich celou situaci zvládnout. Pomoc od školských pedagogických zařízení je minimální, nikoli pro jejich neochotu, ale spíše pro nedostatek času. Jejich závěry a zprávy se opakují a jsou psány spíše v obecné rovině. Konkrétních poznatků k práci s konkrétním dítětem je minimum, čerpá se během dvou krátkých návštěv ročně. Pedagog dle dotazovaných musí vyjít z předchozích pedagogických zkušeností z práce s ostatními dětmi, způsoby a formy teprve začíná hledat a zkoušet, jak fungují. Učitelky však shodně uvádějí, že rozmanitost těchto postupů koresponduje s rozmanitostí jednotlivých případů dětí, proto hledání a zkoušení považují za přirozený proces.

Druhá linie dotazovaných se týkala pedagogů, kteří do třídy přicházeli v době, kdy bylo dítě s poruchou autistického spektra již žákem mateřské školy, tudíž s vědomím, že budou toto dítě vzdělávat. Dotazovány byly učitelky na to, zda tato skutečnost měla vliv na jejich přípravu před nástupem na tuto pozici. Zda a kde čerpaly poznatky, jestli jejich příprava byla intenzivní a také, do jaké míry měly představu o tom, jak bude působení dítěte s touto poruchou ovlivňovat práci jejich i celého kolektivu. Dotazovány byly dále, do jaké míry ovlivnila dopředu skutečnost, že v budoucí třídě bude přítomno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rozhodování o tom, zda takové pracovní místo přijmout. V tomto případě učitelky shodně odpovídaly, že z přítomnosti takového dítěte měly obavy, stejně tak i z přítomnosti

asistenta pedagoga ve třídě. Na práci se dopředu nepřipravovaly. Spíše proto, že si neuměly představit, jak takové dítě bude fungovat a co tedy bude konkrétně potřeba. Nejistotu dále vzbuzovala skutečnost, že v potvrzeních pediatra k přijetí dítěte do mateřské školy nebylo uvedeno nic, co by jejich představu mohlo nějak konkretizovat. Naopak, pediatr dětí dokonce nikdy odlišnost nezmiňoval, z jeho pohledu byli oba chlapci do doby nástupu do předškolního zařízení zcela pořádku. K tomuto dodává matka dětí, že proto se i ona cítila být zaskočena připomínkami ředitelky mateřské školy k vývoji a chování prvního ze synů po jeho nástupu. Do té doby neměla pochybnosti o správném vývoji dítěte. U druhého ze synů prý na opoždění ve vývoji pediatra upozorňovala, on ji ale uklidňoval sdělením, že každé dítě postupuje a vyvíjí se jiným tempem. Proto později měla matka opět ředitelce mateřské školy svými slovy za zlé, že ji tato odesílá na speciální vyšetření ještě před nástupem, tedy v čase zápisu do mateřské školy. Zkušenosti ředitelky však zajistily s předstihem možnost mateřské školy získat v druhém případě asistenta pedagoga včas.

Odpovědi dotazovaných na hlavní tři výzkumné otázky:

Jaké jsou přínosy začlenění dítěte s autismem do mateřské školy běžného typu?

Odpovědi na tuto otázku se u jednotlivých oslovených osob velice podobaly. Většina dotazovaných uvádí přínosy pro obě strany. Děti z mateřské školy se naučí přijímat a pozitivně reagovat na děti s nějakým postižením přirozenou cestou, shrnuje komplexně jedna z učitelek. Do jejich života to přináší samozřejmost ve vztahu k jinakosti, k odlišnosti. Dotazované v této souvislosti dále zmiňovaly učení se ohleduplnosti, pozornosti k druhým, úcty, toleranci, pochopení. Také pěstování snahy domluvit se na jiné úrovni, jiným způsobem, za pomoci gest, či výrazů v obličeji. Pro dítě s postižením zmiňovaly jako hlavní přínos možnost patřit do kolektivu stejně starých dětí, jejich pozorování či případné zapojení se do činností, které by pro ně možná programy speciálních tříd nepřipravily. Jedna z učitelek zmiňuje, že tímto děti s postižením získají šanci na kvalitnější vzdělávání, neboť jsou do něho přímo zapojeny, i když třeba individuálním způsobem, nebo jako pozorovatelé. Děti s postižením se stávají součástí naladění běžného kolektivu, stávají se součástí radosti, nadšení, zábavy, mohou si hrát s ostatními způsobem, na který by samy nepřišly, mimoděk zachytí z dění ve třídě podněty, které by bez začlenění do běžného kolektivu obdržet nemusely. Dítě to, zmiňuje další z pedagogů, připravuje na život v běžném prostředí, v běžné společnosti, může to být motivací. Matka chlapců také oceňuje možnost svých dětí zažívat běžný režim, přirozeně vnímat a

přejímat korektnost chování ostatních. Také pedagogickou odbornost personálu ve stanovení cílů dalšího rozvoje a schopnost pedagogů takový plán naplňovat, zmiňuje i psychickou podporu, kterou jí kolektiv pedagogů poskytuje.

Jaká úskalí vzdělávání autistů v mateřských školách běžného typu podle učitelek, asistenta a rodičů přináší?

Mezi úskalí při začlenění autistického dítěte v běžné mateřské škole patří, že děti s autismem mohou narušovat vzdělávací činnosti svými projevy, uvádí jedna z učitelek. Také shodně s dalšími kolegyněmi mluví o tom, že učitelky nejsou v souvislosti s prací s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečně vzdělány. „Když jsem se dozvěděla, že budu mít ve třídě autistu, snažila jsem se dopředu si zjistit, jak se bude odlišovat, abych se připravila“, zmiňuje jedna z učitelek. Avšak zpráva od dětského lékaře, která byla připojena k žádosti o přijetí, mluvila o zcela zdravém dítěti. Také z odpovědí dalších učitelek bylo zřejmé, že se necítily být dostatečně odborně připravené. Doporučení speciálně pedagogického centra dle nich obsahuje pouze obecné rady či doporučení, učitelky dle svých slov proto velice spoléhaly na přítomnost a práci asistenta pedagoga. „První rok, kdy Alešovi (jména jsou změněna z důvodu zachování anonymity – pozn. autora) ještě nebyl přidělen asistent pedagoga“, zmiňuje jedna z učitelek, „byl jeho pobyt ve třídě zcela na úkor ostatních dětí.“ Výčet dalších úskalí by se dal na základě výzkumu doplnit vysokým počtem dětí ve třídě, snížení o dvě je dle učitelek málo. Další komplikací je nespokojenost rodičů ostatních dětí při komplikovaném chování autisty, nedostatek metodiky, vyšší nároky na veškerý personál mateřské školy vzhledem k možné nevyzpytatelnosti chování dítěte. Nároky na vzdělávání ostatních dětí a vedení agendy s tím související jsou dle dotazovaných natolik náročné, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami většinou zůstává ve vedení asistenta pedagoga. Toto nepovažují za správné, avšak vcelku běžné.

V čem lze spatřovat možnost vylepšení společného vzdělávání do budoucna?

V návaznosti na předchozí uvedené skutečnosti uvádějí dotazované osoby jako možnost zlepšení odbornosti učitelů v mateřských školách a také již studentů tohoto oboru. Rozšířit míru pomoci školských pedagogických zařízení. Toto si představují také v souvislosti s osobou asistenta pedagoga. Dle dotazovaných od něho nelze očekávat přílišnou aktivitu či fundovanost, neboť on sám se stále ocitá v nevýhodné pozici, a to pro zkrácený úvazek a

pracovní smlouvu na dobu určitou. Toto jej dle názoru dotazovaných nemůže dostatečně motivovat k vyvíjení aktivit nad rámec svých povinností. Vylepšení by dle jedné z učitelek mohlo přinést také to, aby se učitelům zlepšil přístup k informacím o daném dítěti, dnes je spíše na rozhodnutí rodičů, jaké informace poskytnou. Všechny by v této souvislosti uvítaly snížení počtu dětí ve třídě. Pouze jedna z dotazovaných učitelek uvádí, že není zastáncem toho, aby děti s diagnostikovanou poruchou nebo postižením v raném věku byly vzdělávány mateřských školách běžného typu. „Určitě ale neodepřít kontakt se zdravými dětmi třeba při odpoledních činnostech, vzájemná komunikace obou skupin je přínosná, rozvíjí se empatie, vytváří sociální vztahy“, dodává k tomuto tématu dotazovaná.

Z diskuzí na závěr každého dotazování mimo jiné vyplynulo, že ačkoli přínosy vidí všichni pedagogové bez výjimky, zátěž přítomnosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vnímají jako neúměrně vysokou. Kromě běžných, a v následně uváděných případových studiích popsaných, situacích některé velice trápí rozpor v tom, že v rámci běžné třídy nejsou schopny zodpovědně rozvíjet všechny stejnou měrou. Proto dávají důraz ve prospěch větší skupiny na úkor dětí či dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Některé učitelky s vysokou mírou zodpovědnosti v tomto ohledu velice zatěžuje sebereflektivní povědomí o tom, že by měly udělat více, avšak nemají čas, prostor a někdy již ani síly, mnohdy neví jak. Toto bylo ve výzkumném šetření shledáno velice zatěžujícím prvkem, učitelkám mnohdy tento aspekt nedovoluje plně vnímat svoji práci jako uspokojivou. Ředitelka mateřské školy uvádí také, že snížení počtu dětí o dvě je podhodnocené. Náročnost práce v takové třídě se dle ní téměř zdvojnásobí, avšak odměna takové učitelky nikoli.

Z rozhovoru a následné diskuze s matkou sourozenců nejvíce vyvstává její neochota vnímat asistenta pedagoga v jeho skutečné roli, opakovaně se mateřská škola potýká s představou matky spíše o asistentovi osobním. V tomto nikomu příliš nedůvěřuje, myslí si, že pokud je asistent umístěn do mateřské školy na základě podpůrných opatření jejího syna, je tady jen a jen pro něho. Nese nelibě, pokud je asistent pověřen jiným úkolem, případně není některý den přítomen vůbec. Mladší syn se dle ní bez asistenta neobejde, případně takovou nepřítomností trpí. Ve stejném duchu se nesou matčiny obavy i následného nástupu syna do praktické školy, jediné, co jí vadí je, že tam Lukášek nebude mít svého vlastního asistenta. Rozdíl mezi asistentem osobním, školním a asistentem pedagoga byl matce několikrát vysvětlen, ona však trvá na svém pohledu. Jinak je však s přístupem i prací zařízení velmi spokojena, nyní uznává,

že přístup pedagogů i nastolená pravidla byly v pořádku, ačkoliv na začátku spolupráce se stavěla spíše do opozice, některá doporučení a návrhy nepřijímala. Nyní již jejich správnost vnímá.

