

Obsah

Úvod	8
1 Poruchy autistického spektra	9
1.1 Autismus a jeho začlenění	9
1.2 Triáda postižení (projevy poruch)	11
1.2.1 Problémy v sociálních vztazích	11
1.2.2 Problémy s komunikací	14
1.2.3 Problémy představitosti	15
1.3 Nespecifické variabilní rysy	17
1.3.1 Specifické rysy motorického vývoje	17
1.3.2 Percepční poruchy	18
1.3.3 Emoční reaktivita	20
1.3.4 Adaptabilita	21
1.3.5 Problémy v chování	23
2 Aspergerův syndrom	24
2.1 Charakteristika Aspergerova syndromu	24
2.2 Kognice, jazyk a řeč	25
2.3 Citlivost smyslů	27
2.4 Pohybová neobratnost	28
2.5 Emoce	29
2.6 Sociální chování	29
2.7 Přátelství	30
3 Zájmy a hra	31
3.1 Definice a charakteristika zájmů	31
3.2 Hra a její specifika	32
4 Zájmy a hra u dětí s autismem	35
4.1 Úloha hry v životě dítěte s autismem	35
4.2 Specifika hry dětí s autismem	36
4.3 Rozvoj herních dovedností	37

4.4	Zájmy.....	38
5	Praktická část.....	40
5.1	Úvod.....	40
5.2	Problém a jeho teoretické souvislosti.....	41
5.2.1	Vymezení oblasti zkoumání.....	41
5.2.2	Účel empirického šetření.....	41
5.3	Metodologie.....	42
5.3.1	Plán šetření.....	42
5.3.2	Metody výběru.....	43
5.3.3	Metody získávání dat.....	45
5.3.4	Procedury sběru dat.....	46
5.4	Případová studie – Matýsek.....	47
5.5	Případová studie - Honzík.....	49
5.6	Analýza dat.....	51
5.6.1	Analýza zájmů chlapce s Aspergerovým syndromem.....	51
5.6.2	Analýza zájmů chlapce intaktního.....	59
5.6.3	Vzájemné porovnání zájmů chlapce s AS a chlapce intaktního ...	62
5.6.4	Vyústění empiristického šetření.....	64
	Závěr.....	68
	Seznam použité literatury.....	69
	Seznam příloh.....	71
	Přílohy.....	72
	Příloha A: <i>Porovnání diagnostického systému MKN-10 s DSM IV</i>	72
	Příloha B: <i>Diagnostická kritéria Asperger. syndromu DSM IV (1994)</i>	73
	Příloha C: <i>Diagnostická kritéria Asperger. syndromu MKN 10 (1993)</i>	74
	Příloha D: <i>Diagnostická kritéria Asperger. syndromu Gillberg (1989)</i>	76
	Příloha E: <i>Diagnostická kritéria Asperger. syndromu Szatmari, kol. (1989)</i>	77
	Příloha F: <i>Barevná příloha – oblíbené hračky Matýska</i>	78
	Příloha G: <i>Zápisky z pozorování Matýska</i>	88
	Příloha H: <i>Zápisky z pozorování Honzika</i>	98

Úvod

V úvodní části bakalářské práce s názvem „Zájmy dětí s autismem“ uvádím důvody, které mě vedly k volbě zpracovaného tématu. Jedním z hlavních důvodů je můj dlouhodobý zájem o lidi s postižením, především o děti s poruchami autistického spektra. Níže uvedenými řádky bych ráda přiblížila pohled na svět očima lidí s tímto typem postižení.

„ Lidé jsou všude, mluví a chodí v pestrobarevném oblečení.

Jejich hovor je jako hřmot kobylich kopyt.

Jejich barvy mě oslepují, jsou moc barevné.

Jejich řeči mě ohlušují, jsou moc hlučné.

Barvy mě bolí do očí,

Řeči mě bolí do uší.

Proč jen ti lidé nemohou být zticha a nosit obyčejné barvy.“

Dianne Mearová

V teoretické části se věnuji popisu poruch autistického spektra, který blíže specifikuji pomocí charakteristiky triády postižení a nespecifických variabilních rysů. Samostatnou kapitolu dále tvoří stěžejní téma Aspergerova syndromu, která úzce souvisí s praktickou částí. Dále se věnuji tématice zájmů a hry u intaktních dětí ve srovnání s dětmi s poruchami autistického spektra. V této kapitole považuji za důležité vyzvednout specifika hry a zájmových oblastí a stejně tak vývoj hry u dětí s autismem. Abychom si mohli prostřednictvím této práce uvědomit možné odlišnosti a podobnosti těchto dětí, je proto nezbytné vytyčit preference zájmů.

Za cíl praktické části jsem si stanovila zmapování zájmů dítěte s Aspergerovým syndromem a následné jejich porovnání se zájmy dítěte intaktního. Dílčím smyslem je objasnit, zda docházelo ke změnám v zájmech chlapců během mého pozorování. Následně se snažím vypořádat se skutečností, zda samotné postižení ovlivňuje zájmy chlapce s Aspergerovým syndromem (výběr hry, hračky, pohádek, do jaké míry postižení předurčuje výběr určitého zájmu).

1 Poruchy autistického spektra

V současné době se na poli problematiky objevují dva názvy, jedná se o pervazivní vývojové poruchy a o poruchy autistického spektra. Thorová (2006) poukazuje na skutečnost, že termín poruchy autistického spektra je považován za výstižnější, jelikož specifické deficity a abnormální chování jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní.

Pervazivní vývojové poruchy se řadí mezi nejzávažnější neurovývojové poruchy dětského psychického vývoje. Vyjdeme-li ze samotné etymologie slova pervazivní neboli všepronikající, znamená to, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. Poté se hovoří o tzv. problematické triádě zahrnující obtíže v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. (Thorová, 2006)

Pro přehlednost jednotlivých poruch, které se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy, uvádí Thorová (2006) diagnostické systémy vydávané Světovou zdravotnickou organizací (MKN-10) a diagnostické systémy vydávané Americkou psychiatrickou asociací (DSM-IV), viz příloha A.

1.1 Autismus a jeho začlenění

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi pojmu autismu, které se od sebe liší v různé míře. Pro představu zde uvádím několik možných pohledů.

Leo Kanner, americký psychiatr, použil pro označení nepřiměřených projevů chování u dětí pojem časný dětský autismus. Tímto názvem se snažil vystihnout svoji domněnku, že děti s autismem jsou osamělé, nezajímají se o svět kolem sebe a nejsou schopné přátelství a lásky. Jiný pohled či dokonce význam slova autismus, nacházíme u švýcarského psychiatra Bleulera, který tento termín použil k pojmenování jednoho ze symptomů pozorovaných u schizofrenních pacientů, vyjadřující odtažení od reality, pohroužení se do vnitřního světa snů a fantazie. (Thorová, 2006) Stejně jako tomu bylo v letech dřívějších, tak i v dnešní odborné literatuře je možné nalézt tyto rozdílné významy pojmu autismu. Dokládá to např.

definice Hartla a Hartlové: „ Autizmus (autism) - stažení se do sebe, zapadnutí do sebe, sociální izolace, egocentrické, nerealistické myšlení, snění...“ (Hartl, Hartlová, 2004)

Lidé s autismem přitahovali pozornost vědců od prvních popisů poruchy. Tuto skutečnost dokládá existence různých teorií a přístupů, které se vyvíjely a stále vyvíjí v čase. Zastánkyně psychodynamicky orientovaných teorií, Margaret Mahlerová, zařazuje autismus mezi vývojové psychózy. Obdobně je tomu u psychiatra Bruna Bettelheima, který také označuje za viníka stavu dítěte chybné rodičovské postoje, které mají za následek vznik autismu. Mezi další teorie a přístupy, které se ze svého teoretického rámce snažily zařadit autismus a vysvětlit jeho vznik, příčiny a projevy, se řadí například teorie psycholingvistické a behaviorální. Od těchto teorií dochází k posunu směrem k teoriím neurobiologickým, které jsou všeobecně více akceptované, na rozdíl od teorií předešlých. Nelze nezmínit teorie kognitivní a teorie emoční, které nejprve stály proti sobě, ale postupem času došlo k jejich integraci, jelikož neexistují odděleně emoce a myšlení, ale naopak dochází k jejich vzájemnému prolínání a ovlivňování. Neoddiskutovatelný vliv mají také teorie, které se opírají o genetické příčiny vzniku autismu. Vědci se přiklání k názoru, že na vzniku poruch autistického spektra se významně podílejí i genetické faktory. Složitost a variabilita jednotlivých projevů autismu může vést k teoriím o variabilitě jeho příčin, mnozí odborníci poté hovoří o multifaktoriální etiologii. (Thorová, 2006)

1.2 Triáda postižení (projevy poruch)

Jak již bylo výše zmíněno, poruchy autistického spektra se vyznačují širokou rozmanitostí svých projevů, avšak nedostatky a obtíže v oblastech sociálních vztahů, komunikace a představitosti, lze spatřovat jako klíčové charakteristiky.

1.2.1 Problémy v sociálních vztazích

U intaktních dětí pozorujeme již od prvních dnů života různé projevy sociálního chování, jedná se např. o sociální úsměv, broukání či oční kontakt. Tyto a mnohé další formy sociálního chování jsou pro lidi s autismem velmi problematické. Jedinci s autismem si vytváří sociální chování a sociální porozumění odlišnými prostředky a způsoby, které se značně liší od způsobů, které volí intaktní populace. (Jelínková, 2001)

Thorová v knize *Poruchy autistického spektra* (2006) uvádí, že poruchy sociální interakce se u jednotlivých dětí s autismem výrazně liší v závislosti na hloubce daného postižení. U dětí se můžeme setkat s celou řadou forem sociálního chování, na které lze nahlížet ze dvou extrémních pólů členících děti do pomyslných dvou kategorií:

- a) Prvním z nich je pól osamělý, kdy se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, stáhne se do koutku či si zakrývá oči a uši nebo naprosto nereaguje na nabízené podněty.
- b) Protikladem je pól extrémní či nepřiměřené sociální aktivity. U dětí vyznačujících se touto charakteristikou, se setkáváme s jejich přehnanou snahou o navázání sociálního kontaktu s každým a za jakékoli situace a s naprostým nerespektováním sociálních norem. Specifický kognitivní styl vyznačující se doslovným chápáním situací a dále rigidita myšlení, omezené schopnosti empatie, malá či žádná schopnost porozumět metakomunikaci a neschopnost zobecňovat, neumožňuje lidem s poruchami autistického spektra chápat jemnost a spletnost sociálních vztahů a situací.

Na základě převažujícího typu sociálního chování u dětí s poruchami autistického spektra vyčleňuje Thorová (2006), na základě členění dle L. Wingové, pět kategorií, lišících se v projevech chování zahrnující např. aktivitu či pasivitu dítěte, abnormální projevy chování, vyhledávání kontaktu či izolace. Je nutné podotknout, že jednotlivé typy chování se neustále prolínají a to vždy v závislosti na okolnostech. Jedná se o následující kategorie chování:

- a) *Typ osamělý*: u dětí vyznačujících se touto charakteristikou lze vyzorovat minimální zájem o fyzický kontakt, či dokonce aktivní vyhýbání se mu. Děti nemají zájem o společnost, o přátele, o navazování vztahů s vrstevníky či o komunikaci. Nejraději tráví svůj čas o samotě. Na druhou stranu nelze o nich tvrdit, že jsou neustále pasivní, svou aktivitu projevují například svým neempatickým vtrhnutím mezi děti a následným ničením jejich hraček. Postupem času dochází ve většině případů k zlepšení kontaktu s blízkými osobami.
- b) *Typ pasivní*: děti s převažujícím pasivním sociálním chováním se kontaktu s jinými osobami přímo nevyhýbají, taktéž ho ale ani nevytváří. Z konverzace či různých společenských akcí nepocítují potěšení, nýbrž využívají komunikaci jako prostředek k uspokojení základních potřeb. Objevuje se u nich omezená schopnost sdílet radost s ostatními, dále omezená schopnost empatie či sociální intuice. Děti si neví rady, jakým způsobem se mají zapojit do her se svými vrstevníky, o které přitom projevují jistý zájem.
- c) *Typ aktivní – zvláštní*: tento typ sociálního chování se u dětí vyznačuje jejich nadměrnou spontaneitou v sociálních interakcích, která se projevuje např. dotýkáním a hlazením cizích lidí, přehnanou a zvláštní mimikou a gestikulací. Časté je také řečové a myšlenkové ulpívání týkající se nejčastěji oblasti zájmu dětí. Děti mají velmi rády jednoduché sociální rituály, kterým je například pozdrav. Nejasné a obtížné je pro ně pochopení pravidel společenského chování a stejně tak kontextů sociálních situací.
- d) *Typ formální – afektovaný*: tato kategorie sociálního chování je typická pro jedince s vyšším IQ, u nichž si nelze nevšimnout výborných vyjadřovacích schopností. Precizní vyjadřování a taktéž pedantické dodržování pravidel svědčí o jejich velmi konzervativním chování. Problém v podobě afektivní

reakce nastává v situacích, kdy dojde k nedodržení těchto pravidel, zásad a předpisů. Mezi další charakteristiky se řadí doslovné chápání slyšeného, neschopnost pochopit vtipy a nadsázku, dále také pravdomluvnost vyskytující se často až v podobě šokujících výroků (s daným typem sociálního chování se často setkáváme u dětí s Aspergerovým syndromem).

- e) *Typ smíšený – zvláštní*: tento poslední typ sociálního chování je velmi variabilní vzhledem k měnícím se okolnostem zahrnující prostředí, různé sociální situace a přítomnost či nepřítomnost jiných osob. Objevují se zde výkyvy v kvalitě interakcí, dále také střídavé prvky osamělosti, pasivity či aktivního přístupu. (Thorová, 2006)

Vermeulen se v knize *Autistické myšlení* (2006) velmi detailně věnuje tématu sociálního chování lidí s autismem. Všimá si skutečnosti, že tito jedinci zůstávají „uvězněni“ v konkrétních pozorováních. Jinými slovy, jedná se o konkrétní lidi, kteří pozorují to, co je konkrétní a viditelné. Jejich problémy v oblasti sociálních vztahů jsou nasnadě, jelikož sociální vztahy jsou abstraktní povahy. Jedná se především o implicitní, neviditelnou podobu sociálních podnětů a také neustálou proměnlivost různých druhů kontextů doprovázející sociální situace, které jim způsobují obtíže. I přes tyto nesnáze se lidé s tímto druhem postižení snaží zjistit, co se kolem nich děje, myšleno v sociálním slova smyslu. Snaží se objevit pravidla, která by jim posloužila jako vodítka při vstupu do sociálních vztahů. Důsledkem nepochopení kontextů situací, se u lidí s autismem objevují dva procesy nesoucí název hyperselektivita a hypergeneralizace, které jsou výsledkem slabé koherence. Hypergeneralizaci vysvětluje Vermeulen jako příliš častou a zdlouhavou aplikaci pravidel v situacích, do kterých se nehodí a do kterých nezapadají. Dochází k tomu z důvodu nepochopení kontextu a smyslu sociální situace. Zatímco hyperselektivitu popisuje jako slepotu vůči základním podobnostem situací (jako příklad může sloužit následující tvrzení – jiný pár kalhot, jiné pravidlo).

V souvislosti s problematikou sociálního chování si všimá tématu identity. Jedinec, jehož myšlení se orientuje na vnější detaily bez koheze, má problémy s vnímáním vlastní identity. Jako příklad uvádí zkušenost jednoho muže s autismem. Při čtení následujících řádků se můžeme přistihnout, že na rtech máme úsměv, ale to nic nemění na skutečnosti, že tento příběh slouží jako trefný příklad otázky identity

jedince s autismem: „ Na sklonku války přijíždí pozdě v noci jakýsi muž do hospody. Protože není dostatek místa, musí sdílet pokoj s německým důstojníkem. Nepřeje si však setkat se s tímto mužem, a proto požádá hospodského, aby ho vzbudil brzy ráno. Muž se svlékne a jde spát. Venku je ještě tma, když je vzbuzen hospodským. Muž se rychle oblékne a vyjde ven. K jeho překvapení tam stojí skupina německých vojáků. A nejenom to – oni mu salutují. Když o něco později nastupuje do vlaku a prochází kolem velkého zrcadla, povšimne si, že má na sobě německou uniformu. „Co je to za hloupého hospodského,“ křičí muž. „ Vzbudil toho nepravého.“ (Vermeulen, 2006, str. 45-46)

Smysl pro vlastní identitu si člověk podle něj vytváří tím, že zakouší sám sebe jako jednotu izolovanou od vnějších detailů (př. vnímání vlastní osobnosti si lze představit jako nit táhnoucí se svojí vlastní historií). Oproti tomu lidé s autismem prožívají svůj vlastní život podstatně méně koherentně postrádající onu zmiňovanou kontinuitu. V jejich životě neexistuje příběhová linie, žijí tady a teď. Jejich život si lze představit jako tečkovanou čáru, kde každá tečka znázorňuje izolovanou událost, která nesouvisí s ostatními událostmi a fakty v životě jedince. Jedinci s autismem se chtějí zapojovat do sociálního světa a jako prostředky k této adaptaci volí různé postupy. Jedním ze způsobů je napodobování chování druhých lidí či repetitivní chování, kdy jedinec uplatňuje stále tytéž zvyky, které se mu v minulosti osvědčily.

