

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu
rozvoje klíčových kompetencí**

Disertační práce

Brno 2013

Školitel:

Doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D.

Autor:

PhDr. Petr Adamus

Prohlašuji, že jsem předloženou disertační práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

.....

Petr Adamus

Na tomto místě bych chtěl velmi poděkovat mému školiteli doc. PaedDr. Petru Franiokovi, Ph.D za vedení práce a cenné připomínky k teoretické i metodologické části práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1. EPISTEMOLOGICKÁ VÝCHODISKA	10
1.1 Teoretická a terminologická východiska	10
1.2 Filozofická východiska	13
1.3 Historický vývoj péče o osoby s autismem, vymezení pojmů.....	18
1.4 Metodologická východiska výzkumu	23
2. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	26
2.1 Charakteristické projevy, chování a deficity	26
2.2 Etiologie poruch autistického spektra	36
2.3 Klasifikace, popis jednotlivých poruch	40
2.4 Komplexní diagnostika poruch autistického spektra	52
3. SYSTÉM PÉČE A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S AUTISMEM.....	60
3.1 Integrativní/inkluzivní vzdělávání dětí, žáků s PAS	60
3.2 Integrace/inkluze žáků s poruchou autistického spektra v zahraničí	64
3.3 Přehled vzdělávacích programů v České republice.....	66
3.4 Předškolní vzdělávání.....	72
3.5 Základní vzdělávání	73
3.6 Metoda strukturovaného učení	76
3.7 Role motivace u žáků s PAS.....	81
4. ANALÝZA PŘÍPRAVY DĚTÍ S PAS NA PŘECHOD Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA METODU STRUKTUROVANÉHO UČENÍ – VÝZKUMNÝ PROJEKT I.	85
4.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření.....	85
4.2 Výběr a charakteristika zkoumaného souboru	88
4.3 Analýza dat výzkumného projektu.....	89
4.4 Ověřování platnosti hypotéz	117
4.5 Diskuze a závěry kvantitativní části výzkumného šetření.....	123
4.6 Doporučení pro teorii a praxi	128
5. ANALÝZA EDUKAČNÍHO PROCESU – VÝZKUMNÝ PROJEKT II.....	130
5.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření.....	130

5.2 Charakteristika zkoumaného zařízení	131
5.3 Charakteristika ŠVP zkoumaného zařízení	135
5.4 Případové studie vybraných žáků	153
5.5 Diskuze a závěry kvalitativní části výzkumného projektu	246
6. DOPORUČENÍ PRO TEORII A PRAXI	249
6.1 Hlavní zásady při edukaci žáků s PAS	249
6.2 Doporučené postupy při výuce – ČESKÝ JAZYK – (Čtení, Psaní), MATEMATIKA	251
ZÁVĚR	255
Shrnutí	259
Resumé	261
Literatura	263
Seznam tabulek a grafů	273
Seznam obrázků	277
Seznam příloh	279
Přílohy	280

ÚVOD

Poruchy autistického spektra jsou vývojovým postižením, projevujícím se kvalitativní poruchou komunikace, narušenými sociálními vztahy a poruchou představivosti. Tyto a řada dalších příznaků vážně narušuje život nejen samotného jedince, ale i jeho blízkého i širšího okolí. Autismus ve většině případů ovlivňuje všechny vývojové oblasti jedince. V průběhu let se některé symptomy a charakteristické projevy mohou měnit, většina dětí s diagnózou autismu zůstává po celý život.

Děti s poruchou autistického spektra mají dnes právo na výchovu a vzdělávání. Česká republika ratifikovala v září 2009 Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, kterou v prosinci 2006 schválilo Valné shromáždění OSN. Za důležité pokládá Úmluva zajištění přístupu osob se zdravotním postižením k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, ke vzdělávání, rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci. Úmluva je založena na principu rovnosti, jejím cílem je chránit, a zajistit rovný přístup k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením a zajistit respektování jejich důležitosti. Legislativně vzdělávání žáků s autismem v ČR zajišťuje školský zákon č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se v ČR vzdělávají od r. 1989, s významným akcentem od 1. ledna 2005 (platnost školského zákona č. 561/2004 Sb. a ve znění předpisů následujících), ve školách hlavním vzdělávacím proudem. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s PAS mají právo se vzdělávat v ZŠ speciální.

Strukturované učení jako jedna z metodik práce s dítětem s autismem využívaných v České republice, vychází z TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) a Loovasovy intervenční terapie. Metodika strukturovaného učení je postavena na teoriích učení a chování. Základním principem této metody je úprava prostředí s cílem dosáhnout u osob s autismem určitého řádu a míry předvídatelnosti. Tímto do jisté míry předcházíme případnému problémovému chování.

Předkládaná disertační práce byla zaměřena na problematiku výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Hlavním cílem první části výzkumného projektu bylo analyzovat speciálně pedagogickou intervenci u dětí s PAS v mateřské škole, základní škole a základní škole speciální se zaměřením na metodu strukturovaného učení, jako základu pro výchovně vzdělávací proces základního vzdělávání ve vzdělávacích zařízeních v Moravskoslezském kraji. Parciálními cíli výzkumného šetření bylo analyzovat informovanost, vzdělanost pedagogických pracovníků v oblasti PAS. Dále pak analýza podmínek pro vzdělávání dětí a žáků s PAS v předškolním a základním vzdělávání, využití speciálně pedagogických metod a přístupů ve výchovně vzdělávacím procesu a získání dat o způsobu předávání informací mezi pedagogy předškolního a základního vzdělávání.

Hlavním cílem druhého výzkumného šetření této disertační práce je analýza edukačního procesu, metodických postupů ve výuce Čtení, Psaní, Matematiky a speciálně pedagogické intervence u žáků s poruchou autistického spektra v základní škole speciální v kontextu rozvoje klíčových kompetencí. Mezi další cíle výzkumného šetření patří analýza školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ vytvořeného podle RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením (ŠVP základní školy a mateřské školy Naděje ve Frýdku – Místku), analýza tematických plánů pro 1. ročník se zaměřením na vzdělávací oblast Jazyková komunikace – obor Čtení, Psaní, analýza tematických plánů pro 1. ročník se zaměřením na vzdělávací oblast Matematika a její aplikace – obor Matematika. Dále analýza uplatnění terapeuticko-formativních přístupů v základní škole speciální a analýza využití vyučovacích prostředků v základní škole speciální. Pro účely kvalitativní části výzkumu byla stěžejně využita technika kazuistiky neboli případové studie. Výzkumné šetření se zaměřuje na otázku spolupráce a návaznosti či propojenosti speciálně pedagogických postupů mezi předškolním a základním vzděláváním.

Teoretická část disertační práce shrnuje teoretické poznatky z oblasti speciální pedagogiky, dále z oblasti výchovy a vzdělávání osob s poruchou autistického spektra, a to na základě analýzy odborné české i zahraniční literatury, srovnávání pojetí a přístupů různých autorů. *První kapitola* představuje epistemologická východiska, která obsahují teoretická a terminologická východiska. Vlivem změny paradigmatu speciální pedagogiky a podmínek spojených s integrací dětí do běžných škol, převažují

v současné době v základních školách speciálních dětí a žáci s těžkým kombinovaným postižením. To přináší zvýšené nároky na vzdělávání jak pedagogů, tak i všech, kteří jakkoliv vstupují do výchovně-vzdělávacího procesu. Filozofická východiska se věnují myšlenkám o síle a účinnosti vzdělávání. Z historie víme, že větší změny v péči o postižené přicházejí až v období renesance. Asi největší osobností tohoto období je J. A. Komenský, který zdůrazňuje nutnost vzdělávat všechny děti bez ohledu na typ a stupeň postižení. V části historický vývoj péče o osoby s autismem, vymezení pojmů popisují a objasňují nejrozličnějšími termíny, kterými je tato problematika pojmenovávána. Starší odborná literatura pracuje s pojmy - časný dětský autismus, infantilní autismus, autistická psychóza, autistické rysy a další. V poslední části první kapitoly jsou popsána metodologická východiska.

Kapitola druhá se věnuje poruchám autistického spektra obecně, a to se zřetelem na charakteristické projevy, etiologií a klasifikací těchto poruch a jejich diagnostikou, která je zásadní. V české republice k diagnostice poruch autistického spektra užívány dva diagnostické systémy. Evropský diagnostický manuál (MKN-10 - Mezinárodní statistická klasifikace nemocí) a manuál používaný ve spojených státech amerických (DSM - IV - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch).

Ve třetí kapitole s názvem „Systém péče a vzdělávání dětí s autismem“ se zabývám možnostmi integrativního/inkluzivního vzdělávání dětí/žáků s PAS v české republice i v zahraničí, dále pak předškolním a základním vzděláváním. V závěru této kapitoly pak popisují metodu strukturovaného učení – vymezení pojmů a její principy zdůrazňují klíčovou roli motivace u žáků s poruchou autistického spektra.

Empirická část disertační práce obsahuje výzkumný projekt, který se skládá ze dvou výzkumných šetření. *Čtvrtá kapitola* představuje cíle, metodologii a hypotézy prvního výzkumného šetření. Dále také charakteristiku zkoumaného souboru, zpracování výsledků výzkumného projektu a ověření stanovených hypotéz. V první části empirické části disertační práce byla použita *statistická procedura*. Stěžejní technikou kvantitativního šetření byl anonymní dotazník vlastní konstrukce vycházející ze studia odborné literatury. Kvantitativní metoda byla ve výzkumu metodou dominantní. Empirické šetření mělo charakter výběrového šetření, přičemž analytickou jednotkou byl učitel mateřské školy a učitel 1. stupně na základní škole, základní škole praktické a základní škole speciální v Moravskoslezském kraji.

Druhému výzkumnému šetření se věnuje *pátá kapitola*. Tato část empirického výzkumného šetření je zpracována metodou kvalitativního výzkumu a aplikací monografické procedury. Zaměřená je na analýzu edukačního procesu v kontextu rozvoje klíčových kompetencí u žáků s poruchou autistického spektra. Pro účely kvalitativní části výzkumu byla stěžejně využita technika kazuistiky neboli případové studie. Je zpracováno deset případových studií žáků, dále bude analyzován edukační proces, metodické postupy ve výuce Čtení, Psaní, Matematiky a speciálně pedagogická intervence u žáků s poruchou autistického spektra. Výzkumné šetření se zaměřuje na otázku spolupráce a návaznosti či propojenosti speciálně pedagogických postupů mezi předškolním a základním vzděláváním. *Při zpracování empirické části jsou využity tyto techniky.* Analýza dokumentů (ŠVP, tematické plány, IVP, zdravotní dokumentace), analýza výsledků činností, technika polostandardizovaného rozhovoru, pozorování a případové studie.

V *šesté kapitole* jsou závěry výzkumného projektu a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi. Jsou zde popsány a doporučeny hlavní zásady pro edukaci žáků s PAS a doporučené postupy při výuce Čtení, Psaní a Matematiky.

1 EPISTEMOLOGICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Teoretická a terminologická východiska

Každý, kdo přichází do styku s osobami s jakýmkoliv postižením, zjišťuje, že jejich problém není jen zdravotní. Důsledky postižení omezují celkový rozvoj jejich osobnosti. Je narušen jejich psychomotorický vývoj, což se projevuje v oblasti psychické i sociální. Péče o tyto jedince pak vyžaduje komplexní, interdisciplinární přístup.

Vlivem změny paradigmatu speciální pedagogiky a podmínek spojených s integrací dětí do běžných škol, převažují v současné době v základních školách speciálních dětí a žáci s těžkým kombinovaným postižením. To přináší zvýšené nároky na vzdělávání jak pedagogů, tak i všech, kteří jakkoliv vstupují do výchovně-vzdělávacího procesu. Mezi základní práva každého dítěte patří právo na vzdělání, jak o tom hovoří článek 28 Úmluvy o právech dítěte z roku 1997. Víme, že každé dítě je jedinečnou a neopakovatelnou bytostí, která se projevuje svými vlastnostmi, dispozicemi, zájmy i svými potřebami. Toto se dotýká také oblasti vzdělávání, neboť ne všechny děti jsou schopny naplňovat své potřeby v této oblasti. Proces učení může být pro mnohé jedince velmi náročný a může jim působit nejrůznější problémy. Specifickou skupinu tvoří děti se zdravotním postižením.

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 v § 16 odstavci 2) uvádí: „Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“ V §16 odstavci 8) pak: *Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak. Příprava na vzdělávání dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem se může poskytovat v přípravném stupni základní školy speciální“.* Z toho je zřejmé, že i

děti se zdravotním postižením mají nezadatelné právo na vzdělání, a nelze je v tomto právu jakkoliv omezovat.

Postižení – kategorie a dimenze

Různé definice pojetí postižení upozorňují na rozdíl mezi vadou (poškozením), a z toho vyplývajících následků. Vady a postižení vystupují jako vztah důvodů a následků, aniž by proti sobě stály v přísně vymezené příčinné souvislosti. Musíme však poznamenat, že rozměr postižení přímo nezávisí na stupni jakékoliv vady. Postižení je značně determinováno společensky. Teprve v konfrontaci s prostředím se ukazuje rozsah postižení, přičemž neadekvátní podmínky omezují možnosti postiženého a způsobují druhotné postižení. Nastává nerovnováha vztahu člověk - prostředí, která vede k poruše kvality života.

S odvoláním na mezinárodní klasifikaci poškození, neschopnosti a handicapů WHO, se dá odvodit, že člověk může být z medicínského nebo právního zřetele postižený, ale z pedagogického hlediska o postižení jít nemusí. Ke stejným závěrům dospěli i speciální pedagogové v německy mluvících zemích (Vítková, 2004).

Pod pojmem *vada* (poškození) rozumíme spíše medicínský aspekt lidské osobnosti. Vady rozdělujeme na tělesné, mentální a smyslové.

Pojem *postižení* může být chápán v různém významu. Podle Bürliho (1997) se dříve postižení vnímalo jako kategorie, byl diagnostikován defekt a podle druhu a stupně postižení pak následovalo opatření. V edukační oblasti to bylo zařazení do příslušného typu speciální školy.

Významově rozumíme termínu postižení jako - trvalému podstatnému působení na kognitivní, emocionální a sociální výkony, ztížená sociální interakce, neúplné nebo chybějící přebírání společenských rolí, odpovídající věku a pohlaví, bývá až následným a průvodním jevem těchto vad (Vítková 1999). V dnešním pojetí tedy pojem postižení chápeme jako relativní kategorii, kterou lze přesně chápat jen v kontextu personálních, sociálních a ekologických zdrojích člověka (Vítková 2007).

Současnému pojetí péče, a zejména v rámci pedagogické rehabilitace, odpovídá lépe vnímání postižení jako dimenze, tedy rozměru života. Pojetí je daleko širší než pouze jeho aplikace v oblasti zdravotnické, uplatňuje se zde interdisciplinární přístup a

do popředí se dostává diagnostika psychologická a speciálně pedagogická. V těchto souvislostech je třeba stanovit specifické potřeby, a poté zvolit vhodné postupy neboli podpůrná opatření.

Za postižené ve smyslu pedagogickém se považují všechny děti, mladí lidé a dospělí, kteří jsou v učení, sociálním chování, v komunikaci a řeči nebo v psychomotorických schopnostech tak omezeni, že jejich spoluúčast na životě ve společnosti je podstatně ztížena. Proto vyžadují speciálně pedagogickou péči (Vernooij in Pipeková, 2006).

Podle Pipekové (2006) mají jednotlivé druhy postižení své východisko v omezení zraku, sluchu, řeči, podpůrných a pohybových funkcí, inteligence, emocionality, která se projevují klinickým obrazem nebo určitým chronickým onemocněním. Častým případem jsou různé kombinace postižení.

V roce 1980 byla Světovou zdravotnickou organizací (WHO) pro hodnocení v rehabilitaci zavedena klasifikace s názvem *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (IC IDH)*. Hodnocení probíhá na třech úrovních a byly zavedeny tyto pojmy:

Impairment – je vhodné chápat jako poruchu, poškození, ztrátu, respektive abnormalitu ve funkcích či strukturách fyziologických, somatických i psychických. Tato porucha je tedy změna funkce na úrovni tělního orgánu či systému.

Disability – tímto pojmem vyjadřujeme omezení, chybění, neschopnost (ve smyslu následku poškození), v důsledku čehož nelze vykonávat aktivity právě tím způsobem, jak je to obvyklé. Jedná se tedy o poruchu na úrovni celého jedince.

Handicap – tímto pojmem rozumíme spíše znevýhodnění než postižení. Projevuje se to zejména snížením, omezením možností (výkonu) daného člověka ve srovnání s tím, co by běžně zastal, pokud by nebyl znevýhodněn. Takto je tedy handicapovaný člověk znevýhodněn (poškozen) právě při plnění svých sociálních rolí. Jedná se o změnu rolí, které člověk zastává ve vztahu ke společnosti (Jankovský, 2001).

V roce 1997 nahradila WHO pro velkou kritiku pojmy **disability, handicap** pojmy **activity a participation**, z důvodů špatné orientace v těchto výrazech. Poškození vede k negativní odchylce od společenského postavení (norem chování) a dává do pohybu proces vyřazování. Tento spíše negativní pohled má osoby s postižením přivést k tomu, aby se spíše začaly dívat na své pozitivní možnosti. Proto se je třeba ptát, jak člověk

s postižením může prožít pokud možno aktivně a samostatně svůj život (*aktivita*) a jak by se mu mohla podařit jeho spoluúčast na společenském životě (*participace*).

Nový přístup ke klasifikaci WHO směřuje podstatně více k umožnění samostatnějšího života osob s poškozením při rozsáhlé společenské integraci (Pipeková, 2006).

Mentální struktury lidské osobnosti jsou v tomto kontextu řazeny mezi tělesné struktury, neboť se týkají lidského těla. Pro vývojové poruchy, vyznačující se nízkou úrovní intelektových schopností je dnes jediný oficiální pojem *Mentální retardace* (Bartoňová 2007).

1.2 Filozofická východiska

Myšlenky o síle a účinnosti vzdělávání při řešení společenských problémů byly v historii lidstva formulovány již mnohokrát. Od Sokratovského ztotožňování nevědomosti se zlem, přes renesanční myslitele, formulující utopistické ideje o osvícené vládě a vzdělaném národu, Komenského myšlenky o vzdělávání všech a pro všechny, ideje osvícenců atp. přichází-li někdo dnes s podobnou myšlenkou, musí si být vědom, že se jen řadí k velikému zástupu, který už tu v historii lidstva byl (Mühlpachr, 2004).

Speciální pedagogika, jako vědní obor, hledá východiska pro budoucnost studií historie. Z historie víme, že je lidstvo provázáno postiženími, nemocemi a jejich důsledky již od prvopočátku lidské existence. Je realitou, že nejrůznější zdravotní omezení, která se označují jako postižení, existují a budou existovat i přes velké úsilí odborníků na všech úrovních.

Antická společnost

Již Hippokrates zdůrazňoval, že mentální onemocnění vzniká z poruch mozku a Klaudios Galénos (latinsky Claudius Galenus), známý spíše jako Galén, byl jeden z nejznámějších starověkých lékařů, byl dvorním lékařem císaře Marka Aurelia, definoval symptomatické psychické poruchy a jako první odlišil slabomyslnost vrozenou od získané. Z historických pramenů je ale zřejmé, že tato společnost měla své specifické postupy jak přistupovat k duševně či jinak postiženým jedincům. Jedním ze symbolů této doby se stala nechvalně známá „spartská skála“, ze které byly děti na doporučení rady starších házeny ze skály do rokle Apothet.

Římský filozof Seneka řekl: „My usmrcujeme mrzáky a topíme ty děti, které přicházejí na svět neduživé a znetvořené. Nejednáme tak z hněvu a zlosti, ale řídíme se zásadami rozumu – oddělit tak špatné od dobrého (Kysučan, 1982). Na postižené dítě bylo nahlíženo jako na „neplnohodnotné“ pro priority a potřeby tehdejšího způsobu života. Proto, pokud byla vada patrná již po narození, bylo dítě většinou usmrceno. I zde ale hrozilo zneužívání „systému“, a tak např. Aristoteles požadoval, aby se toto dělo na základě zákona (Monatová, 1996).

V Aténách se toto rozhodnutí přenechávalo otci. Díky tomu přežili někteří postižení chlapci, žádné děvče, protože se předpokládalo, že fyzicky hendikepovanou ženu by si nikdo za manželku nevzal (Matoušek, O. a kol. 2001). Toto období se označuje jako období represivní, neboť společnost se zbavovala jedinců nemocných nebo neschopných pracovat, buď přímou likvidací, nebo jejich segregací – vyloučením, opuštěním. (Pipeková, 2006).

Středověk

Se silným vlivem křesťanství ve středověku se opět vrací představa, že postižený jedinec je trestán vyšší mocí, že v lidské bytosti trpící duševní chorobou se usadil démon. „Codex – Theodosianus“ odsuzuje vše, co pochází z magie a vyhlašuje trestání všech posedlých, čímž byly duševní poruchy vyňaty ze sféry medicíny a staly se předmětem démonologie (Zvolský, 1994).

V raném středověku se tedy postavení mentálně postiženého mění do té míry, že je společností tolerován, avšak v pozdním středověku opět dochází k obratu a mentálně postižení jsou vyobcováni ze společnosti, vyháněni za hradby měst, tito jedinci se stávají pro ostatní symbolem strachu a bývají považováni za děti ďábla. Sklon chápat duševní choroby jako boží trest za hříšný život však přetrvává až do počátku 19. století. Nicméně období středověku můžeme označit jako období charitativní (Pipeková, 2006).

Rozsáhlejší charitativní aktivity byly ve středověku záležitostí církve. Ta si pro ně vytvořila více nebo méně specializované instituce „útulky“ poskytující obvykle potřebným i minimální ubytování poblíž kostelů nebo v kláštrech. Zaměřovaly se na pomoc chudým a hendikepovaným lidem. Svou činnost tyto řády rozvíjely po celá

staletí a některé v ní pokračují dodnes. V péči o nemocné a postižené se angažovaly spíše ženské řády, či řeholní společnosti milosrdných sester. Byly budovány různé útulky většinou v kláštorech zejména ženských řeholních řádů. Vedle katolických charitních zařízení byly budovány různé ústavy pro hendikepované také v rámci evangelické diakonie. Z českých dějin si můžeme připomenout např. sv. Anežku Českou, královskou dceru, která byla představenou řádu klarisek a založila v Praze špitál sv. Františka. V roce 1231 začala Anežka budovat na pozemcích u Vltavy, které jí daroval její bratr Václav I., mužský klášter minoritů a ženský klášter klarisek. V témže areálu Na Františku zřídila i špitál a útulek pro chudé a pocestné, kde sama obětavě pracovala. Její méně známá současnice Zdislava z Lemberka, založila špitál v severních Čechách a věnovala se péči o nemocné (Pipeková, 2006).

Renesanční období

Renesancí rozumíme znovunastolení antické myšlenky svobodného člověka. S touto myšlenkou přichází Francesco Petrarca (1304-1374), který je okouzlen renesancí ideálu svobodného a také silného antického Říma.

S příchodem renesance jsou také zaznamenány změny od středověké charity k humanitě a lidskosti i ve vztahu k postiženým lidem. Renesance se snaží o hledání pravdy za pomoci věd. Reformní hnutí v 16. století a osvícenská ideologie má za následek redukci počtu klášterů a jiných církevních institucí. I to přispělo k tomu, že stát musí přebírat odpovědnost za své znevýhodněné občany. Pro tyto lidi zřizuje stát především služby ústavního charakteru v podobě útulků a později i všeobecných špitálů, kam soustřeďuje různorodou klientelu. Teprve na přelomu 18. a 19. století vznikají diferencovaná zařízení – sirotčince, blázince, starobince, chudobince aj (Matoušek, 2007).

Za zlomový považuje filozof a psycholog Foucault rok 1657 a vznik Všeobecného špitálu v Paříži. Podle něj právě éra osvícenství představuje období, v němž se rozhovor mezi šílenstvím a rozumem radikálně mění (Foucault in Franiok, 2007). Thomas Hobbes, filozof první poloviny 17. století, zdůrazňuje myšlenku, že silný stát je povinen starat se o hendikepované lidi, aby tak sám ochránil vlastní základy státu.

Období renesance je pro nás ovšem spojeno se jménem Jana Amose Komenského. Ten ve svých dílech zdůrazňoval nutnost vzdělávat všechny děti bez ohledu na typ a stupeň postižení. Ve své Didaktice velké se zabývá první speciálně pedagogickou klasifikací žáků z hlediska typologie. Komenský aplikoval na edukaci žáků s mentálním postižením pedagogické principy, které jsou funkční i v dnešní době (princip individuálního přístupu, přiměřenosti, názornosti a konkrétnosti) a tím, že do středu zájmu učitele nepostavil učivo, ale žáka, předběhl o čtvrt tisíciletí vývoj pedagogického myšlení (Valenta, Müller, 2007).

Velký význam pro pohled na mentální retardaci má učení anglického filozofa Johna Locka. Ten v roce 1690 vydává své Eseje o lidském rozumu, kde rozlišuje nedostatek rozumu a šílenství. Ve svém díle duševní onemocnění definuje jako chybné spojování a mylné zdůvodňování jednotlivých idejí, mentální retardaci chápe jako omezenou schopnost tyto ideje spojovat a zdůvodňovat (Locke, 1984).

Velkou osobností pro rozvoj teorie i praxe výchovy slabomyslných byl Francouz, lékař Eduard Seguin (1812-1880). Byl považován za zakladatele systematické péče o slabomyslné v Evropě i ve Spojených státech. Pro výchovu slabomyslných formuloval tzv. triádu:

1. Výchovu činností, aktivitou - rozvoj motoriky, počitků a smyslů.
2. Výchovu myšlení - utváření představ, ovládnutí elementárních poznatků a návyků čtení, psaní a počítání.
3. Výchova vůle - mravní výchova - ovládání instinktů.

Zabýval se též výchovnými prostředky, osobností vychovatele, hygienou vyučovacího vyvinul komplexní systém výchovy a vzdělávání pro lidi s mentálním postižením a zasloužil se tak o rozvoj psychopedie. V průběhu života se odstěhoval do Spojených států a v roce 1876 zde založil společnost, která je dnes známá pod názvem Americká asociace pro intelektové a vývojové postižení (Kysučan, 1982).

Až s nástupem moderní společnosti na přelomu 18. a 19. století, se vytváří předpoklady pro lepší život lidí s handicapem. Zejména první kodifikace lidských práv roku 1793 (Deklarace práv člověka) umožnila nový náhled na lidi s různým typem postižení. Konkrétně zakladatel psychiatrie – francouzský lékař Filip Pinel začal na

přelomu 18. a 19. století nahrazovat represi terapii přirozených lidských aktivit (Müller, 2005). Černoušek (1994) popisuje podmínky života ve špitálu v Bicetre, do kterého Pinel nastoupil jako lékař, ve kterých se setkává s šílenci, vyobcovanými na okraj společnosti. Uvádí, jak lidské trosky jsou přikovány ke zdem či znehybněny ve speciálních systémech lan, kazajkách a bedněních.

Díky novému pohledu na mentální retardaci dochází v ústavech pro mentálně retardované k organizaci péče. Kromě ošetřovatelství zde nachází své místo také výchovné a vzdělávací aktivity. Trend ústavní péče o mentálně retardované přetrvává do poloviny 20. století. Teprve zde nastává odklon od institucionální péče poskytované ve velkých zařízeních směrem k humánnějším formám péče zajišťované v zařízeních rodinného typu, v chráněných bytech, ve společných bytech pro několik uživatelů nebo za pomoci osobních asistentů v integrovaném bydlení v běžné městské zástavbě (Švarcová, 2003).

V České republice počátky systematické péče o děti se zdravotním postižením sahají až do roku 1786, kdy byl založen Pražský ústav pro hluchoněmé, který byl pátým ústavem svého druhu v Evropě. Zákon z roku 1869 zřizující učitelské ústavy zajišťoval také, aby se učitelé připravovali na práci s hluchoněmými a slepými; nauku o výchově mentálně postižených zavedl do učitelských ústavů teprve výnos z roku 1923.

V roce 1928 byly vydány první speciální učební osnovy a výchovné směrnice. Zákonem č. 86/1929 Sb., o pomocných školách, se docházka do pomocné školy stala povinnou. Síť speciálních škol byla postupně rozšiřována, byla zřizována zvláštní oddělení pro děti předškolního věku a systém byl doplňován o pedopatologické poradny a medikopedagogické kliniky.

V období mezi lety 1948–1989 se školská soustava budovala podle zákona o základní úpravě jednotného školství z r. 1948. Speciální školství se vyvíjelo podle tohoto právního předpisu jako samostatná specifická síť škol a školských zařízení oddělená od běžných škol a poskytující výchovu a vzdělávání žákům se zdravotním postižením (mentálním, smyslovým nebo tělesným postižením, žákům s vadami řeči, žákům zdravotně oslabeným a žákům obtížně vychovatelným).

Od r. 1978 byly speciální školy nazývány "školy pro mládež vyžadující zvláštní péči". Tyto se zřizovaly i jako školy internátní, což vyhovovalo tehdejšímu pojetí výchovy a vzdělávání, ale negativně poznamenávalo rodinné vztahy. Systémové zajištění integrace žáků s postižením neexistovalo (Eurybase 2007/08).

Odklon od výhradně segregovaného vzdělávání nastal s přijetím Zákona č. 564/1990 Sb. České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství, který v § 12 hovoří o možnosti integrace žáků s postižením. Vyhláška 291/1991Sb. o základní škole dále zmiňuje možnost ředitele zřídit speciální a specializované třídy pro žáky s postižením (MŠMT, 1991) a také přednostní zařazení žáků do školy v místě trvalého bydliště (Průchová 2008).

Aktuální Školský zákon jako první legislativní dokument již nezmiňuje možnost osvobození od povinné školní docházky a za primární formu vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považuje individuální integraci (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Česká republika po roce 1990 přistoupila a akceptovala řadu mezinárodních dokumentů týkajících se vzdělávání. Obsah těchto dokumentů má jednoho společného jmenovatele Nikomu nesmí být odepřeno právo na vzdělání, vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti. Rodiče mají právo volit druh vzdělání pro své děti vzhledem k vlastnímu náboženskému a filosofickému přesvědčení. Právo všech na vzdělání je uvedeno v Ústavě ČR v článku 33 odst. 1

Můžeme říci, že humanismus a filozofie vzdělávání světa prolínají celé dějiny filozofie od antiky přes renesanci až po současnost. Humanistické ideje a světový optimismus prolínaly veškeré pokrokové myšlení až do druhé světové války (Mühlpachr, 2004).

1.3 Historický vývoj péče o osoby s autismem, vymezení pojmů

Již daleko před těmito prvními pokusy popsat určité odlišnosti v chování, žili na světě lidé, které bychom dnes jistě mohli považovat za autistické. Tito lidé a zvláště děti, byly v různých dobách označovány různě. V Hippokratově době to byly svaté děti, ve středověku pak zase děti posedlé ďáblem. Literatura uvádí několik známých příběhů

chlapců a děvčat. Jsou jimi například Viktor, tzv. divoký chlapec z Aveyronu, jehož příběh sepsal na začátku 19. století lékař J. M. G. Itard, který se také na výchově chlapce podílel, či dívky Amala a Kamala nalezené v roce 1929 v Indii reverendem Singhem, jejichž případy jsou také spojovány s autismem.

V roce 1898 popsal psychiatr M. Barr¹ případ, který připomíná autistické chování. Nazval jej zvláštním případem echolálie – transkortikální motorické afázie², při níž jsou poškozeny části mozku, které se podílejí na vzniku, vývoji a porozumění řeči. Zajímavé je, že více než 100 let stará hypotéza je velmi podobná současným neuropsychologickým teoriím autismu (Thorová 2006, s. 35). Tamtéž Thorová uvádí: *„Ještě před ustanovením autismu jako samostatné nozologické jednotky někteří odborníci referovali o zvláštních případech pacientů s bizarním chováním, které, s přihlédnutím k pozdějším výzkumům, bylo možné retrospektivně také považovat za autistické.“*

Také lidé s ostrůvkovitým, nadprůměrným myšlením či schopnostmi a zároveň i s určitými zvláštnostmi v chování byli podrobeni zájmu a zkoumání vědců i lékařů. Francouzský lékař E. Seguin ve své práci z poloviny 19. století, popisuje případ černošského chlapce, který disponoval nadprůměrnými hudebními schopnostmi a zároveň byl výrazně mentálně retardovaný. Popisuje, že tento chlapec při poslechu nové melodie dělal piruety nohama a křečovitými pohyby rukou vytvářel ornamenty. Od malička byl fascinován zvukem padajícího deště a prskání zrn při pražení kávy (Sacks, 1997).

S termínem „autismus“ nepřišel poprvé psychiatr Leo Kanner. Tento termín použil v roce 1911 švýcarský psychiatr E. Bleuler k pojmenování jednoho ze symptomů, které objevil při pozorování svých pacientů trpících schizofrenií. Bleuler u nich popisuje odtažení od reálného života a pohroužení se do vnitřního světa fantazie právě výrazem autismus. Jejich myšlení bylo považováno za neproduktivní a pasivní, jednalo se spíše o výraz popisující druh snění, které je obráceno do vlastního nitra (Bleuler, 1911).

Za zmínku jistě stojí i práce vídeňského pedagoga Theodora Hellera (1908), ve které se zabývá popisem pervazivní vývojové poruchy. Heller popisuje u dětí tzv. infantilní

¹ Barr, M *Some notes on echolalia*, with the report of an extraordinary case *Journal of Nervous and Mental Diseases*

² *Transkortikální motorická afázie* - poruchy řečové iniciace, chudá spontánní řeč, odpovědi strohé - často jedním slovem, opakování slov a vět je podstatně lepší

demenci, která byla později nazývána „*Hellerův syndrom*“ a dnes je mezinárodně označována jako „*F84.3 - Jiná dezintegrační porucha v dětství*“ (MKN – 10, 1992) (Hrdlička, Komárek, 2004).

Pro historii autismu byl důležitý rok 1943. V padesátých letech 20. století popsali dva lékaři autismus nezávisle na sobě. První z nich, americký psychiatr Leo Kanner v roce 1943 popisuje chování 11 dětí (3 dívky a 8 chlapců), jež upoutaly jeho pozornost svými výrazně neobvyklými projevy.

Kanner (Schopler, 1998) tyto projevy charakterizuje:

1. neschopnost navazovat vztah s rodiči a reakce na ně od útlého dětství
2. neosvojení si řeči takovým způsobem, jak je to běžné u normálních dětí, dále tím, že často se řeč u nich vůbec nerozvine nebo že mluví zvláštním způsobem, který ztěžuje komunikaci
3. projevuje se u nich stereotypní chování, a to na různých vývojových stupních, od prostých opakovaných pohybů těla až ke komplexním rituálům, které sestávají z prvků chování následujících v přesném pořadí.
4. projevují se u nich problémy při zpracování smyslových informací a velká skupina dalších specifických problémů v chování.

Kanner svůj článek, který publikuje v časopise *Nervous Child* nazývá Autistická porucha afektivního kontaktu. Své pacienty dále popisuje jako neschopné navazovat citový kontakt, jako extrémně osamělé, uzavřené, ve svém světě. Často se vyhýbají očnímu kontaktu a nedívají se do obličeje. Z jeho pozorování vyplývá, že pokud jiná osoba chce upoutat na sebe pozornost, musí vzít předmět, se kterým si osoba hraje, nebo se o něj zajímá (Thorová, 2006).

V roce 1944, aniž by znal práci Leo Kanner, publikuje ve své doktorské práci vídeňský pediatr Hans Asperger kazuistiky čtyř podobných pacientů v práci Autističtí psychopati v dětství. Tyto děti se vyznačovaly těžkou poruchou sociální interakce a komunikace, řeč však měly vyvinutou dobře. Jejich inteligence byla průměrná až nadprůměrná. Jejich zájmy byly zúžené a stereotypní a dále vykazovaly motorickou neobratnost (Hrdlička, Komárek, 2004). Termín „*Aspergerův syndrom*“ byl poprvé v odborné publikaci použit Lornou Wingovou v roce 1981. Označila jím děti a dospělé, jejichž chování a charakteristiky odpovídaly popisu příznaků, na které upozornil již

zmiňovaný vídeňský pediatr Hans Asperger. Popisuje na příkladech svých pacientů tyto klinické symptomy: nedostatek empatie, naivní a nepřiměřenou jednostrannou interakci, malou nebo žádnou schopnost dosáhnout přátelství, pedantickou, opakující se řeč, chudou neverbální komunikaci, ulpívavý zájem o určité předměty, neobratné pohyby, problematickou motorickou koordinaci a zvláštní držení těla. Hrdlička a Komárek (2004, s. 49) uvádějí, „že se jedná o koncepčně nejdiskutovanější jednotku z okruhu pervazivních vývojových poruch, u níž někteří výzkumníci jen obtížně hledají její ohraničení proti vysocefunkčnímu autismu (HFA)“.

V průběhu 50. a 60. let dvacátého století se začínají upřednostňovat teorie, které vychází z emocionálních příčin vzniku autismu. Tyto názory způsobily, že děti s autismem byly v té době považovány za nevzdělavatelné, neschopné navázat kontakt a komunikovat. Jedna z nich - psychoanalýza, byla aplikována na nemoci ať už psychického nebo somatického charakteru. Tyto postoje a přístupy se při vzdělávání dětí s autismem, které se považovaly za nevzdělavatelné, ukázaly v průběhu času jako mylné. Rodiče byli často považováni za hlavní příčinu této poruchy.

S nástupem experimentální psychologie, která klade důraz na systematické, opakované a objektivní posuzování účinnosti zvoleného postupu, docházelo ke změnám názorů a postojů na výchovu a vzdělávání dětí s autismem.

Na přelomu 60. a 70. let dvacátého století se autismus stává předmětem odborných diskusí a studií, které přinášel nové intervenční techniky. S tím souviselo i vycházení odborných časopisů a publikací. V roce 1962 byla založena první rodičovská organizace (Anglie - The National Society for Autistic Children), která se postupně aktivně zapojila do probíhajících odborných diskusí. Problematika autismu se posunula i do roviny pedagogické intervence a vznikají vzdělávací programy a instituce pro děti s autismem. V této době proběhly v USA výzkumné studie, které prokázaly, že psychodynamický³ model vzniku autismu je chybný. Rodiče již nebyli považováni za příčinu této poruchy a na autismus začalo být nahlíženo jako na vrozenou vývojovou poruchu, která negativně ovlivňuje porozumění, komunikaci a chování (Vocilka, 1996). Koncem sedmdesátých let už většina vědců přijímá teorii o organickém poškození mozku jako příčinu autismu. Ještě v roce 1968 je autismus v Diagnostickém a statickém manuálu (dále DSM)

³ Psychodynamický přístup je založen na předpokladu, že aktuálně přítomné chování, emoce a vztahové vzorce jsou hluboce ovlivněny minulými zkušenostmi, nejvíce z raného období života daného jedince.

zařazen mezi dětské psychózy a stejně tak v Mezinárodní klasifikaci (dále MKN) nemocí z roku 1977 pod pojmem infantilní autismus. Roku 1977 vytvořila Americká autistická společnost první definici autismu a o tři roky později zahrnula Americká psychiatrická asociace definici do DSM-III pod zastřešujícím dodnes používaným pojmem pervazivní vývojová porucha (PDD, pervasive development disorder). Byly tak jasně odlišeny pervazivní poruchy od psychotických. V současnosti se v Evropě všeobecně využívá diagnostických systémů vydaných Světovou zdravotnickou organizací MKN-10, ve Spojených státech amerických to pak jsou kritéria vydávaná Americkou psychiatrickou asociací DSM-IV.

V Československu bylo před rokem 1989 povědomí o problematice autismu na velmi nízké úrovni. Jednou z osobností předrevolučního období byla česká psychiatricka Růžena Nesnídalová. Její kniha *Extrémní osamělost* (1973) přispěla k větší informovanosti rodičů dětí s autismem a laické i odborné veřejnosti. Kromě Růženy Nesnídalové, se této problematice nikdo v Československu hlouběji nevěnoval.

Po roce 1989 se situace v tehdejším Československu postupně měnila ve prospěch lidí s autismem. V roce 1990 vznikla sekce ***Sdružení na pomoc mentálně postiženým Autistik***. Představitelkou tohoto sdružení byla Ing. Miroslava Jelínková, CSc. Sdružení Autistik se významně zasloužilo o informovanost rodičovské i odborné veřejnosti v oblasti autismu, navázalo kontakty s řadou významných světových odborníků a organizovalo přednášky a praktické výcviky pro rodiče a odborníky. Vydávalo tištěné informace o autismu, ve kterých byly publikovány zejména překlady prací zahraničních autorů, ale také aktuální informace o světových konferencích a dění v České republice na poli autismu.

V roce 1993 MŠMT⁴ a Autistik realizují společný výzkumný projekt. Realizátorem byl Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Celou situaci na poli výchovy a vzdělávání mapoval speciální pedagog Miroslav Vocilka (Peeters, 1998).

Ve školním roce 1993/1994 vznikla první oficiálně zřízená třída pro žáky s autismem v Chotouňské ulici v Praze 10. O rok dříve byla vytvořena třída pro děti s diagnózou autismus v Pomocné škole, Rooseveltova ulice Praha 6. Postupně těchto tříd přibývalo.

⁴ MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

V roce 2000 sdružení Autistik s MŠMT zorganizovalo týdenní praktický výcvik v TEACCH programu pro 20 speciálních pedagogů, který vedl profesor Theo Peeters. V druhé polovině devadesátých let sdružení Autistik navázalo spolupráci s Klinikou dětské neurologie a Dětskou psychiatrickou klinikou UK 2. LF FN v Motole. Tak vznikla nová etapa péče o jedince s autismem na poli lékařské péče. V Brně se stalo centrem diagnostiky Dětské neurologické oddělení při Dětské nemocnici FN Brno (Čadilová, Žampachová, 2008).

V současné době se setkáváme s nejrůznějšími termíny, kterými je tato problematika pojmenovávána. Pro dobrou orientaci a pro porozumění užívaným pojmům je důležité jejich vymezení. Mezi nejčastěji se vyskytující termíny, běžně aplikované v laické i odborné veřejnosti patří: autismus, poruchy autistického spektra a pervazivní⁵ vývojové poruchy. Tento pojem zhruba odpovídá termínu poruchy autistického spektra. S tímto termínem pracuje i Thorová (2006) a uvádí, že termín poruchy autistického spektra je výstižnější, protože za primární projev považuje spíše různorodost, spektrálnost než příznaky pronikající, pervazivní.

Jelínková (1999) uvádí, že pojem pervazivní vývojová porucha užíván spíše v lékařství. Starší odborná literatura ještě pracuje s pojmy: časný dětský autismus, infantilní autismus, autistická psychóza⁶, autistické rysy a další. V České republice je dnes preferováno užití označení „poruchy autistického spektra“. Termín autismus jako označení pro dílčí projev psychózy, se ale užívá dodnes.

1.4 Metodologická východiska výzkumu

Gavora (2000, 11) definuje výzkum jako „*systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky*“.

Jak popisuje (Gavora, P. 2000) výzkum je činností systematickou, často opakovanou, výzkum vyžaduje promyšlenou organizaci a plánování. Je možné ho rozdělit na kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, zjišťuje množství, frekvenci sledovaného jevu i jeho rozsah. Výzkumný pracovník si při tomto typu výzkumu drží „odstup“ od zkoumaných jevů.

⁵ Pervazivní = všepřonikající, prostupující, ovlivňující vývoj dítěte v mnoha různých směrech.

⁶ Psychiatrické onemocnění, které je charakteristické narušeným vztahem k realitě.

Kvalitativní výzkum se zabývá slovním vyjádřením skutečností, jde o výstižný a podrobný popis. Často jde o snahu pochopit jednání a postoje druhých lidí a porozumět jim (Gavora, P. 2000). Při tomto typu výzkumu se naopak výzkumný pracovník snaží sblížit se zkoumanými osobami. Hendl (2005) uvádí, že výsledky kvalitativního výzkumu představují sbírku subjektivních dojmů, což může být vytýkáno. Můžeme ještě říci, že kvalitativní výzkum v oblasti pedagogiky odhaluje nové skutečnosti, na rozdíl od kvantitativního, který prověřuje existující poznatky, stanoví hypotézy, které pak potvrzuje či vyvrací (Gavora, P. 2000). Tyto dva typy výzkumu se tedy liší jak svými cíli, tak způsobem realizace samotného výzkumu i interpretací výsledků.

Výzkumný projekt se skládá ze dvou výzkumných šetření. První je zpracováno s využitím metody **kvantitativního výzkumu**. Byla využita procedura statistické analýzy. Stěžejní technikou kvantitativního šetření bude anonymní dotazník vlastní konstrukce vycházející ze studia odborné literatury. Kvantitativní metoda byla ve výzkumu metodou dominantní. Empirické šetření mělo charakter výběrového šetření, přičemž analytickou jednotkou byl učitel mateřské školy a učitel 1. stupně na základní škole, základní škole praktické a základní škole speciální (v Moravskoslezském kraji).

Druhé, navazující výzkumné šetření je zpracováno metodou **kvalitativního výzkumu** a aplikací monografické procedury. Zaměřeno je na analýzu edukačního procesu v kontextu rozvoje klíčových kompetencí u žáků s poruchou autistického spektra. Pro účely kvalitativní části výzkumu byla stěžejně využita technika kazuistiky neboli případové studie. Je zpracováno deset případových studií žáků, dále byl analyzován edukační proces, metodické postupy ve výuce čtení, psaní, matematiky a speciálně pedagogická intervence u žáků s poruchou autistického spektra. Výzkumné šetření se dále zaměřuje na otázku spolupráce a návaznosti či propojenosti speciálně pedagogických postupů mezi předškolním a základním vzděláváním.

Výzkumné šetření zkoumá otázku spolupráce a návaznosti či propojenosti speciálně pedagogických postupů mezi předškolním a základním vzděláváním. Při zpracování budou využity techniky analýzy dokumentů, analýza výsledků činností žáků s PAS, polostandardizovaného rozhovoru a pozorování.

Shrnutí

Speciální pedagogika, jako vědní disciplína, prošla od poloviny 20. století až do současnosti velmi významnými koncepčními změnami. Vlivem změn paradigmatu speciální pedagogiky a podmínek nutných pro integraci dětí do běžných škol, se v současné době vzdělávají v základních školách speciálních převážně žáci s těžkým kombinovaným postižením. Významově termínu postižení rozumíme jako - trvalému podstatnému působení na kognitivní, emocionální a sociální výkony, ztížená sociální interakce, neúplné nebo chybějící přebírání společenských rolí, odpovídající věku a pohlaví, bývá až následným a průvodním jevem těchto vad. V dnešním pojetí tedy pojem postižení chápeme jako relativní kategorii, kterou lze přesně chápat jen v kontextu personálních, sociálních a ekologických zdrojích člověka.

Myšlenkami o síle a účinnosti vzdělávání se zabývali myslitelé již dávné historii. Větší změny v péči o postižené přicházejí až v období renesance. Je zdůrazňována myšlenka, stát se má postarat o své postižené občany. Asi největší osobností tohoto období je J. A. Komenský, který zdůrazňuje nutnost vzdělávat všechny děti bez ohledu na typ a stupeň postižení. V současnosti má speciální pedagogika své nezastupitelné místo ve vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Je orientována nejen na edukaci žáků s postižením, ale i na pracovní a společenské možnosti občanů s postižením. V této souvislosti se setkáváme s termínem komprehensivní (ucelená, komplexní, globální, integrální) speciální pedagogika. Toto období můžeme charakterizovat jako období rozvoje komplexní rehabilitační péče.