7.2 Výsledky na základě pozorování, studia dokumentů – vícepřípadová studie

Poznatky z pozorování, jako další z metod výzkumu, jsou popsány v následných případových studiích. Pozorování probíhalo po dobu šesti let, během nichž jsem pracovala jako asistenta pedagoga postupně u obou chlapců. Poznatky jsou výtahem z vlastnoručně zaznamenaných denních zápisů, které jsou součástí portfolií dětí.

Oba chlapci jsou z jedné rodiny, mají stejné rodiče. Rodiče nejsou sezdáni, ale žijí ve společné domácnosti. Otec byl již jednou ženatý, z prvního manželství má jednu dospívající dceru. Tato je zcela zdravá. Pro matku je toto partnerství první, ve kterém se narodily děti.

Těhotenství s oběma sourozenci proběhlo standardním způsobem, nevyskytly se žádné závažné okolnosti, matka i otec jsou zdravotně zcela v pořádku, dlouhodobě matka neužívá žádné léky. Děti se narodily ve stanoveném termínu, donošené, průběh obou porodů byl bez komplikací. Ani dále děti dle sdělení rodičů nevykazovaly žádné známky toho, že by jejich vývoj probíhal nestandardně, z pohledu pediatra, jak již bylo uvedeno, se jednalo o zcela zdravé a bezproblémové jedince. Poruchy autistického spektra nebyly v rodině nikdy dříve diagnostikovány, sestřám babičky dětí z matčiny strany se v minulosti narodily dvě děti s mentálním postižením.

7.2.1 Starší ze sourozenců Aleš

První školní rok, věk 3 roky

Aleš je do mateřské školy zapsán a přijat ve věku tří let se souhlasem pediatra jako běžné zdravé dítě. Ihned první den nástupu se ukazuje celá řada skutečností, které narušují možnost jeho setrvání ve třídě. Nepoužívá WC, má pleny. Neumí se oblékat, jíst umí pouze rukama. V kolektivu vyžaduje neustálou pozornost. Jeho pohyb po třídě je neovlivnitelný, nepodléhá žádným pravidlům, chlapec je nebezpečný sobě i druhým. Buď nereaguje na žádnou intervenci směrem od paní učitelky, nebo je reakce agresivní. Kolektivní spolupráce ho nezajímá vůbec.

Po dohodě s matkou zůstává v domácí péči s tím, že matka obdrží přesné informace o tom, co by měl Aleš během zhruba měsíce zvládnout tak, aby byla jeho přítomnost ve třídě možná. Matka je vstřícná, ochotná spolupracovat. Po dohodnuté lhůtě jednoho měsíce matka telefonuje, že Alešovi prozatím návyky nebyla schopna vštípit, a proto zatím do třídy nebude umisťován, nadále bude doma s matkou pracovat na stanovených úkolech. V těchto zhruba měsíčních intervalech je jeho nástup na žádost matky dále odkládán až do konce školního roku. Do mateřské školy tedy fakticky nastupuje až na začátku dalšího školního roku.

Druhý školní rok, věk 4 roky

Čtyřletý Aleš je teď již schopen být bez plen, WC ale používá pouze při močení. Stolicí stále vyžaduje vykonávat tak, že matka mu přidržuje plenu, do které potřebu vykoná. Toto je hlavní důvod, proč Aleš chodí do mateřské školy pouze na dopoledne, situace rodiny tuto variantu umožňuje. Aleš je i nadále velmi impulzivní, k dětem se často chová agresivně. Práce celé třídy je tedy neustále limitována tím, že v první řadě musí být zaměstnán a zabaven on. Při hledání motivací pro Aleše vyzoruje paní učitelka, že by jednou z možných odměn mohla pro Aleše být možnost sedět během řízených činností vedle některých holčiček, jejichž blízkost chlapec preferuje.

Tímto způsobem začínají být nastolována pravidla. Pravidla jsou nakonec sestavena, pojmenována, na začátku každého dne s Alešem zopakována, paní učitelky na jejich dodržování trvají. Každá změna či jejich úprava je Alešovi hlášena dopředu, stejně jako jakákoliv výchylka v dopoledním harmonogramu třídy, jakými jsou například divadlo, návštěva policisty a podobně.

Matce je naznačena možnost objednat se k psychologickému vyšetření, případně vyšetření psychiatrickému. Tyto možnosti matka striktně odmítá, má zato, že dítě se chová v mezích normy, vyšetření u specialistů není zapotřebí. V tomto svém názoru je podpořena rodinou. Mateřská škola tím přichází o možnost získání asistenta pedagoga, zbývá hledání vhodných motivací pro Aleše tak, aby chod třídy mohl plynout co možná nejhladším způsobem.

Jako jednu z možných motivací pro Aleše vyzoruje paní učitelka například, že Aleš je k ní shovívavější a ochotnější spolupracovat v případě, že má tato na sobě jím preferované oblečení. Jedná se hlavně o velmi ženské oblečení, tedy šaty a sukně, dlouhé halenky. Paní učitelka se tedy snaží oblékat pro něho příjemným způsobem, reakcí Aleše na to je, že on sám

se následně začne během volných her převlékat do sukýnek, které jsou součástí dětského koutku s kuchyňkou. Tyto hry s děvčaty ale někdy i bez dívčí přítomnosti jsou mu velice příjemné, vylepšují jeho celkové naladění, tím se s ním lépe sžívá i kolektiv. Někteří rodiče se přesto neubrání občasným vyjádřením nelibosti nad Alešovou přítomností ve třídě, obzvláště poté, co se od svých dětí dozvídají o některých Alešových fyzických atacích.

Aleš začíná vyžadovat oblékání sukní i doma, posléze chce v sukních chodit i na ulici, po cestě do mateřské školy. Rodiče tedy raději vozí Aleše v dívčím oblečení do mateřské školy autem. Po další sérii citlivých rozhovorů s rodiči, kdy jsou po několikáté rozebrány všechny okolnosti, jsou rodiče znovu vyzváni ředitelkou mateřské školky k vyšetření chlapce v pedagogicko-psychologické poradně. Zbylé děti ve třídě nemají dostatečnou možnost rozvoje, veškeré dění ve třídě se odvíjí od potřeb Aleše, který neustále strhává pozornost k sobě. Pokud se mu jí nedostává, zuří, útočí, případně pláče. Velkým problémem je také vysoce zvýšená hlučnost ve třídě, Aleš je hlučný nejen ve vyhrocených chvílích, ale i pouhá mluva je velmi hlasitá. Jeho hlas je vysoko položený, silný, s prvky kňourání, tedy rušivý. Protože jeho zájmem je rozhodovat a organizovat, jeho hlas se line třídou téměř bez přestání.

Jedna paní učitelka na jeho účast ve třídě a zároveň práci s dalšími dětmi nestačí. Matka tedy nakonec slibuje objednat se s Alešem do pedagogicko-psychologické poradny, což poté s jistou časovou prodlevou i učiní. Termín objednání je však velmi vzdálený, podmínky pro práci ve třídě se nijak výrazně nelepší, i když pravidelným režimem a systematickým sžíváním se kolektivem dílčí pokroky vidět lze.

Zhruba v polovině školního roku však dochází k celé sérii Alešových fyzických útoků ostatních dětí v takové míře, že se ředitelka mateřské školy uchyluje k žádosti o pomoc na odbor školství, sportu a mládeže v příslušném městě. Ani přes závažnost Alešových útoků na děti, jakými jsou srážení dětí z klouzačky, kousnutí do tváře, podlitiny a štípance nemá příslušný odbor žádné řešení. Asistent pedagoga může být do mateřské školy přidělen až na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Některé děti ze třídy již nechtějí do školky chodit, bojí se a pláčou, mezi rodiči vzrůstá napětí a nespokojenost.

K objednanému vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně vypracovává mateřská škola zprávu, ve které zmiňuje mimo jiné jeho agresivitu, užívání sprostých slov, následné odmítavé

reakce dětí. Těmi se znovu podněcují agresivní reakce, Aleš se jimi stává středem zájmu, to mu vyhovuje. Další činnosti jsou tímto způsobem v průběhu celého dopoledne opakovaně narušovány celému kolektivu. Chlapec zatím nedokáže pracovat tak, aby při společných činnostech nerušil ostatní a zaměřil svoji pozornost na svůj úkol. Při pochvle reaguje většinou jejím zpochybněním, šikovný není, „to“ ani „ono“ dle svých slov neumí. Při doteku, či náznaku pohlazení zpočátku reaguje křikem, že ho dotyčná osoba štípla. Alespoň těchto reakcí však postupně ubývá. Při jídle používá mimo lžíce a vidličky i ruce. Při odchodu domů bývá agresivní na matku, během dopoledne se však několikrát ujišťuje, zda pro něho matka přijde. Na neznámé nejisté situace, např. divadlo, reaguje slovy „jsi zlá“. V umývárně opakovaně splachuje WC, zvedá prkýnka. Bezprostředně po ranním příchodu do třídy nachází bezpečí v předmětech, které obměňuje zhruba po týdnu, pojmenovává je svými pojmy, vymýšlí pro ně vlastní slova, případně dosud neexistující jména.

Jeho intelektuální schopnosti se zdají být na dobré úrovni. Poznává a pojmenuje téměř všechna písmena abecedy, barvy, čísla, první týden v mateřské škole skládal neustále z pastelek samé čtyřky. Velice rád se zapojuje do řízených pohybových aktivit, zde vůbec nevyrušuje, neobtěžuje děti. Velice rád tleská, pozornost udrží i u písničky.

Oční kontakt udrží přiměřeně. Velké nedostatky má v oblasti motorické, grafomotorické dovednosti a kresba jsou opožděné.

Po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny následuje návštěva pracovnice přímo v mateřské škole.

Těsně před koncem školního roku poté, co proběhla další vyšetření, přichází závěr a doporučení ambulance klinické psychologie:

Syndrom ADHD u extravertního komunikačně zdatného chlapce. Vývoj intelektových schopností přibližně odpovídá věku dítěte, oslabená jemná motorika. Vzhledem k poruše pozornosti předpokládám rezervu. S matkou byly probrány výsledky vyšetření. Aleš zůstává v péči pedagogicko-psychologické poradny s cílem podpory hranic ve výchovném vedení a podpory kontroly afektů. Obtíže v chování a sebekontrola jsou takového rázu, že je v mateřské škole vhodné individuální vedení a kontrola chlapce asistentem pedagoga.

V tuto chvíli je již Aleš také vyšetřen neurologem, krátce zaléčen pedopsychiatrem, nastává jisté zklidnění.

Na základě zprávy klinického psychologa a odborného posudku k začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je do třídy doporučen asistent pedagoga. Ten ve třídě začíná působit od začátku následujícího školního roku.

Pro Aleše je na základě konkrétních doporučení pedagogicko-psychologické poradny je poté pedagogy vypracován individuální vzdělávací plán.

Hlavním cílem tohoto plánu je dodržování pravidel, dílčími potom posilování vhodných projevů chování pravidelným oceňováním, rozvíjení motorického vývoje. Rozvíjení v dalších oblastech bude probíhat v návaznosti na práci kolektivu dle konkrétních individuálních postupů.