1.2.2 Problémy s komunikací

Mezi další projevy poruch lidí s autismem se řadí problémy s komunikací, které se manifestují různým způsobem a v různé míře. U některých dětí se řeč nemusí vyvinout vůbec, poté hovoříme o mutismu, naopak jiné děti dokážou mluvit téměř bez přerušování, mají bohatou slovní zásobu, ale jejich řeč nemusí být zcela smysluplná. Stává se tak díky tomu, že děti jsou naprosto fascinovány množstvím slov, ale zcela jim uniká jejich smysl. Často využívají komunikaci jako prostředek či nástroj k uspokojení svých potřeb a zájmů. V nemálo případech se u dětí objevuje echolálie, neboli opakování slov, vět či vlastní žargon. Jako vhodná forma komunikace s jedincem s autismem se může jevit řeč, gesta, znakový jazyk či komunikace s vizuální oporou za pomoci nápisů, fotografií nebo obrázků. Vždy

samozřejmě záleží na dovednostech a schopnostech konkrétního jedince. (Jelínková, 2001)

Vermeulen (2006) tyto obtíže vysvětluje následovně. „ Všechny různé formy řeči jsou odkazy. Ukazují na fundamentální, neviditelné významy. Odkazy jsou totožné se symboly. Řeč je tak systémem složených symbolů. Bez symbolů neexistuje komunikace, žádná interakce mezi lidmi. Symboly činí náš svět světem sdíleným.“ (Vermeulen, 2006, str. 61) Avšak pro jedince s autismem je většina běžných lidských symbolů mimo jejich chápání, jelikož jsou v abstraktní podobě. Velmi obtížně chápou proces komunikace, který se skládá z kódování, dekódování, interpretace a re-interpretace. Lidé s autismem mají tendence dělat stále stejné chyby v interpretacích. Jejich interpretace bývají často doslovné či se objevují desinterpretace. Je to způsobeno tím, že nedokáží uchopit koherenci jednoho slova s ostatními slovy ve větě. Vytváří si totiž pevné, izolované asociace slov s jejich významy. Naprosto nechápou skutečnost, že význam slova se mění v závislosti na kontextu. Neschopnost pochopit koherenci v komunikaci a její sociální aspekt způsobuje, že lidem s autismem naprosto uniká myšlenka a smysl komunikace. Většinou jsou myšlenky v komunikaci vyjadřovány nepřímou či implicitně, nejsou tedy viditelné a jasně čitelné pro jedince s autismem.

Thorová (2006) rozlišuje poruchy v komunikaci z hlediska oblastí, kde se objevují: jednotlivé poruchy se mohou vyskytnout ve verbální či neverbální komunikaci a dále ve složce receptivní (oblast porozumění řeči) a v oblasti expresivní (vyjadřování).

1.2.3 Problémy představivosti

Třetí skupinou projevů poruch řadící se mezi tzv. triádu, je narušená schopnost představivosti. Narušená představivost neboli imaginace má negativní vliv na mentální vývoj dítěte, a projevuje se hned v několika směrech:

- *stereotypní a repetitivní chování*: lze rozlišovat stereotypy motorické, př. plácání rukama, třepání prsty před očima, kývavé pohyby, chůze po špičkách. V některých případech mohou motorické stereotypy přejít do podoby sebezraňujícího chování. Další skupinu tvoří stereotypy verbální,

zahrnující opakování slov a zvuků, kladení stále stejných otázek a mnoho dalších. Mezi další stereotypy se řadí stereotypy v oblasti zájmů.

- *rituální vzorce chování*: jako příklad může sloužit představa, kdy dítě s autismem jezdí pouze autobusem s červeným pruhem. Rituály často výrazně narušují chod domácnosti. Jejich nápadnost, značně ztěžuje styk rodiny s veřejností, což může vést až k tomu, že se rodina uchýlí do izolace.
- *omezený repertoár zájmů*: dítě si často oblíbí jednu věc, kterou nosí všude s sebou nebo se věnuje pouze jedné zájmové činnosti (více viz kapitola 4). (Jelínková, 2001)
- *omezený či odlišný rozvoj hry*: schopnost představivosti úzce souvisí s rozvojem hry dětí s autismem, s jejich zájmy a činnostmi (viz kapitola 4).

Vermeulen (2006) připisuje problémy představivosti neschopnosti vytvářet kohezi z různých pozorování, jinými slovy neschopnosti centrální koherence. Právě na základě centrální koherence dostávají dojmy svůj pravý význam. Jedinci s autismem mají slabou centrální koherenci, což vede k tomu, že zpracovávají dojmy odlišným způsobem a to spíše oddělováním nežli spojováním. Postrádají představivost k tomu, aby viděli více než jen jeden konkrétní detail. Věcem poté připisují význam nesouvislým způsobem, ve vztahu jeden k jednomu. Veškeré detaily jsou poté izolované. Znamená to, že jeden výraz má pouze jeden význam. Jako příklad může sloužit představa červeného světla na semaforu, která znamená STOP. Pokud se však červené světlo rozsvítí ve chvíli, kdy se člověk s autismem nachází v polovině přechodu, způsobí to, že se zastaví a bude čekat na zelené světlo, které mu bude signalizovat, že může pokračovat. Jedinci s autismem nedokážou pochopit, že signální červená barva na semaforu může mít za jiných okolností a kontextů pozměněný význam, přijde jim to dokonce absurdní. Autor také poukazuje na rozdílnou schopnost představivosti lidí s autismem a lidí bez autismu: „Lidé bez autismu žijí v jednom světě: jsou schopni na základě koherence věci vytvářet jednotnou kohezi v rámci rozmanitosti věcí. Naopak jedinci s autismem žijí ve více světech: ve světě nepočitatelných, nekoherentních detailů, které pro ně mají pouze jeden význam a to význam doslovný. Svět lidí s autismem je spíše jako svět rozličných kousků a dílů.“ (Vermeulen, 2006, str. 33)

1.3 Nespecifické variabilní rysy

Nespecifické variabilní rysy je označení pro ty rysy, které se velmi často objevují u jedinců s autismem a zároveň nejsou uvedeny jako kritéria pro diagnostikování jednotlivých poruch autistického spektra. (Thorová, 2006)

1.3.1 *Specifické rysy motorického vývoje*

Mezi nespecifické variabilní rysy řadí Thorová (2006) odlišnosti v motorickém vývoji, které se v prvním roce života mohou vyznačovat sníženým či zvýšeným svalovým napětím (tedy hypotonií, hypertonií), ve vyšším věku bývá zvláště problematická koordinace pohybů v oblasti jemné a hrubé motoriky, zvláště u jedinců s Aspergerovým syndromem. Dále může být vývoj motoriky v ostrém kontrastu s vývojem řeči a ostatními mentálními funkcemi. Motorické schopnosti se u dětí mohou vyvíjet opožděně či nerovnoměrně. Zvláště nápadné jsou stereotypní a bizarní pohyby rukou, prstů a někdy i celého těla. Repertoár zvláštních pohybů je velmi rozmanitý, od krátkých, tepavých a kroutivých pohybů rukou a prstů až po dlouhé kmitání prstů před obličejem. Tyto pohyby se nejčastěji objevují v situacích, kdy je dítě emočně rozrušené. Autostimulační pohyby slouží jako prostředek pro uklidnění dítěte nebo jako způsob trávení volného času. Thorová uvádí možná vysvětlení příčin stereotypního chování (více viz Thorová, 2006, str. 139).

U poruch autistického spektra je též zaznamenáno sebezraňující stereotypní chování. Řadí se mezi ně štipání se, bouchání hlavou o předměty a o zem, údery rukama do vlastního těla, kopy, kousání aj. Počátek sebezraňujícího stereotypního chování je možné vysledovat již u dětí ve věku od jednoho roku života, tyto tendence s věkem ustupují.

Thorová dále uvádí zvláštnosti demonstrující se v celkové pohyblivosti. Zvláště poté se jedná o chůzi na špičkách, odlišnou chůzi a běh, kdy nedochází k tomu, aby ruce doprovázely pohyb nohou. Jejich pohyby nejsou plynulé, ale spíše trhavé a při pohledu na ně, nám může vyvstat na mysli analogie s loutkou. Celková úroveň motorické aktivity se u jedinců s poruchami autistického spektra může pohybovat od jednoho pólu k druhému. Někteří jedinci jsou velmi pasivní, pomalí, a jiní naopak hyperaktivní, impulsivní s prudkými a zbrklými pohyby. Pro mnohé děti

je velmi problematická pohybová nápodoba, na čemž se podílí neschopnost udržet pozornost, nepochopení smyslu činnosti a menší sociální zainteresovanost. Avšak jsou i tací, kteří mají nutkavé tendence k napodobování druhých lidí, jejich pohybů a mimiky (hovoří se poté o echopraxii a o echomimii).

Specifické rysy a odlišnosti lze také nacházet v grafomotorice. U dětí s poruchou autistického spektra se můžeme často setkat s nerovnoměrným vývojem kresby. Děti dokonce často zcela odmítají tuto činnost či se jejich výkon omezuje na čáranice či na specifické náměty, kterými jsou např. číslovky. Postupně dochází k zlepšování dovednosti kreslení, ale je k tomu zapotřebí veliké úsilí jak dítěte, tak i rodičů. V kontrastu s těmito charakteristikami nelze opomenout ty jedince, u kterých se naopak setkáváme s výrazně nadprůměrnými kreslířskými schopnostmi. Nejčastější motivy, které děti ve své kresbě zobrazují, mají stereotypní charakter (př. větráky, vysavače, čisticí prostředky, vlnovky). Další viditelné specifikum je smysl pro detail, kdy dítě na svém obrázku zachycuje nápisy, čísla, zvýrazněné zoubky na známce apod. U některých dětí se objevuje odpor ke kresbě některých témat, jako je např. lidská postava, a jiné naopak stále rigidně zobrazují předměty svého zájmu (dinosauři, popelnice, vesmír). Co se týče oblasti psaní, i zde se objevují obdobné potíže. (Thorová, 2006)

1.3.2 Percepční poruchy

U jedinců s autismem lze pozorovat jisté odlišnosti projevující se ve vnímání. Týkají se zvláštního způsobu vnímání, zvýšené či snížené citlivosti vnímání na různé smyslové podněty (používá se též označení hypersenzitivita a hyposenzitivita) nebo také výrazného zájmu, možno říci až fascinací určitými sensorickými vjemy.

Thorová (2006) uvádí specifika jednotlivých smyslových modalit. Mezi zvláštnosti zrakového vnímání se řadí odlišný způsob pozorování (př. jiné osoby či předměty pozorují vnějším koutkem oka, nikoli přímým pohledem, dále si také přibližují předměty na minimální vzdálenost od očí či naopak). Na straně jedné mívají potíže s fixováním zraku na předměty, s kterými pracují a na straně druhé, se potýkají s problémy ulpíváním zraku a nepružným přesměrováváním zrakové kontroly. Nebývá výjimkou, že u jedinců s autismem se zrakové vnímání orientuje na

detail na úkor vnímání celku. Hovoříme-li o zrakové hypersenzitivitě, představíme si, že jedinci přecitlivěle reagují na některé podněty, př. blesk fotoaparátu či prudké sluneční světlo. Naopak u zrakové hyposenzitivity si všimáme, že dítě nereaguje pružně na určité zrakové podněty a nemá tendenci k jejich vyhledávání a kontrolování. Mezi další zvláštnost se řadí autostimulační činnost zaměřená na zrakové podněty projevující se např. ulpívavým pozorováním prstů či světel.

U jedinců s autismem se sluchové vnímání mnohdy vyznačuje nekonzistentními reakcemi na sluchové podněty. Často se objevují nepřiměřené reakce na různé sluchové podněty, v podobě strachu, bolesti či panických stavů (jedná se např. o zvuky motocyklů, mixéru, štěkot psa, kýchnutí). Děti si poté často zakrývají uši a to i za situací, kdy jim bezprostředně žádný sluchový podnět nehrozí. Při pozorování dětí je možné rozpoznat pestrost sluchových podnětů, na které reagují velmi přecitlivěle, jako další příklad Thorová uvádí vysoké tóny, některé hudební melodie, zpěv rodičů aj. V opačném případě, tedy co se hyposenzitivity na sluchové podněty týká, děti nereagují na silné zvukové podněty. Jako nejproblematictější se uvádí reakce dětí na řeč. Stejně jako u zrakového vnímání se i zde objevuje autostimulační činnost zaměřená na sluchové podněty, kdy je dítě naprosto fascinováno určitými zvuky, které poté napodobuje (př. cinkání tramvaje).

Další oblastí je chuťové vnímání. U dítěte s autismem se často objevuje extrémní vybíravost a odmítání některých potravin, ve většině případů však toto specifické chování věkem vymizí. Děti často preferují jídla bez výrazné chuti, např. rýže, brambory, chléb. V opačném případě se u některých dětí objevuje hyposenzitivita na chuťové podněty, která se demonstruje v té podobě, že dítě je schopno sníst i nepoživatelné a nestravitelné předměty. I u této smyslové modality je možné hovořit o autostimulační činnosti, která se projevuje nutkavým zkoumáním předmětů olizováním, vkládáním od úst či jejich požíváním.

U hypersenzitivity na čichové podněty se u jedinců s autismem často objevuje přecitlivělost na parfémy, mýdla, specifické pachy jídla. U některých jedinců bylo vypořezováno, že čich téměř nepoužívají. I zde se hovoří o autostimulačním chování, které se projevuje naprostou fascinací čichovými vjemy, př. dítě neustále očichává různé předměty.

Vnímání hmatem a vnímání doteků je další oblastí, o které Thorová (2006) pojednává. Hypersenzitivita na hmatové podněty se může projevovat tím, že dítě při doteku pociťuje nepříjemné někdy až bolestivé pocity, následně se tedy dotykům vyhýbá. Stejně tak může dítě zažívat nepříjemné pocity při styku s různým materiálem oblečení či při stříhání nehtů, česání a stříhání vlasů, také bývají často přecitlivělé na špinavé ruce. Naopak u hyposenzitivity na dotykové podněty se objevuje neschopnost prozkoumávat různé předměty hmatem. Autostimulační činnosti spojené s hmatovými počitky jsou typické vyhledáváním určitých materiálů, nutkavé dotýkání se předmětů rukama, bradou, čelem.

Poslední oblastí je vnitřní cití, tedy vnímání vnitřních pocitů, které může být také narušeno. Často se u lidí s autismem objevuje absence vnímání chladu, tepla, hladu či žízně. Vyskytuje se u nich posunutý práh bolesti, ať již k hypersenzitivnímu či hyposenzitivnímu pólu (Thorová, 2006).

1.3.3 Emoční reaktivita

Thorová (2006) popisuje, že u dětí s poruchami autistického spektra, zvláště poté v raném věku dítěte, do 30 měsíců, je nápadná velmi chudá emoční reaktivita. Některé děti projevují velmi limitovanou škálu emocí, u jiných dětí nelze rozpoznat emoce téměř žádné. Dítě nevěnuje žádnou pozornost sociálním situacím a podnětům, které by je mohly vyprovokovat k určitým emočním reakcím. Přibližně od 3 let věku dítěte, je možné pozorovat nápadnější emoční labilitu a nízkou frustrační toleranci. Na projevy frustrace mohou některé děti reagovat agresivním či sebedestruktivním chováním. Afektivní labilita se projevuje častým střídáním nálad, často i bez vnějšího podnětu. U některých dětí může převažovat neutrální či pasivní nálada, zatímco u druhých se mohou projevovat opačné emoce, než by odpovídalo vnějším podnětům. Odlišná je u nich intenzita i způsob reakcí, dítě např. zareaguje emočním výbuchem na zdánlivě banální situaci. Lze tedy říci, že jedinci s poruchami autistického spektra mají potíže jak s hypersenzitivitou, tak s hyposenzitivitou emoční reaktivity. Mezi projevy hypersenzitivity se řadí prudké, náhlé a nepřiměřené reakce doprovázené pláčem, křikem, záchvaty smíchu či vzteku. Naopak pro

hyposenzitivitu je charakteristická nízká schopnost reakce na emoční podněty, téměř nehybná mimika připomíná strnulou masku.

Dále poukazuje na skutečnost, že u některých dětí je v popředí emoční reaktivity úzkostná symptomatika. U těchto dětí se často objevují specifické strachy, které mohou mít racionální vysvětlení či mohou mít zvláštní povahu (př. strach z vrtačky, ze psů, z větru či papírových ubrousků), též se u nich objevuje trvalá úzkost v podobě obav z nákazy, nemoci, z okolí, ze smrti. Častá je také sociální fobie, panická reakce spojená s určitým podnětem a dále separační úzkost pramenící z fixace na jednu osobu či úzce omezený okruh osob, projevující se nepřiměřenou intenzitou a délkou samotného trvání. V častých případech se jako vhodné řešení jeví farmakologická léčba. Ve školním věku dítěte se mohou objevovat dětské deprese, u adolescentů deprese a bipolární poruchy nálad či trvale špatná nálada označovaná jako dystymie. U lidí s Aspergerovým syndromem se v nemálo případech setkáváme se sebevražednými myšlenkami a pokusy, které často pramení ze samotného vnímání vlastní odlišnosti, z neustálého výchovného tlaku rodičů a učitelů, vyčlenění z kolektivu, nedostatku přátel, z neschopnosti najít si partnera a z dalších příčin. (Thorová, 2006)

1.3.4 Adaptabilita

Hartl a Hartlová definují pojem adaptabilita následovně: „Adaptabilita-přizpůsobivost, schopnost jedince přizpůsobit se prostředí přírodnímu i společenskému, nedostatečná nebo snížená adaptabilita může vést k řadě psychopatologických symptomů, ponejvíce neurotických,..“ (Hartl, Hartlová, 2004, str. 16)

U jedinců s poruchami autistického spektra dochází vždy k narušení schopnosti přizpůsobení. Míra tohoto deficitu souvisí s dalšími faktory, mezi které můžeme zařadit intelekt, úroveň komunikace, emoční reaktivitu apod. Adaptabilita jedince s autismem určuje míru schopnosti fungovat v běžném životě. Potíže s adaptací jsou velmi různorodé a projevují se v různých souvislostech:

- Při přechodu od jedné aktivity ke druhé, při přerušení nebo ovlivnění navyklého chování (přerušení hry, změna navyklého rituálu při ukládání ke spánku aj.).
- Při změnách prostředí od přestěhování nábytku, koupi nového oblečení až po zvolení jiné cesty domů z obchodu.
- Negativní reakce se objevují při změnách osob (př. návštěva v rodině).
- Obtížně se přizpůsobují požadavkům na spolupráci, děti většinou nespolupracují, požadavky jiných ignorují či volí jiné únikové strategie.