Ve vývoji terminologie a samotné péče o osoby s poruchou autistického spektra došlo v posledních letech k mnoha podstatným změnám. Tento proces prošel a prochází neustálým vývojem. Pro dobrou orientaci a pro porozumění užívaným pojmům je důležité jejich vymezení. Mezi nejčastěji se vyskytující termíny, běžně aplikované v laické i odborné veřejnosti patří: autismus, poruchy autistického spektra a pervazivní⁷ vývojové poruchy. Termín poruchy autistického spektra je podle mnoha odborníků výstižnější, protože za primární projev považuje spíše různorodost, spektrálnost než příznaky pronikající, pervazivní.

⁷ Pervazivní = všepronikající, prostupující, ovlivňující vývoj dítěte v mnoha různých směrech.

2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

„Být autistický ještě neznamená nemít lidskou duši. Ale znamená to být zvláštní. Znamená to, že co je normální pro zdravé lidi, není normální pro mne. A naopak – co je normální pro mne, není normální pro zdravé lidi. Do určité míry jsem špatně vybaven pro přežití v tomto světě, jako mimozemšťan, který přistál na Zemi bez orientační příručky. Ale moje osobnost je nedotčena. Moje já je nedotčené. Našel jsem ve svém životě velké hodnoty a smysl života a nechci z nich být vyléčen...

Uvědomte si, že jsme si odcizeni navzájem, že můj způsob bytí není poškozenou verzí vašeho...

Prozkoumejte své domněnky. Spolupracujte se mnou na stavbě mostů mezi námi“.

Jim Sinclair – autista (1992)

2.1 Charakteristické projevy, chování a deficity

Schopnost rozpoznávat projevy poruch autistického spektra, (dále jen PAS), se v České republice plně rozvinula až v několika posledních letech. Komplexní diagnostika poruch autistického spektra je poměrně složitým procesem, který vyžaduje nejen vysoké odborné, ale i praktické zkušenosti odborníků, a to psychologů či psychiatrů.

Celá skupina PAS se vyznačuje určitými specifickými projevy, a proto je nutný i odlišný přístup k těmto jedincům. Poruchy autistického spektra se řadí mezi závažné poruchy dětského mentálního vývoje. Tento vývoj je narušen do hloubky v mnoha směrech. Důsledkem tohoto postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci, kreativitu a fantazii, dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá a prožívá odlišným způsobem, a proto se chová jinak (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

Thorová ve své publikaci (2006, s. 63) uvádí: *„I v naší zemi se ještě často setkáváme s diagnosticky ulpívavým klišé, které vychází z předpokladu, že pouze dítě, které není motivováno k sociálnímu kontaktu, působí odtazité, osaměle, odmítá fyzický kontakt a vyhýbá se očnímu kontaktu“.*

V sedmdesátých letech dvacátého století britská psychiatrička Lorna Wing (1979) popisuje tři základní problematické oblasti, které jsou důležité pro stanovení diagnózy. Tyto oblasti nazývá „triádou narušení“. Dále uvádí, že pro dílčí syndromy je charakteristická poměrně velká variabilita symptomů, nenajdeme dva lidi se stejným vzorcem chování. Proto poruchy autistického spektra diagnostikujeme pouze při zjištění celkového vzorce chování ve specifických oblastech, nikdy jen na základě několika projevů. Těmito problémovými oblastmi jsou:

1. Sociální interakce a sociální chování
2. Komunikace
3. Představitost, zájmy a hra

Obr. 1 Triáda postižených oblastí vývoje u PAS (Převzato: Thorová 2006, str. 58)



Pro určení diagnózy poruchy autistického spektra se musí vyskytovat vždy kombinace projevů. Přítomnost či nepřítomnost dílčích symptomů není pro diagnózu zásadní. Samotná frekvence symptomů se u každého jedince výrazně liší. Některé dovednosti mohou chybět, jiné mohou být jen opožděné. U celé řady osob se může objevit míra stereotypního, rigidního a kompulsivního chování včetně zvláštních zájmů. Symptomy se kombinují v nesčetných variacích, a tak prakticky nenajdeme dvě děti se stejnými projevy (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

Shira Richman (2006) uvádí tyto znaky autismu: „*Aby dítě bylo diagnostikováno jako autistické musí splňovat aspoň dvě kritéria z první kategorie, dvě z druhé a jedno ze třetí kategorie*“.

Sociální interakce a sociální chování

Podle Jelínkové (2000) jsou problémy v sociálních vztazích nejzávažnější ze všech potíží, které autismus provázejí. Nedostatky v sociální oblasti ovlivní rozvoj dítěte s autismem, jeho chování i učení.

Děti s autismem nerozumí neverbálnímu chování, neumí ho správně používat, nevykazují sociální kontakty přiměřené jejich věku. V dětství nereagují vstřícně na gesta k pochování. Některé děti nemají rády, když se jich někdo dotýká. Nehrají hry jako děti zdravé. Nesledují zrakem blízkou osobu. V batolecím období nemají strach z cizích osob jako zdravé děti. Někdy nemají zájem o druhé lidi, jindy se na určitou osobu extrémně upnou.

- mohou se vyhýbat očnímu kontaktu
- problémy s porozuměním výrazu obličeje, reakcí na gesta jako mávání a ukazování
- dávají přednost samotě, nemají zájem o jiné lidi
- používají ruku jiné osoby k dosáhnutí na nějakou věc
- projevují minimální iniciativu-mají minimální či žádné herní zkušenosti (Richman 2006)

Sociální chování vyžaduje značnou flexibilitu a abstraktní pohled, se kterým se nepružný kognitivní styl u dětí s PAS nemůže vyrovnat. Tyto sociální vztahy jsou proto pro děti s autismem složitější než komunikace, protože řeč je více statická. Víme, že žádná sociální situace se přesně neopakuje, proto je třeba neustále analyzovat a vyvozovat význam toho co pozorujeme. Proto se může zdát, že osoby s PAS neberou ostatní na vědomí, ale není to otázka egoismu, je to problém kognitivní inflexibility (Peeters 1998).

Nedostatky v sociální oblasti se snaží objasnit kognitivní teorie, které pokládají za primární potíže s myšlením. Podle autorů **teorie mysli** (Baron – Cohen) jde o specifickou kognitivní schopnost, která umožňuje vytvářet systém úsudků a názorů o

duševních stavech, které nelze přímo pozorovat (pocity, emoce, na co myslí) Řada výzkumů podporují hypotézu, že u dítěte s autismem se tato schopnost vůbec nevytvoří nebo se rozvine v omezené míře. Nepřítomnost této schopnosti má za následek deficit v sociálním porozumění (Hrdlička, Komárek 2004).

Další teorií je **teorie centrální koherence** (autorky Uta Frith). Tato teorie pohlíží na autismus jako na nedostatečně rozvinutou schopnost centrální koherence – vrozený „pud“ skládat informace dohromady a vytvářet si z nich celky, aby byly smysluplné. Deficit v této oblasti (centrální koherence) způsobuje, že lidé s autismem myslí v útržcích, mají potíže s tříděním informací a se zobecňováním informací. Důsledkem je, že osoby s PAS nevnímají informace jako celek, ale zaměřují se na detaily, většinou nepodstatné, a celkový smysl jim uniká (Vermeulen, 2006).

Třetí, kognitivní **teorie deficitu exekutivních⁸ funkcí** (Ozonoffová, 1991) vychází z předpokladu dysfunkce čelních laloků. Tvrdí, že specifické chování u lidí s PAS je důsledkem nesprávně pracujících exekutivních funkcí. Těmito funkcemi označujeme kognitivní mechanismy, které usměrňují naši pozornost, směřují chování k cíli a tlumí první okamžitý impulz, který nás vybízí reagovat na vnější podněty určitým, v mnoha případech nevhodným způsobem. Ve svém výzkumu dochází k závěru, že porucha exekutivních kontrolních funkcí je pravděpodobně základním problémem osob s autismem. Deficit těchto funkcí má je podle Russela (1997) odpovědný za některé problémy, které se objevují u osob s PAS. Jsou jimi ulpívavost, nepřízpůsobivost při změně pravidel, obsese či necitlivost (Thorová, 2006).

Symptomatika poruch autistického spektra – vztahy k lidem

Typy sociální interakce

I. Typ pasivní

Pasivní akceptace kontaktu, kontakt se většinou musí řídit, v této skupině je hodně dětí, které se rády mazlí a těší se z fyzického kontaktu. Sociální komunikace nespontánní nebo zcela chybí, komunikaci využívají k uspokojování svých potřeb. Mohou se pasivně účastnit hry s vrstevníky, neví ale jak se do hry zapojit. Chování je celkově nevyzrálé, dominuje naivita. Projevuje se omezená schopnost empatie a

⁸ výkonných

sociální interakce i omezená schopnost sdílet radost s ostatními. Poruchy chování jsou méně časté, hyperaktivní. Omezená schopnost poskytovat útěchu, podělit se, prosit o pomoc.

II. Typ aktivní

Často ulpívavý oční kontakt, nebo oční kontakt bez komunikační funkce (chybí koordinace očního kontaktu, řeči a gest). Projevuje se sociální dezinhibice (líbání, dotýkání, hlazení cizích lidí), nedodržení intimní vzdálenosti. Řečové a myšlenkové perseverace týkající se většinou vlastních zájmů, někdy bizarního charakteru. Gestikulace či mimika může být přehnaná. Objevuje se omezený nebo žádný vztah k posluchači nebo velmi problematické až obtěžující chování. Lpění na určitých tématech hovoru, kladení nevhodných otázek. Projevují se obtíže v chápání kontextu sociální situace.

III. Typ osamělý

Minimální či žádná snaha o fyzický kontakt, aktivní vyhýbání se fyzickému kontaktu, některé doteky však mohou vyhledávat (houpání, lechtání). Projevuje se nezájem o komunikaci o vrstevníky, stahování se do ústraní, samotářský, nevěnuje pozornost okolí. S přibývajícím věkem se většinou kontakt s blízkými zlepšuje. V raném věku neprojevují separační úzkost, nedrží se v blízkosti rodičů. Občas může být i velmi aktivní, ale bez schopnosti empatie (ničí hru ostatním dětem, může být agresivní, nevnímá reakce dětí ani dospělých).

IV. Typ formální

Typický pro děti i dospělé s vyšším IQ, chová se velmi konzervativně, často působí chladně. Řeč je příliš formální se sklonem k preciznímu vyjadřování, působí strojeně. Může se projevit odtažitě chování se k rodinným příslušníkům. V oblibě má společenské rituály, přílišné dodržování pravidel, objevují se afekty při jejich porušení. Mnohé výrazy imitují po dospělých (přiměřenost v jejich užívání uniká). Doslovně chápou slyšené slovo, mají potíže s pochopením nadsázky, žertu a ironie. Projevuje se sociální naivita, překvapivé výroky bez schopnosti empatie.

V. Typ smíšený – zvláštní

U tohoto typu se projevuje nesourodé až zvláštní sociální chování, velmi záleží na prostředí, situaci a osobě, se kterou je kontakt navázán. Velké výkyvy v kvalitě kontaktu. Často bývá méně problémový ve vztahu k rodičům, vyznačuje se prvky osamělosti, pasivity i formálního přístupu. Často využívají prvky chování a mnohé slovní výrazy, které opakuji po dospělých - dojem falešné sociální zralosti (Thorová, K., 2006, s. 63-77, srov. Richman, S., 2006, str. 8, Hrdlička, M., Komárek, V., 2004, s. 79-80, Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K. a kol., 2007, str. 14).

Tab. 2 Symptomatika poruch autistického spektra – chování

Chování ⁹
Snížená adaptabilita • Obtížně se přizpůsobuje běžným životním situacím, problematická a dlouhá adaptace na režim školky či školy • Snížená odolnost vůči zátěži, zvýšená unavitelnost Nepružná, nelibá reakce na změny • Preferuje neměnnost v prostředí, oblékání • Má oblíbené rituály • Lpí na dodržení řádu, poslušnosti • Je zmatený v nepředvídatelných situacích Obtíže ve výchově • Objevuje se negativismus • Ignoruje pokyny • Snížená schopnost vlastní chování • Neschopnost předvídat nebezpečí Poruchy aktivity a pozornosti • Může být hyperaktivní nebo pasivní, je obtížné upoutání a udržení pozornosti • Obtížně se usměrňuje, projevuje se u něj psychomotorický neklid • Mezi další projevy patří vykřikování, neustálý tok řeči • Problematické pracovní chování- odbíhání, polehávání, odmítání činností, které vyžadují soustředění Poruchy ve fyziologických procesech • Potíže se spánkem • Potíže s jídlem (zácpy, vybíravost, nechutenství)

Peeters (1998) zdůrazňuje, že toto rozdělení není absolutní, dítě se může v situaci, kterou dobře zná, chovat "aktivně a zvláštně", v jiné nestrukturované, neznámé situaci

⁹ Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K. a kol., 2007, str. 18 (srov. Jelínková, M., 2000, Thorová, K., 2006)

se jeví jako "uzavřené". Také v průběhu vývoje mohou tyto děti přecházet z jedné skupiny do druhé.

Komunikace

Komunikace je pro jedince s poruchami autistického spektra oblastí velmi problémovou. Gillberg (1990, in Thorová, 2006) uvádí, že poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace. Opožděný vývoj řeči bývá často první příčinou znepokojení rodičů.

Děti s poruchami autistického spektra mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Řeč u těchto dětí není jen opožděná, ale také se vyvíjí odlišným způsobem než u dětí zdravých. Asi u čtyřiceti procent dětí s poruchami autistického spektra se řeč nevyvine a tyto děti se nesnaží kompenzovat nedostatek nějakým alternativním způsobem komunikace. Jedinci, u kterých se řeč rozvine, ji nepoužívají běžným způsobem (Richman, 2006).

Autoři Beyer, Gammeltoft (2006, s. 26) uvádí: „*Jsou však děti s autismem, u nichž se vytvoří řeč i funkční slovní zásoba, které pochopí gramatická pravidla a podobně. I tyto děti s autismem však mají problémy s dialogem a vzájemností (pragmatické využití řeči)*“.

Symptomatika poruch autistického spektra – komunikace

Jednostranná komunikace - mluví převážně o vlastních tématech, dialog vážne, nezajímá se o potřeby a zájmy posluchače. Mohou klást banální dotazy, otázky, na které znají odpověď, nebo otázky týkající se jejich zájmů, nebo naopak téměř nekladou otázky.

Projevuje se **omezená mimoslovní komunikace** - málo používají ukazování, oční kontakt je málo kvalitní, mimika a gesta jsou chudší. Nekývne na souhlas, nevýrazně zavrtí hlavou při nesouhlasu. V omezené míře koordinují gesta s očním kontaktem, pohled druhé osoby často nesledují. Nedívají se do očí, aby získali souhlas nebo pochvalu.

Objevuje se **omezené praktické používání komunikace** - společensky nevhodné výroky, užívání vulgarit. Mají potíže s vykáním, pozdravem a zdvořilostí či problémy s oslovením, vyjádřením prosby a společenskou konverzací. Mohou se objevit obtíže s

vyjadřováním svých pocitů i podáváním informací z minulosti. Nepřizpůsobují komunikaci sociální situaci.

Zvláštní projevy v řeči - mechanicky opakuji slyšené, zaměňují zájmena, mají potíže s gramatickou strukturou věty, často nepoužívají rozvitá souvětí. Lpí na určitých výrazech, mají potíže s přiměřenou intonací a hlasitostí řeči. Mohou mluvit mimo kontext situace a mají tendence opakovat určité výrazy či věty.

U jedinců s poruchou autistického spektra se může objevit **mutismus** - nemluví, nebo mluví velmi málo, projevují malý zájem o mluvené slovo a reakce na řečové pokyny může být omezená nebo žádná (Thorová, K., 2006, s. 99-114, srov. Richman, S., 2006, str. 8, Jelínková, M., 1999, s. 2-4, Hrdlička, M., Komárek, V., 2004, s. 37, Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K. a kol., 2007, str. 15).

V závěru tohoto oddílu tedy můžeme říci, že lidé s autismem mají se sdílením svých zkušeností problémy po celý život a je pro ně velmi obtížné sladit své emocionální zážitky s jinými lidmi.

Představivost, zájmy a hra

„Má-li člověk představivost, pak je schopen využívat všech svých zkušeností a z jednotlivých podnětů skládat nové kombinace, které vyhovují určité situaci.“ (Jelínková, 2000, s. 4). Představivost (imaginace) a její narušení, má na mentální vývoj člověka zásadní vliv v několika směrech. Během raného vývoje vnímá dítě věci, tak jak jsou – realisticky a nevnímá to, co symbolizují. Dítě může vidět, slyšet, cítit, má chuť i hmat, ale svět je složitější a poskytuje nám daleko více informací než kolik dítě s poruchou autistického spektra je schopné svými smysly vnímat. Beyer, Gammeltoft (2006, s. 26): *„Dítě poznává a získává zkušenosti z okolního světa, ale ještě si neuvědomuje, že jiní lidé mohou mít jiné dojmy a jiné zkušenosti. Vytváří se v nich představa světa, která se přesně podobá tomu, co dítě vidí, slyší a poznává smysly. Dítě je lapeno do vnější reality, kterou může vnímat – ale jen obtížně přetvářet“.* Thorová (2006, s. 117) doplňuje: *„Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje. Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které obvykle preferují podstatně mladší děti, vyhledává předvídatelnost v činnostech a upíná se tak na jednoduché stereotypní činnosti“.*

Pokud tedy dítě s autismem dokáže jen ve velmi omezené míře svých zkušeností, neumí předvídat a plánovat dopředu svou činnost (deficit exekutivních funkcí), potom rozumíme, proč dává přednost stereotypům, stále se opakujícímu a rituálnímu chování, čímž okruh jeho zájmů je výrazně omezen. Jelínková (2001) pak zdůrazňuje, že úzké zájmy mohou přerůst v obsesivní zaujetí, u vysocefunkčních autistů se můžeme setkat s encyklopedickými znalostmi v oblíbeném oboru. Takové dítě s poruchou autistického spektra pak vnímá svět jen v izolovaných fragmentech a má potíže uvést jednotlivé detaily ve smysluplný celek (problém centrální koherence). Občas je postižení tak hluboké, že dítě se pak věnuje spíše smyslovým prožitkům, které mohou mít až formu sebezraňování.

Samotné repetitivní¹⁰ a rituální chování může mít mnoho nejrůznějších forem. Vždy záleží na stupni vývoje autistického dítěte a na prostředí, ve kterém žije. Pokud neobvyklé chování dítěte s autismem není nebezpečné a nenarušuje život dítěte ani jeho okolí, pak náprava není nutná a potřebu stereotypního chování a rutiny lze využít k motivaci dítěte. V případě, že nevhodné chování nabývá na intenzitě a frekvenci, je třeba začít s řešením okamžitě a hledat vhodný způsob nápravy. V dospělosti se mohou rituály a repetitivní chování mírnit, postižený (Jelínková, 2000).

U dětí s autismem se vytváří opakující se motorické manýry a stereotypní vzorce chování. Jejich vzorce chování se mohou omezit na některý smysl, mohou mít abnormální smyslové reakce. Mohou odmítat jídlo určité barvy nebo konzistence. Mohou reagovat panicky na určité podněty, mohou být citlivé na určité textilní materiály. V období mezi prvním a třetím rokem dávají přednost autostimulaci, zírání do prázdna před hračkami. Hrají si s točícími se předměty, rovnají věci do řady, určitý systém ve věcech. S. Richman (2006, s. 9) uvádí tyto způsoby manifestace stereotypních vzorců jednání:

- opakující se plácání rukama, tleskání, pozorování třepajících rukou, kolébání, otáčení těla, poklepávání, používání stále stejných slov
- abnormální zaměření se na určitý vzorec chování, činnost rutinní a snaha o neměnnost

¹⁰ Repetitivně - stále se opakující

- neobvyklé zacházení s hračkami (zaměření se na jejich části například kolečka)
- přehnaný zájem nebo odmítání dotykových podnětů
- přecitlivělost na čichové či chuťové podněty
- abnormální zrakové reakce (rovnání předmětů do řady, obliba určitých konfigurací písmen, čísel, zírání do světa)
- extrémní reakce na zvuky (není schopno ignorovat nepodstatné zvuky, reaguje přehnaně či vůbec na některé zvukové podněty)

Tab. 3 Symptomatika poruch autistického spektra – představivost, zájmy, hra

PŘEDSTAVIVOST - popis projevů v oblasti myšlení¹¹
Problémy s učením, myšlením, plánováním • Snížená samostatnost, větší míra závislosti • Dlouho a obtížně se učí novým věcem, slabá spolupráce, časté výkyvy • Schopnost plánování volného času je velmi slabá • Neflexibilní myšlení, snížená schopnost zobecňovat, oddělovat tak podstatné od méně podstatného • Časté potíže dělat dvě věci najednou • Potíže zvládnout správný postup činností navazujících na sebe Nepřiměřená emotivita • Emoce vyjadřuje často nepřiměřeně situaci • Neadekvátní smích nebo pláč • Emoční prožívání nemusí chybět, může být ale matoucí • Vyskytují se nepřiměřené strachy a úzkost Afektivita, impulzivita • Prudké střídání nálad • Objevuje se agresivita, dráždivost, sebezraňování • Zkratkovitě jednání, záchvaty vzteku
Opakující se zájmy a aktivity
Zvláštní zájmy • Zájem o „svá“ témata (mapy, řady, auta, kameny, čísla, písmena,...) • Nedostatečná schopnost věnovat se jiným aktivitám Obliba řádu a symetrie • Nutková snaha „dorovnávat“ nepřesnosti a rovnat věci na své místo (rovná židle, hrníčky, krabice, ...) • Skládání předmětů do řad • Sestavování různých obrazců Encyklopedické zájmy • Může se objevit hluboký zájem o fakta z oblasti astronomie, přírody, technika, sport, matematika, počítače, apod. (toto nadání může být jednostranné, v ostatních oblastech se

¹¹ Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K. a kol. str. 15-18 (srov. Jelínková, M., 2000, Thorová, K., 2006)

objevují potíže)

Stereotypní manipulace s předměty

- Točení s nejrůznějšími předměty (kolečka, šňůrky, ...)
- Házení s předměty
- Pouštění vody
- Bouchání s předměty, apod.

Fixace na předměty

- Lpění na vybraných předmětech - hračka, šňůrka, rukavice,... (odejmutí může vyvolat afekt)

Stereotypní a opakující se činnosti

- Může stále stejným způsobem a dokola opakovat pohyby jdoucí v určitém pořadí za sebou

2.2 Etiologie poruch autistického spektra, četnost výskytu

Definice

Porucha autistického spektra je celoživotní neurovývojová porucha, která má vliv na sociální a komunikační schopnosti jedince. To znamená, že ovlivňuje to, jak se dotyčný chová k ostatním a jak s nimi komunikuje. Důsledkem poruchy je, že dítě špatně vyhodnocuje informace, které k němu přicházejí. Z toho plyne narušení v oblasti komunikace, sociálního chování a představivosti. Poruchy autistického spektra vyvozujeme ze specifického chování. PAS patří mezi pervazivní¹² vývojové poruchy. Je to vrozené postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci, fantazii a kreativitu (Hrdlička, Komárek 2004; Thorová 2006, s.58-60).

Historie vědeckých výzkumů prodělala v posledních třiceti letech zásadní obrat. V dobách, kdy se na autismus pohlíželo jako na psychózu, byla pozornost směřována výhradně směrem k psychopatologii. S přílivem nových informací sami autoři během svého odborného působení radikálně mění své názory. Na konci čtyřicátých let se ještě Kanner domnívá, že autismus je vrozená porucha a její vznik je způsoben geneticky. S příchodem psychoanalýzy a po zkoumání charakteristik rodičů autistických dětí, označuje tyto rodiče za příliš tvrdé, zaměstnané, úspěšné, sobecké, chladné, zajímaví se pouze o své vlastní problémy a odmítající pomoc svému dítěti (Viktor, 1983). Velmi obecně se dá říci, že Kanner vysvětloval autismus jako výsledek dlouhodobého procesu emocionálního ochlazování dětí sobeckými rodiči. Dalším z řady zastánců této teorie byl americký dětský psychiatr Bruno Bettelheim (1967), který sice připouští, že

¹² pervazivní = vše či hluboko pronikající

organické faktory mohou být přítomny, ale chybné postoje rodičů umožní těmto faktorům způsobit autismus. Výsledkem psychoanalytických interpretací vzniku autismu byly rozpadlé rodiny, kdy rodiče obviňují jeden druhého a kladou si za vinu potíže svého dítěte. I po absolvování nejrůznějších terapií jejich děti zůstaly autistické. Často byly umisťovány do ústavní péče, aby tak byly vytrženy ze zhoubné péče svých rodičů. Toto období, kdy matky dětí s autismem byly obviňovány za postižení svých dětí, patří k nejčernějším v dějinách psychologie a psychiatrie (Thorová, 2006).

V šedesátých letech začínají vědci pátrat po jiných příčinách vzniku autismu. Psycholog Bernard Rimland (1964), sám otec autistického chlapce, odmítl teorii o vině rodičů. Ve své knize definuje autismus jako *neurobiologickou poruchu organického původu*. Důvody obhajující psychoanalytickou teorii se začaly rozpadat. V těchto letech začíná být teorie organického původu mezi odborníky všeobecně přijímána. Leo Eisenberg, spolupracovník L. Kanner, prezentoval požadavek, aby autistické dítě prošlo přísným neurobiologickým vyšetřením a laboratorními testy.

Další z řady teorií mající za cíl vysvětlit příčiny autismu je uvedena do souvislostí s metabolickými poruchami organismu dané osoby. Shattock (1994) přichází s tvrzením, že příčinou abnormalit jsou některé peptidy, které vznikají trávením bílkovin v trávicím traktu. Odtud pak vstupují do krve a dostávají se do mozku, kde se pak v podobě endogenních morfinů podílejí na předávání nervových vzruchů v centrální nervové soustavě. Podle autorů jsou pak následkem špatného přenosu nervových vzruchů například stereotypní chování, nadměrné vnímání vybraných zvuků a možné nedostatečné vnímání zvuků ostatních (Gillbert, Peeters, 1998).

Podle Acosty (2003) směřují poslední výsledky vědeckých studií k pojmání autismu jako důsledku *geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji*. Specifické projevy v chování dítěte nejsou způsobeny chybným výchovným vedením. Autismus řadíme mezi *neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě*, kdy se nejvíce zvažují dysfunkce v oblasti mozečku, limbického systému, kůry mozkové, cingula, hippokampu. Poruchy autistického spektra jsou tedy považovány za *vrozené*. Z hlediska neuropsychologického problému dítěte vyvěrají z potíží s vnímáním a zpracováním informací. Nejedná se o jedno místo v mozku zodpovědné za vznik autismu, ale spíše o poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku. Genetické faktory se podle

Sedláčka (Gabriel, 2002) podílejí na vzniku autismu asi devadesát procenty. Zbývajících deset procent připisuje vlivu prostředí. Na rozvoji autismu se podílejí různé geny, které se navzájem ovlivňují. Každý gen má několik alel-forem, které se projevují různě. Autor dále zdůrazňuje, že skupiny genů se v jednotlivých případech liší.

Určitý význam v etiologii autismu mohou mít také **rizikové faktory v těhotenství** (expozice thalidomidu, rubeola a některé virové infekce) a **pre- i perinatální komplikace** (např. intrauterinní infekce) (Thorová, 2006 srov. Köhler, 1999 in Vágnerová, 2004). Některé vědecké práce v souvislosti uvádějí, že se vznikem této poruchy mohou souviset i neurochemické odlišnosti centrální nervové soustavy. Byla zjištěna porucha serotoninergního, dopaminergního systému a dysfunkce systému endogenních opioidů, což může souviset se sníženou citlivostí k bolesti (Hrdlička, 2000 in Vágnerová, 2004). Schopler, Mesibov (1997) mimo jiné také uvádí, že dědičnost hraje u výskytu autismu velkou roli. Z různých výsledků výzkumů vyplývá, že rodiče dítěte, které má autismus, mají 2-5% šanci, že i jejich druhé dítě bude autistické. To znamená, že rodiče podstupují padesátkrát větší riziko než rodiče se zdravým dítětem. Výsledky výzkumů na dvojčatech prezentují mnohem vyšší procento výskytu autismu u jednovaječných dvojčat, než u dvojvaječných. Odpovědné geny nejsou známy, nicméně předpokládá se, že se bude z části jednat o kombinaci běžných genů a z části kombinace vlivu genů a prostředí. Zdá se také, že v rodinách s dětmi s poruchou autistického spektra, existuje zvýšený počet neuropsychiatrických poruch. Rodinné studie ukazují především sociální fobie, obsesivně-kompulzivní poruchy, afektivní poruchy, ADHD a Tourettův syndrom.

Četnost výskytu autismu

Ve dvacátém prvním století byly zveřejněny výsledky nových epidemiologických studií. Potvrzují nárůst počtu dětí, u kterých byla stanovena diagnóza *porucha autistického spektra*. Podle Hrdličky¹³ je výskyt dětského autismu popisován obecně frekvencí 5-10/10000 dětí s častějším výskytem u chlapců než u dívek (poměr 4-5:1). Mnohem méně údajů je k dispozici o Aspergerově syndromu, zdá se však, že jeho výskyt je častější. Jediná publikovaná studie v tomto směru popsala výskyt v rozmezí 36

¹³ Dokument dostupný na: <http://www.cls.cz/dokumenty2/os/r012.rtf>

- 71/10000 dětí věku 7- 16 let. Rettův syndrom se vyskytuje pouze u žen, jeho prevalence je popisována 6-7/100000 dívek.

Několik na sobě nezávislých výzkumů uvádí tyto výsledky:

Tab. 4 Frekvence výskytu pervazivních vývojových poruch

Diagnóza podle MKN-10	Spodní odhad	Horní odhad
Dětský autismus (F84,0)	10/10 000 (Fombonne, Gillberg, 1999)	17/10 000 (Chakrabarti, 2001)
PAS (poruchy autistického spektra)	20/10 000 (Wing, 1979)	57-67/10 000 (Scott, 2002), (Baird, 2000)
Aspergerův syndrom (F84,5)	10-26/10 000 (Gillberg, Gillberg, 1989)	36/10 000 (Ehlers, Gillberg, 1993)
Jiná desintegrační porucha v dětství (F84,3)	1/100 000 (Fombonne, 2002)	6/100 000 (Fombonne, 2002)
Rettův syndrom (F84,2)	1/22 800 (Kozinets, 1993)	0,96/10 000 (Leonard, 1997)

(Thorová 2006, str. 224)

Charman (2003) uvádí, že rostoucí počet dětí s diagnózou autismu má své opodstatnění a nemusí se jednat o faktické zvýšení výskytu poruch autistického spektra:

1. diagnostická kritéria jsou uznávány širším okruhem diagnostiků
2. diagnostika poruch autistického spektra probíhá společně s jinými typy poruch (Downův syndrom, DMO, Turnerův syndrom, syndrom fragilního X, Angelmanův syndrom).
3. lepší schopnost odborníků rozeznávat a diagnostikovat poruchy autistického spektra
4. lepší schopnost rozeznávat poruchy autistického spektra u dětí, které mají intelekt v pásmu průměru a navštěvují běžnou školu

Tab. 5 Hrubý odhad výskytu pervazivních vývojových poruch v České republice

Diagnóza podle MKN-10	Počet osob žijících v ČR	Počet narozených dětí ročně
Dětský autismus (F84,0)	15 000	135
Atypický autismus, pervazivní porucha nespecifikovaná	30 000	270
PAS (poruchy autistického spektra)	60 000	540
Aspergerův syndrom (F84,5)	15 000	135

Jiná desintegrační porucha v dětství (F84,3)	100	0,9
Rettův syndrom (F84,2)	1 000	9

(Thorová 2006, str. 226)

2.3 Klasifikace, popis jednotlivých poruch

V současnosti jsou v české republice k diagnostice poruch autistického spektra užívány dva diagnostické systémy. Mezi diagnostickým manuálem používaným v Evropě (MKN-10) a manuálem používaným ve spojených státech amerických (DSM - IV - *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*), jsou některé odlišnosti. Shodují se na třech zásadních oblastech postižení mozku, která jsou pro PAS typické. Jedná se o kvalitativní postižení v oblasti sociální interakce, komunikace a představitosti. Zásadním kritériem je též přítomnost vývojových abnormalit před třetím rokem věku dítěte (Jelínková, 2001).

Tab. 6 Terminologické rozdíly

MKN-10 (1992)	DSM-IV (1994)
Dětský autismus (F84,0)	Autistická porucha
Atypický autismus (F84,1)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná
Aspergerův syndrom (F84,5)	Aspergerova choroba
Jiná desintegrační porucha v dětství (F84,3)	Desintegrační porucha v dětství
Rettův syndrom (F84,2)	Rettova porucha
Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84,4)	Není ekvivalent
Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84,8)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84,9)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná

(Hrdlička, M., Komárek, V., 2004, s. 15)

Jednotlivé nozologické jednotky z autistického spektra poruch

Dětský autismus (F84.0)

Autismus patří mezi komplexní vývojové poruchy a jeho symptomatika je velmi různorodá. Tvoří jádro poruch autistického spektra, stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od mírné formy až po těžkou; problémy se musí projevit v každé části

diagnostické triády. Kromě poruch v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a představivosti mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek odlišným, abnormním až bizarním chováním.

„Autismus dělíme na vysoce funkční, středně funkční a nízkofunkční. Nejvíce je využíváno termínu vysoce funkční autismus (high functioning autismu, mezinárodní zkratka HFA), který označuje autistické jedince bez přítomnosti mentální retardace (tedy s IQ minimálně 70) a s existencí komunikativní řeči, tedy osoby s lehčí formou postižení. Středně funkční autismus zahrnuje jedince s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací, kde je již více patrné narušení komunikativní řeči a v klinickém obraze přibývá stereotypií. Nízkofunkční autismus je popisován u nejvíce mentálně retardovaných dětí (těžká a hluboká MR), které nemají rozvinutou použitelnou řeč, velmi málo navazují jakýkoli kontakt a v symptomatice převládají stereotypní, repetitivní příznaky (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 40-41).“

Tab. 7 Diagnostická kritéria pro dětský autismus (F 84.0) dle MKN 10

Diagnostická kritéria pro dětský autismus (F 84.0) dle MKN 10	
1. autismus se projevuje před třetím rokem věku dítěte	
2. kvalitativní narušení sociální interakce	• nepřiměřené hodnocení společenských emočních situací • nedostačující odpověď na emoce jiných lidí • nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu • špatné používání sociálních signálů • chybí sociálně - emoční vzájemnost • slabá integrace sociálního, komunikačního a emočního chování
3. kvalitativní narušení komunikace	• nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností • porucha imaginační a společenské napodobivé hry • nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru • snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování • relativní nedostatek tvořivosti a fantazie v myšlení • chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální i neverbální) • narušená kadence a důraz komunikace, které jsou odrazem modulace komunikace • nedostatečná gestikulace užívaná k zvýraznění komunikace

4. omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity	• rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry) • specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické (jiné než např. plyšové hračky) • lpění na rutině, vykonávání speciálních rituálů • stereotypní zájmy - např. data, jízdní řády • pohybové stereotypie • zájem o nefunkční prvky předmětů (například omak, vůně) • odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí (například přesunutí dekorací nebo nábytku v rodinném domě)
Nespecifické rysy	
• strach (fobie) • poruchy spánku a příjmu potravy • záchvaty vzteku a agrese (zvláště pokud je přítomna těžká mentální retardace) • většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času • potíže s koncepčností při rozhodování v práci i přesto, že schopnostmi na samotné úkoly stačí	

Tab. 8 Diagnostická kritéria pro autistickou poruchu (autistic disorder, 299.0) dle DSM - IV

Diagnostická kritéria pro autistickou poruchu (autistic disorder, 299.0) dle DSM - IV	
Kategorie I <i>k diagnóze je zapotřebí minimálně šest níže uvedených symptomů z kategorie I, a to nejméně dva symptomy z odstavce A, nejméně jeden symptom z odstavce B a nejméně jeden symptom z odstavce C.</i>	
A. Kvalitativní narušení sociální interakce (nejméně dva symptomy)	• Výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování (oční kontakt, výraz obličeje, postoj těla a gesta) v různých sociálních situacích. • Neschopnost vytvářet vztahy s vrstevníky s přihlédnutím na dosaženou vývojovou úroveň. • Malá schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti (například dítě neukazuje věci, které ho zajímají; nepřináší ostatním věci, aby se podívali apod.). • Nedostatečná schopnost sociální a emocionální empatie (neúčastní se jednoduchých sociálních hříček, preferuje činnost o samotě, ostatní lidi může využívat jako pomocníky nebo "mechanické" pomůcky).
B. Kvalitativní narušení komunikace (nejméně jeden symptom)	• Opožděný vývoj řeči nebo se řeč vůbec nevyvine • U dětí, které mají vyvinutou řeč, je výrazně postižená schopnost iniciovat nebo udržet

	konverzaci s ostatními. • Stereotypní a opakující se používání řeči nebo idiosynkratický jazyk. • Chybí různorodá, spontánní, symbolická a sociálně napodobivá hra odpovídající vývojové úrovni.
C. Omezené, opakující se nebo stereotypní vzorce chování, zájmů nebo aktivit (nejméně jeden symptom)	• Nápadně výrazné zaujetí pro jednu nebo více činností, které je abnormální buď intenzitou, nebo předmětem zájmu (např. meteorologie, statistika). • Zjevné ulpívání na specifických, nefunkčních rituálech a rutinní činnosti, odpor ke změnám (mladší děti mohou mít katastrofální reakce na drobné změny jako je změna záclon, nebo změna polohy jídelního stolu, vyžadování stejné cesty). • Stereotypní a opakující se motorické manýrování (třepání či kroutivé pohyby rukama a prsty nebo komplexní specifické pohyby celým tělem). • Nepřiměřeně dlouho trávající zaujetí částmi předmětů (knoflíky, části těla)
Kategorie II Opožděný vývoj či abnormální chování alespoň v jedné z následujících kategorií se projeví před třetím rokem věku dítěte	
	• sociální interakce • jazyk ve vztahu k sociální komunikaci • symbolická a fantazijní hra
Kategorie III Diagnostická kritéria dětské dezintegrační poruchy, Rettova syndromu či Aspergerova syndromu lépe nevyhovují	
Nespecifické rysy	
• nerovnoměrný profil kognitivních schopností (např. hyperlexie) • problémy s užíváním jazyka a jeho gramatickou strukturou, užívání 3. osoby singuláru namísto 1. osoby ("já"), mnoho dětí s vysocefunkčním autismem má úroveň receptivního jazyka na nižší úrovni než expresivního. • upřednostňování periferního zrakového vnímání (koutkem oka) před přímým pohledem • snížená schopnost imitace pohybů, nachýlená chůze či chůze po špičkách, tleskání, luskání prsty • fascinace pohybem (roztáčení hraček, otvírání a zavírání dveří, fén či jiné otáčející se předměty) • neobvyklé reakce na smyslové podněty (hypersenzitivita na zvuky, světla nebo doteky, nepřiměřená reakce na vůně a pachy) • nepřiměřené emocionální reakce (bezdůvodný pláč nebo smích, střídání nálad, afekty, úzkost, absence strachu v nebezpečných situacích) • problémy s chováním (dyskoncentrace, agresivita, sebezraňování, impulzivita, záchvaty vzteku) • problémy se spánkem, jídle	

Atypický autismus (F84.1)

Pervazivní vývojová porucha, která tvoří součást autistického spektra, ale zcela nesplňuje kritéria pro dětský autismus. Liší se buď dobou vzniku, nebo nenaplněním všech tří sad diagnostických kritérií. Chybějí poruchy jedné či dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu. K narušení vývoje dochází až po třetím roce života (Opatřilová, 2006).

Podle Krejčířové (2003) se nejčastěji jedná o děti s těžkými stupni mentální retardace, u nichž se specifické kvalitativní dysfunkce nemohou objevit. Podle jiných autorů (Mahoney, 1998; Volkmar, 1997), sem naopak spadají hlavně děti s dobrou inteligencí, jejichž sociální a komunikační problémy jsou závažné, ale ne tak hluboké, jako u klasického autismu. Jedná se tedy o kategorii nepřesně vymezenou. Klasifikační systém DSM-IV termín atypický autismus jako samostatnou kategorii nezná, užívá termín **pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná** (F84.9). Můžeme říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro skupinu osob, na které by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy či sklony. Sociální dovednosti mohou být méně narušeny, než tomu bývá u klasického autismu (Volkmar, Klin, Cohe, 1997 in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

Tab. 9 Atypický autismus diagnostikujeme obvykle v těchto případech¹⁴

Atypický autismus diagnostikujeme obvykle v těchto případech
1. První symptomy autismu zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k různorodosti příčin vzniku autismu možná
2. Abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnují diagnostická kritéria
3. Jedna oblast z diagnostické triády není výrazně narušena
4. Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, nicméně mentální věk je natolik nízký, že míra komunikačního nebo sociálního deficitu nemůže být v ostrém kontrastu s celkovou mentální úrovní

Aspergrův syndrom (F84.5)

V současné době je Aspergrův syndrom, někdy nazýván „sociální dyslexie“, považován za samostatnou nozologickou jednotku. Vocilka (1994), charakterizuje

¹⁴ Tabulka dostupná na <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/atypicky-autismus.html> (Thorová, 2007)

Aspergerův syndrom stejným typem příznaků jako autismus, s tím rozdílem, že se nevyskytuje celkové zpoždění. Většina takto postižených jedinců má normální všeobecnou inteligenci, ale obvykle je značně nemotorná. Podle autorů Gillberg a Gillberg (1991, in Peeters, 1998) naplňuje tyto základní kritéria. Základním znakem je egocentrismus a těžké postižení v recipročních sociálních interakcích. Plně absorbující okruh zájmů, projevující se odmítáním jiných aktivit, a návaznost na opakující se zájmy a činnosti. Nepřiměřené trvání na rutinním chování a zájmech. Vývoj řeči bývá poněkud abnormní. Může, ale nemusí se vyskytnout opožděný vývoj řeči, povrchní expresivní jazyk, zvláštní prozódie, omezené použití gest, omezené výrazy obličeje, nevhodný výraz a zvláštní strnulý pohled (Gillberg, Peeters, 1998). Osoby s AS jsou často motoricky neobratní, mají problém naučit se jezdit na kole, plavat a bruslit. Jsou dostatečně inteligentní v abstraktním smyslu, ale ne ve smyslu praktickém (Opatřilová, 2006). Intelpekt u lidí s Aspergerovým syndromem je v pásmu normy, má vliv na úroveň dosaženého vzdělání a na úroveň sebeobslužných dovedností, ale není již zaručeným prediktorem plně samostatného života v dospělosti. Často mohou trpět úzkostmi a depresemi a mají sklon se podhodnocovat, v některých případech se objevuje emoční labilita, která se pak projevuje poruchami chování (agresivita, destruktivita, sebezraňování).

Tab. 10 Orientační popis extrémních pólů úrovně adaptability u lidí s Aspergerovým syndromem (srov. Thorová, K., 2006, s. 191)

Nízkofunkční AS
• Výrazné problémové chování - obtížná výchovná usměrnitelnost, negativismus, vyžadování rituálů od ostatních, nutnost dodržování rituálů doprovázená zřetelnou úzkostí nebo nepřiměřenými obtížně zvladatelnými afektivními stavy, výrazné a obtížně odklonitelné, opakující se chování včetně pohybových stereotypií, nepřiměřená emoční reaktivita destruktivní chování, nízká frustrační tolerance. • Sociální a komunikační chování - nutkavé navazování kontaktu bez ohledu na druhé osoby, agresivita, zarputilá ignorace či odmítání spolupráce, sociální izolovanost, provokativní chování, neustálá snaha testovat hranice, odmítání kontaktu s druhými lidmi, emoční chlad a odstup. • Podprůměrné intelektové schopnosti, hyperaktivita, poruchy pozornosti, výrazná neobratnost.
Vysoce funkční AS
• Sociální naivita a nikoliv "slepota", pasivita, schopnost spolupráce, přiměřená nebo pouze mírně odlišná emoční reaktivita, chybí výrazné problémové chování, průměrné a nadprůměrné intelektové schopnosti, vyhraněné zájmy jsou přerušitelné, ochota věnovat se i jiným činnostem, zachované projevy sociálně-emoční vzájemnosti,

uvědomování si odlišnosti, snaha na sobě pracovat a učit se sociálním dovednostem.

Úroveň adaptability se může v průběhu vývoje dítěte měnit. Tím se mění i jeho schopnost prožívání života v běžném prostředí. Velmi výraznou roli sehrává správně zvolený a nastavený pedagogický přístup.

Tab. 11 Symptomatika typická u Aspergerova syndromu

Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu - Gillberg a Gillberg, 1989	Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu - Szatmari, Brenner, Nagy, 1989
1. Narušené sociální chování (vyhraněná sebestřednost; alespoň dva příznaky): a) neschopnost interakce s vrstevníky b) podprůměrná tendence navazovat kontakt s vrstevníky c) neodpovídající interpretace sociálních podnětů d) sociálně a citově nepřiměřené chování	1. Osamocenost (alespoň dva příznaky): a) nemá blízké kamarády b) vyhýbá se druhým c) nejeví zájem o navazování přátelství d) je vyhraněný samotář
2. Vyhraněné záliby (alespoň jeden příznak): a) nezájem o jiné činnosti b) jednoznačný projev zájmu a ulpívání na něm c) mechanické jednání převažuje nad významem činnosti	2. Narušené sociální chování (alespoň jeden příznak): a) s druhým jedná pouze s cílem, aby dosáhl vlastních záměrů b) neobratné sociální chování c) jednostranné reakce na vrstevníky d) potíže při vnímání pocitů druhých e) odtažitost od pocitů druhých lidí
3. Pravidelně se opakující činnosti (alespoň jeden příznak): a) prosazované ve vlastním chování b) prosazované u druhých	3. Narušená neverbální komunikace (alespoň jeden příznak): a) omezený rozsah výrazů tváře b) neschopnost posoudit citové rozpoložení podle výrazu druhého c) neschopnost sdělovat významy očima d) nevyhledává oční kontakt e) negestikuluje rukama f) rozsáhlá a neohrabaná gesta g) nedodržuje osobní prostor, překračuje jeho hranice
4. Neobvyklé řečové a jazykové charakteristiky (alespoň tři příznaky): a) opožděný řečový vývoj b) na první dojem hyperkorektní jazykový projev	4. Atypická řeč (alespoň dva příznaky): a) nápadný tón hlasu b) mluví příliš mnoho c) mluví příliš málo d) nedostatek návaznosti při hovoru

c) formální, pedantský přístup k řeči d) neobvyklé frázování, atypicky působící řeč e) nedostatečné porozumění, mylné chápání obrazných významů či sdělení, jejichž pochopení se předpokládá s naprostou samozřejmostí	e) zvláštní používání slov f) opakuji se vzorce řeči
5. Problémy při neverbální komunikaci (alespoň jeden příznak): a) omezené využívání gest b) nejasná/nemotorná řeč těla c) malá výpovědní hodnota výrazu tváře d) nevhodné výrazy e) zvláštní/strnulý pohled	5. Nesplňuje kritéria DSM III-R následujících stavů: autistická porucha
6. Motorická neobratnost Podprůměrné výsledky při diagnostickém neurovývojovém vyšetření aspektů vývoje	

(Attwood, 2005, s. 187 – 189)

Jiná desintegrační porucha v dětství (F84.3)

Dříve nazývána „Hellerův syndrom“, v roce 1908 jej popsal speciální pedagog z Vídně T. Heller, nebo také dezintegrační psychóza. Jedná se o velmi vzácnou poruchu (1/ 100000), pro kterou je charakteristický počáteční normální vývoj do dvou let. Vývoj dítě s touto poruchou je do druhého až čtvrtého roku v normě. Poté nastává období, kdy je dítě podrážděné, emočně labilní, hyperaktivní. Regres začíná obvykle kolem třetího až čtvrtého roku života. Zhoršení stavu může být náhlé nebo může trvat několik měsíců a je vystřídáno obdobím stagnace. V několika málo měsících dochází ke ztrátě dříve získaných dovedností, především řeči, změny chování a celkové ztrátě zájmu o okolí. Po různě dlouhé době regresu se dovednosti u mnoha dětí obnovují a vývoj zvolna pokračuje. Poruchy řeči a sociální interakce však zůstávají u všech dětí celoživotně výrazné (Krejčířová, 2003). Podle Hrdličky (2006) děti s dezintegrační poruchou zůstávají většinou mentálně retardované. Sociální chování bývá na lepší úrovni, než je typické pro autismus. Jak uvádí Čadilová (2007, s. 25) „*Děti s dezintegrační poruchou jsou z hlediska celkové adaptability spíše nízkofunkční, mívají těžší typ mentální retardace, bývají více sociálně odtažité*“. Prognóza je špatná, nicméně se doporučuje intervence stejná

jako u dětského autismu. Epilepsie se vyskytuje u dětí s dezintegrační poruchou častěji (cca 70%) než u dětí s dětským autismem (cca 30%).