Kromě tohoto plánu je kolektivem mateřské školy pojmenován podíl rodiny dítěte na společné práci. Patří sem každodenní ústní shrnutí chlapcova chování při odchodu dítěte z mateřské školy, asistentka v denním kontaktu a rozhovoru s rodiči, nahlížení s rodiči do portfolia dítěte, seznámení rodičů se závěry a doporučeními, informace o způsobu začleňování s návaznou domácí péčí, seznamování s materiály pro stimulaci, seznamování s návrhy aktivit pro dítě ve volném čase, vzájemné předávání informací o výsledcích.

Třetí školní rok již za přítomnosti asistentky pedagoga, věk 5 let

Příchod asistentky do třídy je velikou změnou nejenom pro Aleše, ale pro celou třídu.

Zpočátku se ostatní děti velice zajímají o důvody, proč jediný jejich spolužák má toto privilegium, chtějí asistentku pro sebe. Některé děti asistentku Alešovi závidí, jiní mají sklony se mu posmívat. Aleš si zpočátku dělá na asistentku nárok, má pocit, že asistentka mu patří, že je ve třídě pouze pro něho a on si k ní může dovolit cokoli. Paní učitelka s asistentkou zakládají portfolio, jehož součástí jsou jak výkresy a jiná díla z pracovních činností chlapce, tak sešit, do kterého se na konci chlapcova času stráveného ve třídě zapisuje vše podstatné, co by mohlo pomoci orientovat se v celkové situaci. K některým událostem se dá poté vracet s výhodou stanovení přesného času a získání uceleného pohledu na situaci i zpětným pohledem. Dále se tímto způsobem lépe komunikuje s rodiči, nic se neopomene, mateřská škola předává své zkušenosti rodičům, častěji matce, a tato zase objasní některé možné souvislosti s událostmi v čase stráveném mimo školku.

Již během prvního měsíce se ukazuje, jakým přínosem pro Aleše, ale i pro třídu asistentčina přítomnost je. Aleš najednou rád plní úkoly, asistentka je u něho v těchto časech přítomna,

má tedy při práci její pozornost, není na to sám, naopak, nyní má asistentčin plný zájem. Asistentka úkoly pro Aleše denně připravuje kontextu s tím, o co Aleš projevuje zájem. Také získává od matky seznam dětských filmů a příběhů, které zná Aleš z domova a rád je sleduje, pomáhá to v navazování vzájemného vztahu. Aleš asistentčinu znalost velmi oceňuje, také dobře reaguje na připravený kontext se svými oblíbenými hrdiny. Spolupráce s rodinou, hlavně s matkou, která syna přivádí i vyzvedává, probíhá velmi dobře.

Aleš začíná sám vymýšlet vlastní příběhy, vyprávění ho velmi baví, verbální schopnosti jsou dobré. Cíle jeho zájmů jsou však velmi úzké, veškerá vyprávění a příběhy se ubírají stále ke stejným situacím a objektům. Nové do příběhu přináší asistentka, ale Aleš vše vrací zpět, chce to slyšet tak, jak si představuje on, nové odmítá. Když si asistentka nepamatuje některá jména jeho vymyšlených postav, propadá se do velké nespokojenosti. Uráží se, dupe, odchází, pláče, zlobí se, křičí. Stejně tak nebývá spokojen se svými výtvarnými díly, pokud nedokáže ztvárnit přesně svou představu, trhá výkres na kousky, dupe po něm, pláče a odchází, případně obviňuje asistentku, že mu obrázek zkazila ona.

V Alešově chování stále převládá velkou měrou agrese, nespokojenost, touha mít hlavní pozornost ve třídě. Asistentka s Alešem často odchází do zadní části třídy na pohovku. Obvykle o to žádá sám, stěžuje si na únavu a „otok uší“. Běh třídy ale toto již příliš nenarušuje, možnost poodejít třídě velice ulehčila situaci.

Čtvrtý školní rok, věk 6 let

Po prvním měsíci nového školního roku odchází z mateřské školy původní asistentka, na její místo nastupuje nová. Aleš ji přijímá bez větších potíží, je vždy spokojený, když se najde osoba, která mu věnuje zvýšenou pozornost. Asistentka se seznamuje s portfoliem, také s novým individuálním vzdělávacím plánem pro další školní rok. Aleš je v tomto čase v péči dětského psychiatra, také neurologa a klinického psychologa. Od začátku školního roku je pozvolna vysazována medikace na zklidnění z důvodu pozdějšího přechodu na silnější léky. Pokračuje spolupráce se speciálním pedagogem z pedagogicko-psychologické poradny.

Nápravná a individuální péče v tomto školním roce je v mateřské škole stanovena v těchto bodech:

Práce s asistentkou pedagoga: při ranní spontánní činnosti pozorovat chlapcovo chování, vstupovat jen při agresi, či nutnosti a potřebě změnit činnost v souvislosti s únavou, afektem a

podobně. Pozitivní posilování, častá zpětná vazba, jasné instrukce, stanovená přesná pravidla chování, pravidelný denní režim. Maximální názornost, vizualizace aktivit. Střídání relaxačních činností, tělocvičné cviky, říkanky s pohybem, dětská jóga, zpěv, hra na dětské hudební nástroje. Rozvíjení jemné motoriky a grafomotoriky pomocí kresebných uvolňovacích cvičení a za pomoci pracovních listů, hrubá motorika: uvolňování velkých kloubů, nácvik motorické koordinace uvolňování ruky, nácvik uvolněného úchopu, koordinace ruky – oka. Jasná motivace, logické zdůvodnění pro vykonávání práce a splnění úkolu, důslednost v přístupu. Rozvíjení psychických kvalit jako je soustředění, návyk kontroly vlastní práce. Rozvíjení početních představ. Rozvíjení artikulační obratnosti pomocí jednodušších jazykolamů a obtížnějších slov. Práce s textem, porozumění, dovyprávět známý text nebo domýšlet příběh neznámý. Navazování kontaktů s učitelkami správným způsobem, komunikovat, respektovat je. Spolupráce s ostatními dětmi. Práce s interaktivní tabulí. Intenzivní příprava zaměřená na vstup do školy.

Z Alešova portfolia na začátku školního roku, 12 dní po nástupu nové asistentky:

Aleš dnes od rána projevuje známky agresivity, plácá asistentku přes ruku, nechce se omluvit, později bije panenky. Během hraní obchází ostatní děti se svou panenkou donesenou z domova a ruší je od her. Sám si hrát nedovede a s ostatními se nezapojí, spíše na ně útočí, tahá je za ruce, bere jim hračky. Obléká se do sukni. Projeví zájem pouze o to, hrát si s děvčaty na modelku. Děvčata však tuto hru odmítají, hlavně z důvodu, že Aleš hru nenabízí a nenavrhuje, ale direktivně rozhoduje, jak vše bude. Práci na připravených úkolech, které jsou většinou výtvarné, rukodělné či grafomotorické odvádí ledabyle, ale úkol splní. Při pohybových aktivitách je spokojený.

V tomto období je Alešovi změněna medikace. Jeho reakce po této změně jsou zjitřené, na většinu podnětů reaguje podrážděně, nespokojeně, netrpělivě, agresivně. Má tendenci ostatní poučovat, když neuspěje, prožívá to velmi nelibě, hlučně, vztek a negaci projevuje s velkou intenzitou. Během čtrnácti dnů se toto mírně uklidní, projevy nelibosti pozbývají počáteční intenzity, jsou kratší. U práce vydrží delší dobu. Přesto jsou klidnější dny prostřídány se dny, kdy trhá své vlastní obrázky na kousky a dupe po nich, hází po třídě vlastní modelínou z domova. Přichází období temných nálad, zajímají ho pouze čarodějnice, čarovné lektvary, pomocí nichž lze ubližovat, jedovatí hadi, kouzla s mocí vytvářet zlo. Místo malování obrázků chce nyní jen donekonečna míchat „vodovkovou“ vodu, kterou nazývá slovem lektvar.

Nakreslené obrázky začíná podepisovat nejen jménem svým, ale také jménem, jehož původ není zdůvodněn, a to Endi V. Vyžaduje vyprávění stále stejné pohádky, variace připouští, ale téma jsou vždy čarodějnice. Tyto mohou každého začarovat se zlými úmysly, všem se mohou pomstít, mají nekonečnou moc nad každým, to ho vášnivě zajímá a velice baví. Téměř není možné jej přimět k rozhovoru na jiné téma. Když je Alešovi rozvíjet téma umožněno, a je nasloucháno jeho fantaziím, jsou to jedny z mála chvil, kdy celý září a směje se. Ještě jej zajímají pračky a sušičky, zná jejich značky a opakovaně se ujišťuje, jakou značku pračky má doma každý z personálu mateřské školy, příležitostně se na to ptá všech dospělých kolem sebe. Pračky také vystřihuje z letáků, proto pedagogové někdy vytvářejí pracovní listy s obrázky praček. Podobně se zajímá také o tiskárny, velkou odměnou pro něho je, když smí za asistence paní učitelky vytisknout pracovní listy pro třídu. Pracovní list jako takový Aleše potom už nezajímá, úkoly ale vypracovat dokáže, většinou i velmi snadno. Na skutečnost, že nebudeme v tiskárně pořizovat kopie jeho obrázků, reaguje tím, že si kopie začne kreslit sám. Je obdivuhodné, s jakou přesností své obrázky „kopíruje“.

Při zadávání pracovních úkolů, nebo změně činností vždy protestuje, odmítá, snaží se z práce vymluvit. Pokaždé se snaží prosadit vlastní představu o tom, co by se mělo dělat, má snahu pasovat se do role učitele, zadávat práci ostatním. Diskuze s ním jsou pro ostatní děti nemyslitelné, jeho témata jsou monotematická, děti vůbec nezajímají. Aleš je z tohoto nezájmu rozladěný, nechápe, jak to ostatní může nezajímat. Přesto, že od ostatních zakouší opakovaný nezájem o svá témata, neutuchá jeho potřeba své otázky pokládat stále dokola. Čas od času kvůli nepochopení svého neutuchajícího zájmu o stejná témata zuří, nebo pláče.

Co se týče ostatních spolužáků, v jeho hlavním zájmu je jeden z chlapců ze třídy. Je to drobný tišší chlapec s velmi klidnou a empatickou povahou. Alešovi v něčem připomíná dle jeho slov malého brášku, má tendenci chlapci poroučet a také se mu snaží nenápadně ubližovat. V některé dny je situace až neřešitelná, Aleš se ke konfliktům s ním stále vrací, pedagogy stojí mnoho práce neustálé soustředění zabránit Alešovým atakům.