Reakce na výše popsané a jiné změny jsou velmi variabilní a vždy závisí na individuální osobě. Pro vytvoření pocitu jistoty jim slouží dodržování rituálů, které se mohou projevovat buď v jejich činnosti nebo nepřiměřenou fixací na konkrétní osobu či předmět. V novém prostředí se také mohou okamžitě zaměřit na předmět svého zájmu, př. rovnání věcí do řad. Míra funkčnosti schopnosti přizpůsobení se, se mění s věkem a s rozvojem dovedností. U dětí s Aspergerovým syndromem je míra a funkčnost adaptability též různorodá, jejich typické projevy jsou spojeny s všeobecně dobrou úrovní intelektu.

Thorová (2006) uvádí dílčí charakteristiky jednotlivých úrovní adaptability u dětí s autismem následovně:

- a) *Nízká úroveň*: jedinci fungující na nízké úrovni adaptability jsou uzavření, objevuje se u nich malá či žádná schopnost navazovat kontakty, typické jsou pro ně spíše nepřiměřené sociální kontakty. Často se u nich objevuje problémové chování. Vyžadují neustálý dohled, projevuje se u nich výrazný negativismus, těžká hyperaktivita nebo hypoaktivita. Spolupráce s druhými je pro ně velmi nesnadná, dokonce až nemožná.
- b) *Střední úroveň*: jedinci jsou více uzavřeni, jejich schopnost navazovat kontakty je snižena. Dále se u nich objevuje snížená spontaneita projevů, možno říci až pasivita, silná dezinhibice, či naopak obtížná usměrnitelnost spontánního kontaktu. U těchto jedinců se často projevuje hypoaktivita či hyperaktivita. Pokud jsou vhodně motivováni, jsou schopni do určité míry spolupracovat. Problémové chování, které je u nich patrné, je však téměř ve většině situací zvladatelné.

- c) *Vysoká úroveň*: jedinci fungující na vysoké úrovni projevují zájem o sociální kontakt, objevují se u nich zvláštní projevy sociálního chování, dále také občasná nápadná nepřiměřenost. Jsou schopni spolupráce s druhými lidmi a také reagují na motivaci. Předpokládá se možnost samostatného fungování ve společnosti.

Jako vhodné řešení pro posilování fungování a rozvinutí schopností u jedinců s poruchami autistického spektra se jeví vytváření vizuální struktury prostředí, času a činností (denní režimy, piktogramy, obrázky znázorňující posloupnost konkrétních činností apod.).

1.3.5 Problémy v chování

I přes to, že jsou poruchy chování u jedinců s autismem velmi často zastoupeny, nejsou zahrnuty do diagnostických kritérií. Jejich příčiny, projevy, intenzita a frekvence jsou velmi variabilní. Celkový obraz problémového chování se odvíjí od celkové symptomatiky, osobnostních predispozic dítěte, výchovného a terapeutického přístupu. Některé problémové chování vyplývá z primárních obtíží, které děti s autismem mají: může se jednat o percepční a kognitivní deficit, komunikační, socio-emoční deficit nebo také o nevhodné prostředí a přístup. Mezi nejčastější formy problémového chování se řadí sebezraňování, destruktivní činnost, agresivita, afektivní záchvaty, výrazná stereotypní a rituální činnost. Thorová (2006) uvádí charakteristiky, kterými se vyznačují mírné, středně těžké a těžké poruchy chování. Mezi posuzované kategorie patří agrese, sebezraňování, destrukce, rituály, ulpívání a stereotypního chování (více viz Thorová, 2006, str. 171-172).

Mezi další často se vyskytující problémy patří problémy se spánkem, které se objevují zhruba v 50-70% (řadí se mezi ně noční probouzení, chození po bytě, noční můry, brzké vstávání, pozdní usínání). Obtíže nacházíme i na poli sexuálního chování (přílišná masturbace, neschopnost rozlišit mezi intimním a veřejným, neschopnost navázat běžný kontakt s člověkem, který vzbudil u jedince sexuální zájem). Často si vybírají své partnery podle nevhodných atributů, které se většinou vztahují k jejich vyhraněným zájmům. Používání výroků spojených se sexem slouží těmto lidem k provokování a k testování lidí na veřejnosti. (Thorová, 2006)

2 Aspergerův syndrom

„ Lidé s Aspergerovým syndromem vnímají svět jinak než ostatní. Připadáme jim zvláštní, jsme pro ně záhadou. Proč jim neřekneme, co chceme? A proč jim říkáme tolik, věcí, které nemyslíme vážně? Proč tak často mluvíme o zbytečnostech, které nic neznamenají? Proč znervózníme a jsme netrpěliví, když nám člověk s Aspergerovým syndromem líčí stovky fascinujících informací o jízdách řádek, číslech vyrytých na pouličních lampách po celé zemi, různých druzích mrkve nebo o pohybech planet?“ (Attwood, 2005, str. 11)

2.1 Charakteristika Aspergerova syndromu

Lorna Wingová v roce 1981 jako první uvedla termín Aspergerův syndrom (dále jen AS), který nahradil do té doby užívaný pojem autistická psychopatie. Označila jím děti a dospělé, jejichž charakteristiky a chování byly totožné s popisy příznaků, na které upozornil vídeňský pediatr Hans Asperger ve své disertační práci z roku 1944. Nelze nezmínit, že o rok dříve, než Hans Asperger vydal svou disertační práci s popisy jednotlivých příznaků, které označil jako autistickou psychopatii, uveřejnil Leo Kanner ve Spojených státech charakteristiku autistických dětí. Hans Asperger a Leo Kanner se shodují v následujících příznacích: specifické záliby, neúměrně nízká intenzita sociálních interakcí a obtíže při komunikaci. Naopak je u nich možné sledovat odlišné zaměření se dle úrovně postižení. Kanner popisoval děti s těžší formou autismu, zatímco Asperger se věnoval dětem s mírnějšími projevy poruch. Vrátime-li se zpět k Lorně Wingové, je zcela nezbytné uvést základní klinické příznaky Aspergerova syndromu, které L. Wingová vymezila na základě svých pozorování:

- nedostatečná empatie
- jednostranná a nepřiléhavá interakce
- omezená či neexistující schopnost navazování a udržení přátelství
- pedanticky přesná a jednotvárná řeč
- limitovaná neverbální komunikace

- hluboký zájem o specifický jev či předmět
- nemotornost, nepřirozené pozice (Attwood, 2005)

V dnešní době je Aspergerův syndrom vnímán jako dílčí kategorie v rámci autistického spektra s vlastními diagnostickými kritérii (viz příloha B – E).

2.2 Kognice, jazyk a řeč

Kognice

Attwood (2005) definuje kognici jako proces myšlení, učení, paměť a představitivost. V souvislosti s kognicí nelze nezmínit teorii mysli, která se k tomuto tématu úzce váže. Teorie mysli je označení pro skutečnost, že lidé si uvědomují, že druzí mají své myšlenky, pocity, znalosti a potřeby, které ovlivňují jejich chování. Těmito schopnostmi dokážou již děti od 4 let věku disponovat, na rozdíl od lidí s AS, kde nacházíme velké omezení v této oblasti.

O jedincích s AS lze na základě testů inteligence říci, že dosahují velmi dobrých výsledků v testech zabývajících se povědomím o významu slov, faktickými znalostmi, aritmetikou a prací s kostkami v třírozměrném prostoru. Zatímco v testech zaměřených na oblast porozumění textu, uspořádání obrázků a absurdní situace selhávají právě v důsledku nízké sociální inteligence. U těchto jedinců se často setkáváme se schopností eidetické paměti, čili schopnosti vybavit si přesný obraz toho, co bylo právě viděno.

Attwood (2005) dále uvádí, že lidé s AS mají potíže s pružností myšlení, nejsou schopni se přizpůsobit změnám a je pro ně obtížné přiznat selhání. Jejich myšlení lze v důsledku toho poté označit jako rigidní. Při řešení problémů používají stále stejná řešení, což v praktickém životě vede k tomu, že právě v těchto situacích selhávají. Je tedy zapotřebí vedení a nácvik těchto schopností, které by vedly k pružnějšímu reagování a myšlení. Pro děti platí, že když se naučí postup určité činnosti, nedokážou si tuto zkušenost zobecnit a převést ji do jiných situací. Autor dále uvádí, že děti s AS se pohybují na jednom ze dvou pólů schopností v oblasti čtení, hláskování a počítání. Zvláštním projevem těchto dětí je, že při osvojování si základních školních znalostí přeskakují jednotlivá stadia. Stává se tedy, že se učí jak

základní principy, tak složité postupy s využitím neobvyklých metod. U dětí lze sledovat, že na sebe mívají velmi vysoké požadavky a jsou k sobě velmi přísné. Lépe reagují na jednání na úrovni dospělého, byť tomu věkově neodpovídají. Dalším jejich typickým znakem je, že jsou spíše individualisté. Skupinové aktivity v nich vyvolávají pocity úzkosti a stávají se tak pro ně zdrojem stresu. Dále pro ně platí, že jim naprosto chybí motivace k činnostem, o které neprojevují zájem. Další oblastí, kterou Attwood uvádí, je představitost, která se výrazně podílí na vývoji hry (více viz kapitola 4).

Jazyk a řeč

Jak již bylo výše uvedeno, Hans Asperger původně uvedl jazyková a řečová specifika dětí s Aspergerovým syndromem, které dále rozšířili C. a Ch. Gillbergovi a označili je jako neobvyklé řečové a jazykové charakteristiky (viz příloha D). Szatmari s kolegy k těmto diagnostickým kritériím dodává, že dítě může hovořit příliš mnoho nebo naopak příliš málo, při konverzaci nedodrží požadavek, aby byla komunikace souvislá a témata na sebe navazovala.

Attwood (2005) tvrdí, že komunikace s jedincem s AS má svá další specifika. Dalo by se říci, že rozhovory probíhají podle jakéhosi scénáře. Tito jedinci často zahajují hovor odkazem na něco, co naprosto neodpovídá dané situaci. Také většinou nečekají na odpověď a pokračují ve vyličování až encyklopedických znalostí až do té doby, než neřeknou vše, co mají v úmyslu druhému sdělit. V průběhu svého monologu si nevšímají reakcí druhých lidí. Za těchto předpokladů je nezbytné učit děti s AS vedení dialogu sociálně žádoucím způsobem. Dále se děti s tímto postižením potýkají s obtížným vysvětlováním, co se stalo, nesnadno se vyrovnávají s nejistotou a s chybami. Jejich nejistota a nedostatek sebedůvěry během dialogu často pramení ze situací, kdy hledají správnou odpověď na otázku a neví si rady. Jako vhodné řešení volí přesměrování tématu hovoru na jejich zájem, čímž se onen započatý dialog mění na monolog. Dalším neobvyklým rysem je tendence k poznámkám, které se situací naprosto nesouvisí, a také tendence skákat druhým do řeči či paralelně s nimi vést hovor. U jedinců s AS je proto nezbytné podporovat osvojování komunikačních dovedností (př. za pomoci techniky Konverzace

v kreslených příbězích, jež vytvořila C. Grayová¹). Další pozoruhodnou oblastí, na kterou autor upozorňuje je, že jedinci s tímto syndromem chápou výroky druhých doslovně (jako příklad uvádí zkušenost chlapce, kterého jeho tatínek žádal, aby mu uvařil čaj do pořádného hrnce. Chlapec tatínkovo přání splnil doslova.). Doslovné chápání způsobuje, že děti jsou zmateny v té chvíli, když si je někdo dobírá. Nechápu, že se může jednat o vtip či o legraci. Mezi další zvláštnosti se řadí specifický slovní projev, který je typický svou chudostí na tóny, přízvuky, rytmus i na melodii. Dále se u těchto jedinců setkáváme s tím, že kladou velký důraz na svůj slovní projev, který získává pedantickou a přehnaně formální podobu, stejně tak tyto požadavky platí pro jejich vnímání řeči. Obdobně je tomu u stylistické volby slov, typicky oslovují členy rodiny zcela formálně (př. matka namísto mamka) a ostatní celým jménem. Při používání jazyka dokážou být velmi originální, není neobvyklé, že tvoří nová slova či novotvary, které často vznikají vlivem pozoruhodných zvuků. Samomluva a potíže s vnímáním mluveného slova jsou další specifické jevy, které se u těchto jedinců objevují.

2.3 Citlivost smyslů

Attwood (2005) na základě studií uvádí, že lidé s AS bývají velmi citliví na určité zvuky, způsoby dotyku, zatímco v minimální míře reagují na bolest a na změny teploty. K nejběžnějším odchylkám patří přecitlivělost na zvuky, doteky, někdy se objevuje hypersenzitivita na chuť, intenzitu světla, barvy či vůně.

- a) Lze nalézt tři rozdílné druhy zvuků, na které jsou lidé s AS přecitlivělí:
 - náhlé, nečekané zvuky (př. štěkot psa, zvonění telefonu, kašláni)
 - vysoké tóny s delším trváním (př. zvuky kuchyňských robotů)
 - kombinované, matoucí zvuky (př. zvuky v nákupních střediscích)
- b) Mezi další oblast se řadí citlivost na dotyk. Zde lze rozlišit zvýšenou citlivost na specifickou intenzitu dotyku a na dotyky na určitých částech těla (hlava,

¹ Pomocí kreseb, na kterých jsou zobrazeny jednoduché sociální situace, se děti s PAS učí rozpoznat různé typy sociálních situací, ke kterým se pojí určitý způsob komunikace a chování.

nadloktí a dlaně). Někteří jedinci s AS uvádí, že mnohé materiály jsou pro ně na dotek velmi nepříjemné, až bolestivé.

- c) Citlivost na chuť a složení jídel: často se u dětí setkáváme s tím, že nejradyji konzumují jídla, která již znají, jsou pro ně jednoduchá a nejsou příliš výrazná svou chutí.
- d) Výjimečně se u dětí s tímto druhem postižení objevuje přecitlivělost na specifické osvětlení, barvy nebo i poruchy zrakového vnímání (jako příklad může sloužit, že je oslepuje jas).
- e) Někteří lidé s AS mají nepříjemné zkušenosti s určitými pachy.
- f) Naopak se u těchto jedinců setkáváme s absencí reakcí na bolestivé podněty a změny teploty (menstruační bolesti, bolesti zubů).

2.4 Pohybová neobratnost

Mezi první známky narušeného pohybového vývoje se řadí mírně opožděný začátek samostatné chůze. Ve školním věku se děti potýkají s neúpravným rukopisem a dále také s chybějící dovedností při sportovních aktivitách. V dospívání se u některých dětí mohou objevit tiky ve tváři, rychlé mrkání či grimasy. Při běhu či při chůzi u nich pozorujeme atypické pohyby – jejich pohyby působí těžkopádně a není výjimkou, že se často setkáme s označením, že jedinec s tímto syndromem připomíná při pohybu loutku. Objevuje se u nich nedostatečná koordinace horních a dolních končetin. Stejně tak je pro ně obtížná manipulace s míčem, nedokážou zavčas chytit, hodit míč či do míče kopnout. Tento deficit mimo jiné způsobuje časté obtíže při navazování přátelství, při včleňování se mezi vrstevníky, kteří si s nimi nechtějí z tohoto důvodu hrát. Jako další obtíž z oblasti pohybové neobratnosti se jeví problémy s udržení rovnováhy, což např. dítě omezuje při nedokonalém zvládnání různých prolézaček na dětských hřištích. U dětí s AS se v nemalé míře také objevují problémy s manuální zručností, které se demonstrují při oblékání, zavazování tkaniček či jedení příborem. Nesnadná koordinace dolních končetin se může projevit i při jízdě na kole.

Attwood (2005) dále upozorňuje na skutečnost, že jedinci s AS volí velmi rychlé tempo při výkonu různých činností (př. vystřihování obrázků), což způsobuje

vyšší výskyt chyb. V rámci diagnostiky nemocí bývá u těchto jedinců známo, že mají volné klouby. Otázkou zůstává, zda to lze přičítat nízkému svalovému napětí či strukturální odchylce. Své pohyby nedokážou sladit s pohyby ostatních lidí (např. při chůzi krok, při rozhovoru gesta, mimiku), dále mají potíže se zrcadlením pohybů. Tuto svou neschopnost kompenzují tím, že naprosto identicky napodobují pozice druhého, působí poté na druhé zvláštním dojmem. Je to způsobeno také tím, že často neví, jaký tělesný postoj, gesta či mimika jsou pro tu či onu situaci vhodné a právě identické napodobování se jim jeví jako nejvhodnější a nejdostupnější řešení.