Tab. 12 Jiná dezintegrační porucha v dětství (Diagnostická kritéria pro dezintegrační poruchu v dětství podle oficiálních klasifikačních systémů MKN-10 a DSM-IV)

1	Jednoznačně normální vývoj nejméně první dva roky. Neverbální i verbální komunikace, sociální vztahy, hra a adaptivní chování odpovídají věkové normě
2	Klinicky signifikantní ztráta jednou již získané dovednosti alespoň ve dvou uvedených oblastech: 1. expresivní nebo receptivní jazyk 2. sociální dovednosti 3. ztráta kontroly močení nebo stolice 4. hra 5. motorické dovednosti
3	Funkční abnormality pozorované alespoň ve dvou uvedených oblastech: 1. kvalitativní poškození sociální interakce (poruchy v neverbálním chování, neschopnost navazovat kontakty s vrstevníky, nedostatek sociální a emoční reciprocity) 2. kvalitativní poškození komunikace (opožděná nebo chybějící řeč, neschopnost iniciovat nebo udržovat konverzaci, stereotypní nebo opakuující se užívání jazyka, nedostatečně rozvinutá symbolická a napodobivá hra 3. omezené opakuující se vzorce chování, zájmů a aktivit včetně stereotypních pohybů a manýrování
4	Diagnostická kritéria jiné specifické pervazivní vývojové poruchy nebo schizofrenie nevyhovují lépe

Rettův syndrom (F84.2)

Je popisován pouze u dívek. Poprvé jej popsal rakouský dětský neurolog Andreas Rett (1966). Typický je normální vývoj do pátého měsíce života, poté dochází k částečné nebo úplné ztrátě řeči, manuálních dovedností a zpomalení růstu hlavy. Zvláště charakteristické jsou kroutivé pohyby rukou, nepravidelné dýchání především v bdělém stavu. Později se vyvíjí skolióza nebo kyfóza. Objevují se i epileptické záchvaty a téměř všechny případy doprovází hluboká mentální retardace.

V roce 1999 Zoghbi objevil gen MECP2 situovaný na raménku chromozomu X, který je podle dosavadních výzkumů odpovědný za 77 – 80% případů vzniku Rettova syndromu (Huppke, 2000 in Thorová, 2006).

Čadilová, (2007, s. 41) uvádí: „*Dosavadní studie udávají, že dívky s Rettovým syndromem se dožívají běžně 40-50 let a v průběhu života psychicky dozrávají. Psychika se stává více stabilizovanou. Stereotypní pohyby rukou bývají méně intenzivní, chybí dřívější prudké výkyvy nálad i dlouhodobé stavy rozmrzelosti. Nadále se zlepšuje oční kontakt a sociální porozumění*“.

Cohen a Volkmar (in Hrdlička, 2004) popisují Rettův syndrom modelem 4 stádií:

1. Stadium časně stagnace (6. měsíc-1,5 roku)
2. Rychlá vývojová regrese (mezi 1. a 2. rokem a trvá 13-18 měsíců)
3. Pseudostacionární stadium (3-4 rok, ale i později)
4. Stadium pozdní motorické degenerace (objevuje se ve školním věku a adolescenci)

Tab. 13 Rettův syndrom, diagnostická kritéria podle MKN – 10¹⁵

A	Prenatální a perinatální období je zdánlivě normální a zdánlivě normální je i psychomotorický vývoj během prvních 5 měsíců a obvod hlavy při narození je rovněž normální
B	Dochází ke zpomalení růstu hlavy mezi 5 měsíci a 4 lety a ke ztrátě získaných funkčních manuálních dovedností mezi 5 a 30 měsíci, což je zároveň spojeno s komunikační dysfunkcí, zhoršenou sociální interakcí a chabě koordinovanou (nestabilní) chůzí a/nebo pohyby trupu
C	Je těžce postižena expresivní a receptivní řeč a dochází k těžké psychomotorické retardaci
D	Dochází ke stereotypním pohybům rukou kolem střední osy (jako je např. kroutivé svírání rukou nebo „mycích“ pohybů rukou) v době, kdy se objevila ztráta účelových pohybů rukou nebo později

Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84,4)

Děti s touto poruchou mají těžkou mentální retardaci (IQ pod 35). Kombinovaná porucha projevující se společným výskytem výrazné hyperaktivity, těžkou mentální retardací a stereotypními pohyby. Hyperaktivita v období adolescence přechází v hypoaktivitu. Vzhledem k tíži poruchy a náročnosti zvládání chování je zapotřebí zvýšená pedagogická péče.

¹⁵ Dostupné na: <http://www.cls.cz/dokumenty2/os/r012.rtf>.

Tab. 14 *Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84,4), diagnostická kritéria podle MKN-10 (SZO, 1996)*

A Těžká motorická hyperaktivita (nejméně dva symptomy)
1. Trvalý motorický neklid projevující se běháním, skákáním a jinými pohyby celého těla 2. Zřejmá obtíž zůstat sedět. Dítě zůstane obvykle sedět několik vteřin s výjimkou toho, když se zabývá stereotypní aktivitou (viz. B) 3. Přehnaná aktivita v situacích, kdy se očekává relativní klid 4. Velmi rychlé změny aktivity, takže aktivity trvají obvykle méně než minutu (občasná delší doba, kterou dítě tráví velmi oblíbenou činností, tuto diagnózu nevylučuje). Velmi dlouhá doba trávená stereotypními aktivitami může být rovněž slučitelná s tímto problémem.
B Opakující se stereotypní vzorce chování a činností (alespoň jeden z následujících znaků)
1. Neměnné a často opakované motorické manýry, ty se mohou týkat buď komplexních pohybů celého těla, nebo částečných pohybů, jako je poklepávání rukou. 2. Přehnané a nefunkční opakování činností, které mají stálou formu: může to být hra s jedním předmětem (např. s tekoucí vodou) nebo rituál činností (buď samostatně, nebo ve vztahu k jiným lidem). 3. Opakované sebepoškozování. 4. Chybí různorodá, spontánní, symbolická a sociálně napodobivá hra odpovídající vývojové úrovni.
C IQ je nižší než 50
D Není sociální narušení autistického typu (alespoň tři z následujících znaků)
1. Používání očního kontaktu, mimika a postoj slouží k usměrňování sociální interakce a jsou přiměřené vývoji. 2. Vztahy s vrstevníky, které zahrnují sdílení zájmů, aktivit atd. a které jsou přiměřené vývoji. 3. Alespoň občasné přibližování se k jiným lidem pro útěchu a náklonnost. 4. Schopnost sdílet občas radost s jinými lidmi, jiné formy sociálního narušení, např. dezinhibice vůči cizím lidem, nejsou s diagnózou v rozporu.
E Porucha nesplňuje diagnostická kritéria pro autismus, dětskou dezintegrační poruchu nebo hyperkinetickou poruchu.

Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84,8)

Evropě se neužívá příliš často Thorová (2006) uvádí, že diagnostická kritéria nejsou přesně definována. Kvalita komunikace, sociální interakce i hry je narušena, nicméně nikoli do té míry, která by odpovídala diagnóze autismu nebo atypickému autismu. U některých dětí je výrazně narušená oblast představivosti. Doc. Hrdlička¹⁶ tuto poruchu popisuje: „*Jedná se o vágně definovanou poruchu, která sdružuje hyperaktivní syndrom (nereagující na stimulancia), mentální retardaci a stereotypní pohyby a/nebo sebepoškozování. V adolescenci má mít hyperaktivita tendenci být nahrazena hypoaktivitou, což u pravé hyperkinetické poruchy není obvyklé. Nevyskytuje se sociální narušení autistického typu*“.

V této kategorii jsou zařazeny děti s těmito příznaky:

1. Narušena je kvalita komunikace, sociální interakce i hry, ale ne do té míry aby byla stanovena diagnóza dětský autismus nebo atypický autismus. Symptomatika může být totožná jako u dětí s autismem, ale jednotlivé symptomy se nevyskytují v dané kategorii ve větším množství. Diagnóza bývá častější u dětí s těžší formou poruchy aktivity a pozornosti, vývojovou dysfázií, s nerovnoměrně rozvinutými kognitivními schopnostmi a mentální retardací.
2. Druhou skupinu dětí tvoří jedinci s narušenou oblastí představivosti. Mají menší schopnost rozeznávat mezi realitou a fantazií. Vyznačují se vyhraněnými zájmy o určitá témata, kterým se intenzivně věnují. Sociální chování a komunikace jsou narušeny jen z části, vykazují pouze minimum znaků typických pro autismus. Do této skupiny dětí patří děti se schizotypními a schizoidními rysy.

Rozdělení poruch autistického spektra podle úrovně adaptability

Funkčnost (adaptabilita) se projevuje ve schopnosti přizpůsobit situacím, přijímat informace a prožívat každodenní životní situace. Schopnost navazovat vztahy a fungovat v sociálním prostředí, s úrovní vyjadřování a porozumění, s mírou problémového chování, schopností funkčně trávit volný čas a s celkovou úrovní intelektu. Obecně platí, že čím nižší funkčnost, tím vyšší nároky na péči a podporu pro osoby s PAS.

¹⁶ On line: <http://www.cls.cz/dokumenty2/os/r012.rtf>.

Autismus rozdělujeme do tří kategorií podle úrovně adaptability, tzv. funkčnosti. Funkčnost koreluje především se schopnostmi v sociální oblasti, s úrovní vyjadřování a porozumění, s mírou problémového chování, se schopností funkčně trávit volný čas a s celkovou úrovní intelektu. (Thorová, K., 2008)

Nízkofunkční autismus - Lidé s touto úrovní adaptability bývají velmi uzavření a mají malou schopnost navazovat sociální vztahy. Pokud se řeč vytvoří, objevuje se v podobě echolálie. Věnují se jednoduchým stereotypním činnostem, časté je sebezraňování a agrese. U většiny lidí s nízkofunkčním autismem spadají celkové schopnosti do pásma těžké mentální retardace.

Středně funkční autismus - Pro lidi se středně funkčním autismem je charakteristická snížená schopnost navazovat sociální kontakt. V sociální komunikaci chybí spontaneita, bývají pasivní. Mluví částečně funkčně, v řeči se objevují zvláštnosti (záměna zájmen, slovní salát, echolálie, neologismy). V chování můžeme pozorovat pohybové stereotypie, ve hře jsou patrné prvky vztahové, funkční a konstrukční hry. Rozumové schopnosti leží v pásmu lehké až středně těžké mentální retardace.

Vysoce funkční autismus - Základní sociální a komunikační funkce mívají lidé s vysoce funkčním autismem zachovány. Obtížně chápou sociální normu. Nedokážou uplatnit sociální takt, a proto se mohou jevit jako výstřední a neslušní. Řeč bývá dobře vyvinuta, ale komunikují bez ohledu na komunikačního partnera. Obvyklé je ulpívání na oblíbených tématech, jež se odvíjí od jejich encyklopedických zájmů. Týmové spolupráce nejsou schopni. Rozumové schopnosti se pohybují v hraničním pásmu či v pásmu normy, mohou dosahovat až nadprůměru. (Thorová, K., 2007, srov. wiki.rvp.cz/Knihovna)¹⁷

2.4 Komplexní diagnostika poruch autistického spektra

Podle Krejčířové (2003) je základem diagnostiky autismu nebo příbuzných poruch je vždy především kvalitativní pozorování. To musí být založeno na velmi dobré znalosti obvyklých projevů těchto poruch v jednotlivých etapách vývoje. V současnosti neexistuje žádná biologická zkouška, která by potvrdila diagnózu

¹⁷Dostupné na:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/A/Autismus%3A_Poruchy_autistick%C3%A9ho_spektra

autismu. Proto se při vyšetření pozoruje chování a kontakt s dítětem, rodinná anamnéza a také doba, kdy se dostavují příznaky (Hort, 2000). V celém diagnostickém procesu je důležitá interdisciplinární spolupráce psychologa, pediatra, neurologa, dětského psychiatra, logopeda, foniatra, rehabilitačního pracovníka a speciálního pedagoga.

Thorová (2006, s. 263) popisuje ideální diagnostický model, který má *tři fáze*:

1. Fáze podezření – rodiče si všímají u svého dítěte odlišného vývoje, obrací se většinou na pediatra. Ten vysloví podezření, že by se mohlo jednat o poruchu autistického spektra. Rodičům předá leták se základními údaji o problematice a pošle dítě na specializované pracoviště.

2. Fáze diagnostická – Samotná diagnostika poruchy autistického spektra je poměrně složitá. Velmi nutná je týmová spolupráce odborníků (dětský psycholog, psychiatr, speciální pedagog). Diagnostika vyžaduje dobrou znalost vývojové psychologie, psychopatologie a klinickou zkušenost. Rodiče s dítětem absolvují i další vyšetření např. neurologie, genetika, foniatrie, ORL apod.

3. Fáze postdiagnostická – rodiče se hlouběji zajímají o problematiku, vyhledávají možnosti následné péče

Základem diagnostických metod užívaných ke stanovení diagnózy porucha autistického spektra jsou screeningové dotazníky, posuzovací škály, strukturované rozhovory, které doplňují již zmíněné psychologické a lékařské vyšetření. V České republice se hojně využívá posuzovací škála CARS a diagnostické interview ADI-R nebo CHAT. Posuzovací škály a dotazníky lze proto vyplňovat v rodinách, školách, tam kde lze získat informace potřebné pro stanovení a zpřesnění diagnostického procesu (Thorová 2006).

Screeningové a diagnostické nástroje

1. Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let), Čadilová, Žampachová, IPPP, 2004

Materiál ve formě vývojových tabulek je určen zejména pedagogickým pracovníkům. Nejedná se o testový materiál, není k němu zapotřebí standardizovaných pomůcek. K zhodnocení vývojové úrovně slouží pouze orientačně, je ale plně

dostačující jako podklad pro tvorbu IVP. Zaměřuje se na tyto oblasti: sociální vývoj, komunikace, receptivní řeč, expresivní řeč, imitace, motorika, grafomotorika a kresba, sebeobsluha, smyslové vnímání. Vyhodnocení výsledků je možné v elektronické podobě.

2. CARS, *Childhood Autism Rating Scale*, Škála dětského autistického chování (Schopler, Reichler 1988)

Posuzovací stupnice byla vypracována týmem odborníků v rámci státního programu TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Other Communicatively Handicapped Children) na univerzitě v Severní Karolíně. CARS hodnocení zaměřuje na 15 oblastí (I. Vztah k lidem, II. Imitace, III. Emocionální reakce, IV. Motorika, V. Hra a užívání předmětů, VI. Adaptace na změnu, VII. Zraková reakce, VIII. Sluchová reakce, IX. Chuťová, čichová a doteková reakce, X. Strach a nervozita, XI. Verbální komunikace, XII. Neverbální komunikace, XIII. Úroveň aktivity, XIV. Konzistence intelektových funkcí, XV. Celkový dojem). Každá položka se hodnotí na stupnici od 1 do 4 podle frekvence a intenzity abnormních projevů v dané oblasti. Administrace trvá zhruba hodinu, škála poskytuje rychlé rozlišení, zda se dle škály jedná o poruchu autistického spektra či nikoliv a její použití je relativně jednoduché. Výsledný skór orientačně určuje stupeň závažnosti poruchy. Nevýhodou škály je její menší spolehlivost (Sponheim, 1996).

3. PEP-R (*Psychoedukační profil - revidovaný*), Schopler, Reichler a kol., revize 1979, česky Modrý klíč 2002

Tato vývojová škála byla vytvořena cíleně pro testování lidí s autismem a jako podklad pro edukaci žáků s autismem. Schopnosti klientů hodnotíme v sedmi oblastech (hrubá motorika, jemná motorika, verbální schopnosti; poznávací schopnosti, napodobování, vnímání, integrace oko-ruka). Test se zaměřuje i na některé neobvyklé projevy, které jsou charakteristické pro autismus. Jedná se o chování v oblasti sociálního a emočního přizpůsobení, hru a zájem o předměty, funkci smyslových orgánů a řeč. Test je určen dětem od vývojové úrovně 6 měsíců do 7 let věku. Součástí testu jsou pomůcky, vyhodnocení je možné elektronicky, výsledkem je vývojový profil schopností. Nevýhodou je nedokonalá diferenciací jednotlivých vývojových oblastí.

4. AAPEP (*Psychoedukační profil pro adolescenty a dospělé*), Mesibov, Schopler a kol., 1988, česky MPSV 2006)

Jedná se o rozšířenou verzi Psychoedukačního profilu, která je určena pro dospívající a dospělou populaci osob s autismem. Vznikla z potřeby získání podkladů pro vytipování vhodného pracovního uplatnění a pobytového zařízení. Škála se zaměřuje na dovednosti důležité pro život v sociální komunitě. Zahrnuje škálu přímého pozorování, škálu dovedností v domácím prostředí, škálu dovedností ve školním nebo v pracovním prostředí. V testu se zaměřujeme na pracovní dovednosti a chování, funkce nezávislosti (svépomoc, sebeobsluha, sebeřízení), dovednosti pro volný čas, funkční komunikaci a interpersonální chování.

5. ADI-R, *Autism Diagnostic Interview-Revised*, (Lord, Rutter et al., 1994)

Vedle metody ADOS se jedná o jednu z nejlépe ověřených metod založenou na semi-strukturovaném rozhovoru s rodiči dítěte či dospělého se suspektními projevy autismu. Test je nejspolehlivější, pokud je použit v předškolním věku. Nevýhodou je dlouhá doba administrace (zhruba 90 – 120 minut), která snižuje možnost jeho běžného a rozšířeného využití v klinické praxi. Skóry získané v ADI - R lze převést algoritmem na kritéria MKN 10 a získat tak čtyři skóry klíčové pro diagnózu v těchto oblastech:

I. sociální interakce - hodnotíme neverbální chování jako prostředek sociální interakce, dále schopnost navazovat kontakt s vrstevníky, schopnost vzájemně sdílet potěšení a úroveň sociálně emočních dovedností;

II. komunikace - v oblasti neverbální komunikace hodnotíme schopnost užívat gesta a úroveň symbolické a sociálně-napodobivé hry. V oblasti verbální komunikace se hodnotí schopnost konverzace a zvláštnosti ve vývoji řeči;

III. chování s opakujícími se a stereotypními tendencemi – hodnotíme pohybové stereotypie, omezenost aulpívavost v oblasti zájmů, míru kompulzivního chování, nefunkční zacházení s předměty a neobvyklé smyslové zájmy.

6. A.S.A.S.; *The Australian Scale for Asperger's syndrome* (Garnett, Attwood, 1995)

Jedná se o screeningovou metodu určenou pro detekci Aspergerova syndromu u dětí mladšího školního věku. Na škále hodnotíme **sociální, emoční a komunikační dovednosti**, všímáme si specifíků v myšlení, vyhraněných zájmů, pohybových

dovedností, reakcí na smyslové podněty, vývoje řeči a výskytu pohybových stereotypií. Pokud dítě obdrží vyšší počet bodů, existuje silné podezření na to, že trpí Aspergerovým syndromem a doporučuje se provést podrobné diagnostické vyšetření. Škálu mohou vyplnit rodiče i učitelé. (Krejčířová, D., 2003, s. 13-16, srov. Hrdlička, M., Komárek, V., 2004, s. 92-105, Thorová, K., 2006, s. 264-273)

7. DACH, Dětské autistické chování (Thorová, 2003)

Česká screeningová metoda určená k depistáži dětí trpících poruchou autistického spektra. Jedná se o metodu orientační, nikoliv diagnostickou, která má formu jednoduchého dotazníku. Otázky jsou směřovány na rodiče, její využití je nejvhodnější u dětí od 18 měsíců do pěti let. Konečná forma dotazníku má 74 položek směřovaných převážně na oblast vnímání, komunikaci verbální i neverbální, sociální chování, motoriku a zvláštní pohyby, emoce, hru a způsob trávení volného času, problémové chování a schopnost adaptace. Na základě výzkumu, který proběhl v roce 1996-2003 na klinickém vzorku 137 dětí s poruchou autistického spektra, bylo stanoveno 74 položek, které mají z hlediska diagnostiky vypovídající hodnotu. Kontrolní skupinu tvořily děti zdravé, s mentální retardací a děti, které přišly na diagnostiku s podezřením na autismus, ale u nichž diagnóza poruchy autistického spektra nebyla na základě klinického vyšetření potvrzena (falešně pozitivní autistické rysy).

DACH je metodou založenou na rodičovské, případně jiné laické výpovědi se všemi výhodami a nevýhodami, které z tohoto faktu pramení. Neobsahuje výčet veškerých symptomů, které se s autismem pojí. Mapuje pouze pozorování rodičů, které není totožné s objektivním škálováním. Nejedná se tedy o diagnostickou metodu. Dosavadní výzkum prokázal jednoznačnou schopnost dotazníku diskriminovat mezi vývojovými obtížemi, které jsou specifické pro poruchy autistického spektra a jinými vývojovými obtížemi (Thorová, 2006).

8. SIPT, The Sensory Integration and Praxis Test (A. Jean Ayres, 1988, 1991,1996)

Smyslová integrace a praktický test

Komplexní a flexibilní hodnocení senzorycké integrace umožňuje vyhodnotit deficity smyslového vnímání a jeho praktického fungování. Je určen pro děti ve věku 4 – 8,11 let. Během testu je možné sledovat, jak děti reagují na smyslové vjemy, jak organizují své smyslové vnímání, tím pomáhá test učit konkrétní problémy a dysfunkce v oblasti

smyslové integrace. SIPT je složen ze 17 subtestů, které jsou zaměřeny na vizuální, taktilní, sluchové a kinestetické vnímání a také na motorickou koordinaci. Test nebyl přeložen do češtiny, normy, které jsou k němu k dispozici, byly standardizovány na dětech v USA. Jednotlivé subtesty lze vyhodnocovat samostatně, administrace trvá 10 – 15 minut, celá baterie cca 2 hodiny. Test je možné vyhodnotit elektronicky. Interpretace výsledků SIPT vyžaduje odbornou přípravu a kvalifikaci

9. *Handicaps, Behaviour and Skills - HBS* je diagnostické schéma na získávání údajů o dítěti z více zdrojů, určená pro děti od 2 do 18 let. Tato metoda obsahuje 42 oddílů týkajících se vývojových dovedností a 21 oddílů týkajících se abnormálního chování. Je určená pro děti s MR, autismem nebo vývojovou poruchou řeči (Hrdlička, Komárek, 2004 srov. Wing, 1996 in Krejčířová, 2003).

10. *Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders (DISCO)*, novější metoda vycházející **HBS** jejímž úkolem je měřit symptomatologii ve vztahu k poruchám autistického spektra. Obsahuje otázky na široké spektrum chování, včetně detailů ve vývoji. Dalšími jsou strukturované rozhovory s rodiči **PIA** (Parent Interview for Autism), **ABI** (Autism Behaviour Interview) a další (Stone, Hogen, 1993; Cohen et al., 1993 in Krejčířová, 2003).

Diferenciální diagnostika

Poruchy autistického spektra se mohou pojít s mnoha jinými poruchami. PAS jsou množinou příznaků, která zahrnuje poznávací, motivačně-emoční a behaviorálně odchylky od normy. Krejčířová (2003, s. 16) uvádí: „*Od poruch autistického spektra je nutné odlišit všechny ostatní vývojové poruchy (včetně prosté mentální retardace a kombinovaných postižení, ale i specifických poruch řeči a některých dalších poruch učení), Rettův syndrom, neautistické poruchy vývoje osobnosti a sociální problémy (schizoidní porucha u dětí, sociální úzkost, mutismus) a závažné psychické poruchy s pozdějším počátkem (dětské psychózy – zejména dětské schizofrenie, získané afázie)*“.

Autismus a mentální retardace

Podle Pečeňáka (1997) in Hrdlička, M., Komárek, V., 2004 je mentální postižení komorbidní diagnózou s dětským autismem. Autoři Gillberg, Ch., Peeters, T., (2003) uvádí, že až 80% lidí s klasickou formou autismu má IQ nižší než 70 bodů. V případě

mentálního postižení i pervazivní vývojové poruchy se jedná o vrozené handicapy, při jejichž vzniku hrají klíčovou roli s velkou pravděpodobností různé genetické faktory. Důsledkem mentálního postižení nebo pervazivní vývojové poruchy je narušení vždy několika oblastí, které umožňují běžnou životní aktivitu (sebeobsluha, orientační schopnosti, schopnost učit se, sociální interakce, schopnost spolupráce, aj.)

Autismus a neurologické onemocnění

Velmi často se u dětí s autismem objevuje **epilepsie**. Epilepsie je porucha postihující mozek. Epileptický záchvat je stav, který obvykle trvá vteřiny až minuty, vyvolaný funkční poruchou mozku, jejichž příčinou jsou abnormní a excesivní výboje korových neuronů (Vítek, 2006). V období mimo záchvaty se epilepsie může projevit poruchami nálady, chování, emotivity nebo ztrátou zájmů o okolí či sociální kontakt. Thorová in (Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K., 2007) uvádí, že vzhledem k často se vyskytující epilepsii v populaci osob s mentálním postižením či poruchou autistického spektra, je proto zapotřebí možnému výskytu epilepsie věnovat patřičnou pozornost. Včasná medikamentózní léčba má pozitivní vliv na vyskytující se změny v chování.

Autismus a smyslové postižení

Krejčířová (2003) zdůrazňuje, že je potřeba co nejdříve odlišit autismus od sekundárních obtíží. Podle autorů Gillberga, Ch., Peeterse, T., (2003) je sluch jedinců s autismem postižen velmi často. Sluchově postižené děti vykazují určité odchylky v rozvoji komunikačních schopností a sociální interakce. Postižení sluchu má za následek nedostatečné rozvinutí komunikační řeči, z čehož se projevují obtíže při navazování sociálních vztahů. Až jedna čtvrtina má závažné sluchové problémy a několik procent neslyší vůbec.

Zhruba jeden z pěti autistů má podstatně omezené vidění, asi dvě děti z pěti mají v předškolním věku problémy se šilháním. Určité autistické rysy či projevy jsou časté zejména u dětí nevidomých, u nichž však bývají spíše důsledkem senzorické deprivace či nemožností očního kontaktu při navazování sociálních vztahů. Nevidomé děti však projevují normální zájem o kontakty s ostatními lidmi (Krejčířová 2003, s. 17).

Autismus a kombinované postižení

Krejčířová (2003, s. 17) uvádí, že „v případě kombinace mentální retardace se smyslovým nebo tělesným postižením se všechny uvedené vlivy sčítají a diagnózu autismu pak nelze založit na žádném standardizovaném nástroji“. Pro stanovení diagnózy pervazivní vývojové poruchy je u dětí s kombinovaným postižením základem hlavně dobrá znalost vývoje dětí s různými typy postižení a kvalitní neuropsychologické vyšetření.

Shrnutí

Dnes se setkáváme s nejrůznějšími termíny, kterými je tato problematika pojmenovávána. Starší odborná literatura pracuje s pojmy - časný dětský autismus, infantilní autismus, autistická psychóza, autistické rysy a další. V České republice je dnes preferováno užití označení poruchy autistického spektra. Dnes charakterizujeme tři základní problematické oblasti, které jsou důležité pro stanovení diagnózy. Tyto oblasti nazýváme triádou postižení (narušení). Poruchy autistického spektra patří mezi pervazivní vývojové poruchy. Je to vrozené postižení mozkových funkcí, které umožňují komunikaci, sociální interakci, fantazii a kreativitu.

Pro určení diagnózy poruchy autistického spektra se musí vyskytovat vždy kombinace projevů. Přítomnost či nepřítomnost dílčích symptomů není pro diagnózu zásadní. Samotná frekvence symptomů se u každého jedince výrazně liší. Proto poruchy autistického spektra diagnostikujeme pouze při zjištění celkového vzorce chování ve specifických oblastech, nikdy jen na základě několika projevů. V České republice k diagnostice poruch autistického spektra užívány dva diagnostické systémy. Evropský diagnostický manuál (MKN-10 - Mezinárodní statistická klasifikace nemocí) a manuál používaný ve spojených státech amerických (DSM - IV - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch).

3. SYSTÉM PÉČE A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S AUTISMEM

3.1 Integrativní/inkluzivní vzdělávání dětí, žáků s PAS

Dne 10. května 1992 byla na 4. kongresu AUTISM-EUROPE v Haagu přijata **Charta práv osob s autismem**. Podle této charty by lidé s autismem měli mít možnost využívat stejná práva a těšit se ze stejných výhod jako ostatní evropská populace s přihlédnutím k charakteru postižení a zájmům osoby s postižením. Tato práva by měla být zakotvena, chráněna, rozšiřována a prosazována legislativou každého státu.

Tab. 15 Charta práv osob s autismem

	Charta práv osob s autismem
1.	Právo na nezávislý, plnohodnotný a smysluplný život podle schopností osoby s tímto postižením.
2.	Právo na dostupnou, nepředpojatou a správnou klinickou diagnózu
3.	Právo na dostupné a specializované vzdělávání
4.	Právo osob s autismem a jejich zástupců na spolurozhodování o své budoucnosti. Přání jednotlivců musí být zjištěna a respektována.
5.	Právo na dostupné a vhodné bydlení.
6.	Právo na asistenci, podpůrné služby a pomůcky, které jim umožní nezávislý a plnohodnotný život ve společnosti.
7.	Právo na odpovídající mzdu či jiný příjem, který zabezpečí v postačující míře jídlo, bydlení, oblečení a ostatní životní potřeby.
8.	Právo spolupodílet se na rozvíjení a řízení služeb, které zajišťují jeho životní potřeby.
9.	Právo na odborné poradenství a péči nezbytnou pro dobré fyzické, mentální a duševní zdraví, včetně vhodné léčby a medikace, která je podávána v zájmu postiženého občana a při které jsou plně respektována všechna zdravotní hlediska a zvažována všechna možná rizika.
10.	Právo na vhodné pracovní zařazení a náležitou přípravu na povolání s vyloučením jakékoliv diskriminace. Výcvik i pracovní zařazení musí vycházet z individuálních schopností, dovedností, přání a zájmů postiženého.
11.	Právo na dostupnou dopravu a svobodnou možnost cestování.
12.	Právo účastnit se kulturních, zábavných, sportovních a jiných zábavných aktivit.
13.	Právo na rovnoprávné využívání občanské vybavenosti a všech veřejných služeb

	poskytovaných společností.
14.	Právo na sexuální, partnerské a jiné vztahy včetně manželství s vyloučením donucovacích vykořisťujících praktik.
15.	Právo osob s autismem a jejich zákonných zástupců podílet se na tvorbě zákonů a legislativních opatření a na kontrole dodržování legislativních norem.
16.	Právo na svobodný život bez strachu z izolace v psychiatrických léčebnách či podobných institucích.
17.	Právo na ochranu před fyzickým či psychickým týráním, zneužíváním, averzivními postupy léčby nebo zanedbáváním.
18.	Právo na ochranu před zneužíváním léčiv a jiných farmakologických prostředků a jejich nesprávným podáváním.
19.	Právo přístupu osob s autismem a jejich zástupců k veškeré osobní, zdravotní, lékařské a pedagogické dokumentaci.

(AUTISTIK)¹⁸

Legislativní rámec platný v ČR

Česká republika ratifikovala v září 2009 Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, kterou v prosinci 2006 schválilo Valné shromáždění OSN. Za důležité pokládá Úmluva zajištění přístupu osob se zdravotním postižením k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, ke vzdělávání, rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci. Úmluva je založena na principu rovnosti, jejím cílem je chránit, a zajistit rovný přístup k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením a zajistit respektování jejich důležitosti.

Legislativně vzdělávání žáků s autismem v ČR zajišťuje školský zákon č. 561/ 2004 Sb.¹⁹. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V §36 odst. 1 se uvádí: „Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku“. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje §16 školského zákona, který upřesňuje, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním

¹⁸ Zdroj: <http://www.autistik.cz/Autismus>

¹⁹ Zdroj: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

znevýhodněním, přičemž autismus je pro účely tohoto zákona zařazen mezi zdravotní postižení.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se v ČR vzdělávají od r. 1989, s významným akcentem od 1. ledna 2005 (platnost školského zákona č. 561/2004 Sb.), ve školách hlavním vzdělávacím proudem. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s PAS mají právo se vzdělávat v ZŠ speciální.

Zákon č. 49/2009 Sb.²⁰, kterým se mění zákon č. 561/2004 uvádí v §16 odstavci 8: *Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak. Příprava na vzdělávání dětí se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem se může poskytovat v přípravném stupni základní školy speciální“.*

Ve znění tohoto zákona mají žáci s poruchou autistického spektra právo vzdělávat se v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak. Příprava na vzdělávání se může poskytovat dětem s autismem v přípravném stupni základní školy speciální. *“Zřizovatel základní školy speciální může zřídit třídy přípravného stupně základní školy speciální, které poskytují přípravu na vzdělávání v základní škole speciální dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem“.* Přípravný stupeň základní školy speciální trvá podle §48a odst. 4 nejvýše 3 školní roky.

Podle § 48 zákona 49/2009 upravuje vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem. Umožňuje tak vzdělávání žáků s autismem v základní škole speciální se souhlasem zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.

²⁰ Zdroj: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>

Odstavec 2 § 48 zákona 49/2009 uvádí, že vzdělávání žáků v základní škole speciální, trvá 10 ročníků.

V §37 školského zákona se dále uvádí: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. §37).

O jiném způsobu plnění povinné školní docházky se hovoří v §40. Ve smyslu znění zákona jiným způsobem vzdělávání může být *individuální vzdělávání*. Toto se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. O povolení individuálního vzdělávání rozhoduje ředitel školy, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Součástí žádosti je také vyjádření příslušného poradenského zařízení.

Se školským zákonem souvisí vyhláška č. 147/2011 Sb.²¹. (dříve vyhláška č. 73/2005 Sb.), která dále upřesňuje *vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Ve znění této vyhlášky náleží žákům s PAS nejvyšší míra podpůrných opatření. V paragrafu 1 odst. 3 vyhlášky 147/2011 Sb. se definují podpůrná opatření jako: „*využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby žáka.*“

V §3 odst. 1 jsou uvedeny formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením, kteří tak mohou být vzděláváni *formou individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, nebo kombinací všech předchozích forem*. Podle odstavce 4 tohoto zákona je žák se zdravotním postižením přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné

²¹ Zdroj: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

škole, pokud to odpovídá jeho potřebám, možnostem a podmínkám a možnostem školy.

Poradenské služby žákům s PAS, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky zajišťují speciálně pedagogická centra. Jejich činnost vymezuje vyhláška č. 116/2011 Sb.²² (dříve vyhláška č. 72/2005 Sb.) *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

3.2 Integrace/inkluze žáků s poruchou autistického spektra v zahraničí

Ve většině z evropských zemí můžeme pozorovat zásadní změny ve vzdělávání, vedoucí k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I přes tyto posuny směřující k integraci, pozorujeme rozdíly v přístupech jednotlivých států, většinou se tyto rozdíly projevují v množství vynaložených prostředků v této oblasti.

Podle Hájkové (2005), můžeme v okolních evropských zemích v rámci integrace/inkluze pozorovat dva základní přístupy. První předpokládá, že do výchovně vzdělávacího procesu jsou zařazovány i děti s těžkým, nebo kombinovaným postižením. Tyto byly dříve z vzdělávacího procesu vyloučené. Druhý přístup předpokládá, že všechny děti z určité spádové oblasti navštěvují stejnou školu a společně se vzdělávají podle svých možností. Podle Bazalové (2006) srov. European Agency for Development in Special Needs Education (2005) [online], mohou být země rozděleny do tří kategorií:

První kategorie zahrnuje země - Španělsko, Řecko, Itálie, Portugalsko, Švédsko, Island, Norsko a Kypr. Tyto usilují o integraci většiny žáků. Tento proces je podporován širokou škálou služeb zaměřených na školy hlavního vzdělávacího proudu.

Druhá kategorie je tvořena zeměmi - Dánsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Rakousko, Finsko, Velká Británie, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, Česká republika, Estonsko, Litva, Polsko, Slovensko, Slovinsko, Německo, Nizozemsko. Tyto země udržují multidisciplinární přístup k integraci. Nabízejí celou škálu služeb oběma systémům.

Třetí kategorii tvoří dva rozdílné vzdělávací systémy. Do této skupiny patří Švýcarsko a Belgie. Zde jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zpravidla umístěni ve speciálních školách nebo třídách. Většina z nich tedy není vzdělávána v hlavním vzdělávacím proudu společně s vrstevníky bez postižení.

²² Zdroj: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

Pokud máme hovořit o inkluzi žáků s poruchami autistického spektra v evropských zemích, musíme konstatovat, že jednotlivé státy provádí tuto inkluzi podle svých platných zákonů a dalších legislativních ustanovení ve školství. Ve většině ze zmíněných zemí jsou žáci s poruchou autistického spektra vzdělávání formou individuální a skupinové integrace, ve speciálních školách pro žáky s jiným typem postižení, či ve školách a třídách přímo zřízených pro žáky s PAS. V české republice můžeme sledovat podobnost v přístupech k těmto žákům.

Například ve Velké Británii lze možnosti inkluzivního vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra shrnout do následujících bodů, podle intelektové a funkční úrovně žáka a také dostupnosti v místě bydliště (Power, E. 2010):

- škola hlavního vzdělávacího proudu s menší podporou
- třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu
- třídy pro žáky s PAS ve škole hlavního vzdělávacího proudu

Pro žáky s poruchou autistického spektra a mentálním postižením, nebo žákům s Aspergerovým syndromem, zde existují:

- speciální škola pro žáky s mentálním postižením
- specializované školy pro žáky s autismem nebo Aspergerovým syndromem
- domácí vzdělávání

Žák může být ve škole umístěn třemi způsoby, každý z nich vyžaduje jinou intenzitu podpůrných opatření (Power, E. 2010, s. 46):

- počáteční diferenciované kurikulum v problémových oblastech.
- School Action.
- School Action Plus.

Inkluzivní pohled na edukaci žáků s PAS se více zaměřuje na možnosti dosažení úspěchu u nich než na jejich deficit (Jones, G. 2010 in Hope-West, A. 2011 in Bazalová B. 2011).

Podle Bazalové (2011) je v jednotlivých spolkových zemích Německa Integrace/inkluzie žáků s poruchami autistického spektra implementována individuálně. Tyto přístupy se liší v organizaci, kurikulu, metodách, přípravě pedagogů a mnohdy i mentalitě. Jak

uvádí Trost (2011) platí, že „všechny typy škol mají pedagogickou zodpovědnost za vzdělávání a podporu studentů s autistickým chováním“.

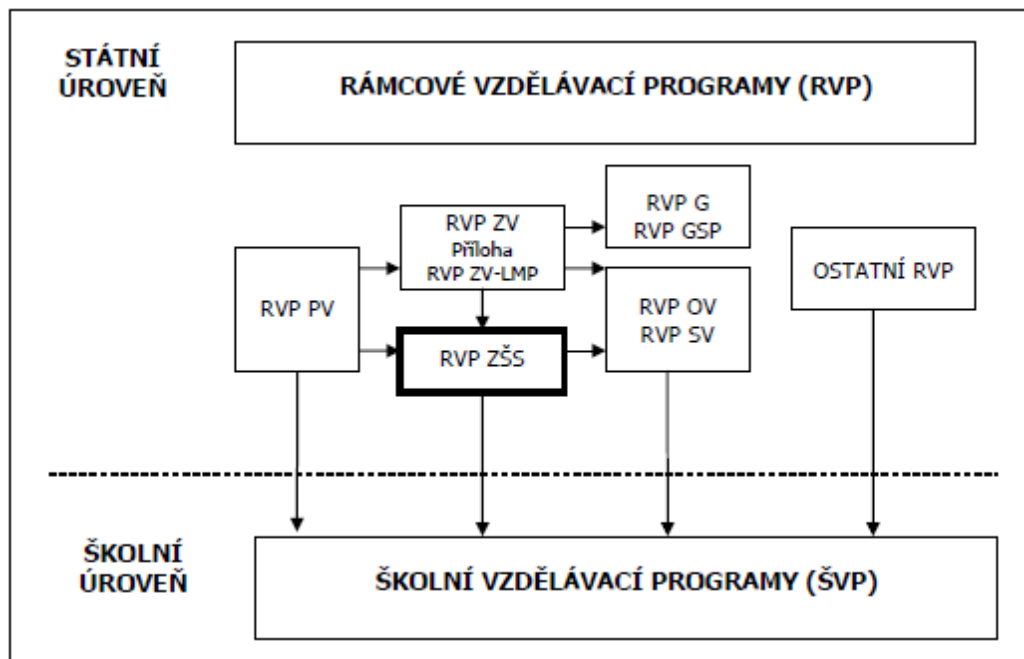
Spolkové země Německa si zachovávají podobně jako Česká republika duální systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků s poruchami autistického spektra. Vedle speciálních škol zde tedy existují i školy hlavního vzdělávacího proudu integrující žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně poruch autistického spektra. Od roku 2000 je v Německu jako tzv. Förderschwerpunkt, tedy kritérium postižení, zohledňován autismus. (Bazalová, B. 2011)

3.3 Přehled vzdělávacích programů v České republice

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní (viz graf).

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (RVP ZV, 2007).

Obr. č. 2 Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZŠS, 2008, s. 5)²³



Pro předškolní vzdělávání jsou zřizovány mateřské školy. Děti se v **mateřské škole** vzdělávají dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP-PV), který je zpracován do školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). Mateřské školy speciální mají možnost upravit si program dle individuálních potřeb dětí (Valenta., M., Müller, O., 2007). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje 5 oblastí, ve kterých se děti rozvíjejí:

- dítě a jeho tělo
- dítě a jeho psychika
- dítě a ten druhý
- dítě a společnost
- dítě a svět (<http://www.rvp.cz>).

Do mateřské školy chodí děti od tří do šesti let, pokud není dětem udělen odklad povinné školní docházky. Nejpozději však ve školním roce, kdy dovrší osm let musí zahájit povinnou školní docházku na základní škole (vyhl. č. 14/2005 Sb.).

²³ RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; Příloha RVP ZV-LMP – Příloha Rámcového vzdělávacího programu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP OV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro odborné vzdělávání; RVP SV – Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání v praktické škole (RVP ZŠS, 2008, s. 5)

V **základní škole** se žáci se vzdělávají dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Tento program obsahuje 9 vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Tyto oblasti jsou doplněny o průřezová témata, která rozvíjí postoje a hodnoty žáků: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova. Výstupem tohoto programu jsou rozvinuté klíčové kompetence žáka: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. (Valenta, M., Müller, O., 2007; srov. RVP ZV, 2005).

V **základní škole praktické** se vzdělávají se zde žáci se sníženými rozumovými schopnostmi. Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají dle RVP-ZV dle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tento program se liší od RVP-ZV obsahem vzdělávacích oblastí a výstupy jsou formulovány podmiňovacím způsobem, což vyplývá z individuálních zvláštností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci získávají stupeň základní vzdělání (RVP ZV - LMP, 2005). Žáci se zde připravují na život ve společnosti. Cílem je rozvinout pracovní dovednosti žáka, především manuální. Je zde snížený počet žáků ve třídě, učitel pracuje se speciálními pomůckami a individuálně přistupuje ke každému žákovi. (Švarcová, I., 2006).

Vzhledem k výzkumným cílům této disertační práce se budeme zabývat **Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální** (dále jen RVP ZŠS) - Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením (RVP ZŠS).

RVP ZŠS obsahuje dva díly, které jsou zpracovány podle stupně mentálního postižení žáků a jsou navzájem prostupné.

Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (RVP ZŠS, 2008, s. 7).

RVP ZŠS Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením - upravuje vzdělávání žáků se středně těžkým, těžkým mentálním postižením a souběžným

postižením více vadami, přičemž respektuje opoždění psychomotorického vývoje těchto žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady. *„Vzhledem k variabilitě schopností a úrovni vědomostí a dovedností je nezbytné při vzdělávání uplatňovat přístupy odpovídající vývojovým a osobnostním specifikům žáků, za přispění nejvyšší míry podpůrných opatření“*, (RVP ZŠS, 2008, s. 6).

V základní škole speciální (ZŠS) získávají žáci *základy vzdělání*. Povinná školní docházka je zde devítiletá, nejdéle může být prodloužena do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku. Ve výjimečných případech do dvacátého, resp. dvacátého šestého roku věku. Počátek školní docházky může být posut nejpozději do začátku školního roku, v němž dítě dosáhne osmi let. Vzdělávání v ZŠS může být po souhlasu ministerstva trvat deset ročníků rozdělených na dva stupně (1. – 6. ročník, 7. – 10. ročník). První stupeň odpovídá nižšímu a střednímu stupni (3 + 3 roky) bývalé pomocné školy a druhý stupeň vyššímu a pracovnímu stupni (2 + 2 roky) (Švarcová, 1997). Pro přípravu žáků na vzdělávání může být zřízen přípravný stupeň základní školy speciální. Vyučovací hodina může být rozdělena na více časových jednotek dle individuálních schopností žáků. Hodnocení žáků v ZŠS je slovní (RVP ZŠS, 2008; zákon č. 561/2004 Sb.).

Vzdělávání navazuje na výchovu v rodině, na vzdělávání v mateřské škole, mateřské škole speciální či v přípravném stupni, který může být až tříletý.