Rodiče jsou nespokojeni s Alešovým vývojem v souvislosti s novou medikací. Také mění chlapcova psychiatra, a to z osobních, mateřské škole neznámých, příčin. Protože nové léky přinesly kromě Alešových temných nálad spojených s ubližováním, čarodějnicemi a lektvary také nežádoucí projevy na jeho fyzickém zdraví, a také se objevily náznaky sebepoškozování jako bouchání se do hlavy, případně hlavou do zdi, rodiče se rozhodli léky Alešovi úplně

vsadit. Mezitím Aleš začíná s úplně novým nutkavým chováním. Opírá se různými částmi svého těla jako rukou, ramenem, kolenem, o předměty zařízení místností, či o dveřní zárubně nebo stěny místnosti samotné. Oslovuje dospělé lidi okolo a upozorňuje je dokola na své dotýkání. Nikdo neví, jak na věc reagovat. Když se Aleše někdo snaží doptat, co z jeho pohledu toto chování znamená, mlčky, jen očima, případně slovem „heleďte“ na ně dále stále pouze mlčky upozorňuje. Zdá se, že by dotyčný měl beze slov pochopit význam tohoto Alešova jednání a být dostatečně ohromen, nebo alespoň zaujat. Jindy hovorný Aleš k tomuto svému chování nikdy žádné slovní vysvětlení nedodá. Aktivitu však donekonečna opakuje. Když se reakce nedočká, případně reakce není podle jeho představ, je rozladěný, fňuká, pláče, vzteká se, uráží se, má tendenci odcházet jak z místnosti, tak z mateřské školy.

Z portfolia krátce po pololetí:

Dnes byly prázdniny, Aleš měl slíbeno, že nemusí plnit své dva denní úkoly. Přesto si řekl o vodové barvy, namaloval dva výkresy. Modelovali jsme také ptáčky hnízdečkem, modeloval si dle sebe s tím, že je to pták Ohnivák. Nejprve odmítal modelovat hnízdo, pak ale do něj vymodeloval i čtyři vajíčka. Z nich postupně vymodeloval ptáčata. Paní učitelka mu chtěla naznačit další možný modelovací postup, reagoval tím, že všechno zmačkal, roztrhal své výtvary, vše zahodil. Poté vymodeloval vše znova, mezitím ale chvíli plakal.

Z pololetního hodnocení individuálního vzdělávacího plánu:

Aleš se vždy zapojí do skupinové práce, ale pozornost udrží pouze na několik minut, u výtvarných činností je soustředění lepší. Často má problém pracovní činnost dokončit. Když pedagog na dokončení trvá, většinou dílo přeškrtná, či jinak zničí. Stejně tak je velmi těžké přesvědčit jej k tomu, dovést práci do požadované podoby, zadání ho příliš nezajímá. V případě, že je ochoten se nad zadáním zamyslet, nedělá mu většinou problémy, je chytrý, věcem rozumí. Ale téměř vždy vyjadřuje velkou nechuť k provádění zadaných úkolů, fňuká, schovává obličej do dlaní, vzápětí se dostavuje vztek a sklon k útoku na asistenta či pedagoga.

Není možné mu vstoupit do práce s jakoukoliv pomocí, s tím se naopak stupňuje odmítání.

Již není nutné každý den opakovat pravidla, není třeba dopředu upozorňovat chlapce na změny, který ten den v režimu nastanou. Práci ve skupině zvládá hlavně při výtvarných a rukodělných činnostech. Na začátku školního roku odcházel s asistentkou dříve na oběd, než děti z jeho třídy, ale dnes již nemá problém vydržet až do odchodu třídy své. Před koncem

loňského roku vyjadřoval, že ho nebaví divadla a jiná vystoupení už uprostřed představení, nyní již divadlo shlédne celé bez negativního komentáře. O návštěvu zvířat ze ZOO neprojevil žádný zájem, asistentka musela chlapce opakovaně odvádět, aby nerušil ostatní. Stejně tak bez zájmu probíhají besedy ve třídě, například s policistou. Posléze je ale zjištěno, že přesto tiše některé informace mimoděk přebral a zapamatoval si.

Na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny, hodnocení IVP a také pedagogické diagnostiky, byl rodičům doporučen odklad školní docházky. Ředitelka školy rodičům vyhověla. Na další pravidelné kontrole koncem školního roku byla ošetřujícím psychiatrem Alešovi změněna diagnóza, poprvé uveden Aspergerův syndrom. Na základě změny diagnózy přebírá Aleše do péče Speciálně pedagogické centrum České Budějovice.

Z portfolia na závěr školního roku:

Dnes ráno spokojený, s přibývajícím časem stále neklidnější. Při pracovní činnosti (výroba žabek z papíru) vše v pořádku, vystřihování rychlé, nepřesné, práci dokončil. Na zahradě bez potíží, jeho chování stále velmi hlučné impulzivní, ale zvladatelné, agresivita vůči dětem se již téměř neobjevuje. Zvyšuje se jeho potřeba kontaktu, nově bere asistentku často za ruku, sedá si jí na klín, chce se mazlit, lochtat. Často teď ukazuje svou vstřícnou stránku.

Poslední rok v mateřské škole, 7 let

Aleš se stále výrazněji zajímá o přístroje technického typu. Hlavní jsou tiskárna, pračka, sušička. Je toho využíváno jako motivace, případně odměna ve formě té, že se jde s asistentkou podívat do zázemí mateřské školy, kde jsou jedna pračka a sušička umístěny. Zvýšený zájem o stejného spolužáka ze třídy neutuchá, Aleš by mu chtěl být něčím jako starším bratrem. Má stále tendenci mu velet, říkat, jak co bude. Spolužák ale chce být rovnocenným partnerem, toto opět přináší tahanice a nesváry. Jak celkově ostatní chlapci ve třídě rostou a stárnou, zdá se, že Alešových výstupů a hlasitých projevů začínají mít dost. Společně si umí najít chvíli, jak ho nenápadně podráždit a tím mu možná i malinko vrátit chvíle nepohody, kterých díky jeho přítomnosti ve třídě museli snést větší než běžné množství. Aleš reaguje přesně podle jejich představ, fňuká, pláče, vzteká se, křičí, chlapci s lehkým úsměvem jen nenápadně koukají jeden po druhém, Aleše tím přivádějí k nepřičetnosti. Pro kolektiv třídy lze mít pochopení, sice si na Aleše a jeho specifické projevy za společné roky zvykli a většinou na ně nijak nereagují, v určitých okamžicích už ale mohou všechno vnímat jako překročení únosných mezí.

Aleš nesnese nijaký dílčí neúspěch. I při běžné honičce na zahradě, která nic neznamená, prožívá neúměrně to, že někdo byl rychlejší, někdo něco udělal lépe než on, nelibě nese, když je kdokoli jiný za cokoli oceněn, okamžitě se snaží onoho oceněného nějak překonat. Vypadá to, jako by mu velmi záleželo na tom být nejlepší úplně ve všem. Většinou však nespokojený se svými výkony bývá hlavně on. Nesnese být druhý ani s jídlem, pokud se někdo stihne najíst dřív než on, ztropí scénu. Nároky, které na sebe klade, se zdají být nadlidské. Stále usiluje o to, aby pravidla a nabídka činností pro všechny byla z jeho hlavy, dle jeho představ, stále se pokouší o vůdčí postavení ve třídě, do družiny podřízených se snaží zahrnout také dospělé. U divadla, které se mu nelíbí, se také stále otáčí a komentuje slovy: tohle jsem nechtěl vidět, slyšet, písnička je ošklivá apod. Celkově je velmi kritický a svou kritiku vyslovuje neomaladě, přímo do očí komukoliv. S přibývajícím časem, ať už jde o jednotlivé dny od rána směrem k poledni, tak i od září dále, se přesto jeho spolupráce zlepšuje. Aleš však nesmí mít hlad. Mnohé z jeho výstupů úzce souvisí s pocitem hladu, Aleš jí rád, a to se od nástupu naprosto obrátilo, na začátku své docházky nejedl skoro nic, mnoho jídel neznal a odmítal. Nyní má nerad pouze sladká jídla, nejí žádné ovoce ani zeleninu. Z vařených jídel jí téměř všechno, přidává si. Co se také radikálně změnilo, je pohyb, v současné době se straní všech pohybových aktivit, které míval rád.

S Alešem už lze dobře vést rozhovory na poměrně vysoké úrovni, mnoho věcí ví, zná, mnohému rozumí. Logiku věcí chápe, dá se mu leccos vysvětlit. Od dvou povinných denních úkolů navíc bylo upuštěno, a to ze dvou důvodů. Aleš se již nevyčleňuje z práce s kolektivem, není tedy důvod tuto absenci nijak nahrazovat. Sám pedagogům vysvětlil, že neví, proč by on jako jediný měl mít povinnosti navíc. Toto bylo Alešovi uznáno hlavně z důvodu, že v okamžiku jeho ohrazení se proti takovému přístupu mu již nečinilo žádné problémy běžné třídní úkoly zvládat, ba spíše naopak. Besídka na závěr roku se stala tak trochu jeho dílem, naučil se zpaměti dvě pohádky, které vyprávěl mezi jednotlivými divadelními kousky a zvládl je naprosto bravurně. Původní plán ponechat Alešovi hlavní roli v besídkové divadelní hře ztroskotal na tom, že hlavním hrdinou byl čert převlečený za paní učitelku. Ačkoli bylo Alešovi jasné, že jde o humorný příběh a zde by mu nebyl odepřen hlavní zájem veškerého okolí, nedokázal se vyrovnat s tím, že pod pláštěm hlavní role je ukryta záporná postava. Tou nechtěl být. Nicméně způsob, jakým vyplnil přestávky v besídce svým dokonalým vyprávěním, přesvědčil pedagogy, děti i rodiče, kteří bývali k jeho setrvání ve třídě skeptičtí o tom, že byl s ostatními

v běžné třídě mateřské školy správně.

7.2.2 Mladší ze sourozenců Lukáš

K zápisu do mateřské školy přichází Lukáš ve věku zhruba 3 roky a 4 měsíce. Z důvodu, že Lukášův starší bratr Aleš je v té době již žákem stejné mateřské školy. Paní ředitelka u zápisu sleduje s větší obezřetností možnou podobnost se sourozencem. Lukáš nemluví, má pleny. Do kanceláře nechce vstoupit, je vyplašený. Po krátkém rozhovoru s matkou o tom, že je zde opožděna řeč a dítě by mělo při nástupu již být schopno fungovat bez plen, je matce doporučena návštěva psychologa. Protože matka má nyní již s mateřskou školou dobré zkušenosti a názor paní ředitelky uznává, ředitelce vyhoví. A to i navzdory svému přesvědčení, že Lukáš i jeho chování se od staršího bratra velmi liší, a je tak přesvědčena, že zde je vše v normě. Podpořena v téhle úvaze je i pediatrem, který doposud žádné pochybnosti o správném vývoji dítěte ani nenaznačil.