2.5 Emoce

Mezi základní příznaky AS náleží omezená schopnost empatie. Jedince s tímto syndromem matou emoce projevované druhými lidmi, je pro ně obtížné identifikovat a reagovat na změny v tváři člověka, s kterým hovoří. Stejně tak sami mají problémy při vyjadřování vlastních pocitů a prožitků. Někdy je jejich projevování emocí nepřiměřené dané situaci. Některé děti dokážou projevovat základní emoce, ale již nedokážou popsat a vyjádřit pocity složitější, kterými je například stud či hrdost.

Z klinických pozorování vyplývá, že jako další obtíž se jeví navazování očního kontaktu. Attwood (2005) na základě rozhovorů s dospělými s AS uvádí jejich vlastní vysvětlení této skutečnosti – hovoří o tom, že je pro ně snazší nenavazovat oční kontakt, protože se poté mohou snáze soustředit na samotný rozhovor. Dále jim není zcela jasný smysl onoho navazování očního kontaktu, z kterého lze vyčíst duševní či citové rozpoložení druhého.

2.6 Sociální chování

Mezi diagnostická kritéria Aspergerova syndromu se stejně jako u všech poruch autistického spektra řadí narušené sociální chování (viz přílohy B – E). Narušené či kvalitativně odlišné sociální chování se zákonitě projevuje i ve způsobu hry dětí s autismem. Tomuto tématu je věnována samostatná kapitola (viz kapitola 4).

Další problematickou oblastí, na kterou Attwood (2005) upozorňuje, se týká pravidel chování. Tito jedinci totiž působí dojmem, že si neuvědomují nepsaná pravidla chování, jelikož se u nich často setkáme s řečmi či činnostmi, které druhé lidi uráží či přivádí do rozpaků. Pokud jsou však děti určitá pravidla vysvětlena a chápe jejich smysl, přechází poté k jejich neúprosnému a striktnímu dodržování. Jejich impulzivita často způsobuje, že nedokážou domyslet důsledky svého jednání. Jako pomocný manuál pro nácvik sociálně žádoucího chování může sloužit technika Společenské příběhy Carol Grayové (viz výše). (Attwood, 2005)

2.7 Přátelství

O přátelství lze nalézt nespočetné množství citátů, které vyjadřují onu sílu vztahu, lásky a podpory. Každý člověk má ve svém životě okruh svých přátel, s kterými sdílí své radosti a strasti. Přátelství definuje Hartl a Hartlová v Psychologickém slovníku následovně: „Jedná se o trvalý vztah založený především na pozitivních emocích a důvěře.“ (Hartl, Hartlová, 2004, str. 462)

Attwood uvádí specifické rysy, které se objevují při navazování přátelství a vztahů u dětí s AS. Ve většině případů si tyto děti hrají izolovaně, vyhýbají se zapojení do skupinových činností a her. Pokud se však do hry zapojí, začnou se u nich projevat tendence pro řízení ostatních, čímž mohou od sebe ostatní děti odradit. I přese všechno a možná právě proto je nezbytné, aby tyto děti měly dostatek příležitostí pro setkávání se s vrstevníky. Jako nejvhodnější se jeví řešení setkávání se s dětmi, které mají podobné zájmy a dovednosti. Dále je nutné vést dítě i dospívajícího s tímto druhem postižení k uvědomění si, že na světě existují přátelé, kterým se mohou svěřit a kterým by se měli naučit naslouchat a být jim taktéž oporou. Tito jedinci se ale obtížně dokážou zcela otevřít a proto přátelství udržují pouze na povrchové rovině. Často mívají tendence identifikovat se s různými hrdiny či se svým přítelem. V dospělosti si spousta z nich uvědomí svou osamělost, což je činí zmatenými a kolikrát jsou nuceni vyhledat odbornou pomoc (př. nácvikové skupiny). S obdobnými problémy se setkávají při snaze o navázání intimního partnerského vztahu. (Attwood, 2005)

3 Zájmy a hra

Ačkoli význam a úloha zájmů v každodenním životě člověka jsou značné, přesto je tento psychologický fenomén označován jako jeden z neproblematictějších a nejrůzněji vysvětlujících pojmů. V následujících kapitolách uvádím možné pohledy na definici zájmů a hry s uvedením jejich charakteristik.

3.1 Definice a charakteristika zájmů

O problematice zájmů se můžeme dočíst v souvislosti s motivací. K tématu motivace výrazně přispěly práce Nakonečného (Motivace lidského chování, 2004). Jedním z možných pohledů na pojetí zájmů uvádí Nakonečný (2004) definici dle Rubinštejna: „Specifičnost zájmů spočívá v jeho soustředěnosti na určitý předmět myšlenek a úmyslů osobnosti...Zájem se projevuje v zaměřenosti pozornosti, myšlenek, úmyslů...Zájmy jsou proto specifickými motivy kulturní a zejména poznávací činnosti člověka.“ (Rubinštejn in Nakonečný, 2004, str. 142). Obdobé znění lze nalézt u Hartla a Hartlové: „Zájem je schopnost trvalejšího zaměření, soustředění na určitou činnost, s výrazným emočním doprovodem, stimuluje myšlení, paměť, vůli a jiné psychologické procesy.“ (Hartl, Hartlová, 2004, str. 694). Poněkud odlišný pohled na zájmy poskytuje Arnold (1969), který odvozuje zájmy z pudů: „...např. z pudu ke zkoumání a k uměleckému tvoření s tím rozdílem, že zájmy jsou na rozdíl od pudů majících vztah k organickým procesům, zaměřeny na psychické.“ (Arnold in Nakonečný, 1997, str. 126). Nakonečný (1997) v souvislosti se zájmy uvádí také pojetí zálib, které jsou s nimi často spojovány: „Záliby jsou zaměřeny spíše na činnost, která je tu prostředkem uspokojování.“ (Nakonečný, 1997, str. 127).

Říčan (2007) se ve své práci zaměřuje taktéž na možné definování zájmů a dále pojednává o vlastnostech zájmů. O zájmech hovoří jako o zvláštním druhu motivů, jejichž základem jsou primární potřeby, zvláště poté psychologické. Charakteristické pro zájem je, že se uspokojuje prováděním určité činnosti. K rozvoji konkrétních zájmů u lidí dochází v souvislosti s rozvojem určitých schopností a dovedností.

Autor dále upozorňuje na skutečnost, že je velmi obtížné třídit a klasifikovat zájmy do jednotlivých kategorií. V souvislosti s tím, uvádí autor, slova Stavěla: „ U zájmů, podobně jako u mnoha jiných osobních jevů, nutno lišit povrch a hlubší vrstvu. Od tohoto rozdílu musí vycházet i analýza zájmů. Prvému pohledu na zájmy jednotlivcovy se jeví a nabízí především onen povrch. Jím míním rozmanitost jednotlivých manifestních zájmů, v první instanci vlastně jednotlivých zaujetí, hodnotících reakcí, sympatií a antipatií vůči tomu či onomu předmětu, činnosti, situace, tedy vrstvy zvláštních zájmů, z nichž mnohé jsou pouze druhotné, velmi odvozené, což někdy znamená i nepravé, často přechodné.“ (Stavěl in Říčan, 2007, str.105). Zájmy tvoří tu část struktury osobnosti, kterou lze záměrným působením ovlivňovat, tedy podporovat či zeslabovat. V souvislosti s těmito vlastnostmi zájmů podává Říčan (2007) dva důvody, z kterých vyplývá, že zájmy nelze považovat za naprosto plastické: „Ovlivnitelnost zájmů je nutno chápat pravděpodobnostně. Omezení spontaneity vývoje a pocitu svobody vede takřka nevyhnutelně k ostrému vnitřnímu konfliktu, který může skončit dlouhodobou apatií nebo destruktivním vzdorem.“ (Říčan, 2007, str.105).

3.2 Hra a její specifika

Dětská hra je předmětem teoretických úvah již od vzniku lidských dějin. Dokládá to skutečnost archeologických nálezů a literárních památek. V průběhu času se úloha a smysl hry měnil. V této kapitole se však spíše zaměřuji na uvedení definic, podstaty hry a její vývoj u intaktního dítěte, které je nutné pro následné srovnání hry u dětí s poruchami autistického spektra.

Hartl a Hartlová (2004) definují hru jako jednu ze základních lidských činností, mezi které se dále řadí práce a učení. Beyer a Gemmeltoft (2006) uvádí následující aspekty, kterými charakterizují hru:

- děti si hrají pro hru samotnou
- hra podporuje sociální porozumění, role a scénáře využívané během hry napomáhají rozvoji dětského chápání společenských pravidel
- hra vychází z dětského vnímání reality

- hra je kreativní činnost, pomocí které se dítě vyjadřuje a uvědomuje si svůj vztah vůči ostatním a stejně tak se díky ní může vyjádřit samo za sebe
- hra je základem představivosti a poskytuje tak dítěti poznat určitou situaci s odstupem
- hra je založena na spontánní činnosti a přináší radost (Beyer, Gammeltoft, 2006, str. 36)

V průběhu dětského vývoje lze spatřovat posuny ve stylu hry. O vývoji hry hovoří Langmeier a Krejčířová (2006) následovně. U dvouletých dětí rozpoznáváme souběžnou neboli paralelní hru, která se vyznačuje vzájemným napodobováním, krátkými výměnami pozornosti a také tahanicemi o různé hračky a věci. Počátky hry společné neboli asociativní lze spatřovat ve dvou a půl letech, zvláště poté v předškolním věku dítěte. V této fázi si již děti hrají společně. Později, ve věku 4 let, se objevuje hra kooperativní. Pro tento typ hry je již charakteristická organizovaná spolupráce dětí, kde mají rozdělené sociální role ve hře. V této fázi se u dětí může objevit tendence k soupeření či k vzájemné spolupráci.

Stejní autoři dále podotýkají, že hra v batolecím období bývá často označována jako experimentace, jelikož u ní nelze vyzorovat typické znaky pro hru, které jsou tak charakteristické zejména v období předškolního věku dítěte. Vedle experimentace se taktéž v batolecím období objevuje procvičování pohybů s vlastním tělem či s předměty (skákání, běhání, prohlížení předmětů). Hra v předškolním věku dítěte je kvalitativně odlišná od hry předcházející. Na základě tohoto rozlišení udávají Langmeier a Krejčířová (2006) příklady typů her. Pro označení procvičování tělesných funkcí ve složitých formách se užívá označení funkční či činnostní typ hry. Pod pojmem konstrukční či realistické hry si můžeme představit stavění kostek, staveb z písku či modelíny. Další typ hry, tzv. iluzivní typ, užívá dítě v případě, kdy používá předměty v přeneseném významu (př. klacík používá jako pušku). Posledním typem je úkolová hra, kde si dítě hraje na doktora, na listonoše aj. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na dětskou hru lze nahlížet z různých úhlů pohledu. Klusák a Kučera (2010) podávají kritický výklad teorie hry dle Huizinga, který považoval hru za svébytnou a autonomní životní činnost. Hru vnímá v duchovním, kulturně-historickém a antropologickém rozměru, která má smysl sama o sobě. Tato podstata a hlavní myšlenka je obsažena již v samotném názvu díla tohoto holandského filosofa, nýbrž „Homo ludens“, tedy člověk hrající si. Jiné nahlížení na teorii hry nachází u R. Cailloise, který rozlišuje několik kategorií her. Jedná se o hry soupeřivé (agón), dále hry o štěstí (alea), hry předstírané (mimikry) a poslední kategorii tvoří hry trans či hry ze závratě (ilinx). Odlišný náhled na hru poskytuje práce J. Piageta s názvem „Play, dreams and imitation in childhood“, který na ni nahlíží především z vývojového hlediska. (Klusák, Kučera, 2010).

4 Zájmy a hra u dětí s autismem

Následující kapitoly jsou věnovány tématu charakteristika a vývoj hry u dítěte s poruchami autistického spektra, s tím související úloha hračky a taktéž oblast zájmů.

4.1 Úloha hry v životě dítěte s autismem

Každý z nás si jistě vzpomene na chvíle, které trávil hrou se svými kamarády a vrstevníky. Hra jakožto klíčový a formující znak dětství má velký význam pro rozvoj kognitivních schopností dítěte, stejně tak pro rozvoj sociálních vztahů a emocí. Pro všechny děti je hra zdrojem radosti, jinak tomu není ani u dětí s autismem. V souvislosti s tímto tvrzením mnohým z nás mohou vystát na mysli otázky typu: „Jakým způsobem si děti s autismem hrají?“ nebo „S čím si nejraději hrají?“ či „Potřebují ke hře někoho dalšího nebo si vystačí samy?“. V následujících odstavcích se pokusíme najít možné odpovědi na tyto a jim podobné otázky.

Hra představuje pro děti rámec pro objevování a porozumění emocí u sebe samých i u ostatních lidí. Pro děti s autismem to však může znamenat jistý problém plynoucí ze specifík této poruchy. Beyer a Gammeltoft (2006) uvádí, že děti si obvykle vytváří svůj svět ve více rovinách za pomoci fyzického a sociálního přístupu ke světu. U intaktních dětí dochází ke spojení obou přístupů pomocí vnímaných informací, zatímco u dětí s autismem prochází podněty pouze jedním informačním kanálem a to fyzickým. Jelikož odlišně či nsnadno chápou sociální aspekty. Hra může sloužit k onomu propojení fyzického a sociálního rozměru světa. Vhodné použití herních aktivit a strategií u dětí s autismem může vést ke spontánnímu poznání světa. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

4.2 Specifika hry dětí s autismem

Specifika a odlišný vývoj hry dětí s autismem vyplývají z narušené schopnosti jejich představivosti, která spoluvytváří problematickou triádu. Na vývoji a kvalitě hry se dále podílí úroveň motoriky, myšlení, sociálních dovedností a tíže symptomatiky postižení. Thorová uvádí charakteristické rysy pro volnočasové aktivity dětí s autismem: „Jedná se o vysledování repetitivních aktivit, stereotypních modelů chování, projevů či forem činnosti, příliš silného myšlenkového zaujetí pro nějaké téma nebo činnosti doprovázené ulpíváním a neodklonitelností.“ (Thorová, 2006, str. 118).

Uvedení specifík hry a způsobu trávení volného času u dětí s autismem se může jevit jako velmi variabilní či nejednotné vzhledem k různé míře postižení a dalších faktorů majících vliv na vývoj osobnosti jedince. Jako shodnou, nebo alespoň velmi frekventovanou charakteristiku, lze uvést nestandardní a často nefunkční zacházení s hračkami a předměty. Thorová poskytuje ukázkou konkrétních možností způsobů trávení volného času dětí s poruchami autistického spektra. Některé děti tráví svůj volný čas manipulativním zacházením s předměty (př. otáčení, házení, bouchání), jiné naopak veškeré hračky a věci shromažďují, třídí a seskupují dle určitých znaků. Pro jiné děti je charakteristické, že se zajímají o písmena či číslice. U některých dětí se stereotypní činnost váže na vizuální, sluchovou a vestibulokochleární percepční autostimulaci, která se projevuje např. v neustálém pozorování předmětů v pohybu, předmětů vyluzujících zvuk apod. U jiných je možné vysledovat napodobivou či fantazijní hru. (Thorová, 2006)

Výrazné odlišnosti projevující se v zájmech dětí s autismem oproti zájmům dětí intaktních, shledává Thorová zejména ve smyslu vyšší míry jejich zaujetí pro věc, neodklonitelnosti, ulpívavosti, stereotypii a vyšší frekvenci opakování. Stejně tak je rozdílná reakce dětí s autismem oproti dětem intaktním na přerušení herní činnosti, která se může projevovat záchvaty vzteku, agresivity či sebedestruktivním chováním aj. (Thorová, 2006)

V souvislosti s tímto tématem nelze opomenout hru s vrstevníky. U dětí s diagnózou Aspergerův syndrom lze vyzorovat následující charakteristiky. Děti se málokdy zapojují do aktivit společně s druhými dětmi, jako by jim chyběla motivace

ke hře či unikal smysl hry s druhými. Následkem toho mohou poté působit sebestředně až sobecky. Je nutné však mít na vědomí, že tyto děti mohou pociťovat úzkost či mohou dokonce propadat panice při nucení ke hře s ostatními dětmi. Pokud se však zapojí do aktivit s druhými dětmi, začnou se u nich projevovat tendence řídit a doslova dirigovat ostatní. Tyto děti potřebují mít stále pocit, že ostatní naprosto respektují jimi nastavená pravidla a ony tím mají celé dění pod kontrolou. Děti s AS se nepovažují za členy skupiny, sledují pouze své zájmy o záliby, ostatní děti je nezajímají. Attwood (2005) dále uvádí, že tyto děti jsou odolné vůči tlaku vrstevníků ohledně nejnovějších hraček, zálib a oblečení. V důsledku rigidních a nedostatečných sociálních dovedností, které neodpovídají jejich věku, mají tyto děti jen omezený počet kamarádů a také není výjimkou, že se setkávají s odmítáním ze strany svých vrstevníků. Často se v jejich hrách objevují velmi nápadné prvky (př. dítě ve své fantazii peče chleba – při hře kopíruje přesně ten postup, který vidělo v reálném životě), jejich hra je nejčastěji zaměřena na předměty, jako příklad může sloužit představa dítěte kývajícího se hodiny ze strany na stranu, kdy si hraje na stěrač na autě.

Jelínková a Netušil (2001) hovoří o vývoji hry dítěte s autismem. V důsledku specifík plynoucích z postižení mohou být narušena všechna stadia vývoje hry. Přes obtížnost přesně stanovit diagnózu dítěte do jeho druhého roku života, mohou pro přesnější představu o možném narušení vývoje hry sloužit výpovědi rodičů. Výrazné odlišnosti od hry intaktního dítěte jsou patrné zejména u her, které vyžadují určité dovednosti v sociálních vztazích.