Cílem vzdělávání

Podle RVP ZŠS (2008) reprezentují cíle vzdělávání předpokládaný směr ve vzdělávání, ve kterém se usiluje o postupný rozvoj klíčových kompetencí žáků, které jsou přizpůsobeny omezeným možnostem žáků. Snahou je dosáhnout optimální rozvoj osobnosti žáků a kvality jejich života. Švarcová (1997, str. 6) uvádí, že v ZŠS je potřeba: *„rozvíjet psychické i fyzické schopnosti a předpoklady žáků a vybavit je takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, které jim umožní, aby se v maximální možné míře zapojili do společenského života“*, (Švarcová, 1997, s. 6).

„Klíčové kompetence představují soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj, další uplatnění jedince a jeho maximálně možné zapojení do společnosti“ (RVP ZŠS, 2008, s. 13). Snahou je vybavit

žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, metody a formy vzdělávání i další činnosti, které ve škole probíhají. Za klíčové jsou v základním vzdělávání považovány kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní. Pro žáky se středně těžkým mentálním postižením stejně jako pro žáky s lehkým mentálním postižením jsou nejdůležitější kompetence, komunikativní, pracovní a sociální a personální (RVP ZŠS, 2008).

Vzdělávací obsah je v RVP ZŠS rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí**, které jsou členěny na jeden či více vzdělávacích oborů, jejichž obsah se vzájemně překrývá. Tvoří očekávané výstupy a učivo na 1. stupni, který je členěn na dvě období (1. – 3. ročník, 4. – 6. ročník) a na 2. stupni. Vzdělávací oblasti a jejich vzdělávací obory jsou následující:

- Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Člověk a společnost)
- Člověk a příroda (Člověk a příroda)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce) (RVP ZŠS, 2008)

„Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. ... Každý žák dosahuje očekávaných výstupů v míře odpovídající jeho individuálním možnostem a schopnostem. ... Učivo není cílem, ale prostředkem k dosažení očekávaných výstupů a tím i k rozvíjení klíčových kompetencí“, (RVP ZŠS, 2008, s. 16).

Požadavky na žáky v ZŠS se vždy přizpůsobují schopnostem a možnostem každého žáka. Učivo pro žáky se sníženou úrovní rozumových schopností, psychickými zvláštnostmi, nedostatečnou úrovní koncentrace a nízkou úrovní rozvoje volných vlastností je redukováno. Žáci si kromě základů trivia osvojují především prakticky zaměřené činnosti a dovednosti – sebeobsluha, používání předmětů denní potřeby (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

Vlastní obsah vzdělávání žáků s nejtěžšími formami zdravotního postižení je sebeobsluha, hygiena a stravování. Snahou při vzdělávání v přizpůsobených podmínkách a za odborného speciálně pedagogického vedení je, aby si žáci osvojovali elementární vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní získat určitou míru soběstačnosti. Každá osvojená dovednost se projeví ve zlepšení kvality života těchto žáků i jejich nejbližšího okolí. Rozvoj psychiky je úzce spojen s rozvíjením tělesných funkcí, zejména motoriky, což vyžaduje i intenzivní rehabilitační péči.

Pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením je charakteristické individualizované vyučování. Vnitřní členění tříd nevychází z věkových charakteristik žáků, ale z úrovně jejich individuálních schopností a potřeb, které jsou určující pro obsah vzdělávání. Režim dne je rozdělen na pravidelné střídání výuky, odpočinku a hry, které odpovídá možnostem zatížení žáků. Pro každého žáka je vypracován individuální vzdělávací plán. Všechna podpůrná opatření směřují k rozvíjení celé osobnosti.

Vzdělávání má odlišné metody práce a vyžaduje i speciálně upravené podmínky odpovídající potřebám žáků a závažnosti jejich postižení. Je to otevřený proces probíhající s využitím netradičních speciálních metod, které napomáhají překonávat komunikační bariéry. Jedná se především o využívání alternativních a augmentativních systémů komunikace. Vzdělávání je doplněno různými formami rehabilitační tělesné výchovy a relaxačních činností.

Ve vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem v základní škole speciální usilujeme o naplnění těchto cílů:

- vést žáky k osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy
- rozvíjet pohyblivost žáků a snažit se o dosažení co nejvyšší možné míry jejich samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí
- vést žáky k rozvíjení komunikačních dovedností využíváním systémů alternativní a augmentativní komunikace

- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat jednoduché úkony
- vést žáky k vytváření pozitivních vztahů ke spolužákům a k začlenění do kolektivu
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné osobnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city
- rozvíjet žakovu pozornost, vnímavost a poznání (RVP ZŠS, 2008, s. 72, 73).

3.4 Předškolní vzdělávání

Význam využití metody strukturovaného učení u dětí s PAS v mateřské škole

Předškolní péče o děti s PAS navazuje na včasnou intervenci, dále ji rozvíjí a rozšiřuje. Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro vzdělávání tím, že budou co možná nejvíce podporovány individuální možnosti dětí. Schopler (1997, str. 75) uvádí, *„že děti s autismem se mohou vzdělávat, jestliže vyhovíme jejich speciálním vzdělávacím potřebám v oblasti sociální dovednosti, komunikace a behaviorálního managementu pomocí strukturované výuky“*.

Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem a jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (Čadilová, Žampachová 2008).

Předškolní vzdělávání plní dětem, které to potřebují, na základě znalostí aktuální úrovně, speciálně pedagogickou péči a tím zlepšují jejich životní i vzdělávací šance (RVP pro předškolní vzdělávání, 2004). Děti s poruchou autistického spektra mohou být zařazeny různou formou do předškolního zařízení:

1. mateřská škola běžného typu
2. mateřská škola samostatně zřízená pro děti se zdravotním postižením (pro děti se zrakovým, sluchovým, tělesným postižením, mateřská škola logopedická, mateřská škola speciální)

Jak uvádí Švarcová (2006), pedagog bere v úvahu podmínky vyplývající ze speciálních potřeb dětí. U dětí s více vadami a autismem jsou podmínky považovány za plně vyhovující, jestliže:

- je zajištěno osvojení dovedností zaměřených na obsluhu;
- vzdělávací prostředí je klidné a podnětné pro dítě;
- je zajištěna přítomnost asistenta;
- je snížen počet dětí ve třídě;
- jsou využívány vhodné kompenzační pomůcky a jsou zajištěny další podmínky podle druhu a stupně postižení.

Systém práce ve třídě pro děti s PAS v mateřské škole

Děti vřazené do třídy mateřské školy s vhodně nastavenou intervencí si poměrně rychle vytvoří základy pracovního chování, naučí se v rámci řízené činnosti spolupracovat s ostatními dětmi, učí se přiměřenému chování ke svým vrstevníkům i pedagogům. Pro správný celkový rozvoj dítěte je potřebné nastavit vhodný komunikační systém a systém motivací a odměn.

Specifické metody práce kladou nárok na prostorové uspořádání. Pro správnou orientaci dětí je potřeba jasně vymezit a vizuálně rozlišit prostor, určený k různým aktivitám, vykonávaným během dne (individuální činnosti, strukturované i nestrukturované herní aktivity, prostor pro samostatnou práci, šatna, apod.). Správně nastavená a aplikovaná metoda strukturovaného učení v mateřské škole velmi usnadňuje pozdější přechod dítěte do základní školy, kde učitelé navazují na práci pedagogů MŠ, dále v ní pokračují a rozvíjejí (Čadilová, Žampachová, 2008 srov. Thorová, 2006).

3.5 Základní vzdělávání

Základní škola

Do tohoto typu školy jsou zařazováni zpravidla žáci s PAS bez mentálního postižení, avšak i zde se můžeme setkat se žáky s různou mírou symptomatiky poruch autistického chování, s různými formami problémového chování, a v některých případech i s dalšími přidruženými poruchami a postiženími. Vřazování žáků do

běžného typu základní školy by mělo předcházet velmi pečlivé zvážení všech aspektů spolupodílejících se na úspěšném zařazení žáka do školy. Tito žáci vyžadují řadu podpůrných opatření, ke kterým patří nejen využití speciálních metod, postupů a forem při vzdělávání, ale také vytváření speciálních pomůcek, pracovních listů a učebnic. Ve všech těchto opatřeních se odráží specifika přístupu, který žáci s PAS vyžadují (Čadilová, Žampachová, 2008). Předpokladem k úspěšné integraci je alespoň částečná adaptabilita a částečná schopnost napodobovat, určitá míra frustrační tolerance. Uvádí se, že 64 % dětí s autismem rodiče hovořili o šikaně, popichování ze stran spolužáků. Můžeme se domnívat, že tato šikana často pramení z nízké informovanosti žáků o tomto postižení.

Proto jedním z nejdůležitějších aspektů při zařazování žáků do základních škol je připravenost pedagoga přijmout takové žáka, jehož chování často neodpovídá zaběhlým normám společenského chování, a který svou inteligencí může v některých oblastech výrazně převyšovat své spolužáky, avšak na druhé straně neumí vyřešit velmi jednoduché sociální situace. Přijetí takového žáka, vnímání jeho odlišností a pochopení příčin zvláštností v chování je základním předpokladem pro vytvoření takového vztahu pedagoga, který bude respektovat žáka s PAS na jedné straně, na druhé straně k němu dokáže přistupovat jako k běžnému žákovi, neomlouvá jeho nevhodné chování, také se však nesnaží žáka přetvořit, ale vytváří takové podmínky, ve kterých bude dítě úspěšnější.²⁴

V základní škole jsou žáci vzdělávání dvěma způsoby:

- ve specializované třídě pro žáky s autismem
- individuální integrací do běžných tříd základních škol

Třída pro žáky s poruchou autistického spektra může být zřízena při počtu nejméně čtyř a nejvíce šest žáků. V této třídě vzdělávání mohou zabezpečovat dva až tři pedagogičtí pracovníci.²⁵

Praktická škola

Žáci s poruchou autistického spektra, kteří jsou zařazení do základní školy praktické, vyžadují vysokou míru podpůrných opatření. Zpravidla k diagnóze těchto žáků bývá

²⁴ Zdroj: <http://www.autistickaskola.cz/spc/moznosti-vzdelavani>

²⁵ vyhláška č. 147/2011 Sb. (dříve vyhláška č. 73/2005 Sb.).

zpravidla přidružen lehký stupeň mentálního postižení, v některých případech také další kombinace jiných poruch a postižení. K podpůrným opatřením patří využívání speciálních metod, postupů a forem při výchově a vzdělávání, ale také vytváření speciálních učebnic a pomůcek. Nutností bývá i vytvoření a úprava prostor zaměřených na zvládání praktických dovedností (Čadilová, Žampachová, 2008).

V základní škole praktické jsou tedy vzdělávání žáci se zdravotním postižením, u kterých byly na základě speciálně pedagogického, případně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením zjištěny speciální vzdělávací potřeby. Míra těchto vzdělávacích potřeb je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.

V základní škole praktické jsou žáci vzdělávání dvěma způsoby:

- ve specializované třídě pro žáky s autismem
- individuální integrací do běžných tříd základních škol praktických

Třída pro žáky s poruchou autistického spektra může být zřízena při počtu nejméně čtyř a nejvíce šest žáků. V této třídě vzdělávání mohou zabezpečovat dva až tři pedagogičtí pracovníci.²⁶

Základní škola speciální

V základní škole speciální jsou vzdělávání žáci se zdravotním postižením, u kterých byly na základě speciálně pedagogického, případně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením zjištěny speciální vzdělávací potřeby, které jsou v takovém rozsahu a tak závažné, že jsou důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2008).

Žáci s PAS, zařazení do základní školy speciální, vyžadují nejvyšší míru podpůrných opatření. Samozřejmostí by mělo být využívání speciálních metod, postupů a forem při výchově a vzdělávání, dále pak i vytvoření speciálních a pomůcek či učebnic. K základní diagnóze je u těchto žáků zpravidla přidružen těžší stupeň mentálního postižení a v řadě případů také další kombinace jiných poruch a postižení.²⁷

V základní škole speciální jsou žáci vzdělávání dvěma způsoby:

- ve specializované třídě pro žáky s autismem
- individuální integrací do běžných tříd základních škol speciálních

²⁶ vyhláška č. 147/2011 Sb. (dříve vyhláška č. 73/2005 Sb.).

²⁷ Zdroj: <http://www.autistickaskola.cz/spc/moznosti-vzdelavani>

Třída pro žáky s poruchou autistického spektra může být zřízena při počtu nejméně čtyř a nejvíce šest žáků. V této třídě vzdělávání mohou zabezpečovat dva až tři pedagogičtí pracovníci.²⁸

3.6 Metoda strukturovaného učení

Strukturované učení jako jedna z metodik práce s dítětem s autismem využívaných v České republice, vychází z TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) a Loovasovy intervenční terapie (Hrdlička, Komárek 2004). Metodika strukturovaného učení je postavena na teoriích učení a chování. Základním principem této metody je úprava prostředí s cílem dosáhnout u daného jedince s autismem určitého řádu a míry předvídatelnosti a předejít tak problémovému chování (Čadilová, Žampachová 2008).

Triáda příznaků postižení

Jedná se o poruchy v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Děti s problémy v těchto oblastech se často projevují určitými vzorci chování – stereotypními činnostmi, které se v průběhu času mohou měnit, ale také mohou přetrvávat až do věku dospělosti. Porucha zpracování sociálních informací, deficit v porozumění verbální i neverbální komunikaci, a narušená schopnost představivosti. Narušení představivosti (imaginace) má podle Thorové, 2006 na mentální vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech. Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra. Nedostatečná představivost způsobuje, že se upíná jednoduché, stereotypní činnosti. Gillberg, Peeters (2003, str. 27) uvádí, že u některých dětí se v raném předškolním věku objeví určitý zájem o vzájemné vztahy, kontakt nebo hru, který později ovšem vyvíjí nepřiměřeně.

Charakteristickým projevem dítěte s PAS je stereotypní, neboli repetitivní chování a rituály. Jsou pro ně důležité, a jsou často způsobem, kterým děti řeší úzkost, strach i stres. Mají problém se změnami, vyžadují pravidelnost, přesnost. Mezi typické stereotypní motorické pohyby dětí s PAS patří plácání a třepetání rukama, pohupování apod. Často se stereotypy projevují tehdy, je-li dítě ve stresu, nebo prožívá-li úzkost. Takovým stresem může být i malá změna (trasy, rozvrhu).

²⁸ vyhláška č. 147/2011 Sb. (dříve vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Žáci s VFA se mohou zabývat získáváním informací určitého typu, např. o zvířatech, rostlinách, autech, výsledcích zápasu apod. Pro okolí je takové dítě nápadné tím, že stále hovoří o stejném tématu.

Děti komunikující verbálně mohou projevovat „verbální rituály“. Opakují nejrůznější zvuky, slova, věty nebo celé reklamy z televize. Mohou mít sklon klást stále stejné otázky, nebo poučovat okolí. Prostřednictvím vymezeného zájmu mohou někteří jedinci s poruchou autistického spektra dosáhnout výjimečného výsledku v dané oblasti. Stereotypy a rituály mají velký význam jako prostředek motivace nebo odměny při edukaci dětí s PAS.

Základní principy strukturovaného učení

1) Individualizace

2) Strukturalizace

3) Vizualizace

Individuální přístup

Každé dítě s diagnózou autismus je jiné a v celé řadě projevů se od sebe liší. Rozdíly mohou být v mentální úrovni, ve způsobu komunikace, v různé míře a četnosti výskytu autistických symptomů, v temperamentu, v odlišné schopnosti koncentrace a podobně. Projevy a symptomy dětí/žáků s poruchou autistického spektra jsou různé a v rámci diagnóz velmi rozličné. Důslednost v uplatňování individuálního přístupu je velmi důležitá. V tomto je skryta nejen vhodná volba metod či postupů, ale i promýšlení nejmenších detailů.

U dětí/žáků s PAS je zapotřebí velmi důležité zjištění úrovně v jednotlivých oblastech vývoje (psychologické vyšetření, speciálně pedagogická diagnostika). Dále zajištění vhodného pracovního místa, volba vhodného komunikačního systému a sestavení IVP. Při problémovém chování zvolit na základě analýzy vhodné intervenční postupy.

Strukturalizace

Znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje. Správně aplikované strukturované učení dokáže alespoň částečně pomoci všem, přínosem jsou i

pro děti hyperaktivní, s mentální retardací nebo pro lidi, kteří mají potíže se sebeorganizací (Thorová 2006). Strukturalizace umožňuje lidem s PAS lépe se orientovat v životních situacích. Pomocí jasného a viditelného strukturovaného prostředí dáme jedincům s PAS příležitost lépe se orientovat v prostoru a čase. Otázky typu „*kdy, kde, co, jak dlouho, jak, proč*“ jsou pro ně velmi důležité.

Jasná a přehledná struktura prostředí a času ukazuje, kde a kdy má jednotlivé činnosti člověk s PAS vykonávat. Ve školním prostředí je důležité dát žákům odpověď na otázku, kde se učíme, jíme, myjeme, kreslíme, cvičíme apod. Přehlednou strukturou umožníme předvídat, kde se jednotlivé činnosti vykonávají, dáváme prostor k vyšší míře samostatnosti a předcházíme problémovému chování. Podle míry symptomatiky vytváříme žákům vhodné pracovní místo. Volba správného typu pracovního místa je závislá na intelektových schopnostech, motorických dovednostech, míře soustředěnosti i pracovních návycích.

Struktura prostoru

Osoby s autismem mohou mít výrazné problémy s časovou a prostorovou orientací. Jasně strukturovaný prostor poskytuje lidem s PAS odpověď na otázku typu: „Kde a co budu dělat?“ Jde o vizualizaci funkce prostoru (jídlna, dílna, tělocvična, šatna).

Struktura pracovního místa

V tomto případě hovoříme o vizualizaci organizace pracovního místa - označení místa pro umístění připravených učebnic a pomůcek, označené a popsané pomůcky, úkoly, sešity, aj.

Struktura času

Časovou strukturu pro osoby s poruchou autistického spektra vytváříme formou nástěnných a přenosných denních režimů. Zpravidla jde o sled jednotlivých činností v průběhu dne, které na sebe navazují. Používané symboly dávají odpovědi na otázky: „co budu dělat“ a také: „kdy to budu dělat“.

Typy denních režimů:

- ***nástěnné denní režimy***

Forma – předmětová

- obrázková
- psaná

- **přenosné denní režimy** - album s obrázky, komunikační sešit, režim napsaný v sešitě, volnočasové aktivity

Struktura činností

Příprava úkolů by měla být vždy promyšlená, žák by měl ze zadání zjistit, jakým způsobem bude úkol zpracovávat a jak dlouho bude trvat. Při plnění úkolů využíváme pravidlo systému práce zleva doprava nebo shora dolů.

Typy strukturovaných úloh:

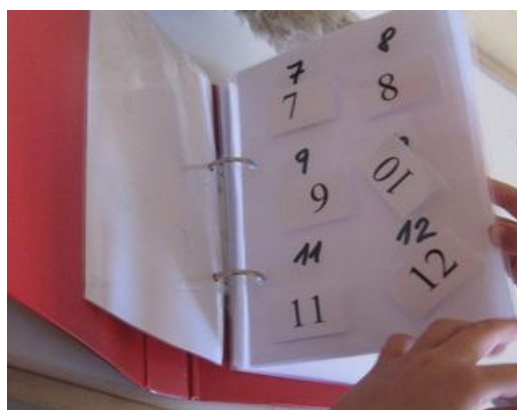
Obr. 2 Krabicové úkoly



Obr. 3 Úlohy v deskách



Obr. 4 Úlohy v šanonech



Obr. 5 Sešity a pracovní listy



Vizualizace

Struktura a vizuální podpora spolu velmi úzce souvisí. Navzájem se doplňují a ovlivňují. Jednotlivé formy vizuální podpory usnadňují lidem s PAS zvládat snadněji a samostatněji strukturu času, ale i strukturu prostoru a jednotlivých činností. Dobře nastavená vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí.

Vizualizace rovněž rozvíjí komunikační dovednosti. (Čadilová, Žampachová, 2008). Další z výhod vizualizace je, že umožňuje dítěti jistou míru nezávislosti, samostatnosti a dává příležitost porozumět případným změnám. Nejprve je potřeba zjistit úroveň schopnosti abstraktního myšlení u dítěte s autismem, po té, na základě tohoto zjištění stanovit vhodný typ vizuální podpory.

Výhody vizuální podpory:

- podává informace ve formě, kterou osoby s PAS dokáží porozumět a mohou ji snadněji interpretovat
- objasňuje verbální informace
- zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu
- dává šanci uspět, zvyšuje sebevědomí
- pomáhá udržet informaci

Typy vizuální podpory (od nejjednodušší k nejsložitější)

- konkrétní předmět
- fotografie
- piktogramy
- piktogramy s nápisem
- nápis
- psaný rozvrh
- diář

Vizualizace denního režimu

Rozvrh dne pomáhá v orientaci v čase. Informuje dítě, co ho čeká a v jakém pořadí. Vede dítě k samostatnosti. Při vytváření denního režimu musí být dodržena zásada **individuálního přístupu:**

- 1- vhodný typ vizuální podpory
- 2- délka schématu (od kratšího časového úseku po celodenní)
- 3- vhodné umístění denního režimu

Ke snížení nebo odstranění deficitů vycházejících z diagnózy poruch autistického spektra využíváme metody strukturovaného učení. Při aplikaci této metody se řídíme

základním pravidlem, kterým je nastavení systému práce zleva doprava či shora dolů. Zajištěním vhodné míry strukturovaného prostředí, strukturovaných úkolů, pracovního místa a volbou vhodné vizuální podpory, připravujeme pro děti/žáky přehledné, přijatelné prostředí, které je vhodné pro další vzdělávání.

3.7 Role motivace u žáků s PAS

Osoby s autismem potřebují více než druzí lidé vědět, proč mají činnost vykonávat, protože sociální motivace vzhledem k omezené schopnosti empatie funguje méně. Všímáme si u nich zvýšené potřeby logických důvodů pro vykonání určité práce a splnění úkolů. Pro žáky s poruchou autistického spektra nejsou odpovědi opírající se o sociální pochopení dostatečně motivující. Účinnější efekt má motivace, která dává konkrétní smysl. Při ztrátě motivace rapidně klesá i schopnost koncentrace. U osob s PAS hraje adekvátní motivace velkou roli a enormně ovlivňuje veškeré jejich jednání.²⁹

M. Hrdlička, V. Komárek (2004) uvádějí, že u motivace jde o systém odměn, který pomáhá vyššímu výskytu projevů vhodného chování u dítěte a M. Jelínková (2000) uvádí k tomuto tématu, že jako motivující prvek nebo odměna při modifikaci a nácviku jiných žádoucích modelů chování či aktivit, mohou posloužit též obsese a rituály dětí s autismem.

Motivace jako způsob ovlivňování chování má při vzdělávání žáků s autismem velký význam. Pokud najdeme funkční systém motivací u konkrétního dítěte/žáka, pak budeme moci často předcházet problémovému chování. Správně zvolenou motivací můžeme ovlivnit konkrétní chování dítěte, které je pro danou chvíli či situaci sociálně vhodné a přiměřené. Čadilová, Žampachová (2008, str. 66) se uvádí: „*Systematické poskytování odměn za žádoucí chování vede u řady dětí k trvalému zlepšení chování. Je důležité si uvědomit, že je daleko výhodnější uplatňovat pozitivní motivaci (..když tohle uděláš, dostaneš.., či ...moc mi pomůže, když tohle pro mě uděláš..) než negativní podněty (..když to neuděláš, nedostaneš.., či ...jestli mi nepomůžeš, neudělám ti..)*“.

²⁹ Zdroj: www.autismus.cz

Pokud má být odměna účinná, musí následovat ihned po splnění požadovaného úkolu. Správně zvolená odměna po určitém chování zvyšuje pravděpodobnost opakování tohoto chování i v budoucnu.

Formy odměňování:

- *materiální odměna* – mezi tyto odměny patří oblíbené jídlo, které má význam odměny, sladkost, hračka
- *sociální odměna* – verbální pochvala, známka při hodnocení výkonu či chování
- *činnostní odměna* – oblíbené činnosti – např. práce na počítači, oblíbená hra, poslech hudby, skládání puzzle apod.

Způsob odměňování:

- *odměna ihned* – v tomto případě je odměna předána ihned po splnění jednoho úkolu, nebo i po splnění části úkolu. Žák je s odměnou seznámen, nebo si ji sám vybere před započítáním úkolu. Odměna bývá zařazena na poslední místo v pracovním schématu, či na viditelné, dostupné místo.
- *odměna za splnění více úkolů nebo po určitém čase* – cílem je spolupráce se žákem po delší časový úsek. K tomuto využíváme tzv. žetonový systém odměňování ve kterém žák získává žetony za splněné úkoly. Po dosažení určitého, předem daného počtu žetonů, je žák může vyměnit za oblíbenou aktivitu, věc či sladkost. Takovýto systém je možno využívat u žáků, u nichž mentální úroveň a pozornost dovolí, tento systém pochopit (Čadilová, Žampachová, 2008).

Shrnutí

V Haagu byla v roce 1992 na 4. kongresu AUTISM-EUROPE přijata Charta práv osob s autismem, ve které se uvádí, že lidé s autismem mají mít možnost využívat stejná práva a těšit se ze stejných výhod jako ostatní evropská populace s přihlédnutím k charakteru postižení a zájmům osoby s postižením. Legislativně vzdělávání žáků s autismem v České republice zajišťuje školský zákon č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Se školským zákonem souvisí vyhláška č. 147/2011 Sb.³⁰ (dříve vyhláška č. 73/2005 Sb.), která dále upřesňuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláška č. 116/2011 Sb.³¹ (dříve vyhláška č. 72/2005 Sb.) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Pokud hovoříme o inkluzi žáků s poruchami autistického spektra v evropském kontextu, musíme konstatovat, že jednotlivé státy provádí tuto inkluzi podle svých platných zákonů a dalších legislativních ustanovení ve školství. Ve většině ze zmíněných zemí jsou žáci s poruchou autistického spektra vzdělávání formou individuální a skupinové integrace, ve speciálních školách pro žáky s jiným typem postižení, či ve školách a třídách přímo zřízených pro žáky s PAS.

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Jedna z metodik práce s dětmi s poruchou autistického spektra využívaných v České republice je metoda strukturovaného učení. Metodika vychází z TEACCH programu

³⁰ Zdroj: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

³¹ Zdroj: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

(Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) a Loovasovy intervenční terapie. Strukturované učení je postaveno na teoriích učení a chování. Základním principem této metody je úprava prostředí s cílem dosáhnout u daného jedince s autismem určitého řádu a míry předvídatelnosti a předejít tak problémovému chování.

4. ANALÝZA PŘÍPRAVY DĚTÍ S PAS NA PŘECHOD Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA METODU STRUKTUROVANÉHO UČENÍ – VÝZKUMNÝ PROJEKT I.

Výzkumný projekt disertační práce se skládá ze dvou výzkumných šetření. První je zpracováno s využitím **metody kvantitativního výzkumu**. Byla využita procedura statistické analýzy. Stěžejní technikou kvantitativního šetření byl anonymní dotazník vlastní konstrukce vycházející ze studia odborné literatury. Kvantitativní metoda byla ve výzkumu metodou dominantní. Empirické šetření mělo charakter výběrového šetření, přičemž analytickou jednotkou byl učitel mateřské školy a učitel 1. stupně na základní škole, základní škole praktické a základní škole speciální v Moravskoslezském kraji.

Druhé výzkumné šetření je zpracováno **metodou kvalitativního výzkumu** a aplikací monografické procedury. Zaměřeno bude na vyhodnocení výsledků při aplikaci metody strukturovaného učení u žáků s autismem, s důrazem na včasnou intervenci. Bude zpracováno deset případových studií žáků, dále bude analyzován edukační proces, metodické postupy ve výuce čtení, psaní, matematiky a speciálně pedagogická intervence u žáků s poruchou autistického spektra. Výzkumné šetření zkoumá otázku spolupráce a návaznosti či propojenosti speciálně pedagogických postupů mezi předškolním a základním vzděláváním. Při zpracování budou využity techniky analýzy dokumentů, analýza výsledků činností, polostandardizovaného rozhovoru a pozorování.

4.1 Cíle a metodologie výzkumného projektu I.

Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat speciálně pedagogickou intervenci u dětí s poruchou autistického spektra v mateřské škole, základní škole a základní škole speciální se zaměřením na **metodu strukturovaného učení, jako základ pro výchovně vzdělávací proces základního vzdělávání ve vzdělávacích zařízeních v Moravskoslezském kraji.**

Parciálními cíli výzkumného šetření je:

1. Analyzovat informovanost, vzdělanost pedagogických pracovníků v oblasti poruch autistického spektra.
2. Analyzovat podmínky pro vzdělávání dětí a žáků s PAS v předškolním a základním vzdělávání.
3. Analyzovat využití speciálně pedagogických metod a přístupů ve výchovně vzdělávacím procesu.
4. Analyzovat způsob předávání informací mezi pedagogy předškolního a základního vzdělávání.
5. Analyzovat úroveň spolupráce s pracovníky SPC, rodiči žáků a asistenty pedagoga.

Na počátku výzkumu byly na základě dosavadních zkušeností a analýz publikovaných v odborné literatuře, věnující se problematice poruchou autistického spektra, stanoveny pracovní hypotézy. Tyto hypotézy vycházející ze samotného studia odborné literatury a také korespondující se strukturou vybraných otázek v dotazníku. Maňák (2005) uvádí: „*Hypotéza v kvantitativním výzkumu je tvrzení, vyjadřující vztah mezi dvěma proměnnými. V hypotéze se mezi proměnnými vyjadřují **rozdíly** (více, častěji, silněji), **vztahy** (pozitivní vztah, negativní vztah, korelace) či **následky** (jak-tak, čím-tím)*“.

Vymezení výzkumných hypotéz:

Hypotéza č. 1: Speciálně pedagogické metody při vzdělávání žáků s PAS, převážně využívají pedagogičtí pracovníci se speciálně pedagogickým vzděláním.

Hypotéza č. 2: Čím vyšší je počet absolvovaných odborných seminářů pedagogickými pracovníky v oblasti poruch autistického spektra, tím větší je předpoklad užívání speciálně pedagogických metod u žáků s PAS.

Hypotéza č. 3: Pedagogičtí pracovníci v základní škole i v základní škole speciální mají vždy od pedagogů z předškolního vzdělávání informace o nastupujících žácích s PAS (v oblasti nastavení komunikačního systému, denního režimu, způsobu zvládání problémového chování).

Hypotéza č. 4: Vyšší věk pedagogických pracovníků se promítá do nižšího zájmu o speciálně pedagogické metody obecně. (zájem je závislý na věku)

Hypotéza č. 5: V mateřské škole speciální, jsou u dětí s PAS speciálně pedagogické metody více využívány než v běžné třídě mateřské školy.

Hypotéza č. 6: V základní škole speciální jsou u žáků s PAS speciálně pedagogické metody více využívány než v základní škole.

Hypotéza č. 7: Využití metody strukturovaného učení zlepší samostatnost v klíčových oblastech rozvoje (pracovní chování, sociální chování, komunikace, využití volného času, sebeobsluha).

Hypotéza č. 8: Aplikace metody strukturovaného učení sníží četnost projevů problémového chování (sebepoškozování).

Metodologie výzkumu

Disertační práce je zpracovaná monografickou procedurou. Teoretická část disertační práce má charakter teoretického výzkumu. Při jejím zpracovávání byla analyzovaná odborná literatura zabývající se poruchou autistického spektra. Byly dále prostudovány dostupné závěry odborných seminářů či odborných konferencí.

Jsou sestaveny dva dotazníky, jeden je určen ***pedagogům mateřských škol (27 otázek)*** a druhý ***pedagogům 1. Stupně základních škol, základních škol praktických a základních škol speciálních (28 otázek)***. Otázky v dotazníku jsou rozčleněny do čtyř částí (okruhů).

1. *část* - pokrývá všeobecné informace o respondentech, jednalo se o obecné informace o pedagogických pracovnících (pohlaví, věk, délka speciálně pedagogické praxe, vzdělání, absolvované kurzy).

2. *část* - se zabývá metodami a formami speciálně pedagogické intervence u dětí s poruchou autistického spektra.

3. *část* - se zaměřuje na využití metody strukturovaného učení v pedagogické praxi.

4. část - je zaměřena na vlastní hodnocení a výsledky aplikace této metody u dětí a žáků s PAS pedagogickými pracovníky.³²

Jednotlivé položky jsou analyzovány a graficky znázorněny pomocí grafů a tabulek. Získaná data byla zpracována prostřednictvím univariační i bivariační analýzy. Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány v programu *Microsoft Excel 2010*.

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Základní soubor tvořili učitelé mateřských škol, učitelé 1. stupně základních škol, základních škol praktických a základních škol speciálních v Moravskoslezském kraji, vzdělávající děti a žáky s poruchou autistického spektra. Ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem (SPC) Kpt. Vajdy z Ostravy – Zábřehu a díky koordinátorce pro Moravskoslezský kraj Mgr. Pavle Olšákové, byl zjištěn seznam vzdělávacích zařízení (MŠ, ZŠ, ZŠS), vzdělávající děti a žáky s PAS v Moravskoslezském kraji. Prostřednictvím emailové pošty byl rozeslán na tato zařízení s prosbou o účasti na výzkumném šetření. Email obsahoval představení výzkumného projektu, žádost o účast těch pedagogických pracovníků školy, kteří se přímo podílí na vzdělávání dětí/žáků s PAS, na výzkumném projektu a přímý odkaz na internetovou stránku, kde byl dotazník umístěn.

Odesláno bylo **157** elektronických dotazníků. **66** z nich bylo odesláno do mateřských škol, **91** dotazníků směřovalo na první stupeň základních škol a základních škol speciálních. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo **99 respondentů (N = 99)**, z toho **41 respondentů (N₁ = 41) z mateřských škol a 58 respondentů (N₂ = 58) ze ZŠ a ZŠS**.

Vzhledem ke způsobu výběru vzorku (dostupný záměrný výběr) nebylo cílem zobecňovat zjištěné skutečnosti na základní soubor. Předkládaný výzkumný projekt byl realizován v Moravskoslezském kraji.

Časový harmonogram výzkumného projektu

Příprava výzkumného projektu	01/2011 - 08/2011
Realizace výzkumného projektu	09/2011 - 11/2011
Zpracování a interpretace výsledků výzkumného projektu	12/2011 - 02/2012

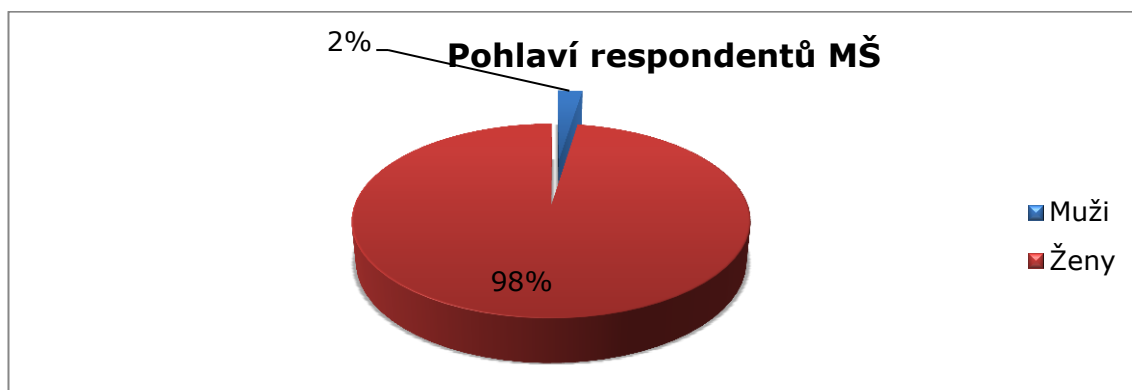
³² Dotazníky jsou součástí příloh disertační práce

4.3 Analýza dat výzkumného projektu

Část I. - Základní údaje o respondentech

Respondenty dotazníkového šetření byli pedagogičtí pracovníci mateřských škol (41 respondentů), základních škol, základních škol praktických a základních škol speciálních, působících na 1. stupni (58 respondentů).

Graf 1: Pohlaví respondentů MŠ



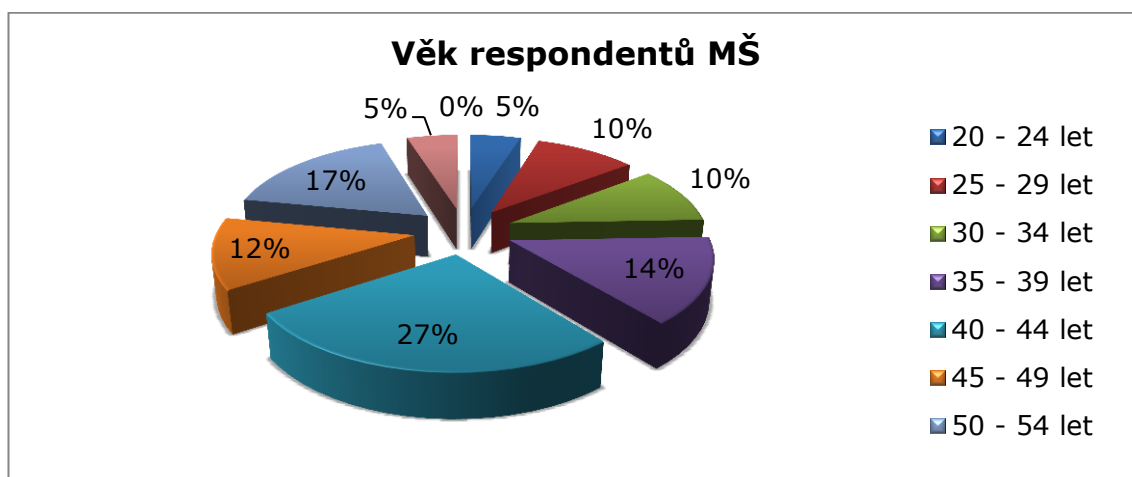
Respondenty dotazníkového šetření z řad učitelů mateřských škol ($N_1 = 41$) byly z 98% ženy ($N_1 = 40$) a 2% muži ($N_1 = 1$).

Graf 2: Pohlaví respondentů ZŠ, ZŠS



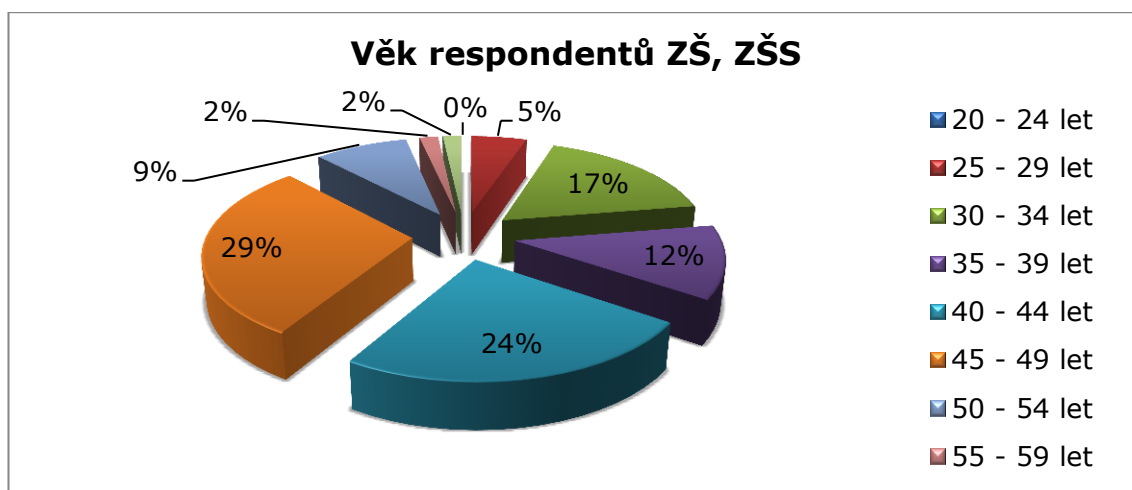
Respondenti dotazníkového šetření vyučující na 1. stupni základních škol, základních škol praktických a základních škol speciálních ($N_2 = 58$) byly z 91% ženy ($N_2 = 53$) a z 9% muži ($N_2 = 5$). Z výsledků je zřejmá současná situace, kdy ve všech typech zmíněných škol převládá působení žen – učitelek.

Graf 3: Věk respondentů MŠ



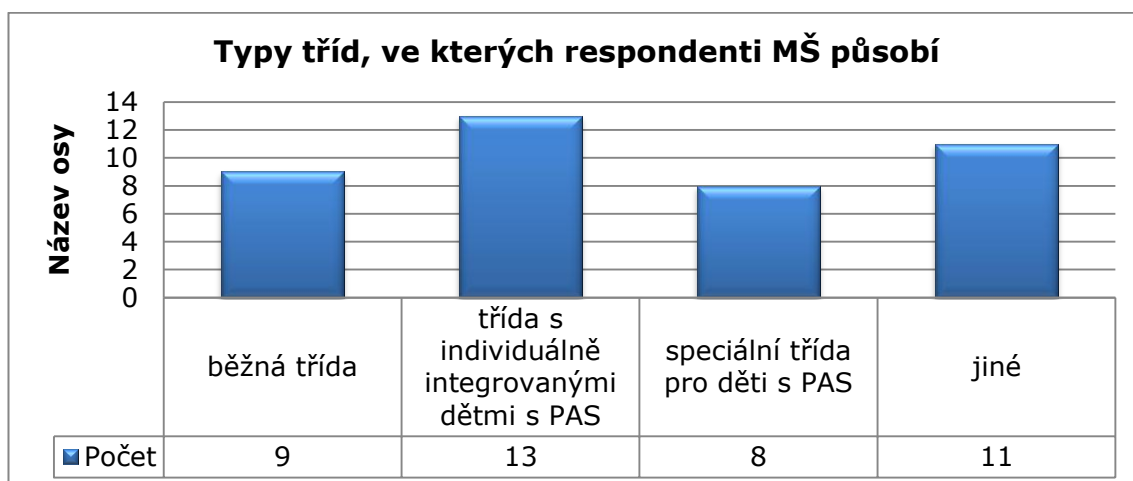
Mezi respondenty v mateřských školách je nejčastější věková kategorie 40 – 44 let (27%; $N_1 = 11$), následuje věková kategorie 50 – 54 let (17%; $N_1 = 7$), 35 – 39 let (14%; $N_1 = 6$), 45 – 49 let (12%; $N_1 = 5$). V závěru pak kategorie 25 – 29 a 30 – 34 let shodně (10%; $N_1 = 4$) a nejméně je zastoupena věková kategorie 20 – 24 a 55 – 59 let, které mají také shodně (5%; $N_1 = 2$). Ve věkové kategorii 60 a více není žádný z respondentů.

Graf 4: Věk respondentů ZŠ, ZŠS



Mezi respondenty na 1. stupni základních škol, základních škol praktických a základních škol speciálních je nejčastější věková kategorie 45 – 49 let (29%; $N_2 = 17$), následuje věková kategorie 44 – 49 let (24%; $N_2 = 14$), 30 – 34 let (17%; $N_2 = 10$), 35 – 39 let (12%; $N_2 = 7$). V závěru pak kategorie 50 – 54 let (9%; $N_2 = 5$), 25 – 29 let (5%; $N_2 = 3$) a nejméně je zastoupena věková kategorie 55 – 59 a 60 a více let, které mají shodně (2%; $N_2 = 1$). Ve věkové kategorii 20 – 24 není žádný z respondentů.

Graf 5: Typy tříd, ve kterých respondenti MŠ působí

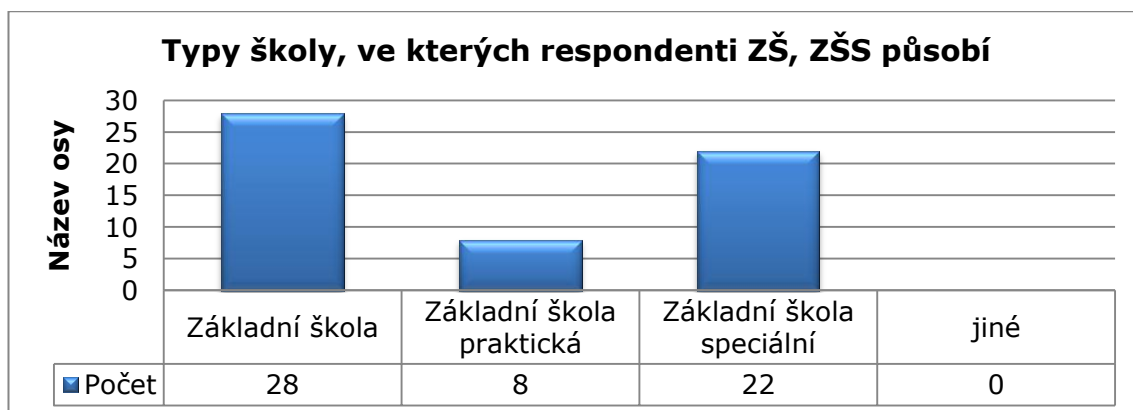


Tab. 16 Respondenti působící v jiném typu zařízení

Respondenti MŠ působících v tomto typu zařízení	Logopedická třída MŠ s integrovanými dětmi s PAS	Třída MŠ pro zrakově postižené s integrovanými dětmi s PAS	Třída MŠ pro děti s kombinovaným postižením
Počty resp. MŠ působících v tomto typu zařízení	5	3	3

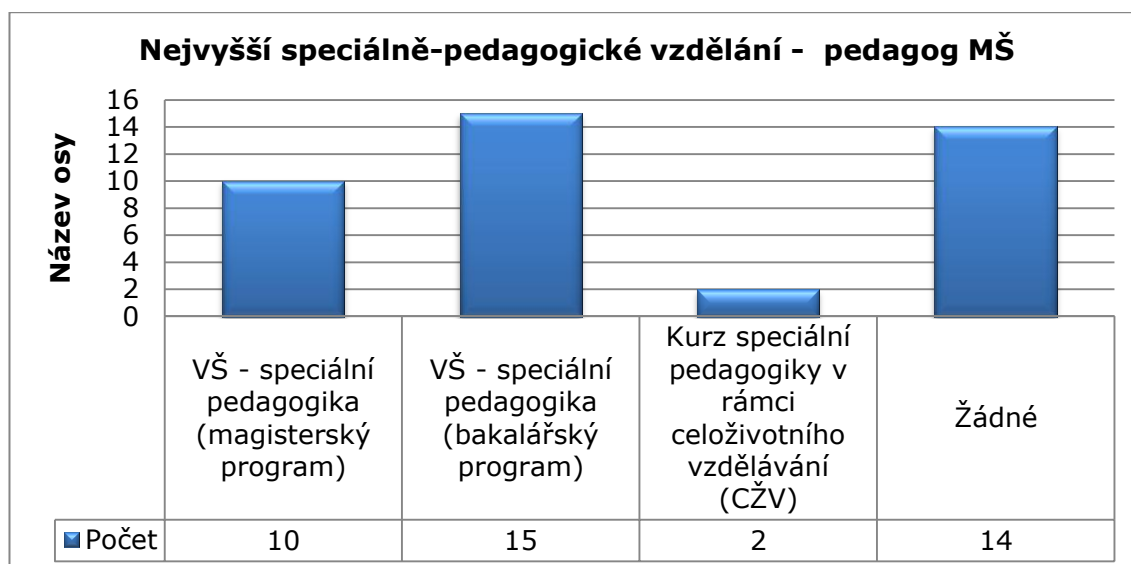
32% respondentů z MŠ ($N_1 = 13$), působí ve třídách s individuálně integrovanými dětmi s PAS, (27%; $N_1 = 11$) v jiných typech tříd (5 - logopedická třída MŠ s integrovanými dětmi s PAS; 3 - třída MŠ pro zrakově postižené s integrovanými dětmi s PAS; 3 - třída MŠ pro děti s kombinovaným postižením). Dále pak (22%; $N_1 = 9$) působí v běžné třídě mateřské školy a (19%; $N_1 = 8$) vyučuje ve speciálních třídách pro děti s PAS.