Z anamnézy následně vyplývá mírně opožděný vývoj, chůze v 18 měsících, první slůvka po druhém roce věku, aktuální slovní zásoba do deseti dětských slůvek. Sociální kontakt neinicuje kromě toho s matkou. Nemá pohybové stereotypy, ani manýrismy. Dobře zvládá změny denní rutiny, v novém prostředí bývá bázlivý. V sociálním kontaktu od začátku podrážděný. Není pozorován zájem o sdílení pozornosti. Sporadicky hlasové projevy podobné dětskému žargonu, spíše na se zvukem než komunikační význam, nezaznamenány echolálie. V průběhu vyšetření nezaznamenány ani reaktivní úsměv, ani komunikační gesta. Spolupráce na úkolu krátkodobá, rušená neklidem Lukáše, náznaky imitace ve stavbách z kostek a kresbě. Na předkládané obrázky reaguje výběrově, obrázky nepojmenuje ani očima nesleduje. Aktuální vývoj intelektových schopností odpovídá 2. mentálnímu věku, grafomotorika 15. vývojovému měsíci. Vývoj řeči a sociálního chování je pod intelektovými možnostmi, aktuálně odpovídá 1 roku.

V rámci vedení v mateřské škole je vhodné snížit nároky na aktuální mentální věk/2roky/, je vhodná podpora asistenta pedagoga, spolupráce se speciálně pedagogickým centrem pro multisystémovou vývojovou poruchu (tj. nekrytalizovaný obraz poruchy autistického spektra).

V dalších vyšetřeních během následujících let již bývá uváděn dětský autismus.

První školní rok, věk 3 roky 10 měsíců

Lukáš přichází do mateřské školy hned na začátku školního roku. Do třídy vstupují spolu s maminkou. Lukáš působí jako vcelku klidné, pozitivně laděné dítě. Nesměle se rozhlíží, potom si jde půjčit hračky. Jeho pohyb po třídě je nekoordinovaný ve smyslu k ostatním dětem. Za předmětem, který ho zaujme, vyrazí bez rozmyslu, přímo a rychle, dělá dlouhé kroky, ostatní děti ani další překážky jako by nevnímal, jako by je neviděl. Nemluví, vydává jen zvuky, obvykle velmi vysoké. Líbí se mu kočárek pro panenky, jezdí s ním opět velmi rychle a slepě ke zbytku osazenstva, nebezpečně pro ostatní. Kromě toho šlape i po hračkách, nevyhýbá se předmětům v dráze kočárku, často naráží. Předmět, který mu brání v cestě, se pokouší zvládnout silou stále stejným způsobem, nemá představu o tom, že opakování nefunkčního pohybu k cíli nepovede. Není zde ani náznak vymyslet jiné řešení, předmět obejít, objet, přeskočit, nebo podobně. Pokud přejíždí přes větší překážku, klidně kočárek překloupí, ani to není dostatečným signálem k zastavení či věnování pozornosti tomu, co se děje, táhne překloupený kočárek za sebou dál, chvíli trvá, než si skutečnosti vůbec všimne. První den odchází s maminkou po necelé hodině domů.

Další den je snahou pedagogů omezit Lukášovi prostor pohybu, a to z přetrvávajícího důvodu, kdy nebezpečně jezdí s auty či kočárkem bez ohledu na ostatní. Reaguje křikem, prostředí je však natolik inspirativní, že po chvíli vzdoru najde jiný zájem. Lukáš má stále pleny, na WC nechodí, ruce si nemyje. Asi po hodině odchází s maminkou domů.

Třetí den se pedagogové pokoušejí přidávat malá omezení, jako neotevírat dveře, neodcházet na chodbu, nevylézat po zaznění bzučáku k němu na stolek. Reaguje nespokojeným zvukem, zdá se však, že vcelku dobře vnímá, co je požadováno. Je pozván také do jídelny, matka jde na chvíli mimo areál mateřské školy, jeho pobyt v mateřské škole je tedy tentokrát o něco delší. Do jídelny se mu moc nechce, ani posadit se na židličku ke stolečku. Mamince se po návratu posadit ho ke stolečku podaří, trochu Lukáše i nakrmí. Sám jíst Lukáš odmítá, pije pouze z hrnku s náustkem, ani ten si sám nepodrží, musí mu někdo pomáhat. Je pozorováno, že zatím se sám netrefí ani se lžičkou do úst. Podle sdělení matky stejně téměř nic nejí, opakují se asi tři hotová jídla, suché rohlíky, sušenky, mléčné výrobky v kelímku. Lukáš je však vysoký, dobře urostlý chlapec. Po dotazu matka sděluje, že Lukáš stále pije kojenecké mléko z láhve, zdá se, že toto je hlavním zdrojem jeho výživy.

Během prvního měsíce je dobře patrné, že je Lukáš zvyklý na podřizování se okolí jeho

potřebám. V mateřské škole toto aplikovat nelze, přicházejí různé střety, chlapec se zjevně poprvé setkává s tím, že ne vše bude podle něho. Střídají se tak dny poklidnější se dny, kdy hází hračkami, běhá po třídě s kočárkem či bez něho stále dokola, ruší práci ostatních, některé děti mají chuť se k jeho rychlému, bezkonceptnímu pohybu po třídě přidávat. Lukáš je stále více rozčarován tím, jak v mateřské škole nekompromisně platí pravidla a jejich dodržování je bez výjimek.

Jeden typický zápis asistentky do portfolia třetí týden po nástupu do mateřské školy:

Lukáš na naše snahy o jeho zapracování do třídy reaguje stále více spíše tím, že zrychluje své běhání, ke stolečku si nesesedne, nezastaví se, stále se pokouší vylézt nahoru na stoleček, židličky a další vybavení. Když to nechci dovolit, chce mě kousnout. Nevoli vyjadřuje velkým křikem, viditelně očekává, že křik bude účinným prostředkem k tomu, aby si prosadil svou.

Navzdory své nespokojenosti s tím, kterou dává stále dokola najevo, začíná zvolna respektovat, že k bzučáku na stoličku se nevylézá, nebere se za kliku od třídy a podobně. Jako velký pokrok je vnímáno například to, že nyní po utření rukou do ručníku v umývárně již neodhazuje ručník na zem, ale pokud si jej sundá z háčku, zase jej sám pověsí na místo.

Po měsíci je prodloužena doba pobytu na dvě hodiny. Matce je nabízeno, aby nechala Lukáše až do oběda, ona se ale takové nabídce prozatím brání. Argumentuje tím, že Lukáš nejí a téměř nepije, má a myslí jeho dobro.

Jako další přichází ze strany mateřské školy pokus o odstranění plen. Dle matky není ani doma ochoten se pokusit o malou potřebu na WC, a to ani ve stoje, ani vsedě, ačkoli ostatní jsou mu doma dobrým příkladem. Protože jeho starší bratr Aleš byl při stejném problému v minulosti pozitivně motivován trefováním se na závěsnou čistící kuličku v míse, rodina se údajně pokouší o to samé. U Lukáše ale bez výsledku. Protože je vidět, že Lukášovy schopnosti mají dobrý potenciál, je rozhodnuto mu na druhou polovinu jeho zhruba dvouhodinového pobytu plenku odejmout. Když se poprvé stane nehoda, je vidět, že jej to velice překvapilo a zaskočilo. Skoro jako by to zažil poprvé. Je rozhodnuto o pokusu vysazovat jej na mísu, protože ve stoje jej nelze přimět k tomu, aby na WC vydržel. Velkým příkladem mu jsou ostatní děti. Vsedě se úspěch dostavuje po dvou dnech, stačilo o věci nediskutovat a nepochybovat, trvat na svém. Na konci měsíce října je Lukáš bez plen už i doma. Jiná věc je stolice, tuto Lukáš signalizuje tím, že se schová do málo přístupného rohu místnosti a tam začne velice vysokým hlasem

vykřikovat. Matka dodá plenku, do které on potřebu vykoná. Toto chování se objevuje ještě i těsně před sedmým rokem života.

Jakýmsi styčným bodem mezi světem mimo a uvnitř mateřské školy se v dalším období pro Lukáše zdá být větvička ze stromu, kterou si každý den po cestě do školky utrhne či sebere a donese s sebou. Zdá se, že se tato činnost stala jeho každodenním rituálem. Větvičku nechce odložit, všechny další činnosti se snaží provádět s tím, že ji stále drží v ruce. Pedagogové její přítomnost v rámci adaptace krátce povolují, avšak z hlediska bezpečnosti jde o předmět ve třídě neakceptovatelný. Z tohoto důvodu je po nějakém čase matka požádána, aby se pokusila větvičku během cesty vynechat, případně si ji v šatně od Lukáše převzít a odnést ji s sebou mimo mateřskou školu. Matka je žádostí zaskočena, je cítit jistá bezradnost v tom, Lukášovi něco upřít, či nastolit jiný postup. Argumentuje tím, že si potom s Lukášem neporadí, rozladí jej, nebudou spolu schopni ničeho dalšího. Také slovo „strom“ je jedním z mála slov, o která se Lukáš pokouší. Přesto se společnými silami podaří záležitost s větvičkou vyřešit tak, že ji s Lukášovým vědomím matka zanechává na jeho místě v šatně. Protože však má Lukáš tendenci pro ni odcházet ze třídy, nakonec je skutečně pokaždé odnesena maminkou mimo areál. Lukáš si jako náhradu za větvičku najde ve své třídě zástupný předmět, jedná se o barevné voskovky ve tvaru zmrzliny v kornoutku. Jde o pastelky pro nejmenší děti, úchop probíhá dlaní za kopeček „zmrzliny“. Lukáš je však nechce používat na kreslení, bere si je do rukou a nechce odložit stejně, jako předtím větvičku. Preferuje oranžovou, případně žlutou barvu. V tomto případě ale voskovky v jeho rukách znemožňují dělat cokoli dalšího, z toho důvodu je s ním trénováno jejich odkládání do příslušného boxu vždy, když vstane od stolečku, kde je jejich místo. Samozřejmě je mu nabízeno s nimi také kreslit, čarát. Lukáše toto však příliš nezajímá, ani nebaví.

V souvislosti s voskovkami se však daří opakovat názvy jednotlivých barev, Lukáš je ochoten se pokoušet název vyslovovat, brzy jednotlivé barvy dobře rozlišuje, pojmenuje je sám. Voskovky se stávají účinnou motivací a odměnou, jejich odkládání do příslušného boxu při pohybových i dalších činnostech je první pravidlo, které Lukáš zvládá naplňovat. Posléze se však ukazuje, že názvy jednotlivých barev jsou navázány k předmětu voskovek, na jiných předmětech již Lukáš barvy nepojmenuje, nerozumí tomu. Přesto lze s jistotou říci, že základní barvy pozná a rozlišovat je umí.

Poprvé zůstává Lukáš do oběda, tedy i přes pobyt venku, na začátku prosince. Protože

z domova je na hřišti chodit zvyklý, prolézačky a houpačky na školní zahradě se mu velmi líbí. Pokud upadne, následuje hlasitý pláč. Kolektiv dětí se Lukášovi zatím přirozeně vyhýbá, věnuje se mu tedy na některý z pedagogů, většinou asistentka. Zbytek času, kdy neběhá a neklouže po skluzavce, tráví s někým z dospělých houpáním se na houpačkách. Jsou k tomu přidávány rytmické říkanky, reaguje velmi pozitivně, vyžaduje opakování. Velmi pozitivně reaguje také na hudební nástroje, pokud se ozve hra na klavír či kytaru, uprostřed pohybu náhle zkamení a píseň v tomto zaujetí vyslechne až do konce.