4.3 Rozvoj herních dovedností

Pojednáváme-li výše o důležitosti hry v životě každého dítěte, je zapotřebí taktéž, alespoň v krátkosti, uvést základní techniky či možnosti, jak docílit kvalitnější hry u dítěte s poruchami autistického spektra.

Mezi první principy, které mohou napomoci při rozvoji herních dovedností, slouží úprava herního prostoru (tato úprava může zahrnovat oddělené místo v pokoji, ohraničený stůl aj.). Další podstatnou skutečností je optimální výběr hračky či jiných herních pomůcek. Úloha hračky pro dítě, ať už jako prostředek k dětským hrám nebo

jako prostředek pro poznávání světa, je jistě nezpochybnitelná. Výběrem optimální hračky pro dítě s poruchami autistického spektra se zabývá Jelínková a Netušil (2001). Zaměřují se na konkrétní kritéria, které by tyto hračky měly plnit. Hračka by měla odpovídat věku dítěte, jeho temperamentu a duševní vyspělosti. Dále doporučují, aby hračka byla pro dítě snáze ovladatelná a zejména jednoznačná. Stejně tak by se mělo postupovat od výběru jednodušších hraček po hračky složitější. I přes precizní výběr hračky pro dítě je možné, že se setkáme s jeho naprostým odmítáním hraček obecně či neobvyklým způsobem hraní (olizování a očichávání hračky aj.). U dětí s autismem se často setkáme s preferováním mechanických hraček, skládanek, puzzle a také s počítačovými hrami. Autoři dále pojednávají o důležitosti volby her na méně abstraktní úrovni. Dále je nutné mít stále na paměti, že dítě s poruchami autistického spektra vyhledává spíše hry, které má pod svou kontrolou. Jedná se tedy o hry, kde není zapotřebí herní partner, jelikož ten se může jevit jako nevypočitatelný. Jako další pravidlo autoři uvádějí, že rozvoj her může vést k rozvoji flexibility a adaptability jedince, která je značně omezená v důsledku setrvávání v rituálech a ve stereotypch. Je proto nezbytné měnit v určitém úkolu či hře pouze jeden element hry (př. změna typu malého autíčka). Pro rozvoj hry a stejně tak pro osobnostní rozvoj jedince slouží hry s vrstevníky, s rodinnými příslušníky. I přesto, že omezenost dětí v této oblasti je značná, je nutné ji podporovat a citlivě s ní pracovat. (Jelínková, Netušil, 2001).

4.4 Zájmy

O problematice zájmů je možné se dočíst převážně v souvislosti s Aspergerovým syndromem a i přesto je tomuto tématu věnováno relativně málo prostoru.

Děti s Aspergerovým syndromem se většinou intenzivně zajímají o specifické předměty či činnosti. Oddanost zájmu se promítá do všech oblastí jejich života (ovlivňuje konverzaci, veškerý volný čas a i rodinný chod domácnosti). Attwood hovoří o vnitřním puzení, který děti doslova nutí věnovat každou minutu svého času konkrétnímu zájmu. Autor dále na základě klinických zkušeností uvádí, že pro zájmy platí jistá vývojová posloupnost. U dětí se nejprve objevuje intenzivní zájem o

konkrétní předměty, které se posléze rozšiřují na celou oblast zájmů. Děti se tak často zajímají o dopravu, elektroniku, vědu. Velmi často si precizně dohledávají potřebné informace, aby tak mohly získat téměř dokonalou encyklopedickou znalost o konkrétní oblasti. Mezi další frekventované zájmy patří statistika, posloupnosti, umění a počítače. V důsledku silné fixace na konkrétní oblast zájmů se u dítěte může objevit schopnost nejrůznějších představ, kdy si tyto děti hrají na jiného člověka či zvíře (oblíbené postavy jsou policisté, elektrikáři). Ve většině případů se tato fascinace konkrétním zájmem časem promění v zájem jiný (může se jednat o preferenci zájmu po několika týdnech až letech). Je nutno zdůraznit další charakteristiku vyznačující se tím, že jedinci s AS chtějí mít svůj zájem pouze sami pro sebe, který jim udává směr způsobu trávení jejich volného času a také komunikace s ostatními lidmi. V souvislosti se zájmy se uvádí jejich blízký vztah s rutinními činnostmi dítěte, které jsou taktéž obsaženy v diagnostických kritériích pro Aspergerův syndrom (více viz přílohy B-D). (Attwood, 2005)

V návaznosti na tuto problematiku uvádí Attwood (2005) možné způsoby práce s vyhraněnými zájmy. Zejména klade důraz na omezení a kontrolu zájmu oproti jeho striktnímu zákazu. Dále podotýká, že při jeho omezení je vždy nutné nalézt adekvátní náhradu, na kterou lze dítě s AS dostatečně namotivovat. Zájmy lze též využít jako formu odměny či způsob motivace pro činnosti, o které se dítě s AS nezajímá či je odmítá provádět apod. Prostřednictvím zájmu se dítě může naučit projevovat své emoce, lépe chápat emoci druhých a také může lépe navazovat sociální kontakty a přátelství.

5 Praktická část

5.1 Úvod

V úvodní kapitole praktické části této práce s názvem „Zájmy dětí s autismem“ bych ráda uvedla důvody, které mě vedly k vybrání tohoto tématu a dále také stručné objasnění zkoumaného problému.

Jako hlavní důvod pro zvolení si tohoto tématu bych označila můj dlouhodobý zájem o práci s lidmi s postižením. Zkušenosti a poznatky v této oblasti sbírám již od svých 17 let, kdy jsem pracovala v ÚSP s dospělými lidmi s mentálním postižením a dále také jako asistentka učitele na Základní škole v Jedličkově ústavu. Ale zejména jsem se rozhodla využít zkušeností a možností, které mi momentálně nabízí mnou vykonávaná praxe v APLA Praha na pozici osobní asistentky.

Podstata tohoto empirického šetření spočívá v dlouhodobém pozorování dítěte s Aspergerovým syndromem a intaktního dítěte stejného věku. Na základě srovnání těchto dětí, jejich zájmů, výběru hraček se snažím vypořádat určité společné rysy a naopak odlišnosti či kvalitativní změny. Nedílnou součástí pozorování je hledání souvislostí mezi poruchou, hrou/zájmem a obecnými zákonitostmi. Domnívám se, že pomocí dlouhodobého pozorování a analýzy kazuistik můžu lépe a přesněji prozkoumat a poznat zájmy obou chlapců.

V teoretické části se zaměřuji na definování pojmu autismu a jeho začlenění, blíže pojednávám o Aspergerově syndromu. Uvádím jeho definici, začlenění, charakteristiku a další oblasti s jejich specifiky, kterými je např. jazyk a řeč, sociální chování a emoce. Teoretickou část dále tvoří kapitoly o zájmech, jejich definicích, specifiky a možnou klasifikací, se zaměřením se na okruh zájmů dětí s autismem. Jakou úlohu hraje hra v životě dítěte a jaké jsou možnosti rozvoje herních dovedností u dětí s autismem, tvoří další oblast zkoumání. Praktická část navazuje na část teoretickou, doplňuje ji o konkrétní příklady v podobě dvou kazuistik, které byly vytvořeny na základě mého pozorování chlapce s AS a chlapce intaktního a také na základě doplňujících informací získaných z rozhovoru s rodiči vzhledem k nezbytnosti doplnění anamnestických údajů.

5.2 Problém a jeho teoretické souvislosti

V následujících kapitolách se budu věnovat vymezení oblasti zkoumaného tématu, dále poté zvolené metodě získávání dat a v neposlední řadě se pokusím objasnit účel této studie.

5.2.1 Vymezení oblasti zkoumání

Na téma autismus a Aspergerův syndrom byla napsána již řada publikací českými i zahraničními autory. Na webových stránkách můžeme také nalézt základní i konkrétnější informace a údaje o dané problematice. Stejně tak se mnozí autoři věnují tematice zájmů a her dětí. Konkrétní odkazy lze nalézt v seznamu použité literatury.

Dosavadní výzkumné studie na dané téma se spíše zaměřují na objasnění příčin postižení, projevy poruchy a dále na možné použití speciálně pedagogických a výchovných intervencí a metod, př. nácviky sociálních dovedností.

5.2.2 Účel empirického šetření

Cílem této studie je zmapovat zájmy dítěte s Aspergerovým syndromem/AS (upřednostňované hry, oblíbené hračky) a následně je porovnat se zájmy intaktního chlapce stejného věku. Pomocí srovnání zájmů a hraček u obou chlapců budu moci vymežit jejich společné a odlišné rysy. Dílčím smyslem je objasnit, zda docházelo ke změnám a proměnám v zájmech chlapců během mého pozorování. Dále se snažím vypožorovat skutečnost, zda samotné postižení ovlivňuje zájmy dítěte (výběr hry, hračky, pohádek, do jaké míry postižení předurčuje výběr určitého zájmu).

Výzkumné otázky:

1. Jaké charakteristické rysy lze vypořádat v zájmech chlapce s Aspergerovým syndromem?
2. Existují odlišnosti v oblasti zájmů u chlapce s AS oproti chlapci intaktnímu? Jestliže ano, jaké?
3. Došlo v rámci vývoje chlapce s AS a chlapce intaktního k nějakým výrazným změnám v jejich zájmech? A během mého pozorování?
4. Je možné najít vazbu mezi konkrétním zájmem a specifickými projevy AS?

5.3 Metodologie

V této části práce se zaměřím na definování kvalitativního výzkumu, případové studie a pozorování, dále na kritéria výběru účastníků výzkumu a míry mé participace v terénu. Neopomenu ani etické otázky, které se úzce vážou k této problematice.

5.3.1 Plán šetření

Pro zjištění potřebných poznatků a informací týkajících se zájmů chlapce s Aspergerovým syndromem a chlapce intaktního stejného věku, jsem volila kvalitativní typ výzkumu. Hendl uvádí definici kvalitativního výzkumu dle metodologa Creswella následovně: „ Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2008, str. 48) Oproti tomu Miovský (2006) spíše zdůrazňuje jednotlivé principy kvalitativního výzkumu. Jsou jimi principy jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky.

Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivnějšího kontaktu s terénem, se situací a s jedincem. Často jsou to právě každodenní situace, které

výzkumník podrobně reflektuje, popisuje a následně analyzuje. Snahou výzkumníka je získat komplexní pohled na předmět svého zkoumání. Mezi nejčastější typy dat vytvářející obsah kvalitativního výzkumu se řadí přepisy terénních poznámek z pozorování a z rozhovorů, fotografie, deníky, audiozáznamy aj. Každý typ výzkumu má své výhody a nevýhody. Mezi výhody kvalitativního výzkumu se řadí získání hloubkového a podrobného popisu případu (sleduje se jeho vývoj, porovnává se s jinými, zkoumají se příslušné procesy). Jako nevýhoda se jeví skutečnost, že výsledky studie představují soubor subjektivních dojmů samotného výzkumníka a proto se obtížně zobecňují. Další nevýhoda se projevuje v podobě jeho nepružnosti, nestrukturovanosti a neprůhlednosti (např. při výběru jedinců). (Hendl, 2008)

Jak již bylo uvedeno v předešlých kapitolách, praktická část práce je tvořena případovými studii. Smysl tohoto typu výzkumu spočívá v zachycení složitosti případu a v popisu vztahů v jejich komplexnosti. Na konci studie se zkoumaný případ uvádí do širších souvislostí a často dochází k srovnání s jinými případy. Hendl (2008) uvádí několik typů případových studií, z nichž zde pro zaměření této práce uvedu pouze charakteristiku jedné z nich. Osobní případová studie je tvořena podrobným popisem určitého aspektu u jednoho jedince. Zkoumají se zde možné příčiny, determinanty, procesy, faktory jisté oblasti v životě jedince. Jako zdroje dat a výchozí materiál pro případové studie mi sloužily poznámky z pozorování chlapců doplněné o informace získané z rozhovorů s rodiči obou chlapců.

5.3.2 *Metody výběru*

V této kapitole objasním kritéria, která jsem volila při výběr účastníků a místa této studie.

Při vyhledávání účastníků výzkumu jsem postupovala dle metody záměrného (účelového) výběru. Miovský (2006) touto metodou označuje takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností, kritérií. Na základě stanoveného kritéria, v mém případě se jednalo o následující požadavky- chlapec ve věku 3 let s AS a druhý chlapec intaktní stejného věku, jsem cíleně vyhledávala

pouze ty jedince, kteří tato kritéria splňují a současně s tím souhlasí jejich rodiče (zákonní zástupci).

V případě vyhledávání chlapce s AS ve věku 3 let jsem volila záměrný (účelový) výběr přes instituce. Miovský (2006) popisuje tento typ záměrného výběru jako metodu, kdy využíváme určitého typu služeb nebo činnosti nějaké instituce, určené pro cílovou skupinu, která nás výzkumně zajímá. Matýska (jméno bylo změněno) jsem poznala v rámci víkendu v Řevnicích pořádaného organizací Alfa Human Service a APLA Praha, kde jsem pracovala jako osobní asistentka. Víkend byl určen pro rodiče a jejich děti s autismem předškolního věku. V průběhu dne probíhaly pro rodiče odborné přednášky, semináře s následnou diskuzí, během nichž jsme se my, osobní asistentky, staraly o jejich děti. Po skončení víkendu jsme se s rodiči Matýska dohodli, na další spolupráci.

V druhém případě jsem volila prostý účelový výběr, který představuje nejjednodušší variantu této metody. Tento způsob výběru uplatňujeme zejména v případech, kdy jsou osoby náležející do základního souboru poměrně snadno dostupné. I tak tomu bylo v mém případě, jelikož Honzík (jméno bylo změněno) je členem mé širší rodiny, což mi umožnilo být s ním v častém kontaktu.

Pozorování obou chlapců probíhalo v jejich přirozeném prostředí. Za oběma chlapci jsem docházela k nim domů, kde jsem v průběhu jejich hlídání či asistování mohla pozorovat jejich zájmy, výběr oblíbených hraček a preferovaných pohádek.

Před zahájením výzkumu jsem od zákonných zástupců obou chlapců, tedy jejich rodičů, získala informovaný souhlas nutný pro zahájení výzkumné studie. Dále jsem je také ujistila, že výzkum je prováděn v souladu s platným zákonem o ochraně osobních údajů.

Při provádění tohoto empirického šetření jsem se pomocí využití různorodých zdrojů informací snažila zajistit validitu a věrohodnost výsledků pozorování. V průběhu šetření jsem si vedla deník, do kterého jsem zaznamenávala průběh pozorování (viz přílohy). Zdrojem doplňujících informací byly rozhovory s rodiči chlapce s AS a s rodiči chlapce intaktního vedené vzhledem k nezbytnosti doplnění anamnestických údajů.

5.3.3 *Metody získávání dat*

Miovský (2006) hovoří o procesu získávání dat jako o tvorbě dat. Tímto označením podtrhuje fakt, že při uplatnění metod pro získávání kvalitativních dat se výzkumník přímo podílí na tom, jak kvalitativní data získá a tím ovlivňuje jejich vznik.

Pro účely tohoto empirického šetření jsem volila jednu z nejstarších metod získávání psychologických poznatků, kterou je pozorování. Miovský (2006) charakterizuje vědecké pozorování jako plánovitě výběrové a od běžného pozorování jej odlišuje právě tím, že samotný výzkumník si dopředu určuje, na co a jakým způsobem se bude při pozorování soustředit. Ferjenčík (2000) rozlišuje mezi tzv. molárním a molekulárním přístupem v pozorování: „Molekulárním přístupem je míněno zaměření na menší části/segmenty a jejich detailní pozorování a popis. Hlavní výhodou je výsledek spočívající ve velmi detailním popisu určité části pozorovaného fenoménu. Nevýhodou naopak bývá slabší popis kontextu a schopnost pozorovat danou část/segment v širších souvislostech.“ (Ferjenčík in Miovský, 2006, str. 143) Tato kritéria vztahující se k molekulárnímu přístupu zde uvádím v závislosti na zaměření a na typu tohoto empirického šetření.

Jak jsem již uvedla v předešlé kapitole, pozorování jsem prováděla v přirozeném prostředí chlapců a jako jeden z aktérů pozorování jsem byla v neustálé interakci s účastníky. V důsledku toho jsem mohla lépe pochopit a následně popsat pozorované jevy. Těmito charakteristikami jsem naplnila kritéria otevřeného zúčastněného pozorování. Miovský (2006) upozorňuje na nevýhody, které s sebou tato metoda sběru dat nese. Jedná se především o kladení vysokých požadavků na osobnost výzkumníka, jeho komunikačních a sociálních schopností, jeho nezávislosti a nadhledu. V této oblasti shledávám omezení tohoto empirického šetření, jelikož každý člověk má své pozorovací schopnosti na určité úrovni, které je možné nácvikem rozvinout. Stejně tak schopnost autoreflexe, kdy výzkumník reflektuje pozorované jevy v závislosti na kontextu místa, čase a sám sebe v roli výzkumníka, se proměňují a vyvíjí v čase.

5.3.4 Procedury sběru dat

V této části uvádím časový harmonogram pozorování chlapců a dále pomocné prostředky, které jsem v průběhu výzkumné studie použila.

Časový harmonogram pozorování – pozorování probíhalo od února 2010 do února 2011.

Zápisky z pozorování jsem prováděla formou deníkového zápisu. Zápisy do deníku jsem prováděla vždy po ukončení pozorování chlapce s AS a též chlapce intaktního.