Graf 6: Typy školy, ve kterých respondenti ZŠ, ZŠS působí



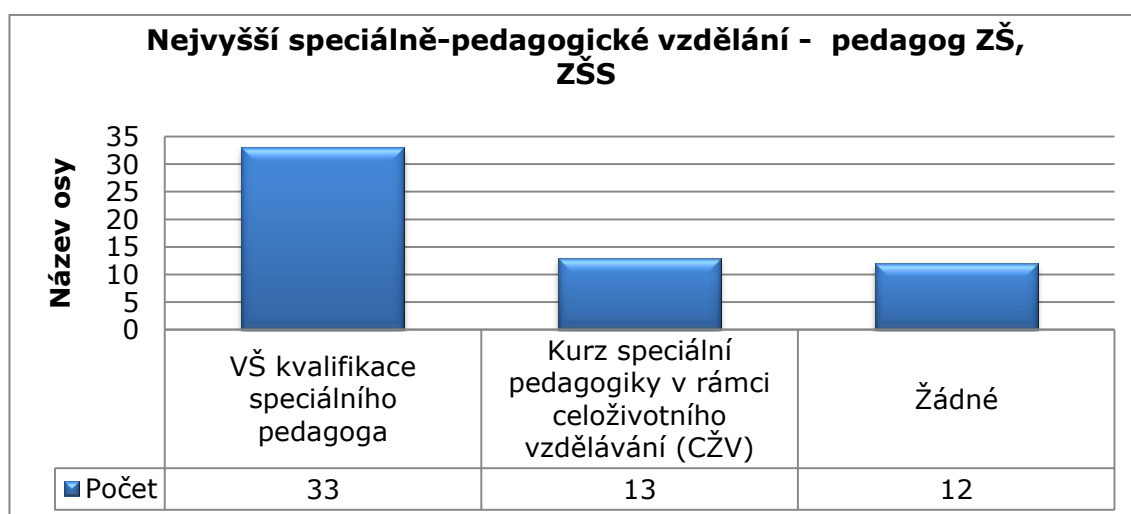
Z řad pedagogických pracovníků ze základního vzdělávání je 48% respondentů ($N_2 = 30$) ze základní školy, (38%; $N_2 = 22$) jich působí v základní škole speciální a (14%; $N_2 = 8$) působí v základní škole praktické.

Graf 7: Nejvyšší speciálně-pedagogické vzdělání - pedagog MŠ



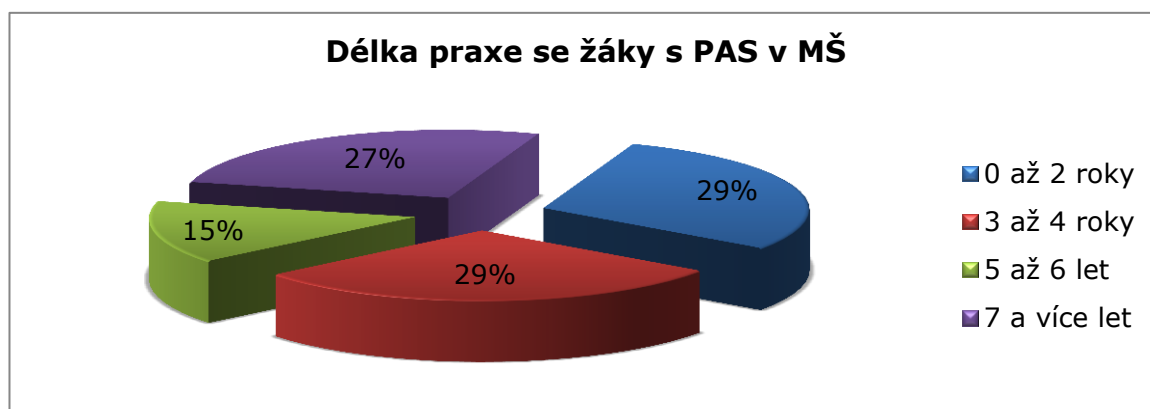
Z celkového počtu respondentů působících v mateřských školách ($N_1 = 41$), má (37%; $N_1 = 15$) vysokoškolskou kvalifikaci speciálního pedagoga v bakalářském studijním programu, (24%; $N_1 = 10$) má kvalifikaci speciálního pedagoga v magisterském studijním programu, a (5%; $N_1 = 2$) absolvovalo kurz speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání (CŽV). Za pozornost stojí poslední údaj - (34%; $N_1 = 14$) respondentů uvádí, že nemá žádné speciálně-pedagogické vzdělání.

Graf 8: Nejvyšší speciálně-pedagogické vzdělání - pedagog ZŠ, ZŠS



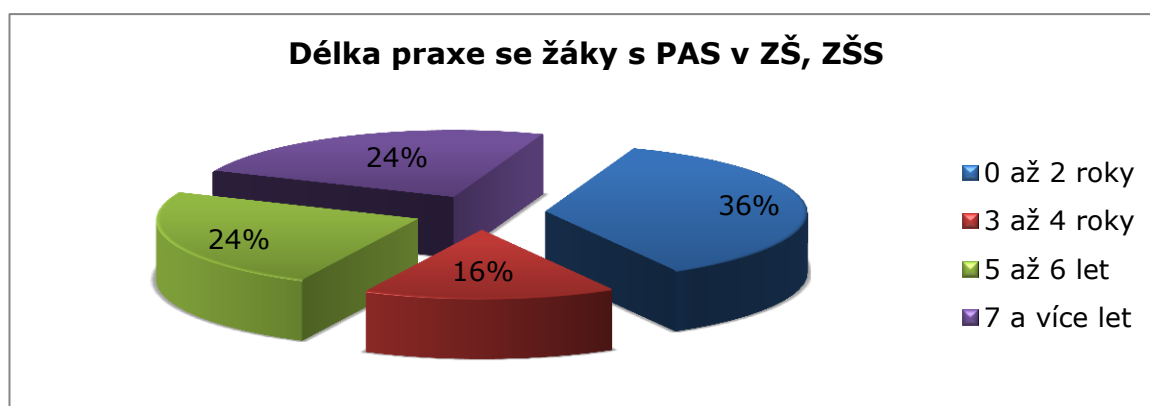
V základním vzdělávání uvádí (57%; $N_2 = 33$) respondentů kvalifikaci speciálního pedagoga v magisterském studijním programu, (22%; $N_2 = 13$) absolvovalo kurzy speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání (CŽV) a (21%; $N_2 = 12$) respondentů uvádí, že nemá žádné speciálně-pedagogické vzdělání.

Graf 9: Délka praxe se žáky s PAS – pedagog MŠ



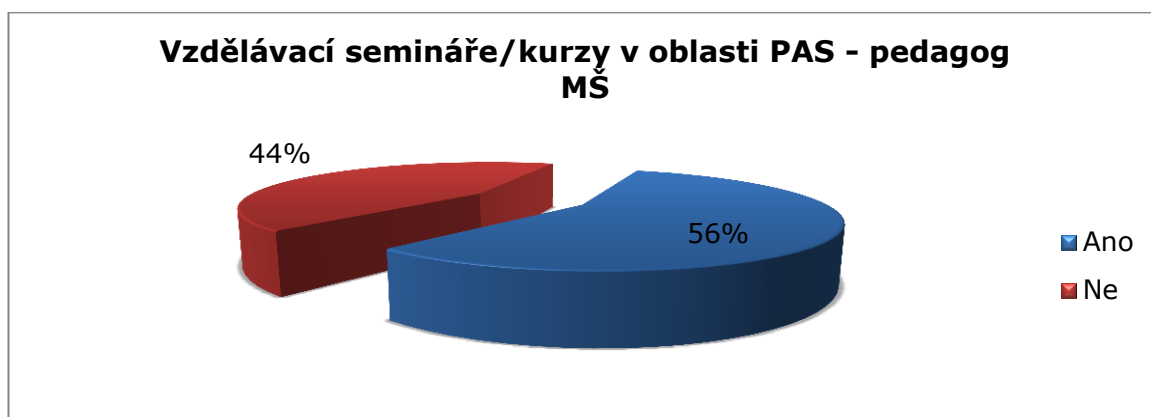
Z grafu číslo 8 plyne, že (29%; $N_1 = 12$) mají dvě skupiny pedagogů. To znamená, že 0 – 2 roky přímé praxe s dětmi s PAS má 12 učitelů a 3 – 4 roky přímé praxe má také 12 učitelů. (27%; $N_1 = 11$) má 7 a více let přímé praxe s dětmi s PAS, a (15%; $N_1 = 6$) má praxi 5 – 6 let.

Graf 10: Délka praxe se žáky s PAS – pedagog ZŠ, ZŠS



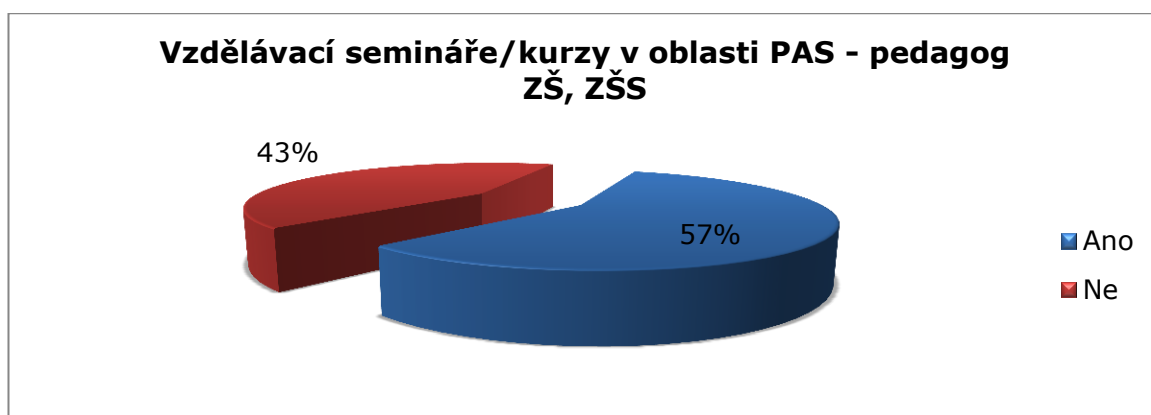
Graf číslo 10 ukazuje, že (36%; $N_2 = 21$) nemá zkušenost se žáky s PAS delší než 2 roky. Dvě skupiny pedagogů mají stejně dlouhou praxi - (24%; $N_2 = 14$). Je to kategorie 5 – 6 let a 7 a více let. Poslední je kategorie o délce praxe 3 – 4 roky – (16%; $N_2 = 9$). Dva pedagogové uvedli dokonce praxi ve třídách pro žáky s autismem 18 – 20 let.

Graf 11: *Vzdělání pedagogů v oblasti PAS – pedagog MŠ*



V otázce číslo 8 jsme se dotazovali respondentů na vzdělání (semináře) v oblasti výchovy a vzdělávání osob s poruchami autistického spektra. (56%; $N_1 = 23$) uvedlo ve svých odpovědích ANO, tzn. účast na vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti PAS, (44%; $N_1 = 18$) uvedlo NE, tzn., že neabsolvovali žádný typ vzdělávání v oblasti poruch autistického spektra.

Graf 12: *Vzdělání pedagogů v oblasti PAS – pedagog ZŠ, ZŠS*



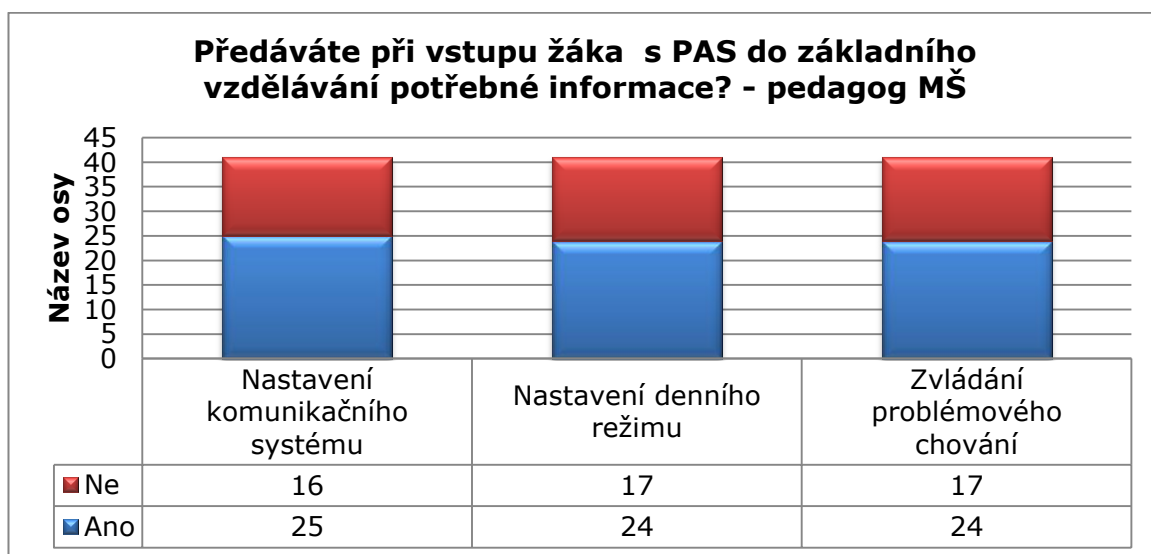
Graf č. 12 ukazuje míru vzdělání pedagogických pracovníků v základním vzdělávání. (57%; $N_2 = 33$) uvedlo ve svých odpovědích ANO, tzn. účast na vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti PAS, (43%; $N_2 = 25$) uvedlo NE, tzn., že neabsolvovali žádný typ vzdělávání v oblasti poruch autistického spektra.

Tab. 17 Seznam vzdělávacích akcí/seminářů

	Seznam absolvovaných vzdělávacích akcí/seminářů – respondenty MŠ, ZŠ, ZŠS
1.	Vzdělávání dětí s autismem - I. – Brno Apla
2.	Vzdělávání dětí s autismem - II. – Brno Apla
3.	Vzdělávání dětí s autismem - III. – Brno Apla
4.	Agresivita u jedinců s PAS
5.	Autismus od A do Z
6.	Vzdělávání dětí s autismem, metoda strukturovaného učení
7.	Komunikace u osob s PAS
8.	Tvorba IVP u dětí s PAS
9.	Vytvoření a využívání TEACCH programu v MŠ
10.	Nácviky sociálních dovedností u osob s PAS
11.	Poruchy autistického spektra do přímé praxe
12.	Zvládání náročného chování u dětí a žáků s PAS

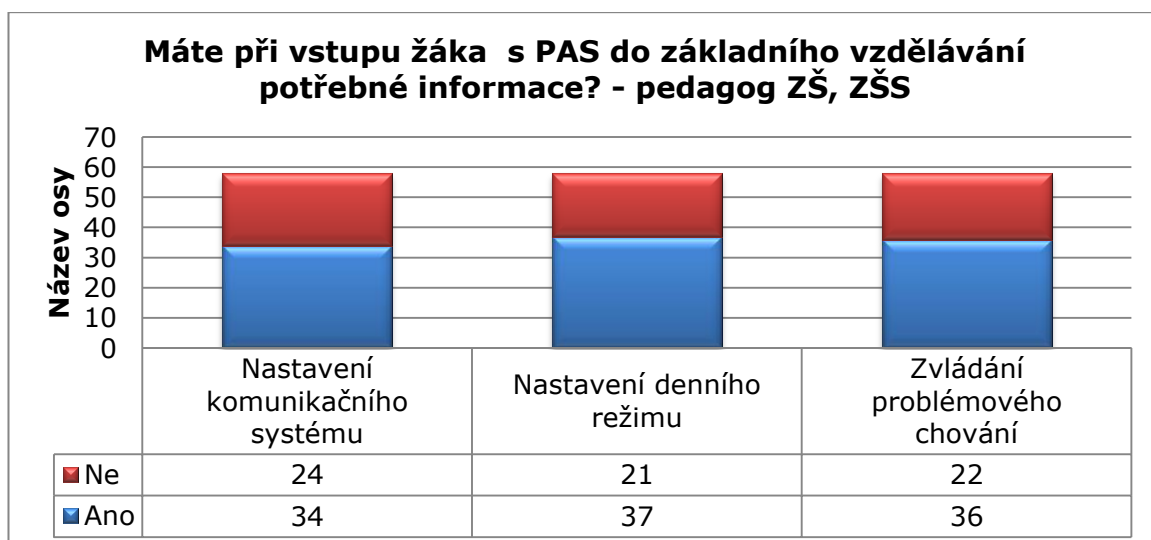
Nejnavštěvovanější vzdělávací akcí jsou kurzy **APLA Brno - Vzdělávání dětí s autismem - I. – III.** Cílem těchto kurzů je naučit pedagogické pracovníky aplikovat metodiku strukturovaného učení při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS). Dále správně využít dostupné nástroje speciálně pedagogické diagnostiky k ohodnocení schopností, vědomostí a dovedností žáků s PAS, které lze využít při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Využít metodiku strukturovaného učení při nácviku funkční komunikace, sebeobsluhy a volnočasových aktivit. Pedagogičtí pracovníci se seznamují s možnostmi zvládání náročného chování žáků s PAS a součástí kurzu je přímá práce s dětmi.

Graf 13: Předávání informací v oblasti PAS – pedagog MŠ



Informace o nastavení komunikačního systému, denního režimu či zvládání problémového chování jsou velmi zásadními při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. V otázce číslo 10 jsme zjišťovali, zda pedagogové MŠ předávají (ANO) či nepředávají (NE) sledované informace do základního vzdělávání a pokud ano tedy jakou formou. V otázce nastavení komunikace či komunikačního systému (61%; $N_1 = 25$) učitelů MŠ odpovědělo ANO, (39%; $N_1 = 16$) odpovědělo NE, nepředávají či nejsou požadovány tyto informace. V otázce nastavení denního režimu (59%; $N_1 = 24$) respondentů odpovědělo ANO, (41%; $N_1 = 17$) odpovědělo NE. V otázce zvládání problémového chování odpovědělo (59%; $N_1 = 24$) respondentů ANO, (41%; $N_1 = 17$) odpovědělo NE, informace nejsou předávány nebo po nich vyžadovány.

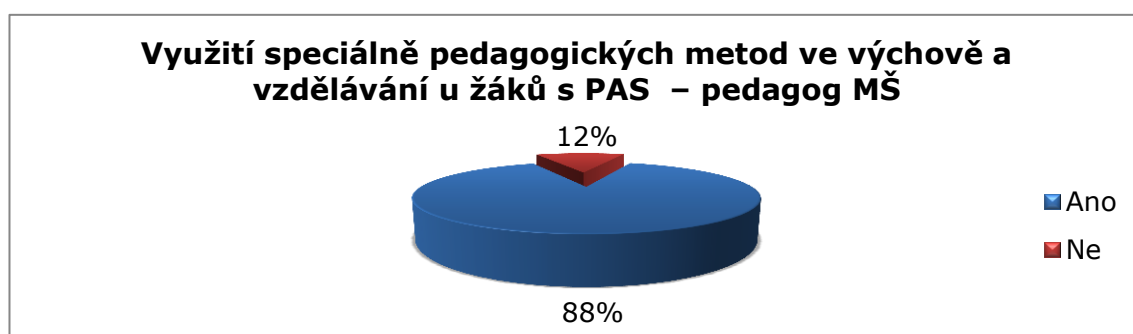
Graf 14: Získávání informací v oblasti PAS – pedagog ZŠ, ZŠS



Otázka číslo 11 (dotazník pro učitele ZŠ, ZŠS) jsme zjišťovali, zda pedagogové ZŠ, ZŠS mají k dispozici z MŠ informace o nastavení komunikačního systému, denního režimu či zvládání problémového chování. Tyto jsou velmi potřebné při přechodu dětí s poruchou autistického spektra z předškolního vzdělávání do základního vzdělávání. V otázce nastavení komunikace či komunikačního systému (59%; $N_2 = 34$) pedagogů ZŠ, ZŠS odpovědělo ANO, (41%; $N_2 = 24$) odpovědělo NE, nemají tyto informace k dispozici. V otázce nastavení denního režimu (64%; $N_2 = 37$) respondentů odpovědělo ANO, (36%; $N_2 = 21$) odpovědělo NE. V otázce zvládání problémového chování odpovědělo (62%; $N_2 = 36$) respondentů ANO, (38%; $N_2 = 22$) odpovědělo NE, tzn., že informace nemají k dispozici.

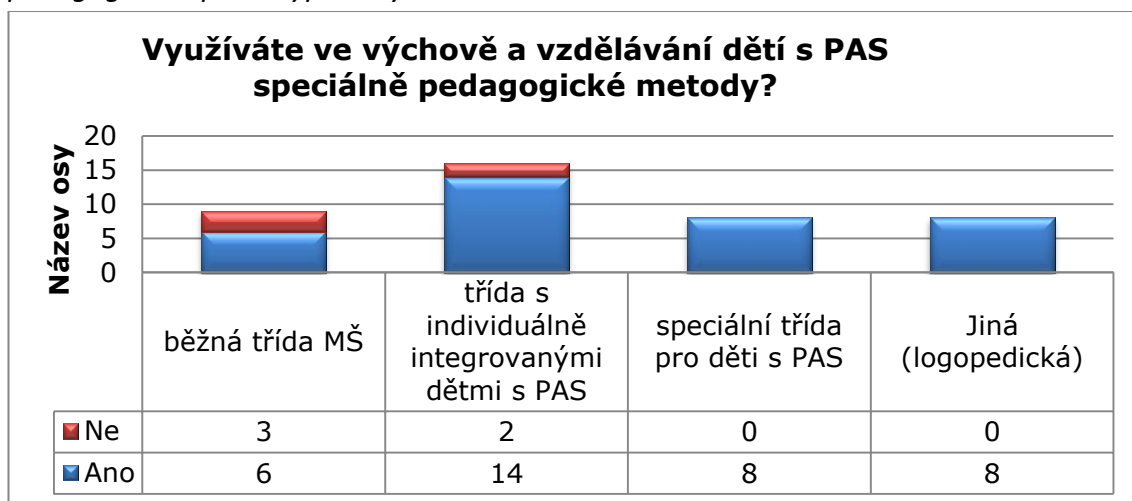
Část II. – Využití speciálně pedagogických metod

Graf 15: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS – pedagog MŠ



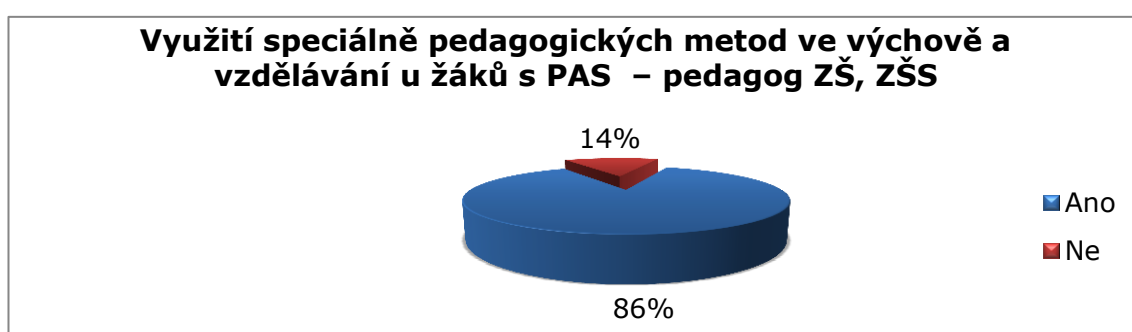
Z celkového počtu respondentů z MŠ (88%; $N_1 = 36$) využívá speciálně-pedagogické metody ve výchově a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra, (12%; $N_1 = 5$) uvádí, že uvedené metody nevyužívá.

Graf 16: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS – pedagog MŠ – podle typu třídy



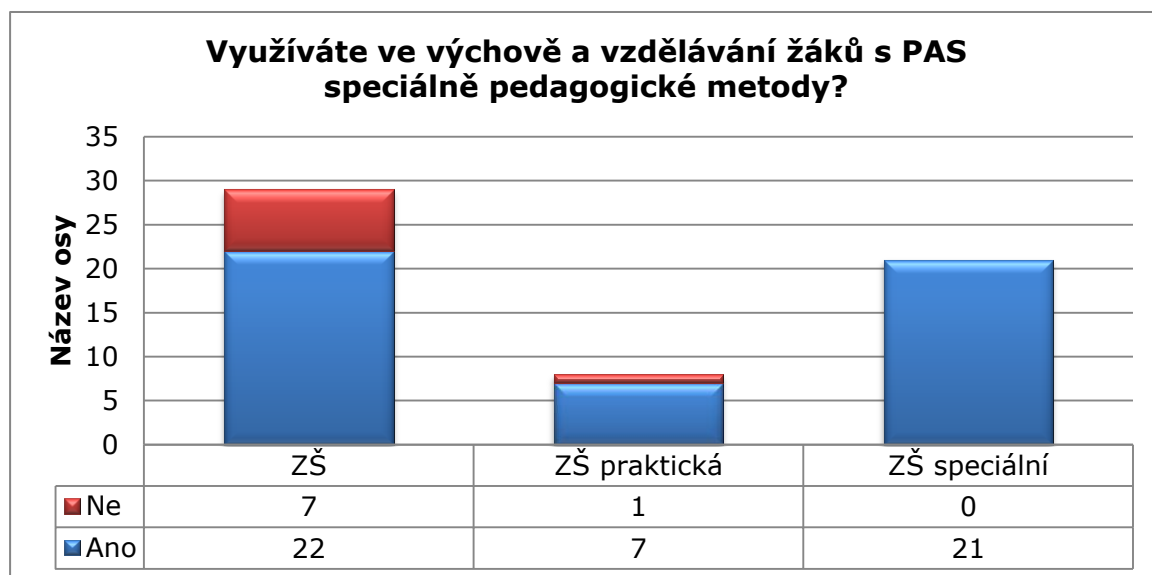
Z grafu číslo 16 je zřejmé využívání speciálně pedagogických metod podle typu tříd. Z devíti pedagogů působících v **běžné třídě MŠ** jich 6 speciálně pedagogické metody využívá, 3 respondenti uvádějí, že tyto metody nevyužívají. Ve **třídě s individuálně integrovanými dětmi** – z počtu 16 respondentů, 14 metody využívá, 2 nevyužívají. Ve **speciálních třídách pro děti s PAS** (8 respondentů) a **jiných typech tříd** (8 respondentů - logopedická, pro děti se zrakovým postižením) se uvádí, že se speciálně pedagogické metody využívají.

Graf 17: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS – pedagog ZŠ, ZŠS



Z celkového počtu respondentů ze ZŠ, ZŠS (86%; $N_2 = 50$) využívá speciálně-pedagogické metody ve výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra, (14%; $N_2 = 8$) uvádí, že uvedené metody nevyužívá.

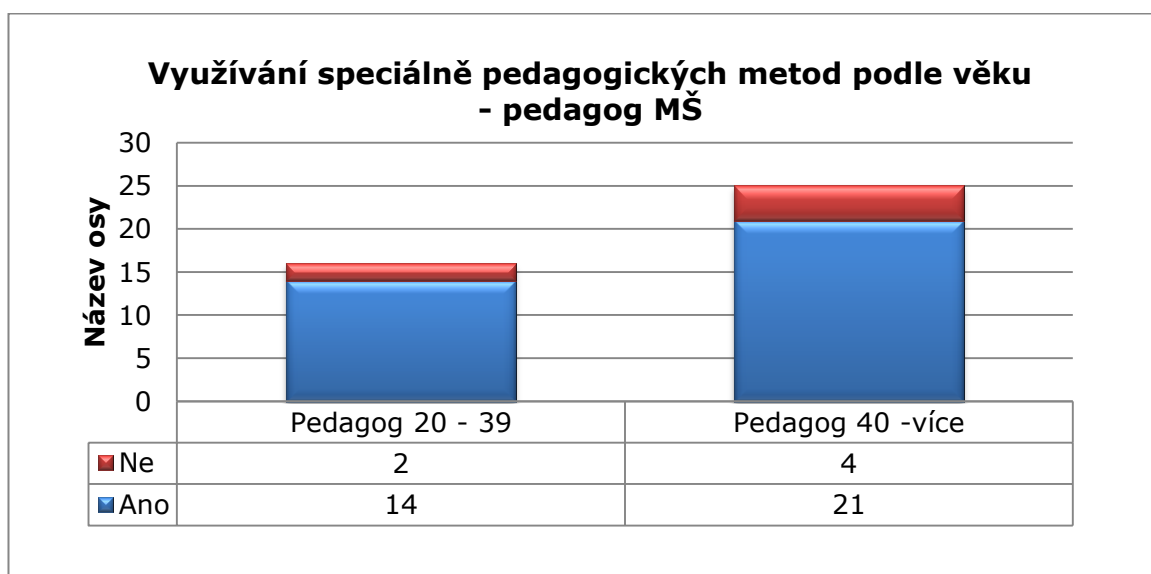
Graf 18: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS – pedagog ZŠ, ZŠS - podle typu třídy



Z grafu číslo 18 je zřejmé využívání speciálně pedagogických metod podle typu tříd.

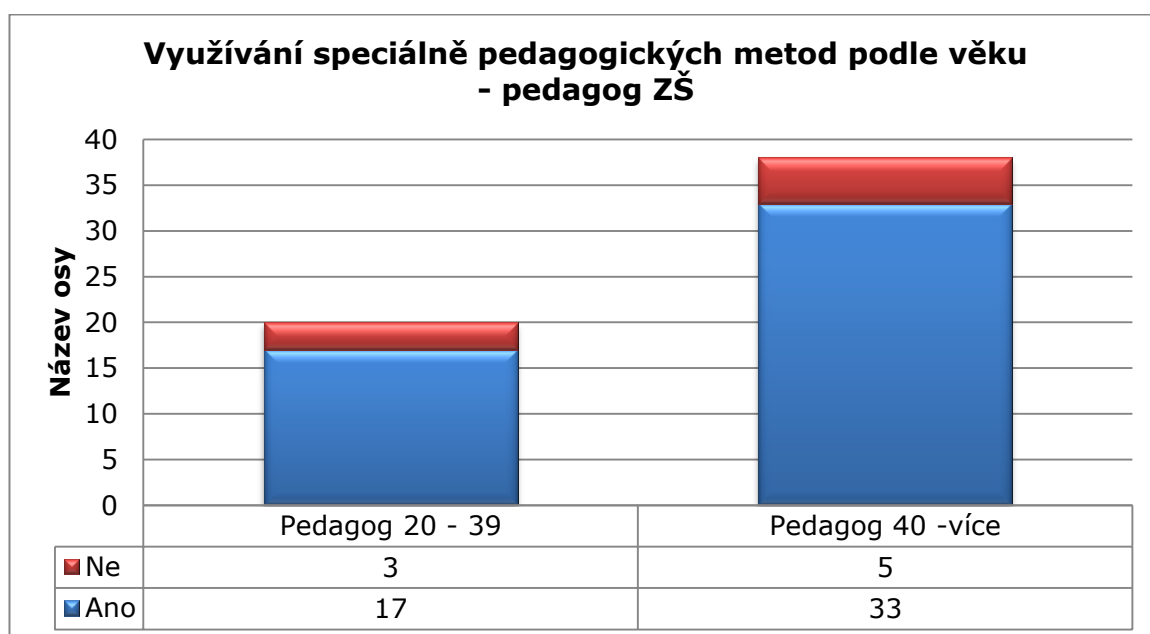
Z počtu 29 pedagogů působících v **běžné třídě ZŠ** jich 22 speciálně pedagogické metody využívá, 7 respondentů uvádí, že tyto metody nevyužívá. Ve **třídách základních škol praktických** – z počtu 8 respondentů, jich 7 metody využívá, 1 nevyužívá. Ve **třídách základních škol speciálních** 21 respondentů uvádí, že se speciálně pedagogické metody využívají.

Graf 19: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS podle věku respondentů – pedagog MŠ



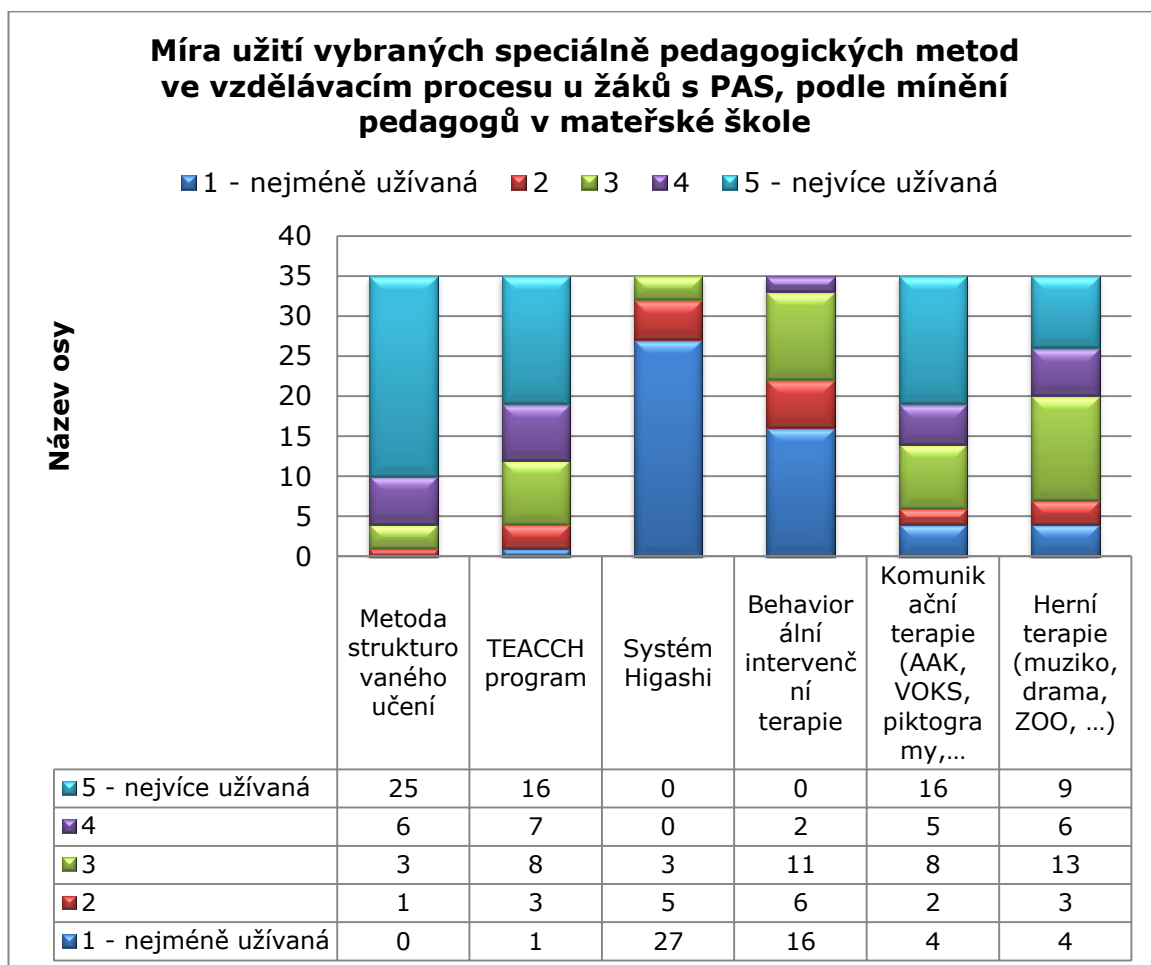
Graf 19 ukazuje využití speciálně pedagogických metod podle věku pedagogů v MŠ. Z učitelů do 39 let jich (88%; $N_1 = 14$) využívá speciálně-pedagogických metod ve vzdělávání dětí, (12%; $N_1 = 2$) uvádí, že těchto metod nevyužívá. Ve věkové skupině 40 let a výše (84%; $N_2 = 21$) potvrzuje využití speciálně-pedagogických metod, (16%; $N_2 = 4$) těchto metod nevyužívá.

Graf 20: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS podle věku respondentů - pedagog ZŠ, ZŠS



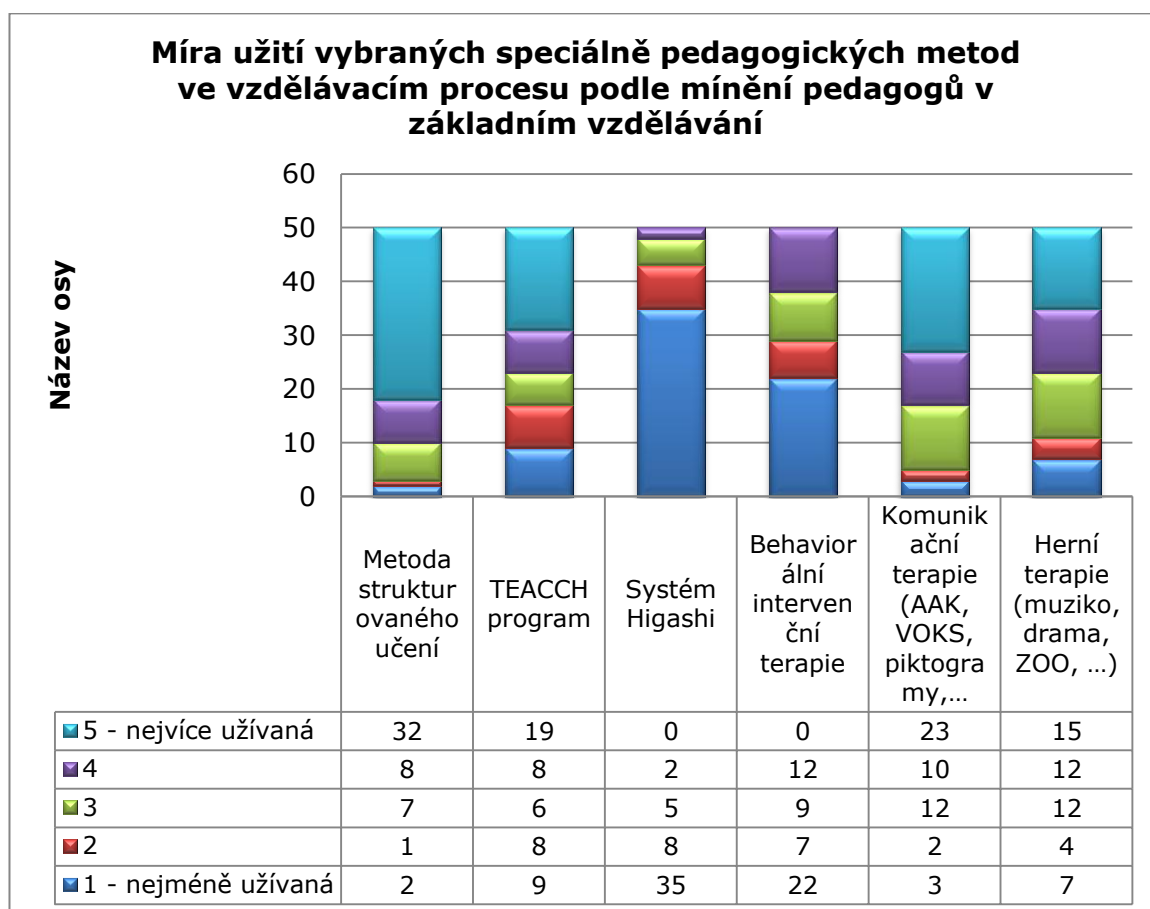
Z grafu č. 20 je zřejmé využití speciálně pedagogických metod podle věku pedagogů v ZŠ, ZŠS. Z učitelů do 39 let jich (88%; $N_2 = 17$) využívá speciálně-pedagogických metod ve vzdělávání dětí, (12%; $N_2 = 3$) uvádí, že těchto metod nevyužívá. Ve věkové skupině 40 let a výše (84%; $N_2 = 33$) potvrzuje využití speciálně-pedagogických metod, (16%; $N_2 = 5$) těchto metod nevyužívá.

Graf 21: Míra užití vybraných speciálně pedagogických metod ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole



Z tabulky umístěné v grafu číslo 21 je zřejmá míra užití vybraných speciálně pedagogických metod v pedagogické praxi. Na číselné stupnici od **1 (nejméně užívaná)** do **5 (nejvíce užívaná)** se učitelé vyjadřovali k užívání či neužívání jednotlivých metod. Podle mínění respondentů z mateřských škol, je ve vzdělávacím procesu u dětí s PAS **nejvíce užívaná** metoda **strukturovaného učení** (71%; $N_1 = 25$). Druhou nejvíce užívanou metodou je současně **TEACCH program** (45%; $N_1 = 16$) a **komunikační terapie** – AAK, VOKS, piktogramy, aj. (45%; $N_1 = 16$). Následuje **herní terapie**, kdy (26%; $N_1 = 9$) respondentů hodnotí na stupnici užívání metody č. 5. Mezi vybranými metodami jsou nejméně užívané prvky **vzdělávacího systému Higashi a Behaviorální intervenční terapie**, kde číslici 5 (nejvíce užívaná), neuvádí ani jeden z respondentů.

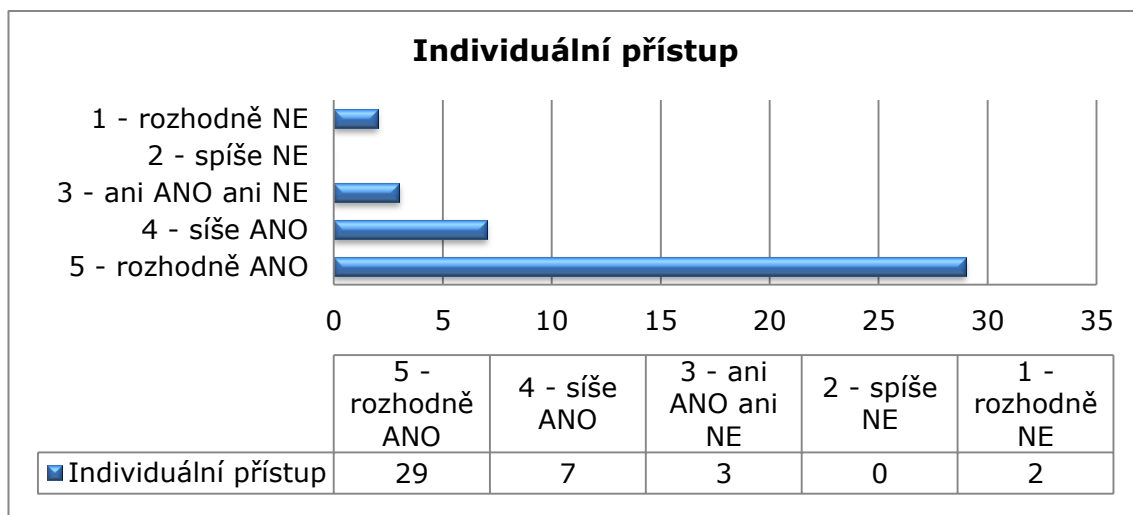
Graf 22: Míra užití vybraných speciálně pedagogických metod ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání



Z tabulky umístěné v grafu číslo 22 vidíme míru užití vybraných speciálně pedagogických metod v praxi, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání. Podle mínění respondentů ze základních škol a základních škol speciálních, je ve vzdělávacím procesu u dětí s PAS **nejvíce užívaná** metoda **strukturovaného učení** (64%; $N_2 = 32$). Druhou nejvíce užívanou metodou je **komunikační terapie** – AAK, VOKS, piktogramy, aj. (46%; $N_2 = 23$). Následuje **TEACCH program** (38%; $N_2 = 19$) a **herní terapie**, kdy (30%; $N_2 = 15$) respondentů hodnotí na stupnici užívání metody č. 5. Stejně jako mezi respondenty mateřských škol, i mezi pedagogy ZŠ a ZŠS jsou nejméně užívanými metodami prvky **vzdělávacího systému Higashi a Behaviorální intervenční terapie**, kde číslici 5 (nejvíce užívaná), neuvádí ani jeden z respondentů.

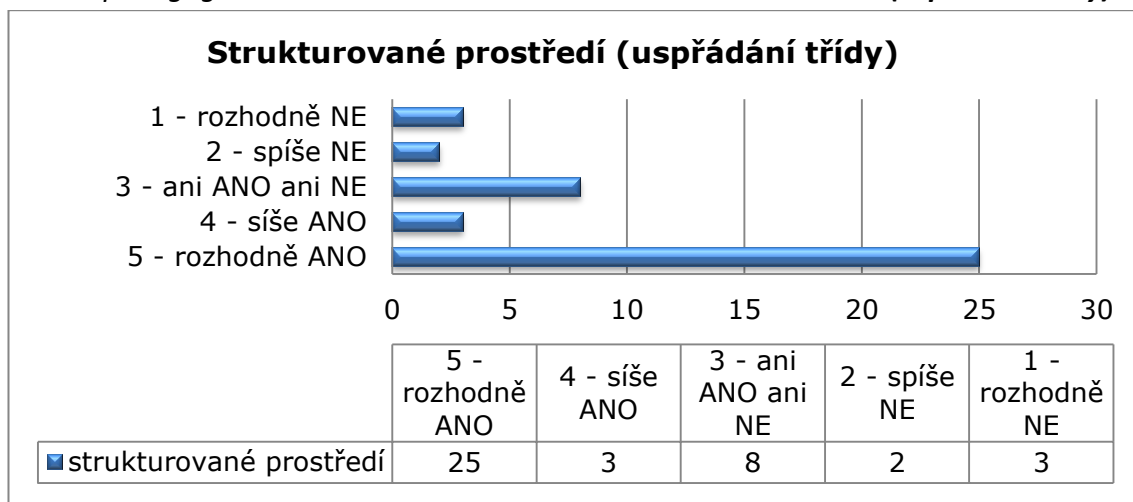
Část III. – Principy metody strukturovaného učení

Graf 23: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole - **INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP**



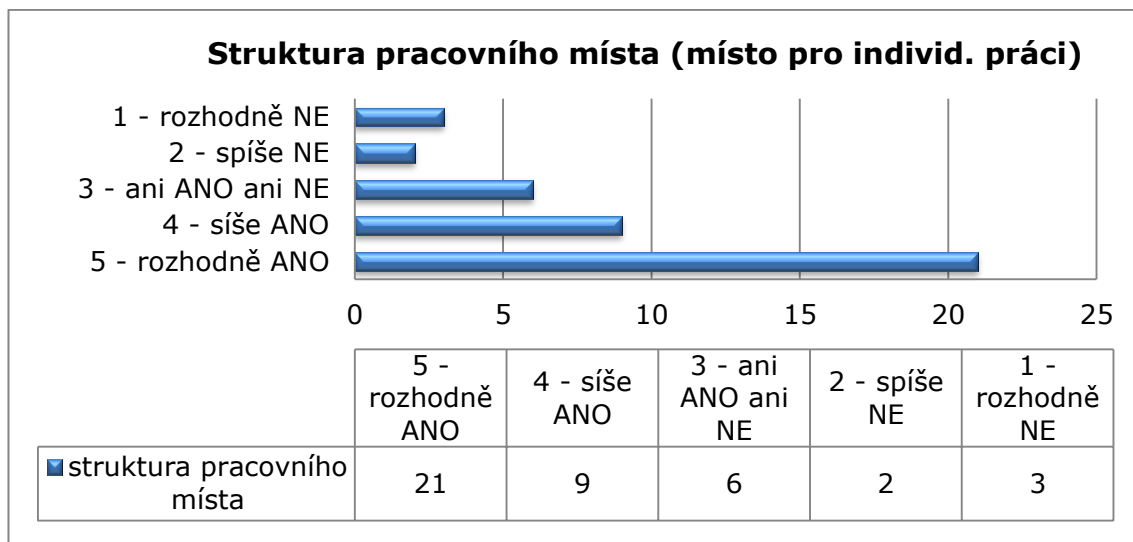
Následující grafy (23 – 29) znázorňují míru užití principů metody strukturovaného učení ve vzdělávacím procesu u žáků s poruchou autistického spektra, podle mínění pedagogů v mateřské škole. Graf č. 23 ukazuje míru využívání principu **individuálního přístupu**. (71%; $N_1 = 29$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (17%; $N_1 = 7$) – spíše ANO, (7%; $N_1 = 3$) – ani ANO/ani NE a (5%; $N_1 = 2$) respondentů rozhodně neuvádí principu individuálního přístupu.