Ve třídě se spontánně přidává jak k pohybovým hrám, tak ke cvičení, i ke zpívání, říkankám. Prozatím se v jeho případě jedná o velmi hlasité zvukové projevy bez daného rytmu i melodie, opět jako by nevnímal zbytek třídy. Potřebu kroužit dokola kolem ranního kruhu má stále velkou. Kroužení je pro zbytek třídy problematické nejen proto, že ostatní děti láká k tomu se přidávat, ale ruší veškerou další činnost, Hlavním problémem je však to, že Lukáš stále běhá „poslepu“, o děti často zakopává, nebo některému z nich něco přišlápne. Jemu se tato činnost jeví jako nejzábavnější ze všeho, baví ho i to, že ji vykonává v rozporu s pravidly. Při této činnosti se směje, jása a v očích mu jiskří nadšení.

V souvislosti s jeho nevnímáním okolí překvapuje i to, že Lukáš neregistruje ani výrazné změny interiéru, jako obohacení o divadelní scénu včetně přepažení v polovině prostoru oponou a dvou řad dětských židliček vytvořených jako hlediště. Při vstupu do takto upravené třídy je nutné jej fyzicky zadržet, protože se ihned pouští do svého běžného „kroužení“, aniž by změny zaregistroval. A tak nejprve zakopává o židličky, které mu jsou nyní nově v cestě, po zaklopýtání však pokračuje dál a málem se již zamotá do opony, která je mu v cestě jako další. Ani to mu není dostatečným signálem, že je něco jinak, na změny je tedy upozorňován jak slovy, tak gesty, ale má tendenci křičet, prát se, kousat a pokračovat v běhání. Důvody reakce okolí nevidí, nevnímá, nechápe. Toto jsou chvíle, kdy by si mohl snadno ublížit, jeho urputnost přesto pokračovat v tom, na co je zvyklý, ještě více znemožňuje mu cokoli ukázat, či jinak objasnit. Jediná možnost, kterou v tuto chvíli pedagog má, je pokusit se jej fyzicky udržet na místě do doby, kdy si uvědomí změnu. Na to reaguje bojem a křikem. Až když zazvoní zvonek, ze svého „nevidění“ se probouzí. Nechá se vzít na chvíli na klín. Co se bude dít, jej nyní krátce zajímá. Po pár minutách divadla je však opět k neudržení, musí ze třídy pryč. Konec představení je mu asistentkou umožněno sledovat ze šatny pootevřenými dveřmi, ale bez větších úspěchů. Jediným zájmem je opět vběhnout do třídy a všechno rozvrátit kroužením, což mu není

dovoleno. Následuje rozladění, zklamání rodičů, kteří si pro něho právě přicházejí.

Jednou z věcí, kterou Lukáš umí, je mechanicky odříkat řadu čísel do deseti. Výslovnost jednotlivých slov se spíše podobá, než by byla přesná, význam Lukáš nevnímá, pro něho je to spíše říkanka.

Pohybová hra s básničkou již začátkem prosince „Čertíku, Bertíku, nesahej nám na kliku,“ je pro něho největším zážitkem. Říkanka se mu líbí a nyní je již patrné, že zaznamenal jak slova, která se pokouší opakovat, tak i rytmus, který je mu, zdá se, vlastní. Po odříkání následuje honička, to je aktivita přesně pro něho. Říkanou se pokouší říkat i doma, text je předán mamince. Předávání textů krátkých říkanek se poté stává denní součástí komunikace asistentky s rodinou.

V polovině ledna ze zápisu z portfolia:

Lukáše zatím nelze „poučit“ o ničem, není schopen podívat se a zopakovat cokoliv, slepě a tvrdošijně opakuje činnosti tak, jak je začne a nezmění je ani, když to takto nejde. Snaží se například prostrčit silou kostku otvorem kruhovým a podobně. Stejně tak se opakovaně pokouší lézt po dětské lezecké stěně tak, že se rukama chytá úchytů pro nohy. Opakovaně je mu ukazována správná technika uchopení lana rukama a kroky za pomoci úchytů, nereaguje, svéhlavě donekonečna opakuje svou představu o lezení navzdory tomu, že všechny pokusy selhávají. Na nezdary reaguje křikem, pláčem, vztekem.

Rád maluje barvami. Maluje však jen podle sebe, zadání není schopen „uvidět“, nemá ani zájem. Ze stejného důvodu Lukášovy neschopnosti vnímat, co je na obrázcích, nepoužívá mateřská škola ani piktogramy. Lukášův oční kontakt je velmi sporadický, upoutat jeho pozornost je obecně velmi těžké, ke kartičce prakticky neuskutečnitelné, schopnost uvidět ještě obrázek na kartičce prozatím nemožné. Pedagogové se soustředí na to, aby režim dne byl natolik pevný a čitelný a spojený spíše jednoduchými slovy, aby se stala pro Lukáše styčnými body spíše ona. Matka preferuje stejný přístup, nechce zkoušet jiné techniky komunikace, než je přirozené, tedy řeč.

Vybarvování nezvládá a rovnou tuto činnost odmítá, opět není ochotný ani se pokusit zaznamenat, o co v předváděné činnosti jde. Stále u všech činnostech převládá snaha dělat vše pouze podle sebe. Učení nápodobou zde prozatím vlastně neprobíhá. Lepení praktikuje tak, že jednotlivé dílky přelepuje přes sebe, navíc nevnímá ani, že pomazaná část lepí. Nejprve tedy

vrství a poté vše přejíždí lepidlem, případně namazané umísťuje lepící vrstvou nahoru. Změnu nepřipouští. Takto vznikají obrázky mnoha vrstev s tím, že většina plochy papíru je prázdná. Podobným způsobem maluje, tahy štětcem opakuje stále na jedné části papíru až do jeho úplného protržení. Reaguje nelibostí vyjádřenou zvukem, po dodání nového papíru se opakuje stejný scénář.

V polovině ledna, zhruba po čtyřech a půl měsících docházky, zůstává Lukáš poprvé v mateřské škole i přes oběd. Jídlo ani neochutná. V jídelně ale už ví, jak se chovat, zná to z dopoledních svačinek, sedí na svém místě, neodchází.

V této době se v mateřské škole uskuteční již druhé divadelní představení s jeho účastí. Je to pohádka s písničkami, což je pro něho mimořádně přitažlivé. Nesedí na židličky, ale stojí, tančí, zpívá, chodí, chvílemi si létá s kostkou lega před očima, ale neruší. K radosti pedagogů i rodičů toto divadélko již Lukáš absolvuje ve třídě celé.

„Létání“ si s dílky stavebnic kolem obličeje provozuje často, úkosem sleduje jejich dráhu, stejně tak drobné stavby, které si postaví ze dvou dílků, zvedá do výše očí a sleduje je z mnohých úhlů. Touto činností je velice zaujatý, provádí ji často a velmi soustředěně.

Po pololetí se Lukáš zdá být do režimu více méně zapracovaný, lehké pokroky činí i ve spolupráci při oblékání, začíná opakovat pojmenování jednotlivých jeho částí. Výslovnost slov přetrvává horší, spíše se danému slovu podobající, přesto je to vnímáno jako velký pokrok. V tomto období je hodně cítit stoupající únava v rámci týdne, kvalita spolupráce i naladění se s přibývajícimi dny snižují. Informace z rodiny navíc hovoří o tom, že oba sourozenci vstávají před pátou ranní. Protože Lukášovou obvyklou svačinou je sladký řez či kelímek s nějakým krémem, zdá se, že jeho únava a pokles nálady souvisí i s poklesem cukru v organismu. Snaha pokusit se vyjednat s rodiči změnu se mívá účinkem, Lukáš jí jen velmi málo potravin. Ani v mateřské škole nejí nic, než suchý rohlík či kukuřičný plátek. Ochutnávky jídla v poledne jsou jen velmi sporadické, ochutná trochu suché rýže, kousek masa. Bramborovou kaši jí pouze doma, tam však naopak nejí rýži. Na rozdíl od většiny ostatních dětí jí ryby. Když má náladu a někdo je ochoten s ním počítat, nyní již do dvaceti, namáčí lžičku do polévky a počítaná sousta dá i do úst. Jde však spíše o symbolické nabírání. Jeho koordinace pohybů u jídla je stále horší, když je ponechán samotný, polévku buď vylije, nebo si pokape oblečení. Na tričku nesnese jedinou kapku, spíše než jídlo je tak většinou řešeno převlékání. Ani pití z hrnečku není bez potíží, je vidět, že doma se stále spoléhají na hrnek s náústkem či láhev. Pohyby jeho rukou

jsou při jídle a pití mírně roztřesené. Ke konci školního roku se zvyšuje Lukášova nechuť do mateřské školy chodit, matka si stěžuje, že začíná velice vzdorovat i doma, a to nejenom v této souvislosti. Svou se pokouší dosáhnout náznaky fyzického ataku, někdy náznak dokončí a udeří. Z jeho pohledu, který následuje je patrné, že si je dobře vědom svého pochybení. Jeho vůle prosadit si svou je čím dál větší. Toto odmítací období se může vázat na předchozí Lukášovo další psychologické vyšetření, ze kterého je matka viditelně rozrušená. Je možné, že chlapec toto přejímá. V této hůře spolupracující náladě vše pokračuje až do konce školního roku. Matce je v souvislosti s péčí o dva autistické chlapce přiznán příspěvek na péči, a tak na prázdniny je Lukáš z mateřské školy omluven.

Druhý školní rok, věk 4 roky 10 měsíců

První den po prázdninách je Lukáš klidný, odpočatý, spokojený, ochotný ke spolupráci. Již se připojuje i k vybarvování postaviček, což dříve nedělal. Při společných výtvarných pracích rád sedí mezi ostatními dětmi, nemá své vlastní určené místo, naopak si rád sám pokaždé najde, kde bude mezi ostatními sedět. Vlastně chce být účasten všeho spolu s ostatními. Jedinou výjimkou je kroužení v rámci aktivit probíhajících v kruhu na koberci. Řečové činnosti pro něho těžko mohou být zajímavé, mluvenému slovu téměř nerozumí, souvisle nemluví, zná jen několik frází a několika málo slovy pojmenuje některé jemu známé věci.