Př. ukázka ze zápisků z pozorování Matýska:

„ Ihned jsem zaznamenala, že rád navazuje sociální kontakty s vrstevníky, nebrání se také kontaktu s dospělými, ale spolupráce je již obtížnější. Velmi se zajímal o dopravní značky, ukazatele, HUP, elektřinu, hasiče – dobře a znale se v těchto oblastech orientoval.“ (více viz příloha G 1)

Př. ukázka ze zápisků z pozorování Honzíka:

„ V okamžiku, kdy jsem vkročila do dveří, tak jsem poznala, že je v domě velmi „ živo“. Honzík pobíhal po bytě, křičel, bouchal dveřmi a nakonec se zavřel do pokoje. Chtěla jsem ho jít pozdravit a pochovat, ale nechtěl mě pustit do pokoje a tak jsme si zatím povídaly s jeho maminkou.“ (více viz příloha H 1)

5.4 Případová studie – Matýsek

Matýsek se narodil na jaře roku 2007. Jednalo se o první těhotenství matky Matýska. Vzhledem k nemoci matky (diabetes mellitus I. typu) bylo těhotenství označeno lékaři za rizikové. Matka M. porodila ve 40. týdnu na Gynekologicko – porodnické klinice u Apolináře v Praze. Krátce po narození navštěvovali rodiče s Matýskem Neurologickou kliniku v Praze, kde byl Matýsek veden pro jeho neklid a nespavost. Dalším oddělením, kterým Matýsek prošel, byla Dětská nemocnice Ke Karlovu a to vzhledem k podezření na apnoe a reflex. Zde se také kliničtí psychologové poprvé zmínili o možnosti diagnózy Aspergerův syndrom. Na základě této skutečnosti navštěvovali rodiče s Matýskem Fakultní nemocnici v Motole, kde Matýsek podstoupil vyšetření EEG, CT. Vzhledem ke stanovené diagnóze Aspergerův syndrom je Matýsek nyní ve jmenované nemocnici veden jako pacient na Klinice dětské neurologie a na oddělení endokrinologie. Od roku 2009 rodiče s Matýskem pravidelně navštěvují dětského psychiatra. V roce 2010 navázali rodiče Matýska spolupráci s APLA Praha o. s. Jsou uživateli rané péče APLA, účastní se pravidelných setkání pro rodiče dětí s PAS ve Středisku rané péče APLA, využívají možnosti půjčování hraček a pomůcek či případných osobních konzultací.

Matce Matýska je 37 let, má středoškolské vzdělání s maturitou a nyní pracuje jako office manager v bankovním sektoru. Otci je 52 let, stejně i on má středoškolské vzdělání s maturitou a pracuje ve státní sféře.

V této části popisují základní údaje ohledně psychomotorického vývoje a vývoje řeči. V 7. měsíci začal Matýsek lézt, v 10. měsíci sedět a chůze se u něho objevila na 14. měsíci. První slovo se u Matýska objevilo v 9. měsíci a bylo jím slovo MÁMA. Od 24. měsíce začíná používat slova ve větách.

Vývoj a specifika hry a zájmů. Pro děti s AS je charakteristický intenzivní zájem o specifické předměty či činnosti. Jejich oddanost zájmu se promítá do všech oblastí jejich života. Obdobná specifika sledovali rodiče Matýska v průběhu jeho vývoje a stejně tak i já během pozorování. Již od dvou let věku projevoval Matýsek intenzivní zájem o hasiče, popeláře a PC. Stejně tak tomu bylo v zimě roku 2010, kdy byly Matýskovi 2 roky a 10 měsíců. V této době se u Matýska začaly objevovat

známky hyperlexie². Dále své oblíbené motivy vyhledával při sledování pohádek na DVD. Na jaře téhož roku, tedy ve věku 3 let, se začal zajímat o stavění stavebnic a puzzle. V létě roku 2010, ve věku 3 let a 4 měsíců, došlo u Matýska k výraznému omezení sledování pohádek (nejprve z iniciace rodičů a později i sám Matýsek trávil svůj čas odlišným způsobem než pouhým sledováním pohádek). Taktéž se začal zajímat o malování, o hru s plyšovými zvířátky a o hru na doktora. Ve věku 3 let a 8 měsíců se jeví jako dominanta Matýskův fiktivní svět a to svět hasiče Kočičky.

Od září 2010 dochází Matýsek pravidelně do běžné mateřské školy, kde je přítomna osobní asistentka. Přes původní obavy ze strany rodičů Matýska, probíhá integrace Matýska relativně bez větších problémů. Jako největší komplikaci označují rodiče Matýskovu nadměrnou spontaneitu projevující se při sociálním kontaktu s dětmi (dotýkání, hlazení, pošťuchování). Dále také afektivní reakce objevující se v situacích, kdy dojde k nedodržení určitých pravidel či jako reakce na často neznámý podnět.

² Hyperlexie je „výjimečná schopnost jedince naučit se mimořádně rychle a dobře číst, ačkoli intelektový vývoj je sotva na hranici školní vzdělavatelnosti, převážně jde o rychlé a přesné převádění grafického kódu na zvukový, obsah je však vnímán jen na úrovni intelektových schopností. Jinou formou jsou děti, které zvládnou dokonale čtenářské dovednosti v časném věku (před 4. rokem), obvykle v souladu s celkovým mentálním vývojem“ (Dvořák, 2001, str. 82)

5.5 Případová studie - Honzík

Honzík se narodil na sklonku podzimu v roce 2007. Jednalo se o první těhotenství matky H., které probíhalo z počátku bez komplikací. Matka předčasně porodila ve 32. týdnu na Gynekologicko – porodnické klinice u Apolináře. Po měsíčním umístění v inkubátoru byl Honzík propuštěn domů.

Nyní bych ráda uvedla několik podstatných informací ohledně rodičů Honzíka, které napomáhají pro přesnější vytvoření obrazu o životě Honzíka. Matce je 25 let, má dokončené středoškolské vzdělání a při zaměstnání v oboru gastronomie dálkově studuje soukromou VŠ. Otcí je 27 let, stejně i on má středoškolské vzdělání a nyní pracuje jako OSVČ. Velmi podstatná je skutečnost, že se jednalo o neplánované těhotenství, které pro nastávající rodiče nebylo důvodem pro uzavření sňatku.

I přes předčasný porod a jeho nízkou porodní hmotnost, probíhal následný Honzíkuv vývoj bez větších komplikací. V období 8. měsíce se poprvé posadil a v 10. měsíci začal lézt. První nejisté kroky za pomoci držení se nábytkem se objevily ve 12. měsíci, od 14. měsíce lze hovořit o samostatné chůzi. První slovo se u Honzíka objevilo v 9. měsíci a bylo jím slovo BABA. Větší rozvoj řeči vypožorovala matka u Honzíka ve věku 11. měsíců.

Brzy po narození Honzíka se začaly objevovat problémy mezi rodiči, které vedly k postupnému odcizování se. Otec se relativně výrazně distancoval od péče a výchovy svého syna, i přesto, že společně žili v jedné domácnosti. Při péči o Honzíka pomáhaly matce rodiče jejího partnera, ale zejména rodiče její, u nichž matka s Honzíkem trávila spoustu času již od jeho samotného narození. V důsledku častého pobytu u prarodičů si Honzík vytvořil velmi silný citový vztah se svoji babičkou, který bych se nebála označit vztahem téměř mateřským. V průběhu celých tří let, nedošlo k navázání vřelejšího vztahu mezi Honzíkem a jeho otcem, který s ním trávil minimum času. I přes neutuchající neshody mezi rodiči, se matka Honzíka rozhodla stále žít ve společné domácnosti se svým partnerem a poslat Honzíka do mateřské školy nedaleko jejich bydliště. Honzík nastoupil do MŠ ve věku tří let. První okamžiky pobytu v mateřské škole byly pro Honzíka, a jistě i pro jeho maminku, do jisté míry stresující – Honzík se bránil vstupu do budovy, do třídy, mezi děti. Stále plakal a opakoval, že chce jít domů s maminkou, že si nechce hrát s dětmi. První dny

trávil ve školce vždy jen 2 hodiny denně, aby se postupně adaptovat na nové prostředí, na nový kolektiv dětí a na autoritu v podobě učitelek. Postupně docházelo k prodlužování času, který trávil v mateřské škole mezi dětmi. Počáteční odstup a vyhledávaná izolace Honzika od ostatních dětí se postupně proměňovaly v zapojení se do hry s dětmi a ve vytvoření kamarádství.

V průběhu vývoje se u Honzika objevují jisté proměny v oblasti zájmů a her. V zimě roku 2010, tedy ve věku 2 let a 4 měsíců, se Honzík nejvíce zajímal o prohlížení a předčítání pohádek a příběhů z knížek. Dále preferoval animované pohádky, př. Krteček, Včelka Mája. V této době nevyhledával přítomnost ostatních dětí, neprojevoval zájem o společné hraní si s nimi. Na jaře téhož roku stále přetrvával zájem o knížky. V létě roku 2010, tedy ve věku 2 let a 8 měsíců se Honzík začal více zajímat o zvířátka. Dále je pro něho typický aktivní způsob trávení času-prolézačky, dětské koutky, pobíhání. Ve věku 3 let se Honzík začal více zajímat o kreslení, o hraní si s modelínou a také začal sledovat hrané pohádky, př. „ S čerty nejsou žerty“. Pomalu si nacházel cestu ke společnému hraní si s vrstevníky. Naposledy zmíněné způsoby trávení volného času-kreslení, modelína je pro něj i nadále stále dominantní.

5.6 Analýza dat

V následujících kapitolách se budu věnovat podrobné analýze zkoumané oblasti, tedy oblasti zájmů chlapce s Aspergerovým syndromem, stejně tak zájmům chlapce intaktního. Nedílnou součástí bude jejich vzájemné porovnání v oblasti zájmů, z čehož vyplynou společné a odlišné rysy. Dále se budu zabývat skutečností, zda v průběhu vývoje chlapce s AS a chlapce intaktního došlo k určitým změnám v jejich zájmech.

5.6.1 Analýza zájmů chlapce s Aspergerovým syndromem

V této kapitole uvádím konkrétní oblasti zájmů chlapce s AS - Matýska, které podmiňují výběr hraček a také způsob trávení volného času.

Hasiči

Zájem o požárníky, o hašení a o veškeré související komponenty bych u Matýska shledávala jako dominantní. Již od dvou let věku Matýska se tento zájem výrazně promítá do všech ostatních činností (výběr oblečení, volba pohádky).

..rád nosí požárnické oblečení (červené triko a tepláky), často si toto oblečení doslova vynucuje, požárnickou helmu, dále má malý hasičí přístroj-hasičák, který mu vyrobil jeho tatínek z lahve od Sava (viz příloha G 2).

Rodiče v této souvislosti uvedli, že v okamžicích, kdy bylo téměř nemožné dohodnout se s Matýskem, použili k domluvě právě cestu skrze tento jeho zájem. Jednalo se zejména o situace pobytu venku (vycházky pouze pod podmínkou „hasičáku“ v ruce), oblast hygieny (Matýsek trávil rád dlouhý čas ve vaně, jako vhodné řešení se rodičům i mně jevílo nastavení budíku, který signalizoval čas opustit vanu. Symbol i funkci budíku Matýsek dobře znal z pohádky „ Finley-požárnické autíčko“, tudíž vždy na signál opustil koupelnu). Budík také souvisí s potřebou strukturalizace a vizualizace času.

V zimě roku 2010 tento jeho zájem doslova vykrytalizoval.

„ Jsem požárník, jsem požárník Kočička.“ Reagovala jsem: „ Jsi Matýsek, malý kluk, který se teď probudil ze spánku a půjde se umýt a nasnídat.“ Matýsek si stále trval na svém. Jeho dřívější fanatický zájem o požárničky se proměnil z „pouhého“ sledování pohádek, nošení červeného oblečení a požárnické helmy ve fiktivní svět, kam Matýsek utíká (více viz příloha G 10).

Oblíbenost hasičů dokládá rovněž sbírka požárnických aut a dalších souvisejících doplňků (viz obrázková příloha F, obrázek 1– 3).

Počítač

Zájem o počítače zaznamenali rodiče u Matýska již ve věku dvou let. Attwood (2005) shodně uvádí, že pro jedince s AS je velmi charakteristický zájem o počítače.

Otec říká, že se Matýsek o počítač zajímá od svých dvou let, kdy začal pozorně sledovat svého tatínka při práci na PC. Vždy si sedl po jeho boku a soustředěně pozoroval, jak se ovládá myš, klávesnice apod. (viz příloha G 6)

Matýsek se o tuto oblast výrazně zajímal do tří let, kdy jeho zájem začal pomalu opadat. Mezi jeho nejoblíbenější činnosti práce na PC patřilo „překlikávání“ z jednotlivých složek na jiné, které by se dalo označit jako stereotypní a nestandardní.

Stále jsme se s něčím zabývali-počítač (umí si sám pustit jednotlivé programy, přitahují ho ikony Nastavení a Nápovědy). Práce na PC: jeho nejoblíbenější programy jsou Internet, na který má přístup zakázán, dále Možnosti a Nápověda, různé instalační programy (viz příloha G 1-G 2).

Výrazná změna v oblasti preferovaných počítačových programů se objevila v dubnu roku 2010. Matýsek si v této době oblíbil program Malování.

Po chvíli ho tato činnost omrzela a sám se přesunul k počítači, kde si spustil program malování. Když jsem se ho zeptala, co maluje, tak mi odpověděl, že elektřinu (černé čáry přes celý papír), (viz příloha G 6).

Ve stejné době byl schopen dle pokynů vytisknout text.

„ Matýsku budeme tisknout. Nastav si: barevný tisk, chci mít tři kopie, tisknout v rychlejším režimu-to najdeš ve vlastnostech a pak dej ok.“ Matýsek postupoval dle pokynů a na závěr přinesl 3 barevné kopie textu (viz příloha G 6).

Pohádky na DVD

Sledování pohádek zpočátku úzce souviselo s Matýskovým primárním zájmem o hasiče, jelikož oblíbené pohádkové příběhy vyprávěly buď o požárníku či o požárnickém autě. Při sledování pohádek měl také často u sebe prázdné lahve od čisticích prostředků Bref, Omino Bianco a Savo (viz obráz. příloha F obrázek 12)

..sledování pohádek („Požárník Sam“-během pohádky chtěl převléknout do požárnické, tzn. červené triko, červené tepláky, požárnická helma a nesměl chybět hasičák v ruce (viz obrázková příloha- obrázek 2), „ Finley-požární autíčko“ – DVD obsahuje několik příběhů, z nichž jeden z oblíbených dílů je o tom, že Finley a ostatní autíčka pomáhají svému kamarádovi, popelářskému autu, zmenšit skládku tříděním odpadu. Pro Matýska je tento díl velmi poutavý, protože v něm může vidět jak požárnické auto, tak popelářské auto a třídění odpadu, o který projevuje zájem. (více viz příloha G 2, G 3).

Dále jsem zaznamenala skutečnost, že Matýsek nenazývá pohádky pohádkami, nýbrž programy, což důrazně vyžaduje i po mně. Lze předpokládat, že je zde souvislost s oblibou počítačových programů.

„Matýsku, pustíme si dneska pohádku Finley?“, ptám se ho. „ NE!! To není pohádka. Pustíme si program Finley!“, odvětil mi důrazně (viz příloha G 3).

V průběhu času, konkrétně od března 2010, se jeho obliba v pohádkách rozrostla i na jiná témata nežli na požárníky (viz obrázková příloha F obrázek 14).

Právě zaujatě sledoval novou pohádku „ Oggy“. Velmi se mu líbí postavičky, které v ní hrají, ale ještě více se zajímá o lumpárny a naschvály, které postavičky tropí, kterým se Matýsek rád a nahlas směje. Doslova ho uchvacuje dynamika a rychlost pohybů, které vykonávají postavičky v pohádce „ Oggy“ (jedná se totiž o zvířátka, které prožívají různá dobrodružství), (viz příloha G 3).

V průběhu empirického šetření jsem také zaznamenala, že se u Matýska výrazně zkracuje čas trávený sledováním pohádek (přibližně od dubna 2010).

Celé dnešní odpoledne jsem se snažila nepouštět televizi, ale po všech možných činnostech, si Matýsek důrazně přál, abych pustila „Finleyho“ (více viz příloha G 7- G 9).

Popeláři

Zájem o popeláře projevoval Matýsek zejména do jara roku 2010.

Třídění odpadu: Matýsek se zajímá o recyklaci, o třídění odpadu, popelnice a popelářskou profesi. Velmi znale se v této oblasti pohybuje, přesně ví, jaký odpad kam patří. Rodiče mu proto pořídili velké auto s návěsem se 3 kontejnerky, aby mohl třídit odpad (viz obrázková příloha F obrázek 5), (viz příloha G 3).

Ukázka z pozorování z léta roku 2010 poskytuje náhled na oblibu jmenované oblasti.

Pokud jsme cestou viděli projíždět popelářské auto, Matýsek začal usilovně mávat a volat na popeláře. Jeho obliba se taktéž projevovala ve chvílích, kdy jsme míjeli kontejnery s tříděným odpadem. Matýsek např. sebral spadlý list ze stromu a běžel ho vhodit do bioodpadu (viz příloha G 9).

Domnívám se tvrdit, že tento zájem úzce souvisí se specifiky vyplývající z samotného postižení. Konkrétně mám na mysli, smysl pro strukturovanost, pořádnost, pedantičnost. Thorová (2006) taktéž upozorňuje na oblíbenost třídění věcí u dětí s AS.