Graf 24: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – **STRUKTUROVANÉ PROSTŘEDÍ (uspřádání třídy)**



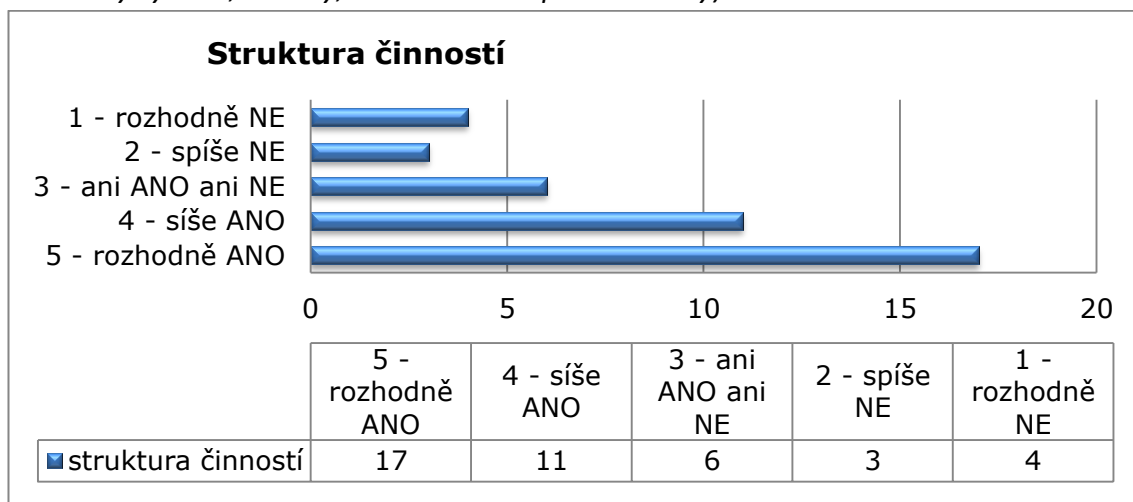
Graf č. 24 představuje míru využívání principu **strukturované prostředí (uspřádání třídy)**. (61%; $N_1 = 25$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (7%; $N_1 = 3$) – spíše ANO, (20%; $N_1 = 8$) – ani ANO/ani NE, (5%; $N_1 = 2$) – spíše NE a (7%; $N_1 = 3$) respondenti uvádí, že rozhodně neuvžívají tohoto principu.

Graf 25: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – **STRUKTURA PRACOVNÍHO MÍSTA**



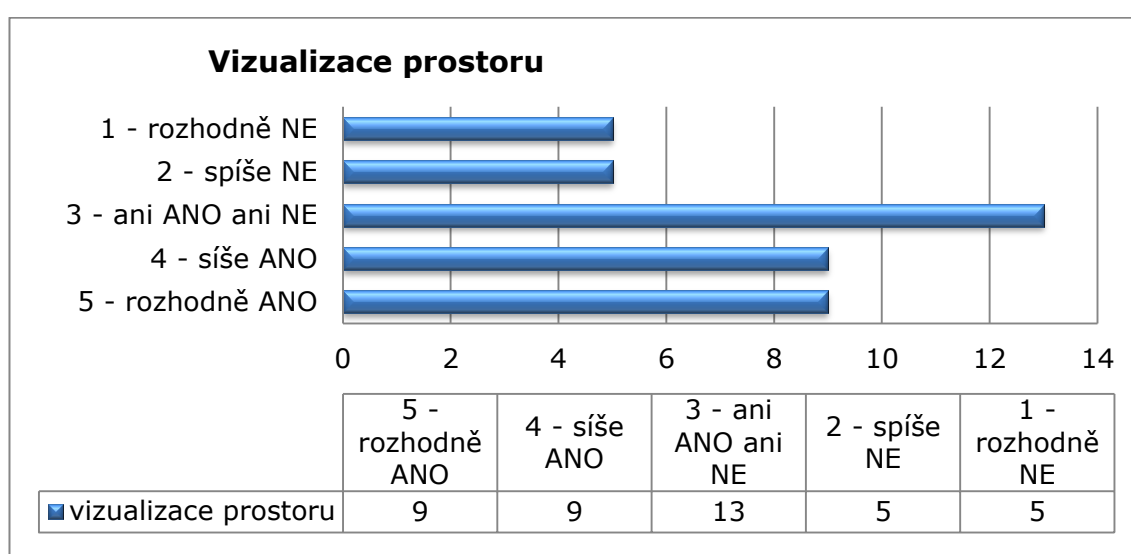
V otázce využívání principu – **struktura pracovního místa** uvádí (51%; $N_1 = 21$) respondentů rozhodně ANO, (22%; $N_1 = 9$) – spíše ANO, (15%; $N_1 = 6$) – ani ANO/ani NE, (5%; $N_1 = 2$) – spíše NE a (7%; $N_1 = 3$) respondenti uvádí, že rozhodně neuvžívají tohoto principu.

Graf 26: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – **STRUKTURA ČINNOSTÍ** (strukturované úlohy, krabicový systém, šanony, strukturované pracovní listy)



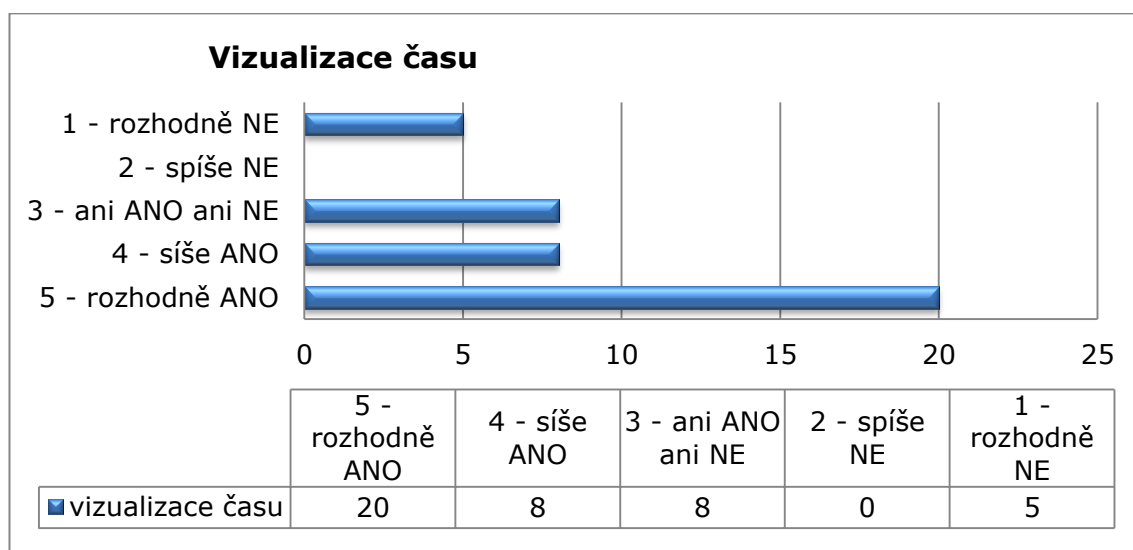
V grafu č. 26 vidíme míru využívání principu - **struktura činností**. Máme na mysli využití strukturovaných úloh, krabicového systému, využití šanonů, strukturovaných pracovních listů, aj. ve vzdělávacím procesu. (41%; $N_1 = 17$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (27%; $N_1 = 11$) – spíše ANO, (15%; $N_1 = 6$) uvádí ani ANO/ani NE, (7%; $N_1 = 3$) – spíše NE a (10%; $N_1 = 4$) respondenti uvádí, že rozhodně neužívají tohoto principu.

Graf 27: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – **VIZUALIZACE PROSTORU**



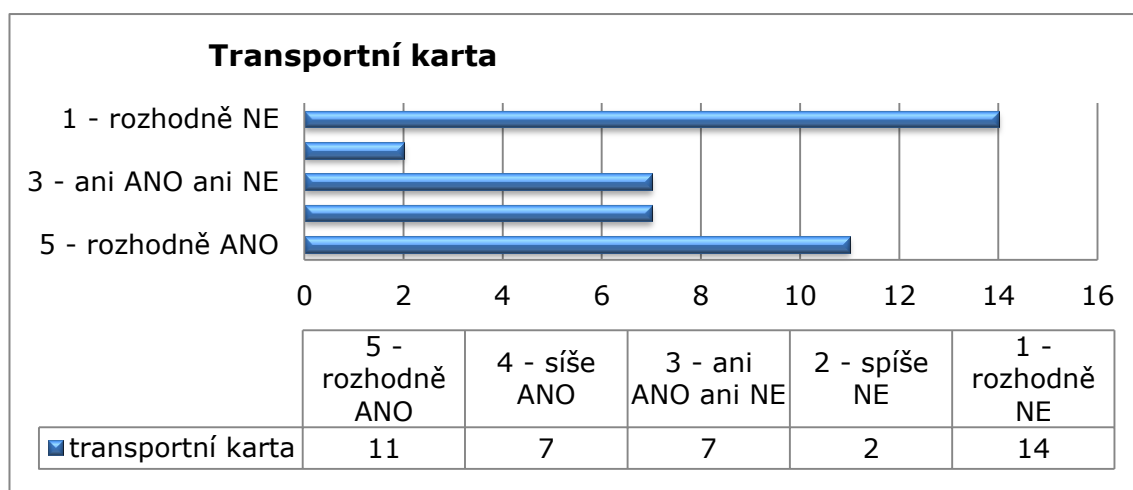
Graf č. 27 představuje míru využívání principu **vizualizace prostoru**. V této otázce jsme se dotazovali, zda učitelé využívají k zvýraznění či oddělení prostoru zvýrazňujících barevných pásek, nátěrů, skříněk, paravanů apod. (22%; $N_1 = 9$) respondentů uvádí rozhodně ANO, stejně tak (22%; $N_1 = 9$) – spíše ANO, (32%; $N_1 = 13$) – ani ANO/ani NE, a shodně (12%; $N_1 = 5$) respondentů uvádí spíše NE a rozhodně NE.

Graf 28: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – **VIZUALIZACE ČASU**



V otázce využívání principu - **vizualizace času** (denní režimy – konkrétní předměty, obrázky, piktogramy, nápisy aj.) uvádí (49%; $N_1 = 20$) respondentů rozhodně ANO, (20%; $N_1 = 9$) – spíše ANO, stejně pak (20%; $N_1 = 9$) – ani ANO/ani NE, a (12%; $N_1 = 5$) – respondentů uvádí, že rozhodně neuvžívají tohoto principu.

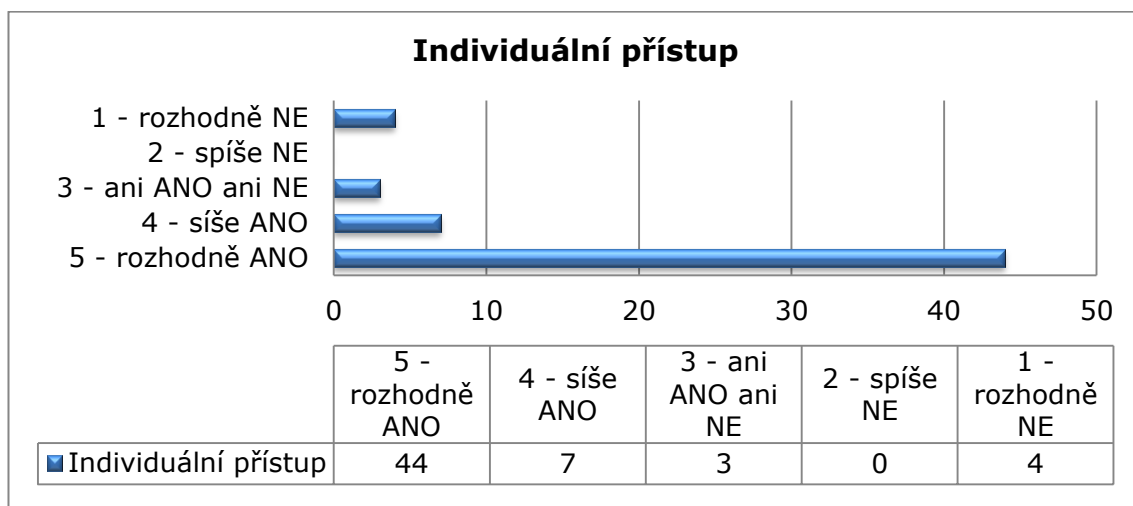
Graf 29: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – **TRANSPORTNÍ KARTA**



V grafu č. 29 sledujeme míru využívání principu – **transportní karty**. Ta se užívá k zajištění bezproblémového přechodu od jedné činnosti ke druhé. (27%; $N_1 = 11$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (17%; $N_1 = 7$) – spíše ANO, shodně (17%; $N_1 = 7$)

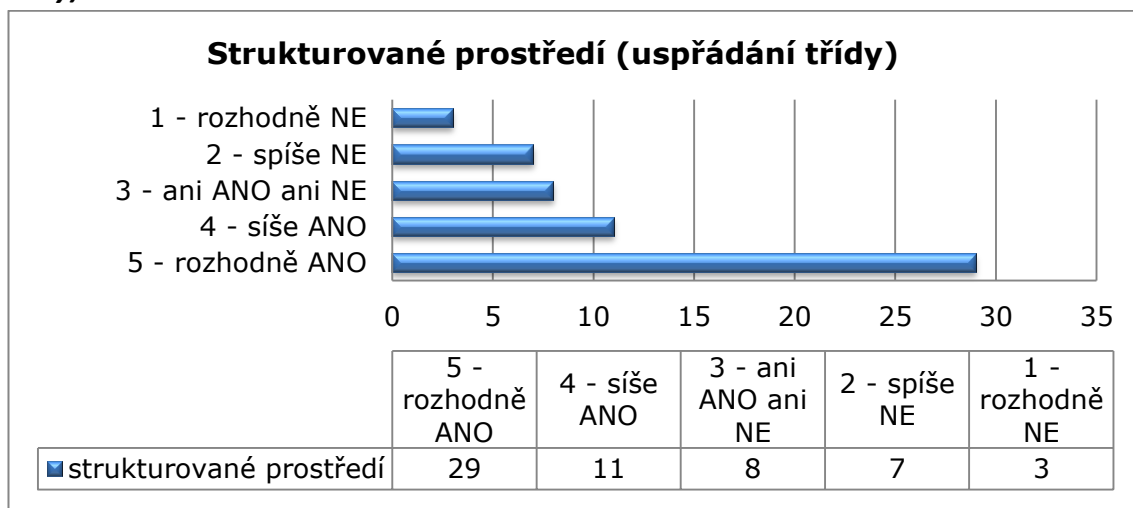
uvádí ani ANO/ani NE, (5%; $N_1 = 2$) – spíše NE a (34%; $N_1 = 14$) respondentů uvádí, že rozhodně neužívají tohoto principu.

*Graf 30: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání - **INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP***



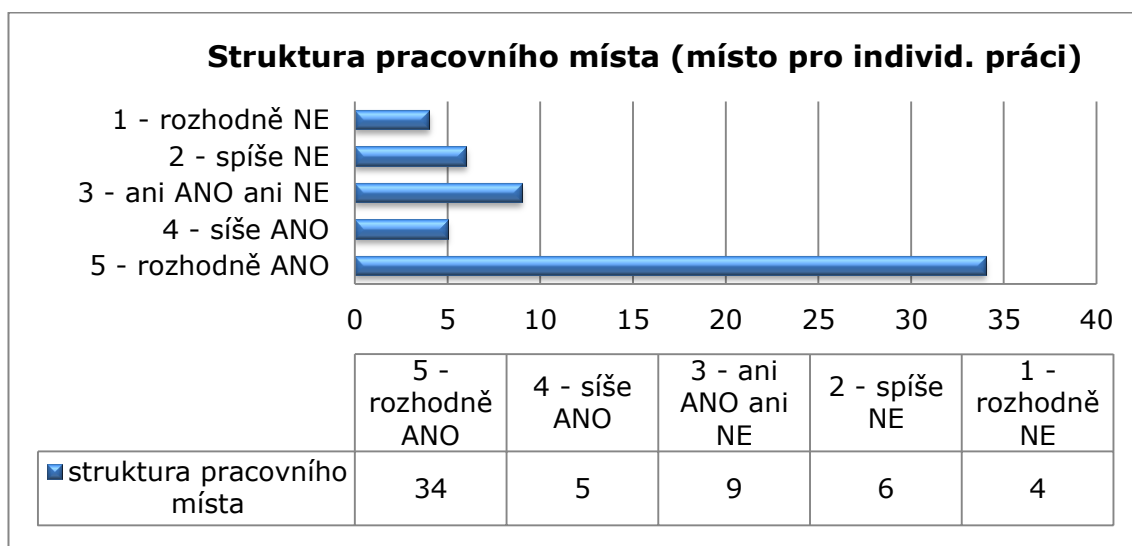
Grafy (30 – 36) znázorňují míru užití principů metody strukturovaného učení ve vzdělávacím procesu u žáků s poruchou autistického spektra, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání. Graf č. 30 ukazuje míru využívání principu **individuálního přístupu**. (76%; $N_2 = 44$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (12%; $N_2 = 7$) – spíše ANO, (5%; $N_2 = 3$) – ani ANO/ani NE a (7%; $N_2 = 4$) respondentů rozhodně neužívá principu individuálního přístupu.

*Graf 31: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání - **STRUKTUROVANÉ PROSTŘEDÍ (uspřádání třídy)***



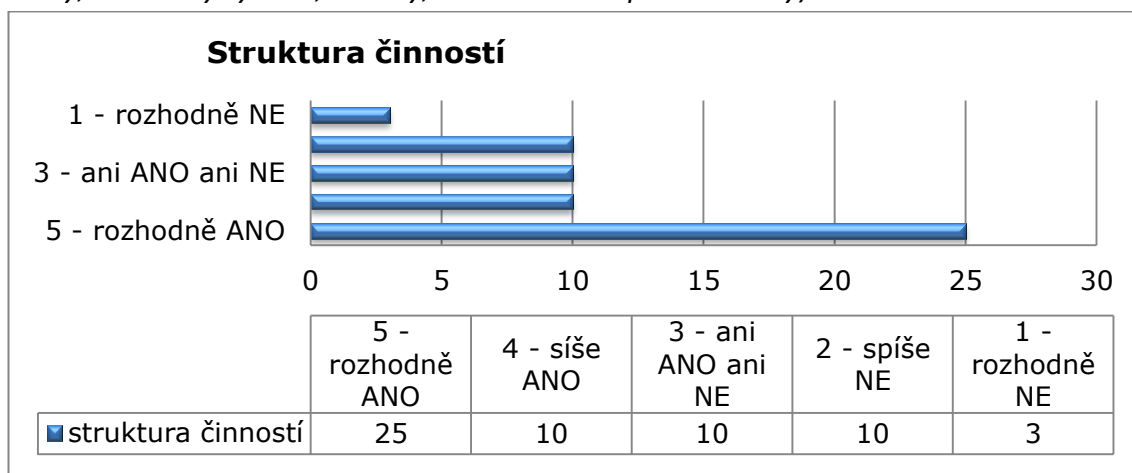
Graf č. 31 představuje míru využívání principu **strukturované prostředí (uspřádání třídy)**. (50%; $N_2 = 29$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (19%; $N_2 = 11$) – spíše ANO, (14%; $N_2 = 8$) – ani ANO/ani NE, (12%; $N_2 = 7$) – spíše NE a (5%; $N_2 = 3$) respondentů uvádí, že rozhodně neuvžívají tohoto principu.

Graf 32: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – **STRUKTURA PRACOVNÍHO MÍSTA**



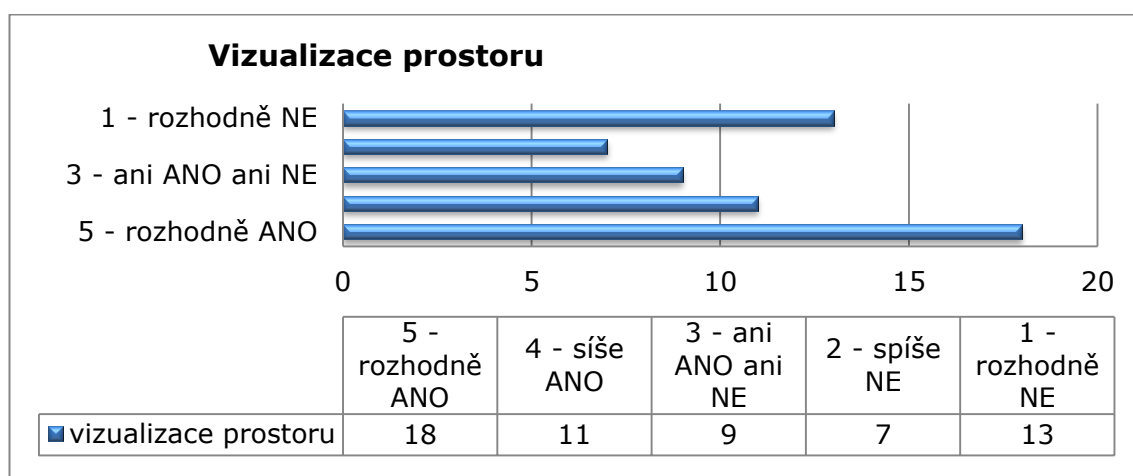
V otázce využívání principu – **struktura pracovního místa** uvádí (59%; $N_2 = 34$) respondentů rozhodně ANO, (9%; $N_2 = 5$) – spíše ANO, (16%; $N_2 = 9$) – ani ANO/ani NE, (10%; $N_2 = 6$) – spíše NE a (7%; $N_2 = 4$) respondenti uvádí, že rozhodně neuvžívají tohoto principu.

Graf 33: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – **STRUKTURA ČINNOSTÍ** (strukturované úlohy, krabicový systém, šanony, strukturované pracovní listy)



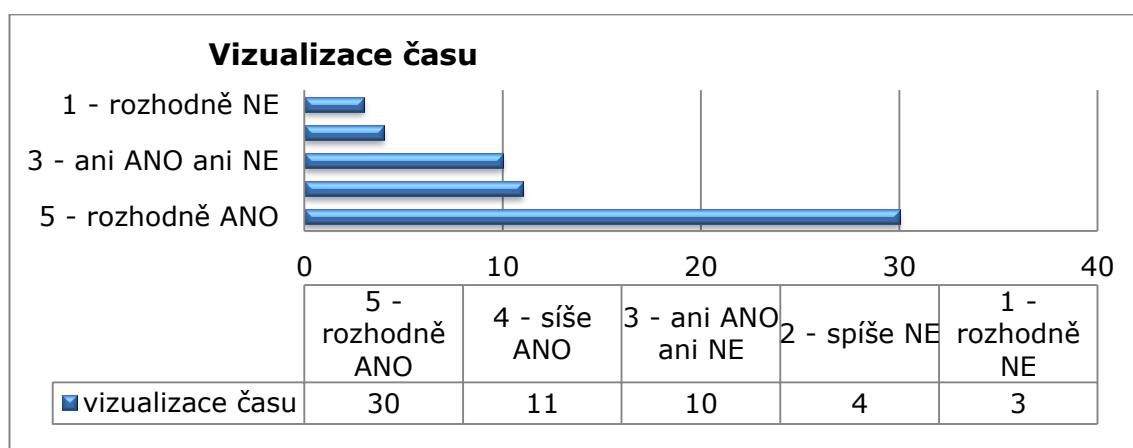
V grafu č. 33 vidíme míru využívání principu - **struktura činností** (strukturované úlohy, krabicový systém, využití šanonů, strukturovaných pracovních listů, aj. ve vzdělávacím procesu). (43%; $N_2 = 25$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (17%; $N_2 = 10$) – spíše ANO, shodně (17%; $N_2 = 10$) uvádí ani ANO/ani NE, (17%; $N_2 = 10$) – spíše NE a (5%; $N_2 = 3$) respondenti uvádí, že rozhodně neuvžívají tohoto principu.

Graf 34: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – **VIZUALIZACE PROSTORU**



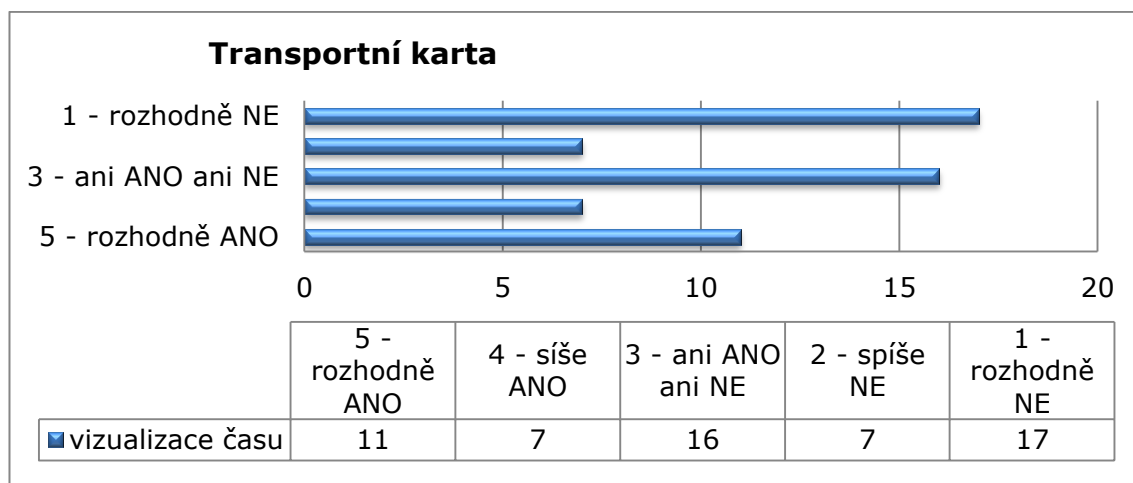
Graf č. 34 představuje míru využívání principu **vizualizace prostoru** (zvýraznění či oddělení prostoru zvýrazňujících barevných pásek, nátěrů, skříněk, paravánů apod.). (31%; $N_2 = 18$) respondentů uvádí rozhodně ANO, stejně tak (19%; $N_2 = 11$) – spíše ANO, (16%; $N_2 = 9$) – ani ANO/ani NE, (12%; $N_2 = 7$) respondentů uvádí spíše NE a (22%; $N_2 = 13$) rozhodně NE.

Graf 35: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – **VIZUALIZACE ČASU**



V otázce využívání principu - **vizualizace času** (denní režimy – konkrétní předměty, obrázky, piktogramy, nápisy aj.) uvádí (52%; $N_2 = 30$) respondentů rozhodně ANO, (19%; $N_2 = 11$ – spíše ANO, (17%; $N_2 = 10$) – ani ANO/ani NE, (7%; $N_2 = 4$) – respondentů uvádí spíše NE a (5%; $N_2 = 3$) rozhodně neuvádí tohoto principu.

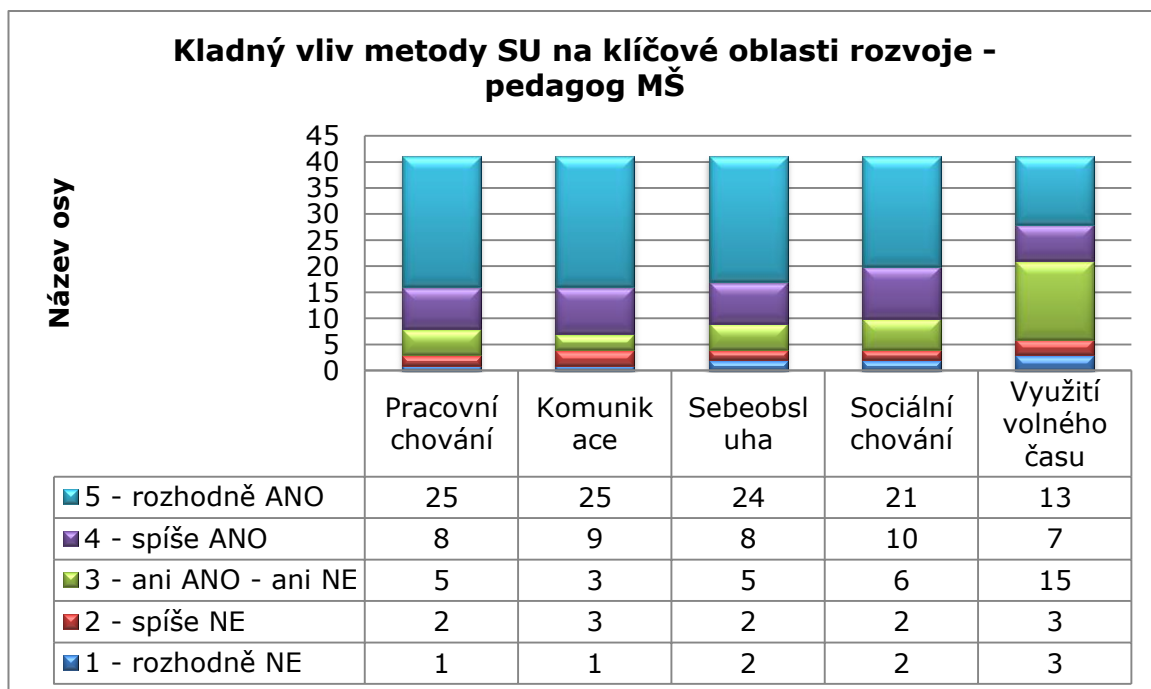
Graf 36: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – **TRANSPORTNÍ KARTA**



V grafu č. 36 sledujeme míru využívání principu – **transportní karty**. (19%; $N_2 = 11$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (12%; $N_2 = 7$) – spíše ANO, shodně (28%; $N_2 = 16$) uvádí ani ANO/ani NE, (12%; $N_2 = 7$) – spíše NE a (29%; $N_2 = 17$) respondentů uvádí, že rozhodně neuvádí tohoto principu.

Část IV. – Vyhodnocení vlivu metody strukturovaného učení

Graf 37: Hodnocení užití metody SU v klíčových oblastech rozvoje u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole



Tabulka vložená do grafu č. 37 ukazuje hodnocení užití metody strukturovaného učení v klíčových oblastech rozvoje u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole. První sledovaná klíčová oblast – **pracovní chování**. V této oblasti (61%; $N_1 = 25$) respondentů uvádí rozhodně ANO, tzn., že považují vliv metody SU na pracovní chování za velmi důležitý. (20%; $N_1 = 8$) uvádí spíše ANO, (12%; $N_1 = 5$) ani ANO – ani NE, (5%; $N_1 = 2$) se kloní k odpovědi spíše NE a pouze (2%; $N_1 = 1$) respondentů uvádí rozhodně NE.

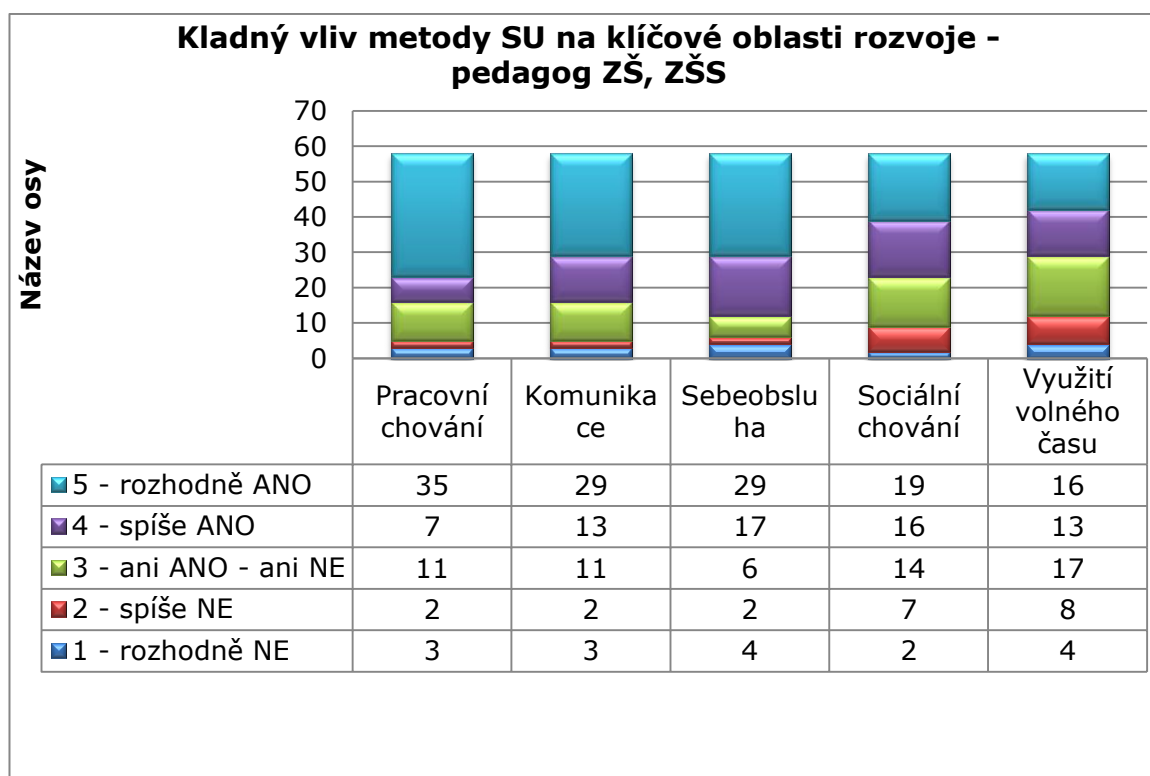
V hodnocení vlivu metody SU na klíčovou oblast **komunikace** uvádí (61%; $N_1 = 25$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (22%; $N_1 = 9$) uvádí spíše ANO, (7%; $N_1 = 3$) ani ANO – ani NE, stejně (7%; $N_1 = 3$) se kloní k odpovědi spíše NE a (2%; $N_1 = 1$) respondentů uvádí rozhodně NE.

V hodnocení vlivu na klíčovou oblast **sebeobsluha** uvádí (59%; $N_1 = 24$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (20%; $N_1 = 8$) uvádí spíše ANO, (12%; $N_1 = 5$) ani ANO – ani NE, stejně (5%; $N_1 = 2$) odpověděli spíše NE a (5%; $N_1 = 2$) respondentů uvádí rozhodně NE.

Další sledovanou klíčovou oblastí byla oblast – **sociálního chování**. V této oblasti (51%; $N_1 = 21$) respondentů uvedlo rozhodně ANO, tzn., že považují vliv metody SU na sociální chování za velmi důležitý. (24%; $N_1 = 10$) pak uvádí spíše ANO, (15%; $N_1 = 6$) ani ANO – ani NE, (5%; $N_1 = 2$) se kloní k odpovědi spíše NE a opět pouze (2%; $N_1 = 1$) respondentů uvádí rozhodně NE.

Při hodnocení vlivu SU na oblast **využití volného času** uvádí (32%; $N_1 = 13$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (17%; $N_1 = 7$) uvádí spíše ANO, (37%; $N_1 = 15$) ani ANO – ani NE, stejně (7%; $N_1 = 3$) se kloní k odpovědi spíše NE a (7%; $N_1 = 3$) respondentů uvádí rozhodně NE.

Graf 38: Hodnocení užití metody SU na klíčové oblasti rozvoje u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání



Tabulka v grafu č. 38 ukazuje hodnocení užití metody strukturovaného učení v klíčových oblastech rozvoje u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání. Sledovaná klíčová oblast – **pracovní chování**. V této oblasti (60%; $N_2 = 35$) respondentů uvádí rozhodně ANO, tzn., že považují vliv metody SU na pracovní chování za velmi důležitý. (12%; $N_2 = 7$) uvádí spíše ANO, (19%; $N_2 = 11$) ani ANO – ani

NE, (3%; $N_2 = 2$) se kloní k odpovědi spíše NE a pouze (5%; $N_2 = 3$) respondentů uvádí rozhodně NE.

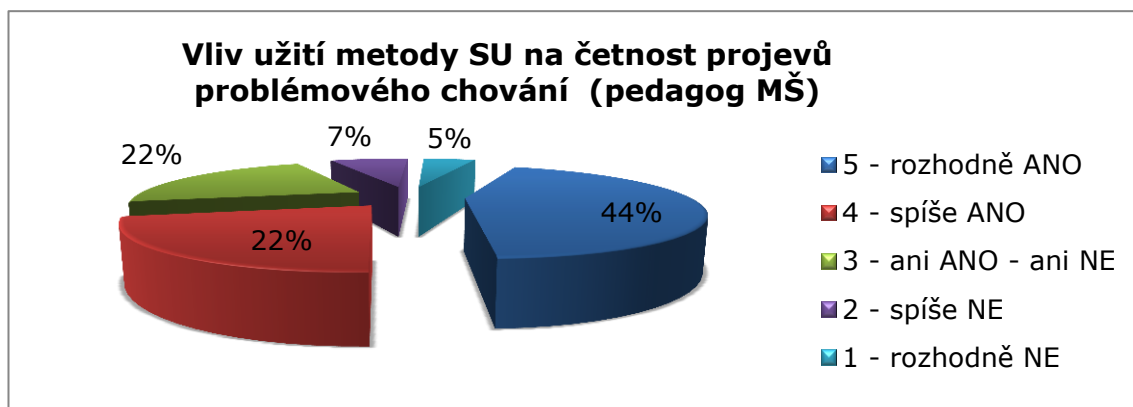
V hodnocení vlivu metody SU na klíčovou oblast **komunikace** uvádí (50%; $N_2 = 22$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (22%; $N_2 = 13$) uvádí spíše ANO, (19%; $N_2 = 11$) ani ANO – ani NE, stejně (3%; $N_2 = 2$) se kloní k odpovědi spíše NE a (5%; $N_2 = 3$) respondentů uvádí rozhodně NE.

V hodnocení vlivu metody SU na klíčovou oblast **sebeobsluha** uvádí (50%; $N_2 = 29$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (29%; $N_2 = 17$) uvádí spíše ANO, (10%; $N_2 = 6$) ani ANO – ani NE, stejně (3%; $N_2 = 2$) odpověděli spíše NE a (7%; $N_2 = 4$) respondentů uvádí rozhodně NE.

Další sledovanou klíčovou oblastí byla oblast – **sociálního chování**. V této oblasti (33%; $N_2 = 19$) respondentů uvedlo rozhodně ANO, tedy považují vliv metody SU na sociální chování za velmi důležitý. (28%; $N_2 = 16$) pak uvádí spíše ANO, (24%; $N_2 = 14$) ani ANO – ani NE, (12%; $N_2 = 7$) se kloní k odpovědi spíše NE a opět pouze (3%; $N_2 = 2$) respondentů uvádí rozhodně NE.

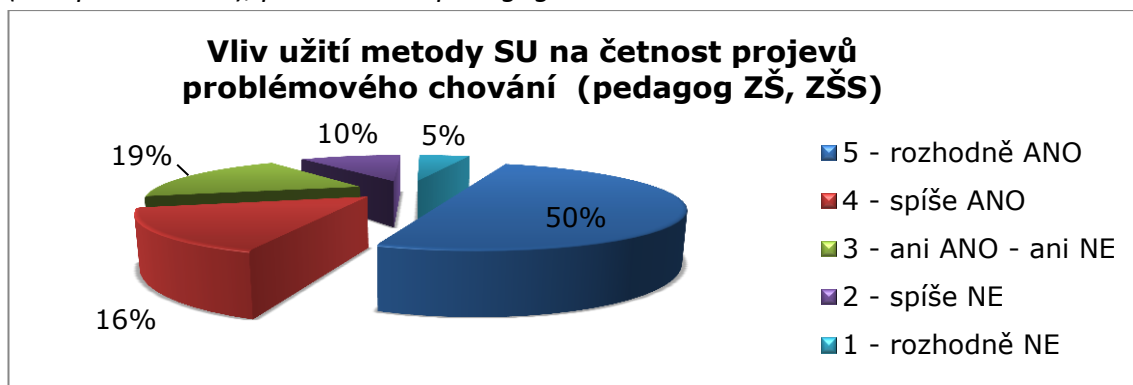
Při hodnocení vlivu SU na oblast **využití volného času** uvádí (28%; $N_2 = 16$) respondentů uvádí rozhodně ANO, (22%; $N_2 = 13$) uvádí spíše ANO, (29%; $N_2 = 17$) ani ANO – ani NE, stejně (14%; $N_2 = 8$) se kloní k odpovědi spíše NE a (7%; $N_2 = 8$) respondentů uvádí rozhodně NE.

Graf 39: Vliv užití metody SU na četnost projevů problémového chování (sebeпоškozování), podle mínění pedagogů v mateřské škole



Podle pedagogů MŠ má aplikace metody strukturovaného učení vliv na snížení četnosti projevů problémového chování (sebepoškozování). (44%; $N_1 = 18$) respondentů uvedlo rozhodně ANO, (22%; $N_1 = 9$) uvádí spíše ANO, (22%; $N_1 = 9$) pak ani ANO – ani NE, (7%; $N_1 = 3$) se kloní k odpovědi spíše NE a opět pouze (5%; $N_1 = 2$) respondentů uvádí rozhodně NE.

Graf 40: Vliv užití metody SU na četnost projevů problémového chování (sebepoškozování), podle mínění pedagogů v základním vzdělávání

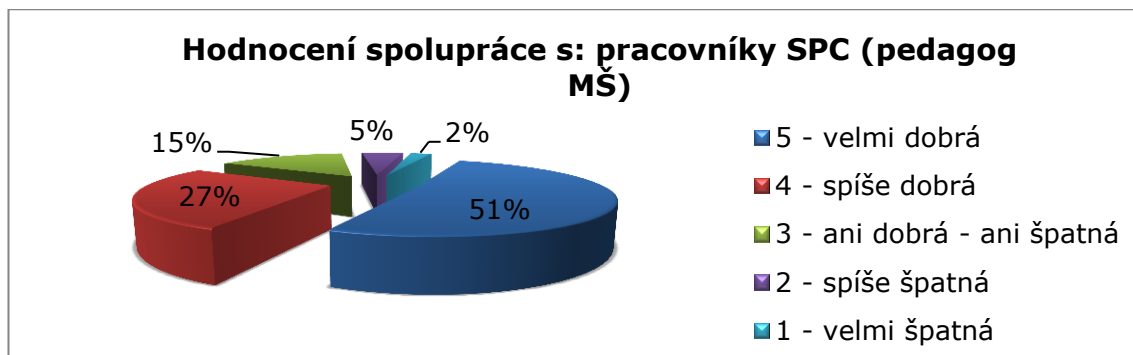


Podle pedagogů MŠ má aplikace metody strukturovaného učení vliv na snížení četnosti projevů problémového chování (sebepoškozování). (50%; $N_1 = 29$) respondentů uvedlo rozhodně ANO, (16%; $N_1 = 9$) pak uvádí spíše ANO, (19%; $N_1 = 11$) ani ANO – ani NE, (10%; $N_1 = 6$) se kloní k odpovědi spíše NE a opět pouze (5%; $N_1 = 3$) respondentů uvádí rozhodně NE.

Část V. – Hodnocení úrovně spolupráce s pracovníky SPC, rodiči, asistenty pedagoga

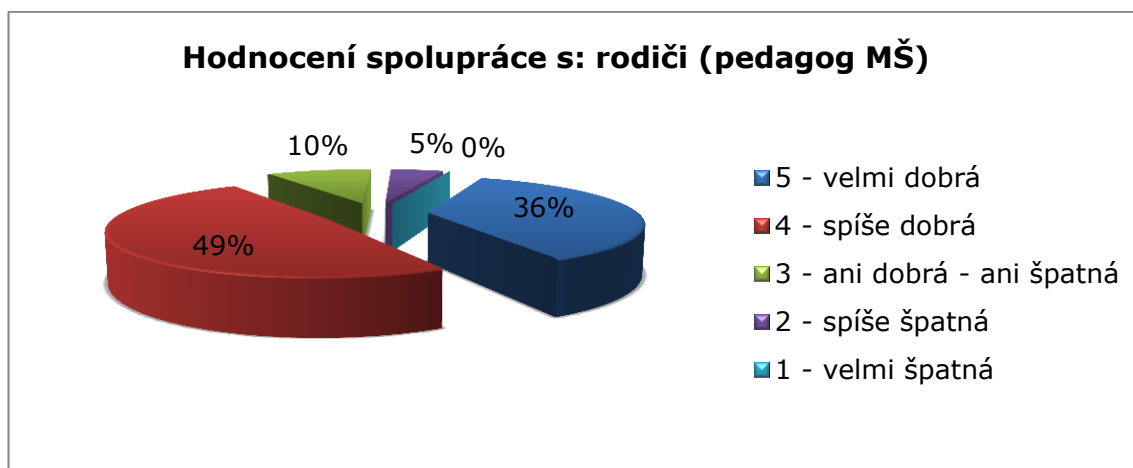
Poslední část výzkumného šetření byla zaměřena na zjištění úrovně spolupráce mezi pedagogy mateřských škol - pracovníky SPC, rodiči a asistenty pedagoga (graf 41 – 43).

Graf 41: Jak hodnotíte spolupráci s: pracovníky SPC – pedagog MŠ



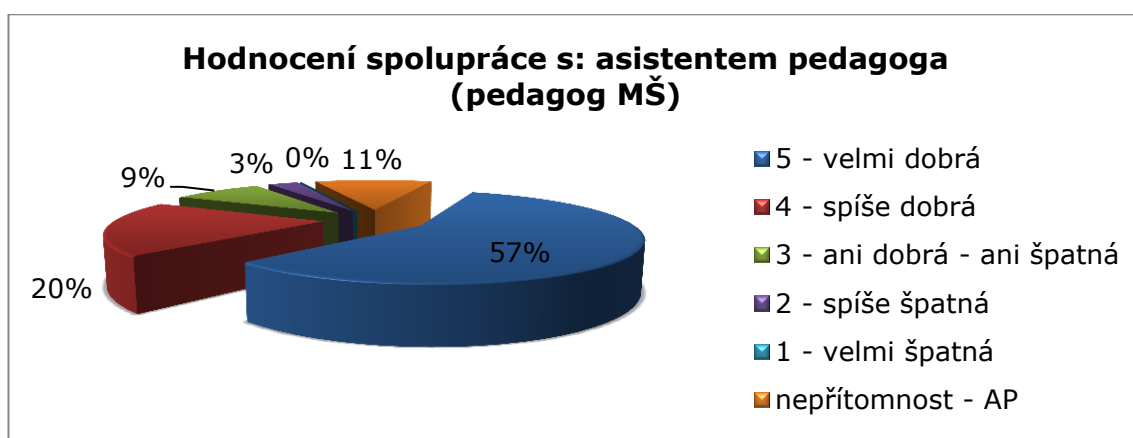
Při hodnocení úrovně spolupráce **učitelů MŠ** a pracovníků SPC, odpovědělo (51%; $N_1 = 21$), že podle jejich názoru je spolupráce velmi dobrá, (27%; $N_1 = 11$) ji pak hodnotí jako spíše dobrou, (16%; $N_1 = 6$) nemá vyhraněný názor, tzn. ani dobrá-aní špatná, (5%; $N_1 = 2$) hodnotí jako spíše špatnou a (2%; $N_1 = 1$) jako velmi špatnou.