Celý podzim až do vánočních prázdnin se nese v duchu velkého vzdorování, a to téměř ve všech oblastech. Ani doma není dle rodičů s Lukášem prakticky možné dosáhnout čehokoli. Také ostatním dětem, které si původně již na Lukášova specifika dobře zvykly, dochází trpělivost. Holčičky v souvislosti s jeho ataky častěji pláčou, kluci jej sem tam s potutelnými výrazy proženou po zahradě. Je zajímavé pozorovat, jak se mu uskupení chlapců zjevně bez předchozí dohody snaží oplatit neklid, který nyní jeho neustálé vysoce laděné odmítavé reakce prakticky na všechno, co ve třídě zazní, vnáší. Jeden z chlapců si často zakrývá uši a stěžuje si na hluk, vytvářený hlavně Lukášem. Odmítavé a zpívané „ne“, které se nese třídou nesčetněkrát za dopoledne, také zhoršuje celkové naladění všech, atmosféru třídy.

Matka si sama dohodne návštěvu pracovnice speciálně pedagogického centra v mateřské škole. Do organizace APLA, která jí byla doporučena, matka dojíždět nechce, nechce ani, aby ji navštívili doma. Řeší proto celou věc tímto způsobem.

Během konzultace s pracovníci speciálně pedagogického centra je konstatováno, že vzhledem

k opožděnému vývoji jde zřejmě o první vážnější období vzdoru. Pedagogové dostávají několik užitečných rad pro další práci, mezi nimi také omezit množství slov, kterým chlapec nerozumí, může jimi být zahlcen.

Potíže s obíháním ranního kruhu jsou nakonec vyřešeny jednou pro vždy tím, že Lukášovi je vymezen čas pro uspokojení jeho potřeby a k této činnosti je poté v určený čas i vybízen. Tím se jeho zábava stává úkolem od pedagogů, ten on plnit nechce. Obíhání v tomto režimu si Lukáš zkusí, ale poté už se nikdy neopakuje.

Další ze zásadních věcí, které je nyní nově nutno řešit, je Lukášova neochota chodit za ruku. Rodina to řeší tak, že Lukáš vpředu napůl jde a napůl běží, zatímco zbytek jeho rodiny jej jeho tempem stíhá. Tímto způsobem však s ostatními na vycházky chodit nemůže. Matka je požádána o spolupráci při sjednocení pravidel. Další řešení z rodiny je takové, že Lukáš je ochoten se sám přidržovat rukávu někoho z dospělých. Ani tato možnost však není pro mateřskou školu možná, Lukáš často vyráží bezhlavě a neočekávaně kupředu. Proto pedagogové neustávají ve snaze přimět jej k chůzi za ruku tak, jak je běžné. Zatím praxe vypadá tak, že Lukáš se ihned po uchopení za ruku s křikem válí po zemi, odmítá vstát. Za ruku jej tedy bez řečí a nekompromisně bere paní učitelka, ani to se neobejde bez kňourání a protestů, avšak lehnout na zem si v jejím držení nedovolí. Lukáš se poměrně rychle nechá odklonit povídáním si o stromech a větvičkách, domech a podobně. Sice se na začátku každé vycházky znovu snaží vybojovat si, že půjde bez držení, ale protože se nesečkává s žádným náznakem možnosti uspět, nakonec za ruku jde. Matka tento pokrok vítá s potěšením, je znovu žádána o stejný postup i v rodině.

V březnu přerušuje naši spolupráci v mateřské škole první vlna nemoci covid 19.

Mezi asistentkou pedagoga a matkou v té době funguje telefonické spojení. Matka potřebuje spíše trochu podpořit, s Lukášem je to těžké a ven s ním rodiče téměř nechodí, lidé reagují agresivně na to, že Lukáš nemá roušku.

Koncem května, po návratu do mateřské školy, se zdá být Lukáš spokojený a odpočatý, prý se těšil. První dny vše funguje dobře, s přibývajícými dny v týdnu se situace vždy mírně zhoršuje. Lukáš však začíná používat některé funkční věty jako: „Ještě ne,“ v souvislosti s ukončením některé činnosti a podobně. Tento způsob odmítání nepřijímán jako pokrok, postupné rozmluvení Lukáše je snahou všech. Je také vidět, že se doma hodně zabývali stavěním ze

stavebnic, nyní se takto dokáže intenzivně zabavit. Zatímco doposud si vystačil se dvěma či třemi kostkami propojenými k sobě, nyní začíná stavět stavby složené i z několika desítek dílků. Krátkou výtvarnou činnost také nyní zvládá, jedná se vždy o cca 4 - 5 minut. V měsíci červnu se na dva měsíce prázdnin Lukáš loučí.

Třetí školní rok, věk 5 let a 10 měsíců

Do třetího školního roku nastupuje třída s tím, že má obě dvě nové paní učitelky. Jednu mladou, která bude učit první rok ve své kariéře, jednu naopak s dlouholetou praxí. Obě se tedy obracejí na asistentku jako na styčný bod, neví, co je vlastně při spolupráci s Lukášem čeká. Po zkušenostech z minulých let však dopředu nelze mít ucelenou představu. Podle pravidel pedagogické diagnostiky se tedy pedagogický kolektiv domlouvá na počátečním pozorování a vyhodnocování jednotlivých situací.

Lukáš novinky přijímá opatrně, je trochu zaskočen, tudíž zpočátku opatrný. Trochu sleduje, co se bude dít, to je považováno za velký pokrok, je vidět, že již daleko lépe vnímá své okolí. Pokouší se začít s rychlým ježděním s kočárkem pro panenky přes celou třídu. Učitelky prozatím neví, asistentka však činnost zastavuje. Snahou je připomenout pravidlo o tom, kde se s kočárkem jezdí a jak. Je znát, že to věděl, jen zkoušel nové v souvislosti s novými lidmi. Ve chvílích nepřítomnosti asistentky to prý zkouší znovu, nyní ale už učitelky zakročí. Asistentka je zatím jediná, koho respektuje automaticky. Zkušenější paní učitelka si pořádek zjednat umí, ale zatím si netroufá, neumí si představit Lukášovu reakci, nikdo jej nechce rozzlobit. Kočárek je prozatím jako problematický prvek ze třídy odstraněn. Jeden z chlapců si z domova přináší kožešinovou čepici. Dokud ji má na hlavě, Lukáš se bojí do třídy vstoupit. Až když je ujištěn, o kterého kamaráda jde a pozná jej, osmělí se. Později překvapuje tím, že si čepici nechá i vyzkoušet. Dělá velké pokroky. Také se najednou zapojuje do cvičení. Ranní rituál a cvičení s mladší paní učitelkou Katkou je zábavné, také se s jejím příchodem objevilo ve třídě více her. Postupně se ke hrám také připojuje, baví ho to. Hodně se mu líbí překážkové dráhy, barevný tunel absolvuje vždy násobně vícrát než ostatní děti, zde je mu v rámci zapojení se do společných aktivit umožněno předbíhat. Ostatní děti kupodivu tuto věc berou jako samozřejmost. Druhá paní učitelka preferuje jiný druh výuky. Zde jde spíše o frontální způsob, ve třídě ticho, vyrušování nestrpí. Zdá se, jako by se jí Lukáš trochu bál. Ve chvílích nejistoty se obrací jako k ochranitelce k asistentce. Nicméně nijak neruší, výborně začíná fungovat gestikulace. To předpokládá Lukášovu reakci na jméno, vyhledání očního kontaktu. Zde je nyní

patrný velký pokrok. Aby nebyl zbytek třídy vyrušován, ve chvílích ticha je využíváno gest s velkým úspěchem. Prosadit si svou se snaží Lukáš stále, ale mírnějším způsobem. Nyní si svléká tričko, i když není propocené ani polité, zouvá si ponožky, kdykoli se mu zachce. Nic z toho si však neumí obléct, jen se svlékne. Tato jeho stále se opakující aktivita je proto velmi nepříjemná. Pedagogové jsou přesvědčeni o tom, že si je vědom, jakou past se mu tímto podařilo nastražit, obléct a about mu ponožky mu někdo musí. Nezbyvá než ho dostatečnou chvílí vyzývat, aby vše zvládl sám a čekat, přehodit povinnost jeho směrem. Příslušné oblečení je mu připraveno a poté je pobízen k oblékání. Fňuká, kroutí se, odmítá. Kdykoli se mu někdo pokusí něco jen přidržet, automaticky mu vše vypadne z ruky a nastaví jen příslušnou část těla. Když jsou ostatní děti se vším hotovy a přesunují se k další činnosti, reaguje křikem, přidává slovo „počkej“, ale svoji činnost nezrychlí, věnovat se jí nezačne. Při předávání dítěte však lze pozorovat automatiku, se kterou je Lukáš rodiči oblékán. Pedagogové opět žádají rodiče o jednotu v přístupu. Matka má však za to, že oblékání zatím není v Lukášových silách. Názor pedagogů je však odlišný, Lukáš zvládá spojovat i drobné dílky stavebnic dobře, přibíjení hřebíků mu jde výtečně. Pohyb Lukáše na dětských prolézačkách i jízda na koloběžce jsou též vynikající. Pracovat na oblékání se Lukášovi spíše nechce. Také v řečové oblasti lze zaznamenat zlepšení, najednou umí oznámit například: „Jdu napít čaj“, ještě nedávno bral obvykle asistentku za ruku a k tácku s čajem si ji mlčky odváděl.

Těsně před pololetím zastihne školku karanténa v souvislosti s covid 19, po otevření Lukáš chodí do mateřské školy částečným odmítáním a to proto, že bráška Aleš je doma na distanční výuce. Chtěl by to mít jako on, pro pedagogy další signál o tom, jak začíná vnímat okolí i souvislosti.

Naučil se odříkat celou básničku, která třídu provází cvičením Pozdrav slunci a nyní na toto cvičení již nadšeně čeká, rád předcvičuje. Pro pedagogy je jeho zapojování se do ranního rituálu, kruhu a cvičení, následně i her obrovským úspěchem, nyní je Lukáš účasten veškerého dění ve třídě stejně tak, jako ostatní děti. Miluje hry Štronzo, Na sochy. Na otázku, kým jako socha je, odpovídá tokem svých slov, kterým sice není rozumět, ale on takto sdělí vše, co chtěl, hra může poté pokračovat dál. Také již více střídá stavebnice, období, kdy staví pouze z jedné, se zkracují, někdy už sahá i po jiných hračkách než jen po stavebnicích.

Další vlna uzavření škol přerušila spolupráci až do poloviny května, po návratu Lukáše zastihlo ještě několik omluvenek vzhledem ke střevním potížím a kašli, do prázdnin mnoho času

docházkou již nestrávil. Mezitím byl Lukášovi udělen souhlas s odkladem školní docházky. Každoroční návštěva pracovnice speciálně pedagogického centra proběhla s tím, že výstup je nad míru pozitivní, jsou shledány velké pokroky jak v oblasti Lukášovy komunikace, tak zapojení se do kolektivu.

Čtvrtý školní rok, věk 6 let a 10 měsíců

Na začátku školního roku je patrná velká únava a ztrátu optimismu u Lukášovy matky. Vyjadřuje, že rodina začíná být Lukášem velice omezena, i starší Aleš už je nešťastný, nemohou jet ani do jiného lesa, než je Lukáš zvyklý, znamená to ihned hysterickou scénku. Stejně tak nemohou nikam jinam na výlet, protože Lukáš není ochoten jít za ruku, tudíž se do neznámého prostředí všichni bojí vyrazit.