Dopravní značky

Matýsek se o dopravní značky zajímal zejména ve věku 2 a půl let, kdy tento zájem byl u něho, vedle hasičů, výrazný (dle slov Matýskových rodičů). Během mého pozorování jsem zaznamenala následující.

Dopravní značky: všude v bytě je spousta kartiček s dopravními značkami, brožurky pojednávající o dopravních značkách. Většinu značek Matýsek zná a ví, co znamenají (viz příloha G 3).

Je patrné, že rodiče Matýska konkrétně v tomto zájmu velmi podporovali a poskytovali mu dostatek materiálu v podobě kartiček a brožurek. Stejně tak se mu i věnovali při podrobném vysvětlování významu každé dopravní značky. Matýskův zájem o dopravní značky, zejména o jejich prohlížení svědčí o neobvyklosti a specifčnosti.

Stavebnice, puzzle

Na jaře 2010, kdy Matýsek dosáhl věku 3 let, se nově začal zajímat o stavění kostek, autodráhy a puzzle. Tuto formu dětské hry označují Langmeier a Krejčířová (2006) jako konstrukční či realistickou.

Další naší náplní odpoledne bylo stavění puzzle, které jsem musela iniciovat já. Problém nastal v okamžiku, kdy se mu nedařilo umístit správný dílek do obrázku, začal se vztekat a bušit do puzzle. Jeho běsnění jsem vždy zabránila vybráním správného dílku...Po zbytek času jsme společně skládali stavebnici. Matýsek samostatně stavěl dráhu pro autíčka (vždy stejně barevné dílky za sebe), (viz příloha G 6).

I v této činnosti jsem během mé přítomnosti pozorovala velké pokroky, zejména co se týká afektivního doprovodu. Dokládá to výše uvedená ukázka z pozorování popisující situaci v dubnu 2010 v porovnání s níže uvedenou ukázkou ze srpna téhož roku.

Další oblíbenou činností je stavění autodráhy. I zde je viditelný rozdíl. Dříve nabíral na záchvat ihned, jakmile se mu nedařilo spojit dva dílky k sobě, nyní má se stavěním a sám se sebou větší trpělivost. Už také tak pedanticky a striktně nelpí na tom, aby stejně barevné dílky následovaly po sobě. V těchto chvílích dospěl do fáze, že nejenom postaví dráhu, ale jezdí po ní i autíčky, což u něho dříve nebylo (viz příloha G 9).

Při stavění autodráhy využívá také znalost a oblibu dopravních značek, které jsou téměř vždy součástí stavby. Pro konkrétnější představu mohou posloužit fotografie (viz barevná příloha F obrázek 15, 16).

Malování

Během mého pozorování v srpnu 2010 jsem u Matýska zaznamenala zájem o malování. I tato činnost prošla mnohými proměnami, které se udály relativně v krátkém časovém úseku, během měsíce srpna 2010.

Dříve maloval pouze černou vodovou barvou (již zmiňovaný kouř a prach – viz obrázková příloha F obrázek 7) a chtěl malovat pouze sám. Nyní maluje rád fixy a dokonce já u něho sedávám v dětském koutku nebo na sedačce u stolu a malujeme společně. Také maluje i jinými barvami než pouze odstíny černé. Často mi sedává na klíně, vybírá mi barvy a říká, co mám namalovat. Při malování se mu snažím vést ruku, ale to se nám ještě moc nedaří, protože se dívá jiným směrem, než je papír a než je tužka. (viz obrázková příloha F obrázek 9). Nejčastější motivy v malování jsou postavičky a zvířátka z pohádek „ Potápěj se Olly, potápěj“ (Olly, Betty, šéf Dugg), „ Finley-požárnické auto“ (Finley, Gorby) a také čisticí prostředky (viz obrázková příloha F obrázek 8, 11, 13), (viz příloha G 9).

Z výše uvedené ukázky je patrné, že ona změna nesouvisí s vývojem jemné motoriky projevující se kvalitativními proměnami kresby, kdy intaktní děti ve věku tří let jsou schopné dle předlohy např. namalovat kruh. Nýbrž může souviset se snahou o kooperaci, která však u Matýska podléhá jeho tendencím k regulování a řízení činnosti druhého. V tomto případě se jedná o jasné žádosti ohledně motivů obrázků svědčících o hlubokém zájmu o pohádky a o požárníky, které chce, aby mu rodič či já v roli asistentky namalovala.

Knihy

Zcela nelze opomenout skutečnost, že se u Matýska přibližně od 2 let a 10 měsíců objevují známky hyperlexie. Je schopen přečíst nápisy na obchodech, názvy knih, názvy kapitol aj.

Při listování a pročitání časopisu Kouzelná školka je Matýsek schopen koncentrovat se více jak na půl hodiny. Ve čtení se s Matýskem střídáme. Některá slova a názvy kapitol předčítá on a souvislejší texty já (viz příloha G 7).

I v této oblasti jsou viditelné pokroky, které souvisí s rozšířením oblastí zájmů.

Před létem se zajímal pouze o knížky s tématy energie, voda, hasiči a dopravní značky. V těchto dnech (srpen 2010) rád poslouchá mé předčítání básniček o zvířátkách (více viz příloha G 9).

Oblíbenost básniček dokazuje i zvěčnění motivu na obrázku (viz obrázková příloha F 9, 10).

Hra na doktora

Při hraní se u Matýska v létě 2010, tedy ve věku 3 roky a 4 měsíce, prvně objevila hra na doktora. Tento typ hry nazývá Langmeier a Krejčířová (2006) jako tzv. úkolový typ, kdy dítě získává zkušenosti s různými sociálními rolmi. Oblíbená hra na doktora u Matýska nejspíše souvisí s jeho četnými zkušenostmi s doktory, s nemocnicemi a vyšetřeními.

...on je doktor a já či plyšové zvířátko jsme pacienti nebo tomu může být i naopak. Nejraději obvazuje nohy obinadlem, má velkou radost když „dostává injekčičky“ či je někomu dává. Také měří teplotu, tlak a nasazuje medicínu. Matýsek má dvě lékárníčky, přenosnou a pojízdnou (viz obrázková příloha obrázek 4), (viz příloha G 8).

Z výše uvedených popisů a charakteristik jednotlivých oblastí zájmů lze vyčíst, že se Matýsek zajímá o relativně široké spektrum oblastí, které se v průběhu jeho vývoje proměňují.

Během empirického šetření jsem u Matýska zpozorovala nestandardní a stereotypní činnosti v podobě „překlikávání“ mezi ikonami na počítači. Tato specifika uvádí Thorová (2006) mezi charakteristické znaky hry u dětí s poruchami autistického spektra. Shodné specifické rysy dále nacházím ve vyšší míře zaujetí zájmem, vyšší frekvenci a taktéž výraznou reakcí na přerušení hry či činnosti spjaté se zájmem. U Matýska jsem tyto specifické rysy zájmů mohla pozorovat zejména v jeho zaujetí pro požárníky. Tento dominantní zájem u Matýska zpočátku podmiňoval výběr pohádek s požárnickými motivy („Požárník Sam“, „Finley-požárnické autíčko“), styl oblékání (červené triko, kalhoty, požárnická helma) a měl také vliv na celý chod rodiny (rodiče či já jsme asistovali při „hašení“ imaginárního požáru). Tuto skutečnost označuje Attwood (2005) jako oddanost zájmu projevující se ve všech oblastech života dítěte. Nelze opomenout, že Matýsek v určitém období (zejména v únoru 2010 a v prosinci 2010) vyžadoval hovoření o požárnících a jejich činnostech, čímž získával cenné informace směřující k lepší orientaci v této oblasti (př. způsoby hašení, bezpečnostní opatření aj.). I v této oblasti jsem zpozorovala jisté změny, které pramenily z častosti věnování se tomuto konkrétnímu zájmu. Silná fixace na požárníky se u Matýska objevila v únoru 2010, kdy se projevovala zpravidla nošením „požárnického oblečení“, dále od dubna do podzimu jsem nezaznamenala výraznou oddanost tomuto zájmu, avšak jiná situace nastala v prosinci 2010, kdy tento zájem doslova osciloval. Touto oscilací mám na mysli, že u Matýska se začaly projevovat výrazné schopnosti představivosti, kdy se proměnil v hasiče Kočičku. Domnívám se, že pohlčení tímto zájmem vzniklo v důsledku několika faktorů, mohl jím být nástup do mateřské školy a také spoluúčast babičky na jeho výchově. Ve své podstatě mám na mysli samotnou přítomnost babičky, která dle mého názoru, přispěla k chování Matýska ve smyslu „jeho úniku do fiktivního světa hasiče Kočičky“ za účelem nalézt v něm jistotu a bezpečí (viz příloha G 10).

Proměnlivost a vývoj zájmů u Matýska shledávám v jeho zaměření se na více oblastí. Do tří let věku se Matýsek zajímal zejména o požárníky, popeláře, počítače a sledování pohádek. V létě 2010, tedy ve věku 3 let a 4 měsíců začal jevit zájem o

malování, stavění puzzle a stavebnic, o knížky a o hru na doktora. V každé jednotlivé zájmové oblasti jsem pozorovala jisté vývojové proměny, kterými jsem se konkrétně zabývala při psaní charakteristik a popisů zájmových oblastí (viz výše).

V této souvislosti bych ještě ráda uvedla, že při hraní a při věnování se zájmům Matýska nebylo zapotřebí vytvářet speciální úpravu herního prostoru. I přesto mu ale rodiče vytvořili herní koutek vyzdobený oblíbenými motivy Kouzelné školky (viz obrázková příloha F obrázek 17).

Mezi důležité oblasti se řadí hra s vrstevníky, která je pro Matýska velmi komplikovaná. Ona nesnadnost a komplikovanost vyplývá ze skutečnosti, že Matýsek se v přítomnosti dětí chová velmi nevypočítavě a má tendence k ovládnutí dětí (konkrétně to vypadá tak, že má silné nutkání objímat děti, strkat do nich, přerušovat je při hře), poté také dochází k nesnadnému odloučení se od nich (časté afektivní reakce v podobě záchvatů vzteku). Jeho navazování sociálních kontaktů s dětmi bych popsala jako nepřiměřené či kvalitativně odlišné od intaktních dětí vyznačující se nadměrnou spontaneitou. Tyto skutečnosti vedly rodiče Matýska a taktéž mě k tomu, že jsme se do určité míry snažili vyhýbat kontaktu s dětmi na dětských hřištích a prolézačkách.

Již při prvním setkání s Matýskem (únor 2010) jsem zaznamenala výrazný rozdíl v jeho chování v přítomnosti dětí oproti kontaktu s dospělými jedinci.

Ihned jsem zaznamenala, že rád navazuje sociální kontakty s vrstevníky, nebrání se také kontaktu s dospělými, ale spolupráce je již obtížnější. Markantní rozdíl jsem pozorovala v jeho chování v přítomnosti asistentek např. venku, oproti situacím, kdy byl s ostatními dětmi na pokoji. V přítomnosti ostatních dětí na pokoji neustále běhal, křičel, řádl, bral dětem hračky a skákal po nich. Jelikož všechny ostatní děti měly diagnostikován autismus, působilo toto jeho řádění obtíže, jelikož ostatní děti se mu vyhýbaly (viz příloha G 1).

Obdobná situace nastala v dubnu 2010.

V posledních 20 minutách se v herně objevil jeden malý chlapeček s dvěma asistentkami, čemuž jsem byla velmi vděčná. Matýsek ihned využil přítomnosti chlapečka a s radostí se na něho vrhnul, nelze to říci jinak. Bral mu hračky z rukou, strkal do něj, smál se a dováděl (viz příloha G 5).

5.6.2 Analýza zájmů chlapce intaktního

Stejně jako tomu bylo v předcházející kapitole, i zde uvedu konkrétní popisy a charakteristiky zájmových oblastí chlapce intaktního – Honzíka.

Pohybová aktivita

Výrazný rozvoj hrubé motoriky pozorovatelný v batolecím období a jeho zdokonalování v předškolním věku vyústilo u Honzíka k oblíbě pohybové aktivity projevující se různými způsoby.

V okamžiku, kdy jsem vkročila do dveří, tak jsem poznala, že je v domě velmi „živo“. Honzík pobíhal po bytě, křičel, bouchal dveřmi...Bylo krásné letní počasí a tak jsem se rozhodla jít s Honzíkem na koupaliště. Nejprve jsme šli do malého brouzdaliště, kde ho to však po chvíli omrzelo a vyžadoval jít do velkého bazénu s rukávky a s kruhem...

.. Honzík reagoval: „Vemu kolo. Pojedu sám. Umím, ukážu. Nechci pěšky.“ Nedalo se nic dělat, vzali jsme kolo a vyrazili jsme. (více viz H 2, H 3, H 5).

Jak je z výše uvedeného popisu patrné, pohybovou aktivitou nazývám různé činnosti – „plavání“, jízda na kole, procházky aj. Langmeier a Krejčířová (2006) označují tento způsob hry jako funkční či činnostní typ hry. V souvislosti s pohybovou aktivitou bych taktéž uvedla související oblíbenou Honzíkovu činnost, kterou je pobyt na dětském hřišti a pískovišti. Tuto oblibu dokládají následující ukázky z pozorování.

Rozhodli jsme se, že se přemístíme na pískoviště, kde jsme doufali, že si Honzík vydrží alespoň chvíli hrát. Zbytek odpoledne jsme strávili na pískovišti, kde byly ještě další dvě děti. Společně jsme stavěli bábovičky, které nám Honzík s radostí bořil. Děti se přetahovaly o lopatičky a hrabičky, ukazovaly si své povedené a nepovedené bábovičky, „vydlabené“ díry v písku a celé dění slovně doprovázely, např. „To je moje! Koukej, umím!“, „Pojď sem!“ (viz příloha H 2).

Poté jsem vzala Honzíka na dětské hřiště, kde byly houpačky a prolézačky. Honzík byl jimi naprosto fascinován a běhal od jedné prolézačky k druhé (viz příloha H 3).

Tuto fázi hry označuje Langmeier a Krejčířová (2006) jako počátek hry společné neboli asociativní (objevuje se cca ve 2 a půl letech). Zaměření hry na konstrukci nových věcí, př. zmiňované stavění báboviček, se označuje jako hra konstrukční či realistická.

Pohádky

Mezi další oblíbený způsob trávení volného času u Honzika patří sledování pohádek. Do svých 3 let Honzík preferoval animované pohádky („Kртеček“, „Tom a Jerry“), poté se mezi jeho oblíbené pohádky zařadila i řada oblíbených hraných pohádek (př. „S čerty nejsou žerty“).

..ale Honzík si ničeho z toho nevšímal a chtěl po mamince, aby mu pustila pohádku „Kртеček“. I přesto, že je Honzík velmi neposedné dítě a s žádnou hračkou si nevydrží delší dobu hrát, tak v okamžiku zapnutí oblíbené pohádky je tomu naopak (viz příloha H 1).

..Podstatnou část odpoledne jsme strávili sledováním pohádky „ Tom a Jerry“, u které Honzík vydržel sedět téměř celé tři hodiny..(viz příloha H 3).

Po chvíli hraní s modelínou chtěl pustit pohádku „S čerty nejsou žerty“. Tato pohádka je dle slov jeho maminka jedna z jeho nejoblíbenějších (viz příloha H 4).

Knihy

Záliba v prohlížení a předčítání v knížkách se u Honzika objevuje od nejtútlejšího věku, nejspíše v závislosti na častém předčítání příběhů ze strany maminky a babičky. Já jsem tento zájem u Honzika zaznamenala v zimě 2010.

...Vybízel jsem ho ke hraní si s různými stavebnicemi, plyšovými zvířátky, ale nejraději si prohlížel obrázkové knížky, např. „ Alenka“. Kniha obsahuje spoustu obrázků s popisky z různých oblastí života lidí (zvířata, příroda, povolání, oblečení, bydlení, činnosti aj.), (více viz H 1, H 2).

Zvířata

Honzíkův zájem o zvířátka jsem vypořozovala v létě 2010, tedy ve věku 2 let a 10 měsíců.

První, čeho si Honzík začal u nás doma všítmat, byla naše čtyřletá fenka...Nakonec se mi podařilo Honzika nalákat domů pod podmínkou, že mu ukážu domácí zvířátka (slepice, králíky). Velmi se zajímal o to, jak zvířátka žijí, čím je krmíme apod. Stále si králíčky hladil a mazlil se s nimi (viz příloha 3).

....Jeho velký zájem o zvířátka momentálně vyústil ke koupě morčete, kterého pojmenoval Alex a o kterého se stará (doplňuje mu vodu, vyměňuje mu piliny, přikrývá ho peřinkou, nosí ho po bytě všude s sebou a hovoří na něho).

Malování

Malování a kreslení se Honzík začal více věnovat na podzim 2010, ve věku 3 let. Při této činnosti se uplatňuje vývoj jeho rozumového pochopení světa. Svědčí o tom motivy, které jsou patrné na jeho obrázcích (slunce, pohádkové postavičky, dům). Ve většině případů Honzík začal malovat obrázek a dodatečně svůj výtvar pojmenoval.

Honzík se momentálně nejvíce věnuje kreslení. Je to zřejmé při prvním pohledu po pokoji, kde jsou všude velké archy papíru, místy pomalovaný stůl či kuchyňská linka. Nejraději kreslí propiskami, fixy a občas použije také vodové barvy či tempery. Většinou maluje sám a poté se chlubí svým výtvořem. Na jeho obrázcích je možné vidět motivy sluníčka, postaviček, domů (sluníčko má oči, nos a paprsky), (více viz H 5).

Modelína

Přibližně ve stejném období, kdy se Honzík začal více zajímat o malování, začal si také hrát s modelínou, tzn. na podzim roku 2010.