Graf 42: Jak hodnotíte spolupráci s: rodiči – pedagog MŠ



Úroveň spolupráce s rodiči dětí a žáků s poruchou autistického spektra hodnotí (36%; $N_1 = 15$) pedagogů velmi dobře, (49%; $N_1 = 20$) uvádí spíše dobrá, (10%; $N_1 = 4$) odpovědělo ani dobrá-aní špatná a (5%; $N_1 = 2$) pedagogů MŠ spolupráci s rodiči hodnotí jako spíše špatnou.

Graf 43: Jak hodnotíte spolupráci s: asistenty pedagoga – pedagog MŠ

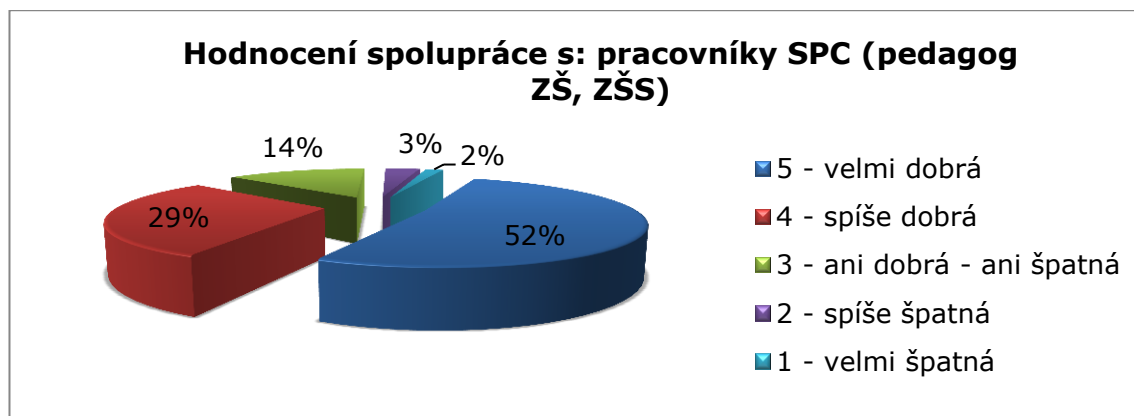


Ve výchovně vzdělávacím procesu je velmi důležitá spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Tuto spolupráci hodnotí (57%; $N_1 = 20$) respondentů velmi dobře, (20%; $N_1 = 7$) spíše dobře, (9%; $N_1 = 3$) odpovědělo ani dobrá-aní špatná a (3%; $N_1 = 1$) ji hodnotí

jako spíše špatnou. (11%; $N_1 = 4$) respondentů uvádí, že v jejich třídách v době sběru dat není asistent pedagoga přítomen.

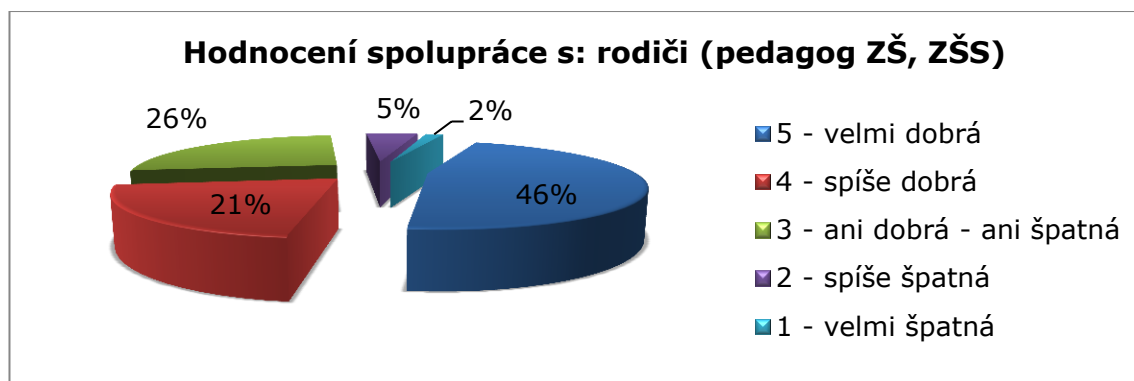
Úroveň spolupráce mezi pedagogy základních škol a základních škol speciálních a pracovníky SPC, rodiči, asistenty pedagoga ukazuje (graf 44 – 46).

Graf 44: Jak hodnotíte spolupráci s: pracovníky SPC – pedagog ZŠ, ZŠS



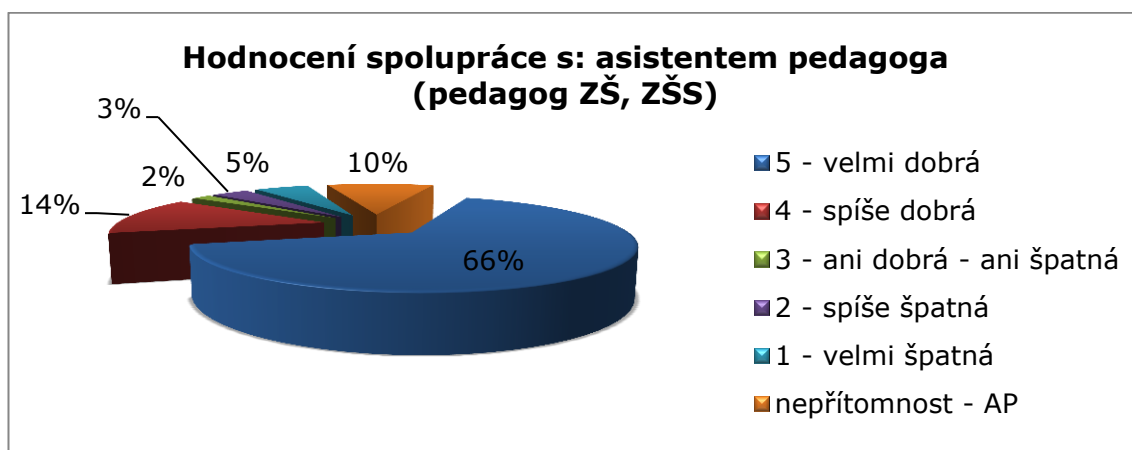
V hodnocení úrovně spolupráce **učitelů ZŠ a ZŠS** a pracovníků SPC, odpovídá (52%; $N_2 = 30$), že je spolupráce velmi dobrá, (29%; $N_2 = 17$) ji pak hodnotí jako spíše dobrou, (14%; $N_2 = 8$) nemá vyhraněný názor, tzn. ani dobrá-ani špatná, (3%; $N_2 = 2$) hodnotí jako spíše špatnou a (2%; $N_2 = 1$) jako velmi špatnou.

Graf 45: Jak hodnotíte spolupráci s: rodiči – pedagog ZŠ, ZŠS



Úroveň spolupráce s rodiči dětí a žáků s poruchou autistického spektra hodnotí (46%; $N_2 = 27$) pedagogů velmi dobře, (21%; $N_2 = 12$) uvádí spíše dobrá, (26%; $N_2 = 15$) odpovědělo ani dobrá-ani špatná, (5%; $N_2 = 3$) pedagogů ZŠ a ZŠS spolupráci s rodiči hodnotí jako spíše špatnou a (2%; $N_2 = 1$) jako velmi špatnou.

Graf 46: Jak hodnotíte spolupráci s: asistenty pedagoga – pedagog ZŠ, ZŠS



Tuto spolupráci hodnotí (66%; $N_2 = 38$) respondentů velmi dobře, (14%; $N_2 = 8$) spíše dobře, (2%; $N_2 = 1$) odpovědělo ani dobrá-ani špatná a (3%; $N_2 = 2$) ji hodnotí jako spíše špatnou a (5%; $N_2 = 3$) jako velmi špatnou. (10%; $N_2 = 6$) respondentů uvádí, že v jejich třídách v době sběru dat není asistent pedagoga přítomen.

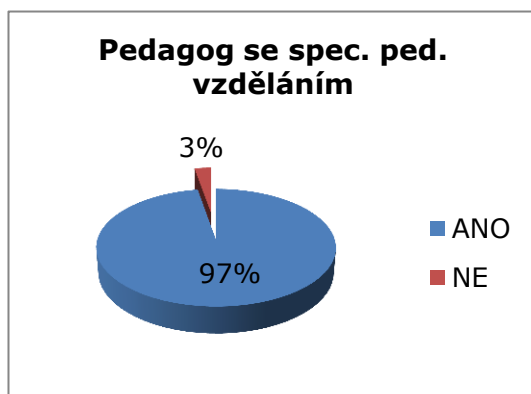
4.4 Ověřování platnosti hypotéz

H1: Speciálně pedagogické metody při vzdělávání žáků s PAS, převážně využívají pedagogičtí pracovníci se speciálně pedagogickým vzděláním.

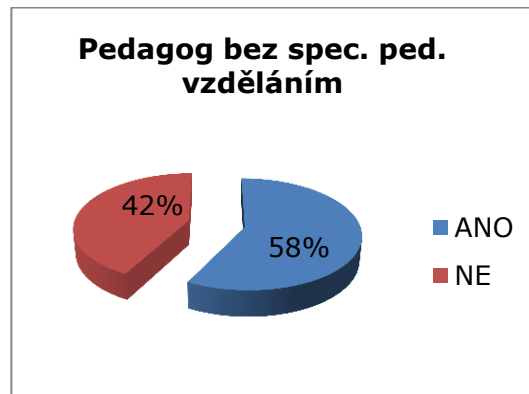
Tab. 18 Využití speciálně pedagogických metod podle dosaženého vzdělání

	Se spec. ped. vzděláním	Bez spec. ped. vzdělání	celkem
Pedagog MŠ	27	14	41
Pedagog ZŠ, ZŠS	46	12	58
Celkem	73	26	99

Graf 47 Pedagog se spec. ped. vzděláním



Graf 48 Pedagog bez spec. ped. vzděláním



Pedagogičtí pracovníci s kvalifikací speciálního pedagoga (*graf 7-8*) více využívají speciálně pedagogických metod ve výchovně vzdělávacím procesu, než pedagog bez této kvalifikace. Z analýzy dat vyplývá, že (97%; N = 71) učitelů s speciálně pedagogickým vzděláním užívá v praxi těchto metod, zatímco u pedagogů bez speciálně pedagogické kvalifikace je to (58%; N = 15).

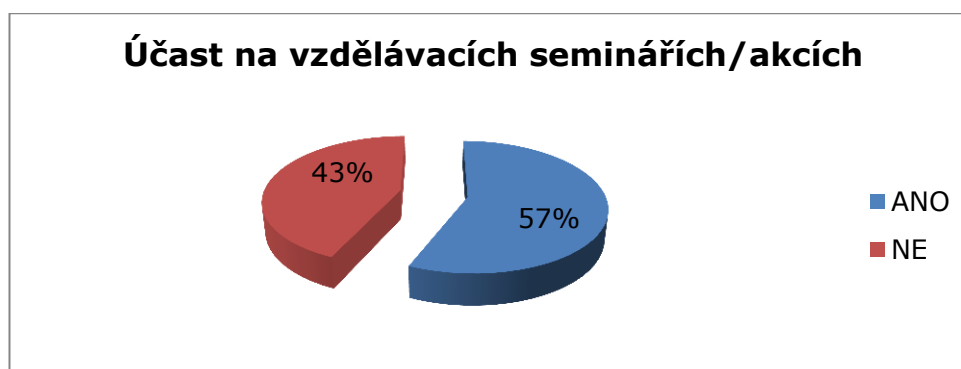
Tato hypotéza se potvrdila.

H2: Čím vyšší je počet absolvovaných odborných seminářů pedagogickými pracovníky v oblasti poruch autistického spektra, tím větší je předpoklad užívání speciálně pedagogických metod u žáků s PAS.

Tab. 19 Účast na vzdělávacích akcích/odborných seminářích

	<i>Pedagog MŠ</i>	<i>Pedagog ZŠ, ZŠS</i>	<i>celkem</i>
Ano	23	33	56
Ne	18	25	43
Celkem	41	58	99

Graf 49 Účast na vzdělávacích seminářích/akcích



V otázce číslo 8 (*dotazník MŠ*) a otázka číslo 9 (*dotazník ZŠ, ZŠS*) jsme se dotazovali respondentů na vzdělání (semináře) v oblasti výchovy a vzdělávání osob s poruchami autistického spektra. (57%; N = 56) uvedlo ve svých odpovědích ANO, (43%; N = 43) uvedlo NE, tzn., že neabsolvovali žádný typ vzdělávání v oblasti poruch autistického spektra (*grafy 11 – 12*).

Vzhledem ke zjištěným skutečnostem (*grafy 15 – 22*), kde bylo zjišťováno mezi respondenty využití vybraných speciálně pedagogických metod a dále využití těchto

metod v závislosti na věku a typu zařízení, můžeme říci, že počet absolvovaných odborných seminářů (56 – Ano, 43 – Ne), nemá přímý vliv na užití metody strukturovaného učení pedagogickými pracovníky.

Tato hypotéza se nepotvrdila.

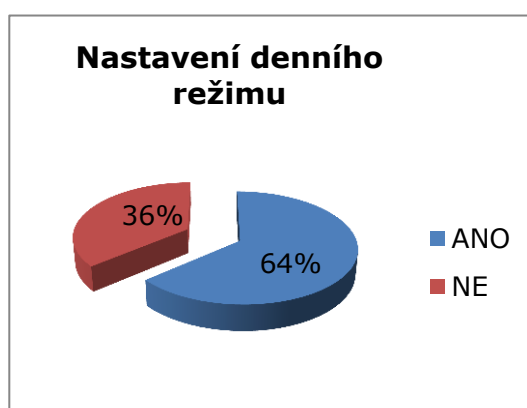
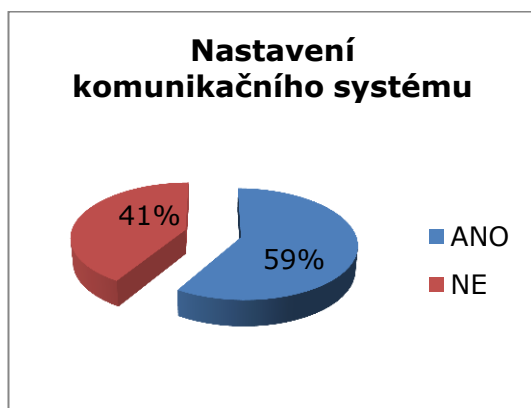
H3: Pedagogičtí pracovníci v základní škole i v základní škole speciální mají vždy od pedagogů z předškolního vzdělávání informace o nastupujících žácích s PAS (v oblasti nastavení komunikačního systému, denního režimu, způsobu zvládnání problémového chování).

Tab. 20 Informace o žácích nastupujících do základního vzdělávání

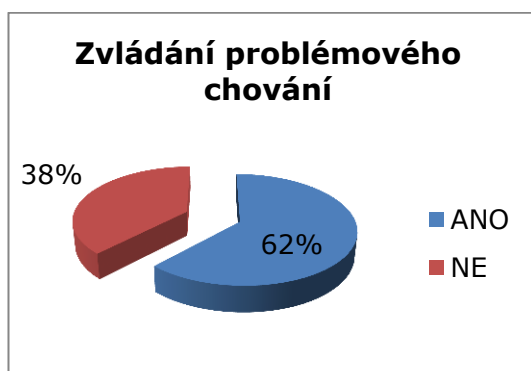
	<i>Nastavení komunikačního systému</i>	<i>Nastavení denního režimu</i>	<i>Informace o způsobu zvládnání problémového chování</i>
Ano	34	37	36
Ne	24	21	22
Celkem	58	58	58

Otázka číslo 11 (dotazník pro učitele ZŠ, ZŠS) jsme zjišťovali, zda pedagogové ZŠ, ZŠS mají k dispozici z MŠ informace o nastavení komunikačního systému, denního režimu či zvládnání problémového chování. Tyto jsou velmi potřebné při přechodu dětí s poruchou autistického spektra z předškolního vzdělávání do základního vzdělávání.

Graf 50 Nastavení komunikačního systému Graf 51 Nastavení denního režimu



Graf 52 Zvládání problémového chování



V otázce nastavení komunikace či komunikačního systému (59%; $N_2 = 34$) pedagogů ZŠ, ZŠS odpovědělo ANO, (41%; $N_2 = 24$) odpovědělo NE, nemají tyto informace k dispozici. V otázce nastavení denního režimu (64%; $N_2 = 37$) respondentů odpovědělo ANO, (36%; $N_2 = 21$) odpovědělo NE. V otázce zvládání problémového chování odpovědělo (62%; $N_2 = 36$) respondentů ANO, (38%; $N_2 = 22$) odpovědělo NE.

Tato hypotéza se nepotvrdila.

H4: Vyšší věk pedagogických pracovníků se promítá do nižšího zájmu o speciálně pedagogické metody obecně. (zájem je závislý na věku)

V rámci statistického šetření byly stanoveny dvě základní věkové kategorie. Kategorie věkově mladších pedagogických pracovníků (do 39 let, $N = 36$) a kategorie věkově starších pedagogických pracovníků (nad 40 let, $N = 63$). Tyto dvě kategorie byly porovnány. (Grafy 19 – 20)

Tab. 21 Využití speciálně pedagogických metod podle věku pedagoga

	Pedagog MŠ		Pedagog ZŠ, ZŠS		celkem
	do 39 let	40 let a více	do 39 let	40 let a více	
Ano	14	21	17	33	85
Ne	2	4	3	5	14
Celkem	16	25	20	38	99

Speciálně pedagogické metody, při vzdělávání žáků s PAS, využívá v kategorii mladších pedagogických pracovníků do 39 let věku (86%), což je 31 učitelů z MŠ. V kategorii starších pedagogických pracovníků - 40 let a více (85,7%), což je 54 pedagogů ZŠ a ZŠS.

Srovnání těchto dvou skupin ukazuje, že věková hranice nemá vliv na využívání speciálně pedagogických metod při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.

Tato hypotéza se nepotvrdila.

H5: V mateřské škole speciální, jsou u dětí s PAS speciálně pedagogické metody více využívány než v běžné třídě mateřské školy.

Graf 53 Mateřská škola speciální



Graf 54 Běžná třída mateřské školy



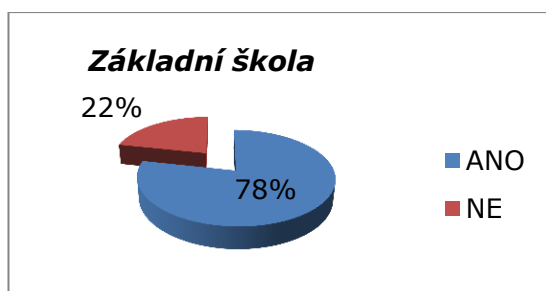
Z analýzy dat je zřejmé, že speciálně pedagogické metody ve speciálních třídách jsou více využívány (100%), než v běžných třídách mateřských škol (85%).

Z 33 pedagogů působících v *běžné třídě mateřské školy* jich 28 speciálně pedagogické metody využívá, 5 respondentů uvádí, že tyto metody nevyužívá. V *mateřské škole speciální* (8 respondentů) se speciálně pedagogické metody využívají.

Tato hypotéza se potvrdila.

H6: V základní škole speciální jsou u žáků s PAS speciálně pedagogické metody více využívány než v základní škole.

Graf 53 Základní škola



Graf 54 Základní škola speciální



Získaná data ukazují, že speciálně pedagogické metody v Základní škole speciální jsou více využívány (100%), než v základních školách (78%).

Z počtu 37 pedagogů působících v **základní škole** jich 29 speciálně pedagogické metody využívá, 8 respondentů uvádí, že tyto metody nevyužívá. Ve **třídách základních škol speciálních** 21 respondentů uvádí, že se speciálně pedagogické metody využívají.

Tato hypotéza se potvrdila.

H7: Využití metody strukturovaného učení zlepší samostatnost v klíčových oblastech rozvoje (pracovní chování, sociální chování, komunikace, využití volného času, sebeobsluha).

Tab. 22 Vliv metody strukturovaného v klíčových oblastech rozvoje podle mínění pedagogů

	1 - rozhodně NE	2 - spíše NE	3 - ani ANO - ani NE	4 - spíše ANO	5 - rozhodně ANO
Pracovní chování	4	4	16	15	60
Komunikace	4	5	14	22	54
Sebeobsluha	6	4	11	25	53
Sociální chování	4	9	20	26	40
Využití volného času	7	11	32	20	29

Podle mínění pedagogických pracovníků z mateřských škol a pedagogických pracovníků ze základního vzdělávání (viz. Tab. 24, grafy 37, 38), má metoda strukturovaného učení přímý vliv na samostatnost ve sledovaných klíčových oblastech rozvoje. Procentuální součet se skládá z odpovědí respondentů – rozhodně ANO a spíše ANO. Jedná se tedy o pracovní chování (76%), sociální chování (67%), komunikace (77%), využití volného času (50%), sebeobsluha (79%).

Tato hypotéza se potvrdila.

H8: Aplikace metody strukturovaného učení sníží četnost projevů problémového chování (sebepoškození).

Tab. 23 Vliv užití metody SU na četnost projevů problémového chování (sebepoškození)

	1 - rozhodně NE	2 - spíše NE	3 - ani ANO - ani NE	4 - spíše ANO	5 - rozhodně ANO
Pedagog MŠ	2	3	9	9	18
Pedagog ZŠ, ZŠS	3	6	11	9	29
Celkem	5	9	20	18	47

Podle mínění pedagogických pracovníků z mateřských škol a pedagogických pracovníků ze základního vzdělávání (viz. Tab. 25, grafy 39, 40), má metoda strukturovaného učení přímý vliv na snížení četnosti projevů problémového chování (sebepoškození). Procentuální součet se skládá z odpovědí respondentů, kdy (66%) odpovědělo – rozhodně ANO a spíše ANO.

Tato hypotéza se potvrdila.

4.5 Diskuze a závěry kvalitativní části výzkumného šetření

Poruchami autistického spektra se dnes zabývá řada odborníků z řad psychologů, psychiatrů, pedagogů a mnoho dalších. Diagnostické nástroje jsou dnes propracované, lépe rozumíme kognitivním problémům, které autismus provázejí. Souběžně se rozvíjí řada různých intervenčních programů. Některé, zvláště ty, které nabízejí či slibují výrazné až dramatické zlepšení, jsou velmi často vědecky obtížně ověřitelné a jejich efektivita je sporná.

Jako účinná se jeví u dětí a žáků s PAS metoda strukturovaného učení, kterou je možné uplatnit v předškolním a základním vzdělávání i v rodinách samotných. Je zde kladen důraz na využívání individuálních schopností, využívá alternativní komunikace, klade důraz na nácviky sebeobsluhy, samostatnosti, sociálních i pracovních dovedností a v neposlední řadě zdůrazňuje spolupráci s rodinou.

Výsledky výzkumného šetření poskytují relativně ucelený souhrn současných informací z oblasti metody strukturovaného učení a jejího užívání v předškolním a základním vzdělávání, se zaměřením na přechod dětí/žáků z předškolního do

základního vzdělávání. Tyto informace mohou sloužit především pedagogům, kteří se věnují výchově a vzdělávání dětí a žáků s poruchou autistického spektra a zpětně se mohou promítnout do speciálně pedagogické teorie ve vztahu k edukaci dětí/žáků s poruchou autistického spektra.

Hlavním cílem první části výzkumného projektu bylo analyzovat speciálně pedagogickou intervenci u dětí s poruchou autistického spektra v mateřské škole, základní škole a základní škole speciální se zaměřením na *metodu strukturovaného učení, jako základu pro výchovně vzdělávací proces základního vzdělávání ve vzdělávacích zařízeních v Moravskoslezském kraji*. Parciálními cíli výzkumného šetření bylo analyzovat informovanost, vzdělanost pedagogických pracovníků v oblasti PAS. Dále pak analýza podmínek pro vzdělávání dětí a žáků s PAS v předškolním a základním vzdělávání, využití speciálně pedagogických metod a přístupů ve výchovně vzdělávacím procesu a získání dat o způsobu předávání informací mezi pedagogy předškolního a základního vzdělávání.

Výzkumu se zúčastnili učitelé mateřských škol, učitelé 1. stupně základních škol, základních škol praktických a základních škol speciálních v Moravskoslezském kraji, vzdělávající děti a žáky s poruchou autistického spektra. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 99 respondentů ($N = 99$), z toho 41 respondentů ($N_1 = 41$) z mateřských škol a 58 respondentů ($N_2 = 58$) ze ZŠ a ZŠS. Analyzovány byly dvě kategorie pedagogů. Mladší kategorie učitelů do 39 let, druhou kategorii pak tvořili učitelé 40 let a více. Předpoklad, že speciálně pedagogické metody, při vzdělávání žáků s PAS více využívají mladší pedagogičtí pracovníci, se nepotvrdil. Srovnání těchto dvou skupin ukazuje, že věková hranice, v rámci vzdělávacích zařízení v Moravskoslezském kraji, nemá vliv na využívání speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.

Při hodnocení vlivu využití metody SU na klíčové oblasti rozvoje odpovídali pedagogičtí pracovníci podle svých zkušeností z přímé pedagogické praxe. Mezi sledované klíčové oblasti patří – komunikace, sebeobsluha, pracovní chování, sociální chování a využití volného času. Z analýzy odpovědí vyplývá, že zřetelný vliv má aplikace metody na oblast pracovního chování (76%), komunikace (77%) a sebeobsluhy (79%), menší pak na oblast sociálního chování (67%) a využití volného času (50%).

- **informovanost, vzdělanost pedagogických pracovníků v oblasti poruch autistického spektra**

Ze zkoumaného souboru učitelů mateřských škol (41), jich má 25 vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogiky a další dvě učitelky má vzdělání v tomto oboru v rámci celoživotního vzdělávání. Z 58 pedagogů v základním vzdělávání jich má 33 vysokoškolskou kvalifikaci speciálního pedagoga, 13 dalších pak studovalo v rámci CŽV obor zaměřený na speciální pedagogiku. Jakýkoli typ vzdělávání v oblasti PAS (kurzy, semináře, aj. vzdělávací akce) absolvovalo 23 učitelů MŠ (56%) a 33 učitelů ZŠ, ZŠS (57%). Zajímavým zjištěním může být, že ač více jak 43% pedagogů neabsolvovalo žádný typ vzdělávací akce, ve své praxi speciálně pedagogických metod při výchově a vzdělávání žáků s PAS využívají (*grafy 15 – 18*). Nejčastěji uváděné vzdělávací akce jsou: *Vzdělávání dětí s autismem - I. – III. – Brno Apla, Agresivita u jedinců s PAS, Komunikace u osob s PAS, Nácviky sociálních dovedností u osob s PAS, Zvládání náročného chování u dětí a žáků s PAS*

- **podmínky pro vzdělávání dětí a žáků s PAS v předškolním a základním vzdělávání**

Vzhledem ke všem specifikům a náročnosti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra, odpovídali respondenti na otázky týkajících se využívání principů metody strukturovaného učení v každodenní praxi, podle svého mínění a vlastní zkušenosti. Při využívání principů SU má klíčovou roli současný stav dětí/žáků. Žáci s těžkou symptomatikou PAS, těžším stupněm mentální retardace či dalšími přidruženými poruchami, vyžadují tvorbu takového prostředí ve třídě, které odpovídá jejich potřebám, zatímco u žáků s lehčími projevy PAS tato míra opatření není tak intenzivní.

Tab. 24 Souhrn odpovědí pedagogů – využití principů metody strukturovaného učení v předškolním i základním vzdělávání, podle mínění pedagogů (odpovědi - rozhodně a spíše ANO)

Principy SU	Pedagog MŠ	Pedagog ZŠ, ZŠS	celkem
Individuální přístup	36 (88%)	51 (88%)	87 (88%)
Strukturované prostředí - třída	28 (68%)	40 (69%)	68 (68,6%)
Struktura pracovního místa	30 (73%)	39 (68 %)	69 (70%)
Struktura činností	28 (68%)	35 (60%)	63 (63,7%)
Vizualizace prostoru	18 (44%)	29 (50%)	47 (47,5%)
Vizualizace času	29 (69%)	41 (71%)	70 (70,7%)
Transportní karta	18 (44%)	18 (31%)	36 (36,4%)

Ze souhrnu odpovědí je zřejmá míra užívání principů metody SU ve výchovně vzdělávacím procesu pedagogickými pracovníky. Využíváním těchto principů pedagogové vytvářejí pro děti/žáky podmínky pro bezproblémový průběh vzdělávání v předškolním i základním vzdělávání.

- **využití speciálně pedagogických metod a přístupů ve výchovně vzdělávacím procesu**

Celostní přístup vyžaduje často kombinaci nejrůznějších přístupů a speciálně pedagogických metod, které pedagog volí pro nastavení výchovně vzdělávacího procesu v závislosti na individuálních potřebách jednotlivých dětí/žáků. Z výsledků dotazníkového šetření je zřejmé, že pedagogičtí pracovníci v mateřských školách i základních školách „nastavují“ a kombinují speciálně pedagogickou intervenci v závislosti na potřebách žáků.

Tab. 25 Souhrn odpovědí pedagogů – využití užití vybraných speciálně pedagogických metod ve vzdělávacím procesu podle mínění pedagogů v předškolním i základním vzdělávání (odpovědi – 5, 4 škálového hodnocení)

	<i>Pedagog MŠ</i>	<i>Pedagog ZŠ, ZŠS</i>	<i>celkem</i>
<i>Metoda strukturovaného učení</i>	31 (85,5%)	40 (69%)	71 (71,7%)
<i>TEACCH program</i>	24 (62%)	27 (46,5%)	51 (51,5%)
<i>Prvky systému Higashi</i>	0 (0%)	2 (3,4 %)	2 (2%)
<i>Behaviorální intervenční terapie</i>	2 (4,8%)	12 (20,7%)	14 (14,1%)
<i>Komunikační terapie</i>	21 (57%)	33 (56,9%)	54 (54,5%)
<i>Herní terapie</i>	15 (40,6%)	27 (46,5%)	42 (42,4%)

Po metodě strukturovaného učení jsou nejvíce využívány prvky Teacch programu, komunikační (AAK, VOKS, piktogramy aj.) a herní terapie (ZOO, muziko, ergoterapie, aj.).

- **způsob předávání informací mezi pedagogy předškolního a základního vzdělávání**

Přechod dětí z předškolního do základního vzdělávání je velmi důležitou událostí v životě dětí s poruchou autistického spektra. Jedním z klíčových momentů pro plynulé zvládnutí tohoto přechodu do základní školy, je přenos informací mezi učiteli mateřské

školy a základní školy. Aby mohl pedagog v ZŠ či ZŠ navázat a dále pokračovat ve vzdělávání je žádoucí mít dostatek informací o nastavení komunikačního systému, denního režimu a o způsobu zvládání problémového chování či předcházení rizikovým situacím.

Tab. 26 Souhrn odpovědí pedagogů – předávání informací mezi pedagogy mateřských škol a základních škol

Předávání informací do základního vzdělávání			
	Nastavení komunikačního systému	Nastavení denního režimu	Informace o způsobu zvládání problémového chování
Ano	25 (61%)	24 (59%)	24 (59%)
Ne	16 (39%)	17 (41%)	17 (41%)
Celkem	41	41	41
Informace k dispozici z mateřských škol v ZŠ, ZŠS			
	Nastavení komunikačního systému	Nastavení denního režimu	Informace o způsobu zvládání problémového chování
Ano	34 (59%)	37 (64%)	36 (62%)
Ne	24 (41%)	21 (36%)	22 (38%)
Celkem	58	58	58

Z analýzy dat vyplývá, že zhruba 60 % respondentů předává nebo získává vybrané informace. Tyto informace jsou předávány podle pedagogů zpravidla písemně, ústně nebo kombinací těchto dvou způsobů.

- **úroveň spolupráce s pracovníky SPC, rodiči žáků a asistenty pedagoga**

Nejbližšími týmovými spolupracovníky jsou pracovníci SPC, rodiče a asistent pedagoga. S kvalitou spolupráce s pracovníky SPC je spokojeno (odpovědi – velmi dobrá a spíše dobrá) 79,8% respondentů, s kvalitou spolupráce s rodiči 74,8% a s kvalitou spolupráce s asistentem pedagoga je spokojeno 82% respondentů.

4.6 Doporučení pro teorii a praxi

Na základě analýzy, výsledků a závěrů výzkumného projektu a vzhledem k vymezeným cílům a formulovaným hypotézám, byla stanovena následující doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

- Vytvářet podmínky pro vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti poruch autistického spektra
- Vytvářet prostorové i materiální podmínky pro vzdělávání dětí/žáků s poruchou autistického spektra (struktura třídy, pracovních míst i ostatních prostorů)
- Zajistit potřebnou míru vizuální podpory, která zmírňuje handicap v paměťových i abstraktních schopnostech a vede ke zvyšování samostatnosti u dětí/žáků s PAS
- Zajistit potřebnou míru předvídatelnosti pomocí různých forem denních režimů, které zlepšují adaptabilitu u dětí/žáků s PAS
- Dbát na pečlivé vedení dokumentace a zaznamenávání údajů. Sledovat četnost a kvalitu komunikace, výskyt problémového chování, zvládání či nezvládání úkolů
- Zkvalitnit přenos potřebných a důležitých informací mezi pedagogy v předškolním a základním vzdělávání, které jsou důležité pro bezproblémový přechod a další vzdělávání žáků s PAS
- Motivovat speciální pedagogy k týmové spolupráci mezi pedagogy, rodiči a dalšími osobami podílejícími se na výchově a vzdělávání dětí/žáků s PAS (pracovník SPC, psycholog, logoped, rehabilitační pracovník, pedagogický asistent, osobní asistent)
- Využívat dostupných speciálně pedagogických metod k co největší možné míře samostatnosti, sebeobsluže, využívání volného času, komunikaci, pracovním a sociálním dovednostem
- Využívat metody strukturovaného učení jako prostředku ke snížení projevů problémového chování
- Využívat komplexního přístupu, podněcovat i aktivizovat více dílčích oblastí osobnosti jedince s poruchou autistického spektra

- Zvyšovat všeobecnou informovanost o pervazivních vývojových poruchách na všech úrovních a ve všech typech škol
- Udržovat a prohlubovat spolupráci mezi učiteli a rodiči žáků, zejména formou pravidelných rodičovských konzultací

Z nejnovějších poznatků je zřejmé, že uplatňování všech principů metodiky strukturovaného učení, a to nejen ve výchovně vzdělávacím procesu, má na děti/žáky s poruchou autistického spektra velmi pozitivní vliv. Jedním z nejdůležitějších cílů při vzdělávání je umožnit co největší možnou míru samostatnosti jedince s PAS a snaha o jeho zařazení se do společnosti a tím do běžného života. Tímto je kladen veliký důraz nejen na pedagogické pracovníky, kteří se přímo podílí na jejich výchově a vzdělávání, ale i na všechny ty, kteří se jakýmkoliv způsobem do tohoto procesu zapojují. Proto je vhodné vytvořit ze strany vedení školských zařízení podmínky pro vzdělávání svých pracovníků v oblasti poruch autistického spektra. Pokud chceme, aby byl jakýkoli intervenční program úspěšný, pak je nutné zkvalitňovat týmovou spolupráci všech, kteří se na výchovných strategiích podílejí. Je důležitá vzájemná podpora, informovanost a otevřená komunikace v celém týmu pracovníků. Velmi náročným a složitým procesem může být snaha minimalizaci nejrozumnějšího problémového či rituálního chování. Je vhodné ve zvláštních zájmech a rituálech hledat pozitivní aspekty a ty pak využít k rozvoji jedince s PAS. Tyto rituály mohou být základem pro učení se novým dovednostem.

Vhodnou úpravou prostředí a pracovního místa vytváříme pocit jistoty, bezpečí i předvídatelnosti a tím dobré podmínky pro rozvoj a vzdělávání těchto žáků. Protože se všechny děti s autismem od sebe v různé míře odlišují, je nutné z hlediska individuálního přístupu zjišťovat aktuální stav a úroveň schopností dítěte/žáka pedagogem a na základě tohoto zjištění zvolit nejvhodnější typ vzdělávání, nastavení komunikačního systému, pracovního systému. V závěru chci zdůraznit, všechny děti s autismem mají stejnou potřebu lásky, přijetí i bezpečí jako všichni ostatní, a proto potřebují naše přijetí.

5. ANALÝZA EDUKAČNÍHO PROCESU – VÝZKUMNÝ PROJEKT II.

5.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření II.

Při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je nutné brát v úvahu osobnostní specifika těchto žáků. V současnosti si samy školy vytvářejí školní vzdělávací programy na základě rámcových vzdělávacích programů, a to jim umožňuje upravovat obsah vzdělávání a začlenit takové metody a formy vzdělávání, které budou v co největší možné míře odpovídat potřebám a možnostem žáků s PAS.

Žáci s poruchou autistického spektra, kteří jsou zařazení do základní školy speciální, vyžadují řadu podpůrných opatření. K těmto patří využití speciálně pedagogických metod, forem a postupů při vzdělávání, zajištění přítomnosti asistenta pedagoga. Velmi důležité je také vytvoření speciálních pomůcek a speciálních učebnic, které jsou pro efektivní výuku nezbytné.

Cíle výzkumu

Hlavním cílem kvalitativního výzkumného šetření této disertační práce je analýza edukačního procesu, metodických postupů ve výuce čtení, psaní, matematiky a speciálně pedagogické intervence u žáků s poruchou autistického spektra v Základní škole a mateřské škole Naděje ve Frýdku – Místku v kontextu rozvoje klíčových kompetencí.

Parciální cíle výzkumného šetření:

1. Analýza školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ vytvořeného podle RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením (ŠVP základní školy a mateřské školy Naděje ve Frýdku – Místku).
2. Analýza tematických plánů pro 1. ročník se zaměřením na vzdělávací oblast Jazyková komunikace – obor Čtení, Psaní.
3. Analýza tematických plánů pro 1. ročník se zaměřením na vzdělávací oblast Matematika a její aplikace – obor Matematika.
4. Analýza uplatnění terapeuticko-formativních přístupů v základní škole speciální.
5. Analýza využití vyučovacích prostředků v základní škole speciální.

Metodologie výzkumu

Empirická část výzkumného šetření je zpracována **metodou kvalitativního výzkumu** a aplikací monografické procedury. Zaměřená je na analýzu edukačního procesu v kontextu rozvoje klíčových kompetencí u žáků s poruchou autistického spektra. Pro účely kvalitativní části výzkumu byla stěžejně využita technika kazuistiky neboli případové studie. Je zpracováno deset případových studií žáků, dále bude analyzován edukační proces, metodické postupy ve výuce čtení, psaní, matematiky a speciálně pedagogická intervence u žáků s poruchou autistického spektra. Výzkumné šetření se zaměřuje na otázku spolupráce a návaznosti či propojenosti speciálně pedagogických postupů mezi předškolním a základním vzděláváním.

Při zpracování empirické části jsou využity techniky:

- analýzy dokumentů (ŠVP, tematické plány, IVP, zdravotní dokumentace)
- analýza výsledků činností
- polostandardizovaného rozhovoru
- pozorování

Kazuistika – případová studie - by měla obsahovat tyto položky:

- anamnéza – rodinná a osobní
- současný stav dítěte
- problémy dítěte
- analýza případu (zvláště pak souvislostí případu)
- návrh intervence, která je součástí IVP žáka (závěr, prognóza, opatření)
(Monatová, 2000; srov. Švec, 1998)

5.2 Charakteristika zkoumaného zařízení

Základní škola a mateřská škola Naděje, Frýdek-Místek, Škarabelova 562 se nachází v blízkosti centra města. Díky své poloze je snadně dopravně dosažitelná i pro žáky a rodiče dojíždějící z okolních vesnic.

Škola sídlí ve Frýdku-Místku v budově na ulici Škarabelova 562. Své tři odloučené pracoviště má ve Frýdku-Místku na ulici K Hájku 2972, pak v prostorách 5. Základní školy, na ulici Elišky Krásnohordkové a také v Integrovaném centru Žirafa ve Frýdku –

Místku. Škola se zaměřuje na **vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením** a na děti, kterým lépe vyhovuje menší kolektiv spolužáků.

Skupinová integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnuje žáky:

- s poruchou učení nebo chování
- žáky s lehkou mentální retardací nebo v kombinaci s dalším handicapem
- žáky s těžkou mentální retardací v kombinaci s dalším zdravotním postižením (tělesným, smyslovým)
- žáky s poruchou autistického spektra

Pro školu je charakteristické poskytování individuální a skupinové léčebné tělesné výchovy, kterou vykonávají odpovědní pracovníci. Léčebné cvičení vyžadují zejména žáci s více vadami, kteří jsou zcela na pomoc a léčebný tělocvik odkázáni.

Cvičení jsou dětem a žákům poskytována v dopoledních hodinách v místnosti k tomu kvalitně vybavené. Součástí dopoledního vzdělávání je rovněž poskytování logopedické péče, kterou zabezpečují kromě speciálních pedagogů v rámci rozvrhu také kliničtí logopedi, kteří mají rovněž speciálně vybavenou třídu s moderními pomůckami.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou ve znění zákona **č. 561/2004 Sb.** (a ve znění předpisů následujících), považováni žáci se *zdravotním postižením* (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování), žáci se *zdravotním znevýhodněním* (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a *žáci se sociálním znevýhodněním* (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy).

Ve škole se z celkového počtu 120 žáků se vzdělává 98 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z důvodu zdravotního či jiného znevýhodnění se uplatňují při vzdělávání speciálně pedagogické postupy a alternativní metody pro rozvoj rozumových schopností, orientačních dovedností a při zlepšování sociální komunikace žáků, u nichž vzdělávání za použití běžných metod nepřináší dostatečné výsledky.

Vzdělávání se uskutečňuje v podnětném a vstřícném prostředí malotřídní školy, ve třídách samostatně zřízenými pro žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, formou skupinové integrace. V malém kolektivu, pod vedením speciálního pedagoga, se zajištěním dalšího pedagoga ve třídě, případně asistenta pedagoga.

Obsah oborů vzdělávacích oblastí RVP škola v ŠVP upravuje tak, aby byly pro vhodné pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzhledem k jejich možnostem, zdravotnímu stavu, při vhodném využití kompenzačních a didaktických pomůcek, speciálních učebnic a speciálních výukových programů.

Téměř všichni žáci školy jsou v evidenci pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Ve spolupráci s odbornými pracovišti, je po vyšetření žáka, na základě doporučení PPP a SPC vypracován žákům individuální vzdělávací plán (IVP). IVP je konzultován s odpovědnými pracovníky PPP, SPC, zákonnými zástupci, popřípadě lékařem či odborným pracovníkem (logoped, rehabilitační pracovník). IVP vychází z učebních dokumentů a respektuje individuální potřeby žáka.

IVP obsahuje: základní údaje o žákovi, závěry vyšetření, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, nezbytné kompenzační i didaktické pomůcky, učebnice, organizace speciálně výchovné pedagogické a psychologické péče, způsob spolupráce se zákonnými zástupci, popis projevů žáka ve škole.

Zajištění podmínek pro úspěšné vzdělávání

- škola nabízí bezbariérový přístup do všech prostor školy
- umožňuje používat potřebné a dostupné kompenzační pomůcky, vhodné učebnice a učební pomůcky přizpůsobené potřebám žáků
- ve škole se uplatňují formy alternativní komunikace
- škola zabezpečuje odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče
- respektuje individualitu a specifické potřeby žáka
- v případě potřeby a v souladu s právními předpisy škola zajišťuje působení druhého pedagoga ve třídě, případně asistenta pedagoga
- škola spolupracuje se zákonnými zástupci žáka, odbornými pracovníky, lékaři apod.

Tab. 27: Přehled vzdělávacích programů školy

Obory vzdělávání		
79-01-B/01	Základní škola speciální	Kapacita: 70 žáků
79-01-C/01	Základní škola	Kapacita: 70 žáků

Tab. 28: Vzdělávací programy ve školním roce 2011/2012

Ročník	Typ školy	Vzdělávací program
1.-4.	ZŠ I.st.	Školní vzdělávací program Škola porozumění podle RVP ZV
5.	ZŠ I.st.	Základní škola, č.j. 16847/96-2
1.-4.	ZŠ praktická I.st.	ŠVP Škola porozumění -příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
5.	ZŠ praktická I.st.	Zvláštní škola, č.j. 22980/1997-22
6.-8..	ZŠ praktická II.st.	ŠVP Škola porozumění -příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením podle ZVP ZV pro LMP
1.+ 7.r.	ZŠ speciální	ŠVP Škola porozumění – podle RVP ZŠS díl I a díl II
2.,3.,4.,5.,8.	Pomocná škola	Pomocná škola, č.j. 24035/1997-22
3.,5.,6.,10.	Pomocná škola	Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy, č.j. 15988/2003-24

Tab. 29: Počty žáků podle typu školy k 30. 09. 2011

Typ školy	Počet žáků
Základní škola	33
Základní škola praktická	46
Základní škola speciální	41
Celkem žáků	120

Tab. 30: Počty pedagogických pracovníků k 30. 09. 2011

Počet učitelů	20
Základní škola	5
Základní škola praktická	8
Základní škola speciální	7
Počet asistentů pedagoga	12
celkem pedagogických pracovníků	32

5.3 Charakteristika ŠVP zkoumaného zařízení

Cíle vzdělávání podle ŠVP „Škola porozumění“

Škola je zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci tvoří třídy spojených ročníků. Pro třídy je charakteristická diferenciací míry postižení či znevýhodnění jednotlivých žáků v rámci ročníku. Třídy jsou organizovány podle druhu postižení, ve třídě se vzdělávají žáci různých věkových skupin, které odpovídají 1. nebo 2. stupni základní školy speciální.

RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Hlavním záměrem ŠVP s motivačním názvem „Škola porozumění“, je v co největší míře nasměrovat vzdělávání pro potřeby praktického života. Mentálně i tělesně postižené děti jdou svou cestu životem s konkrétními omezeními, se kterými se musí naučit žít, musí se učit zvládat i akceptovat nejrůznější nároky a vlivy okolního světa. Ve školním vzdělávacím programu si autoři jako hlavní cíl vytýčili vybavit schopnostmi žáky tak, aby se stali v co největší možné míře samostatnými, dostatečně adaptabilními, sebevědomými, ale přitom tolerantními lidmi, připravenými ve společnosti obstát a dle míry vlastního omezení se do ní zapojit.