Pro pedagogy jsou taková zjištění velice překvapující, znamenalo by to návrat Lukáše o několik kroků zpět. Matka poprvé připouští návštěvu APLA, která jí byla před časem doporučena odborníky. V tom je mateřskou školou podpořena. Stejně tak se jí pedagogové snaží přivést na myšlenku, aby již pouze neplnila požadavky svých dětí a nenechávala veškerou vůli pouze na nich. Aleš díky své inteligenci vysvětlení rozumí, Lukášovi je však nutné ukázat, že v některých věcech se neustupuje. Matka se bojí jeho následného rozladění, tomu se snaží stůj co stůj vyhnout. Dostávají se tím však do dalších, závažnějších potíží, na mamince je znát velký úbytek hlavně psychických sil.

Na Lukášovi jsou po prázdninách vidět další posuny vpřed, lépe mluví, lépe rozumí. Tak, jak bylo maminkou již řečeno, musíme znovu nastolovat pravidla a dát najevo, že mateřská škola se řídí podle nich. Lukáš to ví, ale zkouší, kde hranice jsou a jak pevné. Je to zčásti také proto, že opět je ve třídě změna v jedné z paní učitelek.

Když je s pedagogy Lukáš příliš nespokojen, neboť neustupují, pokouší se následně vynutit si na mamince neúčast v mateřské škole na příští den. Používá již krátká slovní spojení jako: „Zítra volno, zítra zavřeno a hotovo.“ Matka Lukášovi vyhoví, když ví, že bude chybět asistentka. Matka stále vnímá Lukáše více bezmocně, než by musela. Přitom například v souvislosti s rozvojem Lukášovy řeči je úžasné sledovat, jak rozumí slovům: „zítra ještě přijdeš“ a naopak: „zítra je volno“. Už se také ptá na brášku, na otce, na další věci.

Z vlastní iniciativy si asistentka během podzimu domlouvá návštěvu praktické školy, do jejíž třídy pro autisty bude Lukáš v tomto školním roce zapsán. Čerpá zde informace o tom, co se

bude v první třídě dít, aby měl pedagogický sbor mateřské školy představu, na co jej postupně připravit. Autistická třída je zde výrazně ovlivněna svojí podstatou. Na rozdíl od mateřské školy chybí zde společné chvílky, nejsou zde hry, říkanky, básničky, neprobíhá sociální interakce, protože pět autistických dětí zde je uzavřených do svého světa a tyto aktivity by pro ně nebylo ani možné uskutečnit. V kontextu s Lukášem toto nejsou dobré zprávy, Lukáše v mateřské škole berou již děti do her, stavění, Lukáš s ostatními zpívá a předcvičuje, jezdí po zahradě na koloběžce a závodí s ostatními a o toto v nové škole přijde. Dokonce už se mu zalíbila i jedna holčička, která si s ním hraje, vaří spolu v zahradní kuchyňce jídlo z trávy a písku a rádi spolu chodí za ruku vždy, když je potřeba utvořit dvojice. Tento život v mateřské škole jej dnes a denně rozvíjí a o toto všechno bude po nástupu do školy ochuzen. Rodičům se škola velmi líbí, všichni jsou zde hodní a vstřícní, v tomto ohledu lze souhlasit. Škoda jen menší podnětnosti. Když s Lukášem následně zkouší pedagogové některé úkoly, kterými potom škola na předškolní přípravu navazuje, většinu z nich zvládá už nyní. Individuální přístup mu jistě odpovídající náročnost nastaví přesně na míru.

V tomto bodě studie Lukášova případu končí, jeho poslední rok v mateřské škole se blíží ke konci. Nezbývá než mu popřát, aby se na další cestě životem měl co nejlépe.

8 SHRUTÍ POZNATKŮ Z VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Začleňování dětí s autismem do mateřských škol běžného typu vidí všichni účastníci výzkumu s jedinou výjimkou jako správný krok. Problémem bývá, uvádějí Němec, Martinovská (2018), že učitelky nejsou často kvalifikované ve speciální pedagogice, dřívější rozsah oboru učitelství pro MŠ se této oblasti dotýkal jen okrajově. Výzkumné šetření toto beze zbytku potvrzuje, avšak ani mladší učitelky, které přišly do mateřské školy v průběhu popisovaných šesti let s čerstvým diplomem, se necítí být o mnoho více vzdělané a tudíž fundované. Lechta (2010) uvádí, že nezbytné je do inkluzivního trendu zapojit co největší okruh kompetentních odborníků. Výzkumným šetřením bylo v praxi zjištěno, že odborníci zapojeni jsou, avšak z pohledu pedagogů velmi sporadicky a není jich mnoho, navíc rady jsou obecného charakteru, opakují se. Hájková a Strnadová (2010) uvádějí jako jednu z nejvýznamnějších předpokládaných změn v procesu přípravy inkluzivních pedagogů novou kvalitu jejich pedagogického vědomí. Tím autorky míní znalostní a zkušenostní přístup k procesu učení, k jeho překážkám, ke vzdělávacímu a sociálnímu prostředí jako celku. Ze závěrů výzkumného šetření je patrná stejná potřeba, avšak prakticky vzdělávání pedagogů na této úrovni ustupuje potřebě vzdělávat se pedagogicky spíše ve směru k běžnému profesnímu růstu než směrem k inkluzivnímu vzdělávání jako takovému. Na to navazuje další ze zjištěných skutečností, o níž hovoří Němec a Martinovská (2018) k roli asistentů pedagoga. Uvádějí, že největší chyby vznikají v práci asistentů tam, kde učitel svěří celou práci s dítětem se speciálními potřebami asistentovi. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že toto je s menšími výjimkami běžnou praxí. Dotazovaní pedagogové se cítí být v tomto smyslu dokonce méně vzděláni než asistent, který ke svému vzdělání absolvoval alespoň krátký kurz zakončený zkouškou. Přitom inkluzivní postupy, jak uvádí Hájková a Strnadová (2010), se nejlépe daří zavádět pedagogovi, který rozumí efektivním postupům ve vzdělávání. Pokud bychom vycházeli z tohoto závěru, potom jím musejí být vystudovaní pedagogové. K unikátnosti vzdělávání dětí s autismem mluví dále Lechta (2010) v tom smyslu, že jejich edukace musí být značně individualizovaná. Vzhledem k současné individualizaci celého předškolního vzdělávání není však nyní již toto pro pedagogy ničím výjimečné. Avšak individualizace jako taková vyžaduje mnohem více času a individuální práce, to však opět posunuje zátěž pedagoga do takové míry, že opět dává přednost spíše práci s dětmi ostatními na úkor práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

K individualizaci jako takové učitelky shodně dodávají, že ze stejného důvodu nestanovovaly dopředu žádné konkrétní plány a postupy, ale snažily se reagovat aktuálně a přistupovat k dětem až na základě pochopení některých jejich specifíků. Toto je však velmi náročné a připravuje to nejisté situace. Náročnost takovýmto způsobem narůstá ne tak, jak počítá zákon a ulevuje snížením počtu dětí ve třídě o dvě, ale dle výpovědí učitelek spíše dvojnásobně. Některé dny si přítomnost dítěte s poruchou autistického spektra vyžádá tolik intervence a ovlivní třídu natolik, že pro ostatní děti téměř nezůstává prostor a klid. Hájková a Strnadová (2010) dále uvádějí, že chce-li být pedagog úspěšný v zavádění inkluzivní praxe, musí být především úspěšný v řešení problémů. Dotazované učitelky se shodují, že na úrovni mateřské školy bylo řešení problémů zájmem všech zúčastněných, a tak se většinou dařilo. Některé záležitosti, či problémy, které však vyžadovaly zapojení rodiny, se na slovní úrovni s rodiči jevíly řešitelné zdánlivě snadno, avšak naplňování dohodnutého se nakonec často ukázalo jako nefunkční. Z pohledu rodičů se dále potvrzuje, co uvádí Hájková a Strnadová (2010), že rodiče často nemají představu o tom, co by se dítě mělo ve škole naučit. Jejich prioritou je dle autorek umožnit potomkovi co nejvíce zkušeností s běžným vzdělávacím prostředím a s interakcí s vrstevníky. Tato matka sourozenců shodně uvádí také jako prioritu svoji. U staršího ze sourozenců Aleše potom nebylo těžké odejít do běžné základní školy, dokonce odcházel s některými svými budoucími spolužáky, a tak jeho následná adaptace také díky tomu byla, dle sdělení matky, jednodušší. Ve druhém případě je také matka dle vlastního vyjádření vděčná za to, že Lukáš mohl být ve svém předškolním období v mateřské škole běžného typu. Je přesvědčena, že mu to otevřelo pohled na běžné fungování kolektivu stejně starých dětí, poznal a zapojil se do aktivit, které by asi speciální mateřská škola nenabízela. Avšak nyní již matka vidí, že pokračování syna na základní škole běžného typu není pro Lukáška možné. Ve správnosti rozhodnutí umístit jej do třídy pro autisty ve škole praktické ji mimo jiné ujistilo také každodenní pozorování svého syna v interakci s ostatními, podobně starými dětmi. Dostala tím, dle vlastních slov, mnohé odpovědi na své otázky, které pak ani nikomu nemusela pokládat.

ZÁVĚR

Jedinci s poruchami autistického spektra žijí mezi námi. V posledních letech se ve společnosti objevuje názor, že jich rychle přibývá. Uvažuje se, zda jde o fenomén dnešní doby, nebo se o problému jen více mluví a tím se nárůst zdá být větší. Nemyslím, že je to důležité. Důležité je, že jsou naší součástí stejně tak, jako my jsme součástí jejich. Všichni jsme se narodili na tuto zemi, všichni sem patříme. Pomoc jeden druhému by měla být samozřejmostí stejně tak, jako schopnost přijmout každého člověka bez předsudků a výhrad. Proto jsem ráda, že nyní mohou nejenom jedinci s poruchami autistického spektra žít svůj život mezi námi všemi bez omezení, která jim byla diktována v minulosti. Případové studie sourozenců, které jsem zde představila jenom dokládají to, že jde o cestu správnou.

POUŽITÉ ZDROJE

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8979-8.

BARBERA, Mary Lynch a Tracy RASMUSSEN. *Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9212-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2053-1.

DE CLERCQ, Hilde. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem*. Praha: Portál, 2007. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-235-5.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7041-0.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676797.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-802-6208-532.

NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-394-0.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-717-8847-3.

PÁTÁ, Perchta Kazi. *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2185-9.

PREKOP, Jirina. *Malý tyran*. Vyd. 6., rozš. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-589-9.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7102-6.

STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0002-4.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8821-X.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina a Hynek JŮN. *Vztahy, intimita a sexualita lidí s mentálním handicapem nebo s autismem*. Vyd. 1. [i.e. 2.]. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy, 2012. ISBN 978-80-87690-08-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1600-3.