Po krátké chvíli strávené ve skříni vyběhl do pokoje a zasedl ke stolku, že si chce hrát s modelínou. Přisedla jsem si tedy k němu a chtěla jsem mu pomoci při tvoření, ale to se Honzíkovi nelíbilo: „Já sám. Koukej, co udělal.“ Vyžadoval moji pozornost, ale nikoli už moji spolupráci (více viz H 5).

Výše zmíněná ukázka z pozorování popisuje Honzíkovo snahu o větší samostatnost a autonomii, kterou je toto věkové období charakteristické (v souvislosti s fází vzdoru a negativismu). Hraní si s modelínou označuje Langmeier a Krejčířová (2006) jako konstrukční či realistický typ hry.

Z výše uvedených popisů jednotlivých zájmových oblastí lze vyčíst, že Honzík neprojevuje výraznější zájem o konkrétní činnost či hračku. V jeho vývoji hry je možné spatřovat rysy charakteristické pro vývoj hry intaktního dítěte (dle slov Langmeriera a Krejčířové (2006) směrem od experimentace ke kvalitativně odlišné hře v předškolním věku, dále od hry paralelní ke hře asociativní a následně kooperační). Výrazně se zde projevuje tendence sdílení pozornosti, která je spojena se snahou o upoutávání pozornosti druhých lidí a také se snahou o sdílení emocí.

5.6.3 *Vzájemné porovnání zájmů chlapce s AS a chlapce intaktního*

Jak je z názvu kapitoly patrné, v této části se budu věnovat vzájemnému porovnávání zájmů chlapce s AS a chlapce intaktního s cílem vytyčit společné a odlišné rysy.

Společné rysy v zájmech vyskytující se u chlapce s AS a chlapce intaktního shledávám v oblíbenosti sledování pohádek. Odlišnosti se poté týkají preference výběru konkrétních pohádkových příběhů. Mezi Matýskovy oblíbené pohádky patří: Požárník Sam, Finley – požárnické autíčko, Oggy, Kouzelná školka, Potápěj se Olly, Červený traktůrek a Včelka Mája. Kromě Kouzelné školky se jedná o pohádky animované. V pohádkách se často zobrazují Matýskovy oblíbené motivy související s oblibou jiného zájmu – hasiči, popeláři (Požárník Sam a Finley-požárnické autíčko). Společným rysem spojujícím ostatní uvedené pohádky bych označila dynamičnost a humorné situace vytvářející pohádkové příběhy. Mezi oblíbenými pohádkami Honzíka lze nalézt pohádky animované i hrané: Krteček, Včelka Mája, S čerty nejsou žerty a Tom a Jerry. Podstatný rozdíl objevující se v souvislosti se sledováním pohádek u chlapců, lze pozorovat v situacích přerušování této činnosti, tedy sledování pohádek. U Matýska se častěji objevovaly výraznější a déletrvající afektivní reakce.

Další společnou činností obou chlapců je malování. Tato činnost souvisí s rozvojem zručnosti jemné motoriky a vývojem rozumového porozumění světu. I přesto, že jsem tuto činnost uvedla pro oba chlapce jako společnou, je možné u každého z nich rozeznat podstatné odlišnosti. Honzík, intaktní chlapec, preferuje samostatné malování nehledě na prostředky k tomu určené. Samostatné malování svědčí o charakteristickém rysu pro toto období – jedná se o fázi vzdoru nebo fázi negativismu, která se projevuje rozvojem větší autonomie a samostatnosti. Matýsek, chlapec s AS, nejprve vyžadoval malování o samotě a používal pouze černou vodovou barvu, později maloval se mnou a dokonce pomocí různých barev. K tomuto posunu došlo u Matýska během jednoho měsíce. Nejčastěji však vyjadřoval přání, co by chtěl po mně namalovat a na mou výzvu vybral barevné pastelky a fixy. Menší část tvořily situace, kdy Matýsek maloval sám s použitím

barevných pastelek. Jeho kresby bych přirovnala k výtvorům dvouletého intaktního dítěte.

Na základě empirického šetření sledávám další společný rys v oblíbenosti knih. I v této činnosti a zájmové oblasti jsou výrazné rozdíly, na které bych ráda upozornila. Matýsek, chlapec s AS, nejprve preferoval knihy s tématy hasičské profese, později knihy s básničkami a dalšími motivy. Honzík, chlapec intaktní, má oblíbené ilustrované knihy popisující různé oblasti života lidí. Podstatná odlišnost se pojí se specifíkem vyplývajícím z podstaty samotného postižení Aspergerova syndromu. Jsou jím znaky hyperlexie, které se u Matýska začaly objevovat ve věku 2 let a 10 měsíců.

Výše uvedené společné rysy pro úplnost nyní doplním odlišnými rysy vyskytující se v zájmových oblastech chlapců.

Výrazné rozdíly v zájmech sledávám již v samotné podstatě zájmů chlapce s AS - Matýska, které se vyznačují specifiky plynoucími ze samotného postižení. Mním tím onu již výše popisovanou oddanost zájmu (požárníci) a dále skutečnost, že zájem proniká do ostatních činností (opět mám na mysli zájem o hasiče). Výrazný rozdíl je také viditelný při hře s vrstevníky. U Matýska, chlapce s AS, jsou tyto situace velmi komplikované, zatímco u Honzika, chlapce intaktního, probíhá navazování sociálních kontaktů ve hře dle charakteristického vývoje hry pro intaktní děti. Již zmiňovaná komplikovanost vyplývá z nadměrné a neadekvátní spontaneity doprovázející každý kontakt Matýska s dětmi (nadměrné dotyky, pošťuchování). V důsledku toho se rodiče Matýska uchýlili k variantě návštěv dětských koutků a hřišť v době, kdy předpokládali minimální obsazenost jinými dětmi. Smyslem bylo vyhnout se případné konfrontaci zejména s nepochopením matek dětí.

5.6.4 Vyústění empirického šetření

Smyslem empirického šetření bylo zmapování zájmů chlapce s Aspergerovým syndromem a následné porovnání se zájmy chlapce intaktního stejného věku. Na základě metody srovnávání zájmů chlapců jsem vytyčila společné a odlišné rysy objevující se v jednotlivých zájmových oblastech. Další cíl spočíval v hledání odpovědi na otázku, zda docházelo ke změnám zájmů v průběhu vývoje chlapců a taktéž v průběhu mého pozorování. Zda došlo k naplnění smyslu a cílů tohoto empirického šetření, je možné hodnotit na základě odpovědi na následující výzkumné otázky:

1. Jaké charakteristické rysy lze vypořadovat v zájmech chlapce s Aspergerovým syndromem?

Na základě podrobného popisu jednotlivých zájmů chlapce s Aspergerovým syndromem jsem vypořadovala následující charakteristické rysy.

Chlapec s AS projevuje vyšší míru zaujetí zájmem. Konkrétní zájem o požárníky se promítá do ostatních oblastí života (výběr pohádek s požárníckými motivy, výběr oblečení, komunikace).

rád nosí požárnícké oblečení (červené triko a tepláky), často si toto oblečení doslova vynucuje, požárníckou helmu, dále má malý hasicí přístroj-hasičák, který mu vyrobil jeho tatínek z lahve od Sava (viz příloha G 2).

Další specifický rys shledávám ve vyšší frekvenci věnování se zájmu. Tento znak je patrný v zálibě sledování pohádek. Tato skutečnost vedla rodiče chlapce s AS ke snaze omezit tento jeho způsob trávení času.

..Asi tak polovinu společně stráveného času byla zapnutá televize, což je velký pokrok od minulých asistencí, kdy televize byla puštěná téměř po celou dobu (viz příloha G 8).

Tendence k získávání informací o konkrétní oblíbenosti se řadí mezi výrazný specifický rys charakteristický pro jedince s AS. Tento znak lze u chlapce s AS nalézt v oblíbenosti dopravních značek.

..většinu značek Matýsek zná a ví, co znamenají... (viz příloha G 3).

V neposlední řadě je důležité uvést výraznou afektivní reakci objevující se při přerušení zájmu (déltrvajících pláč, křik, vztek doprovázený kopáním, kousáním).

2. Existují odlišnosti v oblasti zájmů u chlapce s AS oproti chlapci intaktnímu? Jestliže ano, jaké?

V průběhu pozorování chlapce s AS a chlapce intaktního stejného věku jsem vysledovala odlišnosti v jejich zájmech.

Výrazné rozdíly sledávám již v samotné podstatě a výběru zájmů chlapce s AS vyplývající ze specifík samotného postižení. Mním tím onu již výše popisovanou oddanost zájmu a dále skutečnost, že zájem proniká do ostatních oblastí života chlapce a také celé rodiny (tyto znaky se projevují v zájmu o hasiče).

Další odlišnosti je možné pozorovat v zájmu sledování pohádek. V případě Matýska dominovaly zpočátku pohádky s jeho oblíbenými motivy požárníků a až později došlo k rozšíření tematiky příběhů. Dále také preferoval pohádky animované (kromě Kouzelné školky). Oproti tomu chlapec intaktní nejevil výrazný zájem o konkrétní výběr pohádek či pohádkových postav a rád sledoval pohádky animované i hrané.

V průběhu pozorování chlapců jsem zaznamenala další odlišnost, která se objevuje v oblibě malování. Chlapec s AS zpočátku maloval pouze černou vodovou barvou a o samotě, ale v průběhu jednoho měsíce došlo k výrazné změně. Tato změna se týkala tolerance další osoby přítomné při malování a stejně tak tolerance ostatních barev a prostředků k malování určených (fixy, pastelky). V případě pozorování chlapce intaktního během malování jsem nezaznamenala preferenci jednotlivých prostředků určených k malování (maloval fixy, pastelkami, voskovkami i vodovými barvami). Patrným znakem se však jevila tendence k samostatnému malování. Tato skutečnost úzce souvisí s vývojovým obdobím vzdoru a negativismu, který se vyznačuje snahou o větší autonomii a samostatnost.

Jeden z největších rozdílů spatřuji v oblasti týkající se hry s vrstevníky. Pro chlapce s AS je tento fenomén velmi komplikovaný a obtížný. Komplikovanost je způsobena jeho neadekvátními afektivními reakcemi v podobě nadměrné spontaneity doprovázející téměř každý kontakt s dítětem. K jistému pokroku u chlapce s AS došlo vzhledem k jeho umístění do běžné mateřské školy, kde je však přítomna osobní asistentka, která reguluje jeho specifické reakce. Zatímco u chlapce intaktního je možné spatřovat rysy charakteristické pro vývoj hry intaktního dítěte (dle slov

Langmeriera a Krejčířové (2006) směrem od experimentace ke kvalitativně odlišné hře v předškolním věku, dále od hry paralelní ke hře asociativní a následně kooperační).

Dále i zájem o knihy se u chlapců vyznačuje odlišně. U chlapce s AS jsou patrné znaky výběru konkrétních témat v knihách (požárníci, energie) a zejména rysy svědčící o hyperlexii. V případě chlapce intaktního jsem v průběhu pozorování zaznamenala patrný zájem o listování knihou a poslouchání předčítání ze strany maminky a babičky.

Výrazné rozdíly se dále objevily v oblasti pohybové aktivity (pobyt na dětském hřišti, prolézačkách). Tyto činnosti jsou charakteristické pro chlapce intaktního oproti chlapci s AS.

Dále také u chlapce intaktního je pozorovatelný zájem o zvířátka (péče o ně, dotýkání se jich, sledování jejich pohybů), které jsem během empirického šetření u chlapce s AS nezaznamenala.

3. Došlo v rámci vývoje chlapce s AS a chlapce intaktního k nějakým výrazným změnám v jejich zájmech? A během mého pozorování?

V průběhu vývoje chlapce s AS a stejně tak chlapce intaktního došlo ke změnám v jejich zájmech.

Chlapec s AS se do tří let věku zajímal zejména o požárníky, popeláře, počítače a sledování pohádek. V létě 2010, tedy ve věku 3 let a 4 měsíců začal jevit větší zájem o malování, stavění puzzle a stavebnic, o knížky a o hru na doktora. V každé jednotlivé zájmové oblasti jsem pozorovala jisté vývojové proměny, kterými jsem se konkrétně zabývala při psaní charakteristik a popisů zájmových oblastí (viz kapitola 5.6.1.).

V případě chlapce intaktního jsou patrné zejména změny ve hře vyplývající z charakteristik vývoje hry intaktního dítěte. Dle slov Langmeriera a Krejčířové (2006) směrem od experimentace ke kvalitativně odlišné hře v předškolním věku, dále od hry paralelní ke hře asociativní a následně kooperační.

4. Je možné najít vazbu mezi konkrétním zájmem a specifickými projevy AS?

Souvislosti mezi konkrétním zájmem a specifickými projevy Aspergerova syndromu jsou patrné v jednotlivých aspektech objevujících se u preferovaných zájmů hasičů, počítačů a popelářů.

- hasiči – tento zájem zasahuje i do ostatních oblastí života chlapce a rodiny (podmiňuje výběr oblečení, sledování pohádek, rodinný chod), silná fixace na tento zájem vykrystalizovala ve vznik silných představ o požárníkovi Kočičky. V ovlivnění a promítání konkrétního zájmu do ostatních oblastí života spatřuji souvislost se znaky vyplývající ze samotného postižení.
- počítače – konkrétně v této oblasti jsem vyzorovala oblíbenost plynoucí z „překlikávání“ z instalačních programů a ikon, které lze označit jako relativně neobvyklé a stereotypní. Právě v oné neobvyklosti spatřuji jistou vazbu na specifika plynoucí z postižení.
- popeláři – na základě obliby popelářů, zejména třídění odpadu, bych shledávala jistou vazbu mezi tímto zájmem a specifiky AS co se týče jistému sklonu ke strukturovanosti, pedantičnosti a třídění.

Závěr

Na závěr bakalářské práce s názvem *Zájmy dětí s autismem* bych ráda uvedla shrnutí mé práce na ní. V teoretické části práce jsem vycházela z dostupné odborné literatury zabývající se problematikou poruch autistického spektra, Aspergerova syndromu a zájmů a her. Pro realizaci praktické části jsem si zvolila kvalitativní typ výzkumu a to konkrétně metodu dlouhodobého pozorování.

Svým empirickým šetřením jsem se snažila poskytnout ucelený pohled na problematiku zájmů a hry dítěte s poruchami autistického spektra v porovnání s dítětem intaktním, stejného věku.

Domnívám se, že mnou získaná data mohou posloužit zejména rodičům dětí s PAS a také všem lidem, kteří s nimi pracují a jsou v kontaktu. Význam poznatků shledávám především v uvědomění si konkrétních specifik objevujících se u těchto dětí v oblasti zájmů a her. Ona specifika a odlišnosti vyplynuly v průběhu dlouhodobého pozorování a následného porovnání zájmových oblastí u dítěte s Aspergerovým syndromem a dítěte intaktního.

V konkrétních zájmových oblastech chlapce s AS jsem vysledovala významné charakteristiky, které se vyznačují vyšší mírou zaujetí zájmem, snahou o získání informací o dané problematice a také větší frekvencí věnování se konkrétní zájmové činnosti. Mezi nejvýraznější odlišnosti u chlapce s AS a chlapce intaktního řadím rozdíly plynoucí ze samotné podstaty postižení, dále výběr zájmů a jeho průběh a zejména vývoj hry s vrstevníky. V průběhu empirického šetření jsem vysledovala souvislost mezi konkrétními zájmy chlapce s AS a specifickými projevy Aspergerova syndromu.

Zpracování tohoto tématu přispělo k rozšíření mého pohledu na oblast poruch autistického spektra, o kterou se zajímám již delší dobu.

Seznam použité literatury

- ATTWOOD, Tony (2005) Aspergerův syndrom. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8
- BEYER, Jannik a GAMMELTOFT, Lone (2006) Autismus a hra. Praha: Portál. ISBN 80-7367-157-3
- DVOŘÁK, Josef (2001) Logopedický slovník – terminologický a výkladový. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum Logopaedia Clinica. ISBN 80-902536-2-8
- GRAY, Carol (1994) Comic Strip Conversations. Future Horizons. ISBN 1-885477-22-8
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena (2004) Psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X
- HENDL, Jan (2008) Kvalitativní výzkum – základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4
- JELÍNKOVÁ, Miroslava (2001) Vzdělávání a výchova dětí s autismem. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-042-0
- JELÍNKOVÁ, Miroslava a NETUŠIL, Radovan (2001) Autismus V. - hra a hračka v životě dítěte s autismem. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR.
- KLUSÁK, Miroslav a KUČERA, Miloš (2010) Dětské hry-games. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1758-9
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006) Vývojová psychologie. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9
- MIOVSKÝ, Michal (2006) Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4
- NAKONEČNÝ, Milan (1997) Psychologie osobnosti. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1
- NAKONEČNÝ, Milan (2004) Motivace lidského chování. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7
- ŘÍČAN, Pavel (2007) Psychologie osobnosti. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1174-4

THOROVÁ, Kateřina (2006) Poruchy autistického spektra. Praha: Portál.
ISBN 80-7367-091-7

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

Seznam příloh

Příloha A: Porovnání diagnostického systému MKN-10 s DSM IV

Příloha B: Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu DSM IV, 1994

Příloha C: Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu MKN 10 z roku 1993

Příloha D: Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu Gillberg a Gillberg, 1989

Příloha E: Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu Szatmari, Brenner a Nagy, 1989

Příloha F: Barevná příloha – oblíbené hračky Matýska/chlapce s AS

Příloha G: Zápisky z pozorování Matýska

Příloha H: Zápisky z pozorování Honzíka