Vzdělávací i výchovné strategie přizpůsobují psychickým i fyzickým možnostem svých žáků. Při výuce se snaží důsledně uplatňovat individuální přístup, vytvářet vhodný prostor i podmínky pro rozvoj a kompenzaci postižení žáků. Pro žáky vytváří modelové situace reálného, každodenního života. Prioritou je vybavit žáky sebeobslužnými a pracovními dovednostmi.

V ŠVP je kladen důraz na rozvoj estetického citění žáků, žáci spoluvytváří estetické prostředí třídy i školy jako celku, často prezentují své práce na veřejnosti i soutěžích. Žáci jsou k vzájemné pomoci, sounáležitosti a vzájemnému respektu.

Velmi důležitým aspektem je vytváření pro žáky bezpečného prostředí, tím je v nich budován pocit jistoty a důvěry v pedagogy i ve vlastní schopnosti a samostatnost. K výuce pedagogové využívají motivačního systému hodnocení a odměňování žáků. Škola je školou otevřenou, podporuje kontakty se zdravými vrstevníky i s okolním světem.

Výchovně vzdělávací strategie vedoucí k naplňování klíčových kompetencí (ŠVP – Škola porozumění)

1. Výchova svěbytných a zodpovědných osobností, které v rámci svých možností uplatňují svá práva a plní své povinnosti

- vedeme žáky k vnímání sebe sama jako rovnoprávné osobnosti
- rozvíjíme kvalitní vztah mezi žáky a mezi žákem a učitelem
- respektujeme schopnosti žáků zadáváním účelných individuálních úkolů, pomocí nichž se snažíme pěstovat v žácích smysl pro povinnost
- vedeme žáky k hledání a chápání správnosti a nesprávnosti svého chování a nést za své činy následky
- důsledně vyžadujeme plnění zadaných úkolů, pomocí her s danými pravidly vedeme žáky k respektování řádu
- využíváme sociálních her k rozvoji pozitivních vztahů ve skupině, a tím se snažíme o rozvíjení schopnosti empatie
- sledujeme projevy žáků ve třídě i na veřejnosti
- hovoříme s žáky, pomáháme jim organizovat volný čas

2. Vedení k všestranné a účinné komunikaci

- rozvíjíme aktivní i pasivní slovní zásobu
- vedeme žáky k rozvíjení a upevňování mluvního projevu
- podporujeme samostatný projev žáka tak, že vyjadřuje své názory a postoje
- vedeme žáky k naslouchání druhým
- uplatňujeme alternativní a moderní způsoby komunikace prostřednictvím počítačových programů

3. Osvojení strategie učení a motivace

- vedeme žáka k osvojení správné techniky čtení s porozuměním
- soustavně posilujeme motivaci k učení - provádíme rozmanité učební činnosti, zapojujeme aktivně žáky do výuky a podporujeme učení hrou
- při práci akceptujeme individuální a specifické potřeby žáků

- vedeme žáky k aplikaci získaných vědomostí a dovedností v praxi, vytváříme modelové situace z reálného života, předkládáme problémy denního života a vedeme žáky k hledání řešení těchto problémů
- uplatňujeme u žáků systematickost v přístupu při osvojování učiva
- při hodnocení žáků využíváme a preferujeme kladné hodnocení, snažíme se zdůraznit kladné schopnosti žáků a citlivě hodnotíme nedostatky či neúspěch

4. Podpora tvořivého myšlení, logického uvažování a řešení problémů

- předkládáme žákům modelové situace z každodenního života a učíme je orientovat se v nich, nalézat řešení
- rozvíjíme paměť a logické myšlení žáka prostřednictvím konkrétních pracovních operací
- odbouráváme pasivitu žáků, poskytujeme jim prostor pro jejich vlastní stanovisko, ukazujeme možnou cestu vedoucí k řešení úkolů, problémů a situací
- poskytujeme žákům prostor pro seberealizaci
- zařazujeme do výuky prvky projektového vyučování a využíváme mezipředmětové vztahy k využití osvojených znalostí

5. Projevy pozitivních citů v chování, jednání a prožívání životních situací, rozvoj vnímavosti a citlivých vztahů k lidem, prostředí a přírodě

- tlumíme negativní vztah k učení vhodnou motivací a klidným přístupem
- dbáme na budování vzájemné důvěry mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem
- preferujeme kladné hodnocení
- hovoříme se žáky o jejich úspěších a podařené práci, přiměřenou formou se snažíme řešit jejich neúspěch
- vedeme žáky k sebeovládání negativních citů

6. Rozvoj a ochrana fyzického, duševního a sociálního zdraví a zodpovědnost za ně

- vedeme žáky k zdravému životnímu stylu a jsme jim osobním příkladem
- vytváříme pozitivní atmosféru v pracovním prostředí
- vysvětlujeme žákům nebezpečí užívání návykových látek a učíme je chránit se před ním
- usměrňujeme a vedeme žáky k takovému chování, které by neohrožovalo zdraví jejich a ostatních lidí

Klíčové kompetence

Dílčí kompetence	popis
ovládá základy čtení, psaní a počítání a využívá je ke svému vzdělávání	1. Vytváříme kladný vztah k učení pozitivní motivací
používá učebnice, učební materiály a učební pomůcky	1. Využíváme vhodných učebnic, PL, textů 2. Maximálně využíváme dostupné studijní materiály i kompenzační pomůcky 3. Žáky vedeme k ohleduplnému zacházení s pomůckami
dodržuje návykové stereotypy učení, snaží se o koncentraci na učení	1. Vytváříme pro výuku žáků ničím nerušené prostředí
chápe pochvalu jako motivaci k dalšímu učení, má zájem o získávání nových poznatků	1. Dáváme žákům příležitosti k prožití pozitivních emocí a úspěchu 2. Hodnotíme kladně jejich pokrok
používá termíny, znaky a symboly ve spojení s konkrétními situacemi každodenního života	1. Ve výuce maximálně aplikujeme názorné ukázky a konkrétní příklady 2. K žákům přistupujeme podle jejich individuálních potřeb
ovládá elementární způsoby práce s počítačem	1. Plně využíváme technického vybavení školních učeben
uplatňuje získané zkušenosti v praktických situacích	1. Teoretické znalosti propojujeme s praktickým nácvikem i v konkrétních situacích 2. Podporujeme samostatnost a zvyšujeme schopnost sebeobsluhy žáků

Kompetence k řešení problémů

Dílčí kompetence	popis
překonává problémy přiměřeně ke svým možnostem	1. Povzbuzováním vybavujeme žáky sebedůvěrou 2. Nabízíme soutěže k sebeprezentaci žáků
řeší známé a opakující se situace na základě nápodoby a vlastních zkušeností	1. Snažíme se být žákům pozitivním příkladem 2. Učíme žáky rozpoznávat problém a použít osvědčený způsob řešení

vnímá problémové situace a řeší je s pomocí naučených stereotypů i získaných zkušeností	1. Učíme žáky problémům předcházet
nenechá se při řešení problému odradit nezdarem	1. Vedeme žáky k trpělivosti
ví, na koho se může obrátit o pomoc při řešení problémů	1. V běžných situacích dáváme žákům návody, jak mají postupovat při těžkostech, a nacvičujeme reálné postupy

Kompetence komunikativní

Dílčí kompetence	popis
komunikuje s druhými lidmi přiměřeně svým schopnostem	1. Navazujeme s žákem oční kontakt, sledujeme jeho zpětnou vazbu 2. Vedeme žáky ke správné a zřetelné výslovnosti, přiměřené hlasitosti a rychlosti mluveného projevu
rozumí sdělení a reaguje na ně podle svých možností	1. Vedeme žáky k reprodukci vyslechnutého obsahu a dáváme prostor k vyjádření vlastního názoru
vyjadřuje své pocity, prožitky a nálady vhodným způsobem	1. Pracujeme na tom, aby žáci vzájemně respektovali jeden druhého při sdělování si svých prožitků a poznatků verbálním i nonverbálním způsobem
chápe jednoduché, běžně užívané texty, záznamy a obrazové materiály	1. Dbáme na čtení s porozuměním
zvládá jednoduchou formu písemné komunikace	1. Procvičujeme různé typy písma, podle schopností žáků - písmo hůlkové, psací
vyjadřuje své názory a postoje, vhodnou formou obhájí svůj názor	1. Rozvíjíme komunikativní schopnosti a dovednosti žáků, vedeme je k samostatnosti při sebevyjadřování 2. Posilujeme odvahu kultivovaně vyjádřit vlastní názor
využívá pro komunikaci běžné informační a komunikační prostředky	1. Využíváme dostupné informačních a komunikačních prostředky a technologie 2. Zajišťujeme různorodost mimoškolních kontaktů a rozvíjíme schopnost orientace v nich
využívá získané komunikační	1. Dbáme na dodržování pravidel společenského

dovednosti k vytváření vztahů potřebných ke společenské integraci	chování ve škole i na veřejnosti
---	----------------------------------

Kompetence sociální a personální

Dílčí kompetence	popis
má základní představu o vztazích mezi lidmi	1. vysvětlujeme žákům rozdílnost vztahu a chování k blízkým osobám, známým osobám a k neznámým lidem
orientuje se v prostředí, ve kterém žije	1. učíme žáky orientovat se ve škole i v jejím okolí 2. upevňujeme dovednost orientovat se v situacích, spojených s pohybem v okolí školy
podílí se na jednoduchých sociálních aktivitách	1. vedeme žáky k utváření návyků a dovedností pomáhat ostatním či požádat o pomoc, radu
uplatňuje základní návyky společenského chování	1. učíme žáky dodržovat pravidla slušného a zdvořilého chování 2. oceňujeme a vyzdvihujeme dobré chování
navazuje a udržuje vztahy s vrstevníky, respektuje druhé lidi	1. vedeme žáky k přátelskému chování a jednání ve vztahu ke svým vrstevníkům 2. vedeme žáky k upevňování dobrých mezilidských vztahů a k respektování druhých
rozpoznává nevhodné a rizikové chování, je seznámen s jeho možnými důsledky	1. učíme žáky rozpoznávat slušné a neslušné chování 2. vysvětlujeme žákům důležitost dodržování norem slušného chování a důsledky protispoločenského chování
uvědomuje si nebezpečí možného psychického i fyzického zneužívání vlastní osoby	1. poučujeme žáky o formách psychického i fyzického zneužívání 2. učíme žáky, jak se v těchto situacích zachovat a kde hledat pomoc 3. vedeme žáky k obezřetnosti vůči cizím osobám
prokazuje získanou sebedůvěru při vystupování v neznámém prostředí	1. učíme žáky orientovat se v neznámém prostředí a posilujeme sebedůvěru v neznámých situacích 2. učíme žáky vyjádřit své potřeby v neznámém prostředí

Kompetence občanské

Dílčí kompetence	popis
využívá osvojené návyky a dovednosti k zapojení se do společnosti	1. Návštěvami v různých zařízeních si osvojuje společenské chování
má povědomí o základních právech a povinnostech občanů	1. Vedeme žáky k uvědomění si svých práv i povinností
dodržuje základní společenské normy a pravidla soužití	1. Vedeme žáky k pochopení základních principů společenského chování a soužití
chrání své zdraví, dodržuje naučené stereotypy chování zdravého životního stylu a ochrany životního prostředí	1. Vedeme žáky k osvojení si nezbytných dovedností potřebných k ochraně svého zdraví
dokáže se chovat v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka podle pokynů kompetentních osob	1. Vedeme žáky k rozeznání nebezpečí a ohrožení 2. Vedeme žáky k osvojení si nezbytných dovedností potřebných k ochraně svého zdraví v krizových situacích

Kompetence pracovní

Dílčí kompetence	popis
má osvojené hygienické návyky, zvládá sebeobsluhu podle svých možností	1. vedeme žáky k dodržování hygienických pravidel 2. vedeme žáky k poznávání a používání předmětů denní potřeby
zvládá základní pracovní dovednosti, operace a postupy při jednoduchých pracovních činnostech	1. vedeme žáky k pozitivnímu vztahu k práci přímou účastí na výzdobě a úpravách školy a okolí
pracuje podle naučeného pracovního postupu, podle instrukcí plní zadané jednoduché úkoly	1. vytváříme podnětné a tvořivé pracovní prostředí 2. preferujeme jednoduchost, stručnost a názornost zadaných úkolů s přihlédnutím k individuálním možnostem a schopnostem žáků
soustředí se na pracovní výkon a je schopen vytrvat při jeho plnění	1. chválíme každou kvalitně odvedenou práci

respektuje pravidla práce v týmu a svými pracovními činnostmi ovlivňuje kvalitu společné práce	1. vedeme žáky k získávání základních pracovních návyků a postupů 2. seznamujeme žáky s nástroji, pomůckami a náradím pro běžné domácí použití
přijímá posouzení výsledků své práce	
dodržuje zásady bezpečnosti, ochrany zdraví, hygieny práce a ochrany životního prostředí při pracovních činnostech podle naučených stereotypů	1. formou modelových situací a dramatizace seznamujeme žáky se základními pravidly bezpečnosti chování na pracovišti, na úřadech, při komunikaci s nadřízenými

Jedním ze smyslů a cílů tvorby ŠVP je, aby vědomosti, dovednosti i postoje žáků byly rozvíjeny především pospolu, aby tedy jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně. Proto je potřeba zdůraznit, že utváření a rozvíjení klíčových kompetencí je jedním z hlavních cílů. Je zřejmé, že příprava pedagoga je pracná a výuka zabere mnoho času. Vede však k celkovému zvládnutí vědomostí – dovedností – postojů, tedy ke klíčové kompetenci.

Mít kompetenci proto znamená, že žák je vybaven souborem vědomostí, dovedností a postojů, což jinými slovy znamená, že se dokáže v určitých situacích přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, činit rozhodnutí či zaujímat přínosný postoj. U žáků s poruchou autistického spektra je pro problémy s generalizací naučených dovedností do běžných denních situací, naplňování klíčových kompetencí velmi složitý proces. Pro tuto skutečnost je potřeba vždy volit ty nejvhodnější výukové strategie, vedoucí k co nejlepším výsledkům.

Tab. 31: Ročníkový učební plán

Vzdělávací oblasti (obory)	1	2	3	4	5	6	ŠVP	RVP
Jazyková komunikace							38 + 3	38
Čtení	2	2	3	3	3	3 + 1	16 + 1	16
Psaní	1 + 1	1 + 1	2	2	2	2	10 + 2	10
Řečová výchova	2	2	2	2	2	2	12	12
Matematika a její aplikace							12 + 1	12
Matematika	1	1	1 + 1	3	3	3	12 + 1	0
Informační a komunikační technologie							2	2
Informační a komunikační technologie	X	X	X	X	1	1	2	0
Člověk a jeho svět							16	16
Člověk a jeho svět	3	3	3	3	2	2	16	0
Umění a kultura							18 + 2	18
Hudební výchova	2	2	2	2	2	2	12	0
Výtvarná výchova	1 + 1	1 + 1	1	1	1	1	6 + 2	0
Člověk a zdraví							18 + 2	18
Tělesná výchova	3	3	3	3	3 + 1	3 + 1	18 + 2	18
Člověk a svět práce							21 + 2	21
Člověk a svět práce	3	3 + 1	3 + 1	4	4	4	21 + 2	0
Celkem základní	18	18	20	23	23	23	125	125
Celkem disponibilní	2	3	2	0	1	2	10	10
Celkem v ročníku	20	21	22	23	24	25	135	135

Jazyková komunikace

Vzdělávací oblast Jazyková komunikace má stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Rozvíjí u žáků osvojení a používání mluvené i písemné podoby jazyka. Žáci se učí vnímat různá sdělení, rozumět jim a reprodukovat je. Jazykový rozvoj žáků probíhá paralelně s rozumovým a emocionálním zráním. Vzdělávací oblast zahrnuje učivo zaměřené na rozvoj smyslového a citového vnímání, vyjadřovacích schopností, čtení a psaní.

Obsah vzdělávací oblasti Jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech Čtení, Psaní a Řečová výchova.

Obsahem vzdělávacího oboru Čtení je postupné osvojování písmen, slov a vět, které vede k rozvíjení čtecí dovednosti, vnímání obsahu čteného textu a čtení snadného krátkého textu s porozuměním. Důležité je povzbuzovat u žáků zájem o čtení, jako o jeden ze zdrojů informací.

Vzdělávací obor Psaní rozvíjí grafické dovednosti žáků, jejich jemnou motoriku a grafomotoriku, a tím zároveň stimuluje jejich myšlení. Získávání grafických dovedností, postupné zvyšování kvality a rychlosti písma a praktické využívání získaných dovedností dává žákům možnost jednoduché písemné komunikace.

Vzdělávací obor Řečová výchova se zaměřuje na osvojení a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené podobě, na správné a srozumitelné vyjadřování a rozvíjí komunikační dovednosti žáků, které jsou předpokladem funkčního dorozumívání s okolím, úspěšné sociální integrace a jejich dalšího vzdělávání. Součástí oboru je i Dramatická výchova, která pomáhá v rozvoji komunikace i sociálních vztahů. Žáci se dokáží vcítit do různých životních rolí a mohou tak řešit jindy pro ně neřešitelné situace. Dramatická výchova je zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj každého jednotlivce. Rozvíjí komunikativní schopnosti verbální i nonverbální povahy (včetně dotykové komunikace), podněcuje tvořivé myšlení, obrazotvornost a nápaditost žáků, působí na zvládnutí spontánního chování, kontrolu emocí a zvýšení sebevědomí. Formou hry dochází k prožívání reálných citů, vztahů a postojů; hra staví na vlastní zkušenosti a její účinek je tím hluboký a trvalý.

Vzhledem k individuálně variabilním schopnostem je nezbytné rozvíjení a budování řeči přiměřeně věku a schopnostem jednotlivých žáků.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení řečových schopností a myšlení
- srozumitelnému vyjadřování ústní i písemnou formou a kultivovanému projevu v běžných situacích
- dorozumívání v běžných komunikačních situacích, ke sdělování názorů
- osvojení techniky čtení a psaní
- získávání základních dovedností pro pochopení čteného textu
- zvládání orientace v jednoduchých textech různého zaměření
- získávání zájmu o čtení a rozvíjení schopnosti reprodukovat snadný krátký text
- zvládání opisu jednoduchého textu, psaní krátkých slov i podle diktátu
- praktickému využití získané dovednosti psaní
- vcítění a řešení sociálních situací a rolí

Čtení

Hlavním cílem vzdělávacího oboru Čtení je postupné osvojování písmen, slov a vět, které vede k rozvíjení čtecí dovednosti, vnímání obsahu čteného textu a čtení snadného krátkého textu s porozuměním. Důležité je povzbuzovat u žáků zájem o čtení, jako o jeden ze zdrojů informací.

Mediální výchova

- Vnímání mediálních sdělení
- Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality

Osobnostní a sociální výchova

- Osobnostní rozvoj
- Sociální rozvoj
- Morální rozvoj

1. ROČNÍK - DOTACE: 2, POVINNÝ

Klíčové kompetence

Kompetence k učení

- Vytváříme pro výuku žáků ničím nerušené prostředí

- Využíváme vhodných učebnic, PL, textů

Kompetence pracovní

- Vedeme žáky k poznávání a používání předmětů denní potřeby

ČTENÍ

výstupy	učivo
	• příprava na čtení - přípravné období • seznámení se s leporely a knihami, motivace ke čtení • čtení obrázků v řádku • orientace na stránce • tvoření vět k obrázkům, chápání obsahu vět • grafické znázornění slov ve větě • hláska a písmeno - a, A, i, I, jejich funkce spojky mezi obrázky • skládání slov ze slabik • hláska a písmeno - m, M, v, V • slabiky ma, má, Má, mi, Mí; va, Vá, vi, Ví • hláska a písmeno - e, E • slabiky me, Me, mé, Mé, ve, Vé • čtení dvojslabičných slov - máma, mami, máme
pokrytí průřezových témat	
přesahy do: Čt (1. ročník): Naslouchání přesahy z: M (1. ročník): Řazení a třídění předmětů	

NASLOUCHÁNÍ

výstupy	učivo
	• koncentrační cvičení • poslech a recitace veršů, říkadel • poslech pohádek a vyprávění
pokrytí průřezových témat	
přesahy z: Čt (1. ročník): Čtení	

Psaní

Vzdělávací obor Psaní rozvíjí grafické dovednosti žáků, jejich jemnou motoriku a grafomotoriku, a tím zároveň stimuluje jejich myšlení. Získávání grafických dovedností, postupné zvyšování kvality a rychlosti písma a praktické využívání získaných dovedností dává žákům možnost jednoduché písemné komunikace.

Učivo členíme na:

- rozvoj grafomotoriky
- psaní písmen
- psaní slabik
- psaní slov a slovních spojení
- opis a přepis slov, textu

Mediální výchova

- Vnímání mediálních sdělení
- Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality

Osobnostní a sociální výchova

- Osobnostní rozvoj
- Sociální rozvoj
- Morální rozvoj

1. ROČNÍK - DOTACE: 1 + 1, POVINNÝ

Klíčové kompetence

Kompetence komunikativní

- Procvičujeme různé typy písma, podle schopností žáků - písmo hůlkové, psací

Kompetence k učení

- Vytváříme pro výuku žáků ničím nerušené prostředí
- Využíváme vhodných učebnic, PL, textů
- Vytváříme kladný vztah k učení pozitivní motivací

Kompetence pracovní

- Chválíme každou kvalitně odvedenou práci

GRAFOMOTORIKA

výstupy	učivo
	• čmárání, kroužení • horní a dolní oblouky oběma směry • vodorovné čáry zleva doprava • svislé čáry shora dolů, zdola nahoru • šikmé čáry shora dolů, zdola nahoru • smyčky, ovály, vlnovky • šikmé čáry na obě strany "zuby na pile"
pokrytí průřezových témat	

PSANÍ PÍSMEN

výstupy	učivo
	• psaní písmen - e, i, m • psaní písmen - M, l, u, v • nácvik písmen - o, O, a, A • nácvik psaní číslic - 1 - 5 • rozeznávání hlásek a písmen • směrová orientace, orientace na řádku a na stránce
pokrytí průřezových témat	

PSANÍ SLABIK

výstupy	učivo
	• psaní slabik - me, mi, ma, mu, mo • psaní slabik - la, le, li, lu, lo
pokrytí průřezových témat	

HYGIENICKÉ NÁVYKY PŘI PSANÍ

výstupy	učivo
	• nácvik správného držení psacího náčiní • nácvik správného sezení při psaní
pokrytí průřezových témat	

Matematika a její aplikace

Vzdělávací oblast Matematika a její aplikace je založena na praktických činnostech a dovednostech, které žáci nejčastěji využijí v běžném životě, posiluje schopnost logického myšlení a prostorové představivosti. Žáci se seznamují se základními matematickými pojmy, symboly, postupy a způsoby jejich užití. Učí se používat matematické pomůcky včetně kalkulátoru. Matematika prolíná celým základním vzděláváním, učí je dovednostem a praktickým činnostem využitelným v praktickém životě.

Důležitou součástí matematického vzdělávání je osvojení dovedností z geometrie. Žáci poznávají základní geometrické tvary a tělesa, učí se pečlivosti a přesnosti při měření.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Matematika a její aplikace je rozdělen na tematické okruhy:

- Řazení a třídění předmětů
- Čísla a početní operace
- Závislosti, vztahy a práce s daty
- Základy geometrie

Tematický okruh Řazení a třídění předmětů se zařazuje na prvním stupni základního vzdělávání. Žáci se učí tvořit skupiny podle velikosti, řadit předměty podle určitých vlastností a společných jevů. Rozvíjí si prostorovou a směrovou orientaci, logické myšlení a paměť, učí se chápat a osvojovat si kvantitativní vztahy.

Tematický okruh Čísla a početní operace je zařazen na 1. stupni i na 2. stupni. Žáci se postupně seznamují s reálnými čísly, osvojují si rozklad čísel, vytváří si konkrétní představu o číslech, osvojují si postupy základních matematických operací. Jedná se především o sčítání, odčítání, násobení. Získané dovednosti jsou procvičovány a upevňovány při manipulaci s mincemi a bankovkami.

V tematickém okruhu Závislosti, vztahy a práce s daty se žáci učí třídění a seskupování dat podle určitých kritérií, jejich vzájemných souvislostí a závislostí. Osvojují si základy měření, seznamují se s časovými souvislostmi, určují čas, učí se základní jednotky délky, hmotnosti a obsahu.

V tematickém okruhu Základy geometrie žáci rozeznávají a pojmenovávají základní geometrické útvary, poznávají geometrická tělesa, která se vyskytují v jejich okolí. Učí se zacházet s geometrickými pomůckami.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- osvojování a chápání matematických postupů, zvládnutí základních matematických dovedností
- rozvíjení paměti a logického myšlení prostřednictvím matematických operací
- používání matematických symbolů
- rozvíjení samostatnosti, vytrvalosti a koncentrace pozornosti
- vytváření prostorové představivosti
- uplatnění matematických znalostí a dovedností v běžném životě (měření, porovnávání velikostí, manipulace s penězi)
- rozvíjení spolupráce při společném řešení stanovených úkolů
- zdokonalování grafického projevu a základních rýsovacích dovedností

Matematika

Vzdělávací oblast Matematika a její aplikace je založena na praktických činnostech a dovednostech, které žáci uplatní v běžném životě. Žáci si osvojují základní matematické pojmy a symboly, matematické postupy a způsoby jejich užití. Učí se uplatňovat matematická pravidla, používat kalkulátor a matematické výukové programy. Matematika prolíná celým základním vzděláváním a posiluje schopnost samostatného myšlení.

Důležitou součástí matematického vzdělávání je osvojení dovedností z geometrie, rýsovacích technik, poznávání geometrických tvarů a těles, rozvíjení představivosti.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Matematika a její aplikace je rozdělen na tematické okruhy:

- Řazení a třídění předmětů
- Čísla a početní operace
- Závislosti, vztahy a práce s daty
- Základy geometrie

Tematický okruh Řazení a třídění předmětů se zařazuje na 1. stupni. Žáci se učí třídit předměty, tvořit skupiny předmětů podle dané vlastnosti. Na základě manipulace si osvojují pojmy, rozvíjí prostorovou a směrovou orientaci, paměť a myšlení.

Tematický okruh Číslo a početní operace je zařazen na 1. a 2. stupni. Žáci si vytváří konkrétní představu o číslech, osvojují si rozklad čísel, osvojují si sčítání, odčítání a násobení. Získané poznatky jsou procvičovány a upevňovány při manipulaci s mincemi a bankovkami.

Tematický okruh Závislosti, vztahy a práce s daty je zařazen na 1. a 2. stupni.

Žáci poznávají jednotky času, délky, hmotnosti a obsahu a osvojují si základy měření.

Tematický okruh Základy geometrie je zařazen na 2. stupeň. Žáci se učí zacházet s pravítkem a kružítkem, poznávat základní rovinné a prostorové útvary.

Osobnostní a sociální výchova

- Osobnostní rozvoj

1. ROČNÍK - DOTACE: 1, POVINNÝ

Klíčové kompetence

Kompetence komunikativní

- Navazujeme s žákem oční kontakt, sledujeme jeho zpětnou vazbu

Kompetence k řešení problémů

- Snažíme se být žákům pozitivním příkladem

Kompetence k učení

- Vytváříme pro výuku žáků ničím nerušené prostředí
- Využíváme vhodných učebnic, PL, textů
- Vytváříme kladný vztah k učení pozitivní motivací

ŘAZENÍ A TŘÍDĚNÍ PŘEDMĚTŮ

výstupy	učivo
	• řazení a třídění předmětů podle tvaru, barvy a velikosti • pojmy: malý – velký, hodně – málo, všechno – nic • úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole

pokrytí průřezových témat
přesahy do: Čt (1. ročník): Čtení

ČÍSLO A POČETNÍ OPERACE

výstupy	učivo
	- vytváření konkrétních představ o čísle - pojem čísla 1, 2 - vytváření souborů o daném počtu prvků, přiřazování čísel k prvkům
pokrytí průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova	

ZÁVISLOSTI, VZTAHY A PRÁCE S DATY

výstupy	učivo
	úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
pokrytí průřezových témat	

ZÁKLADY GEOMETRIE

výstupy	učivo
	poznávání geometrických tvarů: čtverec, obdélník, na základě práce se stavebnicemi, vyhledávání v okolí žáka
pokrytí průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova	
přesahy do: Vv (1. ročník): Výtvarná výchova přesahy z: Vv (1. ročník): Výtvarná výchova	

5.4 Případové studie vybraných žáků

Výběr a charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří v této kvalitativní části disertační práce celkem 10 žáků, kteří navštěvují základní školu a mateřskou školu Naděje ve Frýdku-Místku. V níže uvedené tabulce předkládáme přehled jednotlivých diagnóz sledovaných žáků ve školním roce 2011/2012.

Tab. 32: Výběr a charakteristika zkoumaného souboru

Žák	Diagnóza
Chlapec M. (2005)	dětský autismus, středně těžký stupeň mentální retardace
Chlapec F. (2004)	dětský autismus, ADHD, fatická porucha, středně těžký stupeň mentální retardace
Chlapec T. (2004)	dětský autismus, ADHD, středně těžký stupeň mentální retardace
Chlapec D. (2004)	atypický autismus, středně těžký stupeň mentální retardace
Dívka B. (2005)	dětský autismus, středně těžký stupeň mentální retardace, ADHD, expresivní porucha řeči.
Chlapec N. (2004)	atypický autismus, středně těžký stupeň mentální retardace, ADHD, vývojová porucha artikulace řeči
Dívka E. (2004)	dětský autismus, středně těžký stupeň mentální retardace
Chlapec V. (2005)	dětský autismus, ADHD, středně těžký stupeň mentální retardace
Chlapec D. (2005)	dětský autismus, středně těžký stupeň mentální retardace
Chlapec K. (2005)	dětský autismus, středně těžký stupeň mentální retardace, epilepsie

Studie č. 1 – chlapec 7 let

Chlapec M. (2005) s diagnózou dětský autismus, středně těžkou MR. V současné době navštěvuje 1. ročník. Je vzděláván podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠ díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením. V systému strukturovaného učení pracuje již 3. rokem.

Rodinná anamnéza

Chlapec je z prvního těhotenství. Rodina je funkční, úplná a harmonická, žijící ve státním bytě. Otec i matka jsou zdraví. Otec i matka jsou pracující, mladší sestra, které je pět let, navštěvuje mateřskou školu. Se sestrou si rozumí, občas jí zasahuje do hry, ale navzájem se tolerují. S výchovou občas pomáhají prarodiče.

Osobní anamnéza

Chlapec je z prvního těhotenství, narodil se týden po termínu. Porod vyvolaný infuzí, proběhl bez problémů, křížen nebyl. Porodní hmotnost 3500g, délka 52 cm. V kojeneckém věku byl klidný, fázi sezení vynechal, chodit začal v 11 - ti měsících věku. Samostatná chůze od 16 měsíců věku. Přibližně kolem jednoho roku začal broukat, následně regres. Od dvou let rodiče pozorovali nápadnosti v chování – stereotypní hra. Jí samostatně, v jídle je však dost vybíravý. Je v péči psychiatra. Ze zprávy neurologa: EEG – opožděná elektrogenéza s drobnou nespecifickou abnormitou. Diagnóza dětský autismus byla potvrzena v roce 2008. Od čtyř let navštěvoval MŠ Naděje ve Frýdku – Místku.

Ze speciálně pedagogického vyšetření při zahájení povinné školní docházky z roku 2010:

Hrubá motorika

Povaha chůze samostatná, po schodech chodí sám, střídá nohy. Koordinace pohybů je dobrá, rád překonává překážky, rád se houpe na židli. Na pokyn je schopen chvíli sedět, sedí déle, pokud je zaměstnaný. Pohyby dospělého nenapodobuje, potřebuje výraznou pomoc. Pohybovou stereotypií jsou u chlapce třepání rukama a poskakování na špičkách, kývání celým tělem dopředu a dozadu. Je velmi konzervativní nemá rád změny.

Jemná motorika

Navléká kuličky na kolík, šnůru a drát. Staví komín z 5 kostek, na pokyn uklidí kostky na dané místo. Koordinace oko - ruka dobrá, umístí předměty do vyřezaných otvorů v desce, pracuje pomalu. Používá obě ruce, úchop dlaňový. Grafomotorika, kresba na úrovni čmárání. Je zručný ve stavění i podle předlohy, činnosti náročné na přesnost zvládá relativně sám, občas potřebuje mírnou pomoc. Z grafomotorických činností

zvládá s dopomocí vodorovnou čáru a kruh. Při vybarvování a malování se snaží držet v liniích, preferuje pravou ruku.

Sebeobsluha

Samostatný při jídle, pití a oblékání, dle názoru je schopen si připravit potřeby k jídlu. Velmi rád má suchá jídla. Některá jídla stále odmítá, maso a příloha musí být zvlášť. Vybraná jídla jí pouze u prarodičů, některá pouze doma. Hygienu zachovává sám s pomocí procesuálních schémat složených z piktogramů, vždy je nutný dohled.

Poznávací schopnosti

Roztřídí číslice, přiřadí k číslicím počet, roztřídí geometrické tvary, na pokyn daný tvar, číslici či písmeno podá učiteli. Jednoduché úsudkové příklady řeší rád, má rád vkládání a přiřazování do dvojic. Přiřazuje barvy a na pokyn dané barvy podá. Orientace je dobrá, třídí dle návodu. Myšlení - konkrétní, paměť mechanická. Pracuje rychle, např. bez problému přiřadí předmět + obrázek (piktogram) a na požádání uklidí daný předmět. Ukáže na sobě i na maňáskovi části obličeje. Se zájmem listuje v knize, na pokyn ukáže obrázky.

Vnímání

Zvládá všechny úkoly v této oblasti. Sluch má přecitlivělý na vybrané zvuky (zakryje si uši a křičí). Zrak dobrý, oční kontakt je schopen navázat bez potíží, ale jen na pár vteřin. Pak se dívá do prázdna, mimo. Reaguje na zvuk, orientuje se podle zvuku. Navazování sociálních vztahů – rád pozoruje ostatní a při tom potřepává drátkem v ruce.

Komunikace

Chlapec používal už v MŠ i doma náhradní komunikační systém - pomocí piktogramů s nápisy. Vlivem komunikačního systému a vizualizace denního režimu se jeho chování zklidnilo. Ukáže, co chce, křik a vztek je v rámci postižení utlumen - ne vyrušen. Reaguje na své jméno očním kontaktem, ale hned uhýbá zrakem. Jednoduchý slovní pokyn většinou chápe, splní ho. Řekne MAMA, PAPA a správně spojí s matkou či otcem. Vzhledem k diagnóze (atypický autismus) používá v rámci strukturovaného učení alternativní způsob komunikace s vizuální podporou, a to lineární obrázky s nápisem přiměřené vývojové úrovni. Tyto piktogramy jsou součástí denního režimu.

Sociální interakce

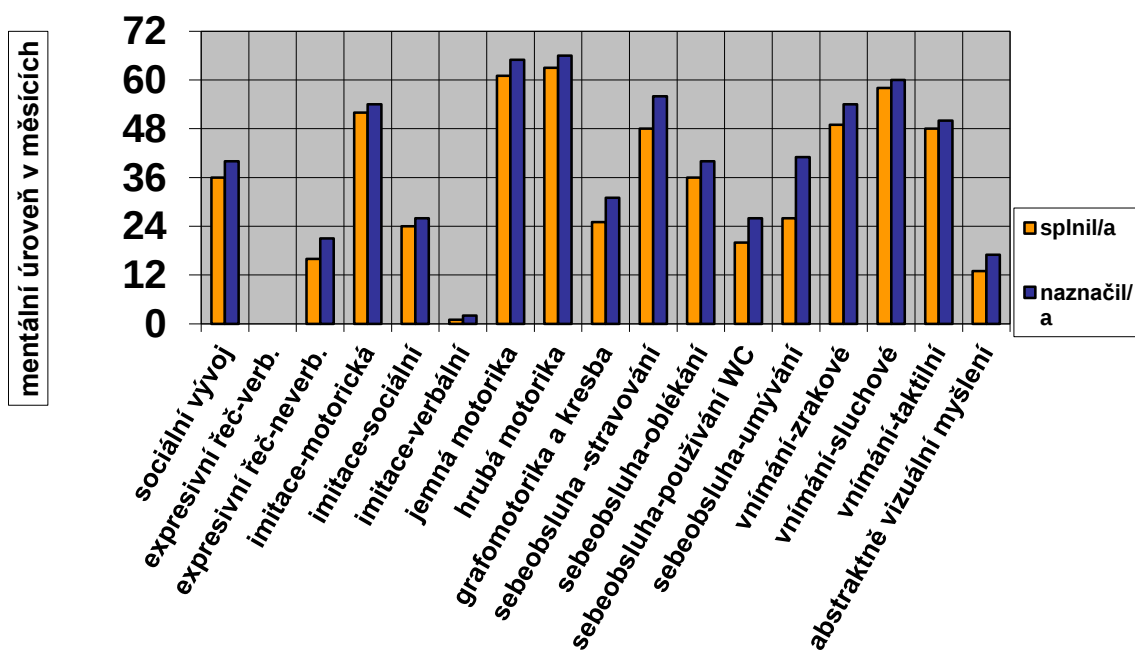
Sociální interakce je narušená, chlapec je schopen přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu, občas potřebuje pomoc dospělého. Sociálním signálům většinou nerozumí, kvalita komunikace je narušená. Fyzický kontakt má rád, občas jej vyhledává. Pokud mu dospělý poskytne hlazení, vyhledává jej u něj i v jiných dnech.

Motivace: kousek čokolády, oplatek, oblíbená činnost.

Doporučení speciálního pedagoga - SPC, závěr:

1. Vzhledem ke zvláštnostem postižení PAS potřebuje jmenovaný individuální přístup, zařazení do speciální třídy pro žáky s PAS nebo integrace do ZŠ s pomocí asistenta pedagoga.
2. Doporučuji vzdělávat dle metodiky strukturovaného učení, struktura prostředí, vizualizace, jasné úkoly časově omezené. Žák musí vědět, co má dělat, kde to má dělat, jak to má dělat, jak dlouho, s kým a co bude potom.
3. Náhradní komunikační systém pomocí obrázků s nápisy, popřípadě VOKS
4. Dlouhodobým cílem výchovy a vzdělávání žáků s PAS je zlepšení sociálních vztahů, rozvoj schopností a dovedností, vědomostí, pomocí speciálních pedagogických přístupů a metod vhodných pro tyto děti.
5. Důsledná spolupráce rodiny a školy.

Graf č. 55: Edukačně hodnotící profil - M. 7 let - vstupní



IVP - Edukace v jednotlivých předmětech

Rozvoj komunikačních dovedností je potřeba vzhledem k deficitu v této oblasti rozdělit do několika oblastí.

Řeč a komunikační dovednosti

Receptivní složka řeči - *Současná úroveň* – pozná některé pojmenované části těla (oči, nos, hlava), vyhoví jednoduchým pokynům doprovázenými gesty, rozumí pokynům – ano, ne, splní jednoduchý slovní pokyn – sedni si, pojď za mnou

Expresivní složka řeči - *Současná úroveň* – verbálně nekomunikuje

Čtení

Při nácviku uplatňujeme metodu globálního čtení s postupným důrazem na prvky analyticko-syntetické metody nácviku čtení.

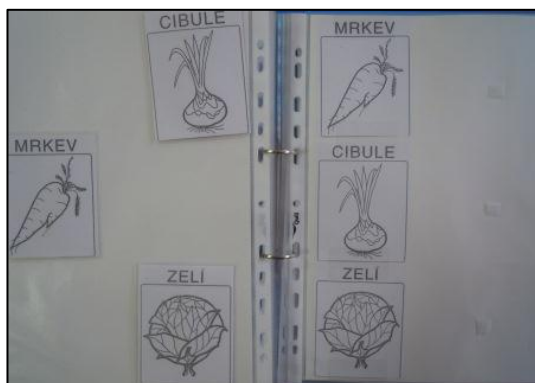
Nácvik komunikace s vizuální podporou

Při motivaci ke komunikaci s vizuální podporou vycházíme z předpokladu, že funkční komunikace vychází z přání a potřeb každého jedince. K nácviku funkční komunikace využíváme, předměty, později fotografie, obrázky s nápisem nebo nápisy. Užitím správné motivace zvyšujeme soustředěnost, která vede k úspěšnému zvládnutí připraveného úkolu. Toto úspěšné zvládnutí zvyšuje pravděpodobnost úspěchu, kterým se tímto praktická dovednost fixuje.

Diferenciační cvičení zadaná v krabicovém systému, později šanonu

- přiřazování shodných předmětů (výrazně odlišné, odlišné, podobné)
- třídění předmětů (barva, velikost, tvar)
- párování (přiřazování) fotografií
- přiřazování předmětů k fotografii (stejně, odlišné)
- přiřazování stejných obrázků pak procvičujeme i v jednotlivých vytvořených pracovních listech, později v šanonech. (*Obr. 6, 7*).

Obr. 6: Přiřazování obrázků v šanonech



Obr. 7: Přiřazování obrázků v šanonech



- V rámci diferenčních cvičení procvičujeme přiřazování písmen a slabik

Při všech těchto nácvicích je nutno využívat obrázků vztahujících se k oblíbeným věcem, činnostem nebo komunikačním tématům M. Sledujeme v první řadě praktické využití a rozšíření slovníku.

Při vlastním nácviku čtení, postupujeme následovně:

1. Nejprve pojmenuje (ukáže) a vybere nápisy, které korespondují se stejným nápisem a minimalizovaným obrázkem.
2. Později pojmenuje (ukáže) a přiřadí nápisy a obrázky bez návodných nápisů nebo minimalizovaných obrázků.
3. Stejně přiřazování současně procvičujeme v rámci samostatné práce, čímž je učivo ve škole průběžně procvičováno i mimo individuální nácvik s učitelem.

Vybranými okruhy pro nácvik jsou jídlo, hračky, rodina, oblečení. Po těchto nácvicích následují – hláska a písmeno a, A, i, I, jejich funkce spojky mezi obrázky. Hláska a písmeno - m, M, v, V, e, E. Slabiky – ma, má, Má, mi, Mí, va, Vá, vi, Ví, me, Mé, ve, Vé. Čtení dvojslabičných slov – máma, máme, mami.

V další fázi následuje rozklad slov, která M. zná a používá z předchozího nácviku. Na tuto analytickou část pak postupně navazuje část syntetická, kdy jsou již známá slova skládána ze slabik a hlásek.

Následuje čtení jednotlivých slov, krátkých vět a delších větných celků.

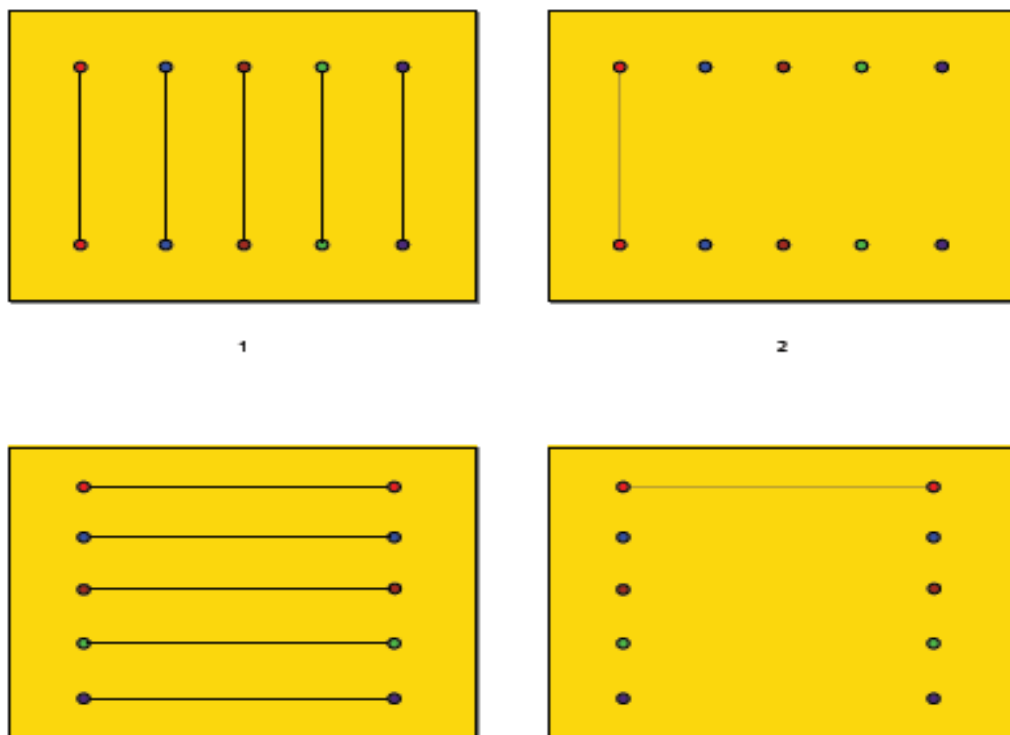
Psaní

Nácvik grafomotoriky a psaní začíná spojováním dvou prvků na ploše. V případě nutné podpory při práci na papíře byla využívána vystřižená šablona z papírové

lepenky, která vede při tvorbě čáry. Čára je vedena z výchozího bodu do bodu koncového. Mohou být spojovány body mokrou houbou na klasické tabuli. Stejným způsobem můžeme případně využít i tabuli interaktivní.

- nácvik psaní v šablonách - vyřezané otvory, počáteční a koncový bod, barevné tečky ve dvojicích (směrové čáry, oblouky, l, s, v)
- spojování bodů Spojování bodů či kruhů postupně nahrazujeme jinými prvky. Spojovat se mohou písmena, barvy, dopravní značky nebo cokoli jiného, co je pro žáka motivačně silné.
- nácvik grafomotorických cvičení postupuje s využitím spojování prvků od vodorovných čar zleva doprava, svislých a šikmých čar shora dolů a zdola nahoru, přes horní a dolní oblouky oběma směry, horní a dolní oblouky opakovaně, až ke smyčkám, oválům, vlnovkám, šikmým čárám na obě strany (zuby na pile) a hornímu a dolnímu zátrhu.
- psaní směrových čar – vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu
- spojování jen dvou bodů – bez pomocných teček

Obr. 8: Grafomotorická cvičení – spojování bodů (čáry svislé, vodorovné)



Každý jednotlivý grafomotorický prvek je procvičován ne v běžných pracovních sešitech, ale jsou připravovány jednotlivě s různou mírou vizuální podpory. Pracovní

plochou může být sešit velikosti A4 nebo zalaminované předlohy A4 v šanonech pro práci s lihovými popisovači. Jako vizuální podpora se většinou využívá vytečkování, vyčárkování nebo dvěma čarami vymezená dráha tahu.

Další postup nácviku psaní je rozdělen do dvou oblastí:

- nácvik psaní velkých tiskacích písmen s využitím všech podpůrných vizuálních prvků zmíněných dříve – obtahování
- obtahování vytečkané nebo vytečkané předlohy
- postupné psaní písmene - e, i, m, M, l, u, v, o, O, a, A
- nácvik psaní číslic - 1 - 5

Psaní slabik

- me, mi, ma, mu, mo, la, le, li, lu, lo – vše s podpůrnými body
- Později s počátečním a koncovým bodem písmene nebo číslice
- psaní písmen - číslic podle předlohy bez pomocných teček

dále procvičujeme psaní slov velkými tiskacími písmeny, případně vět, které využívá při komunikaci s vizuální podporou.

Matematika

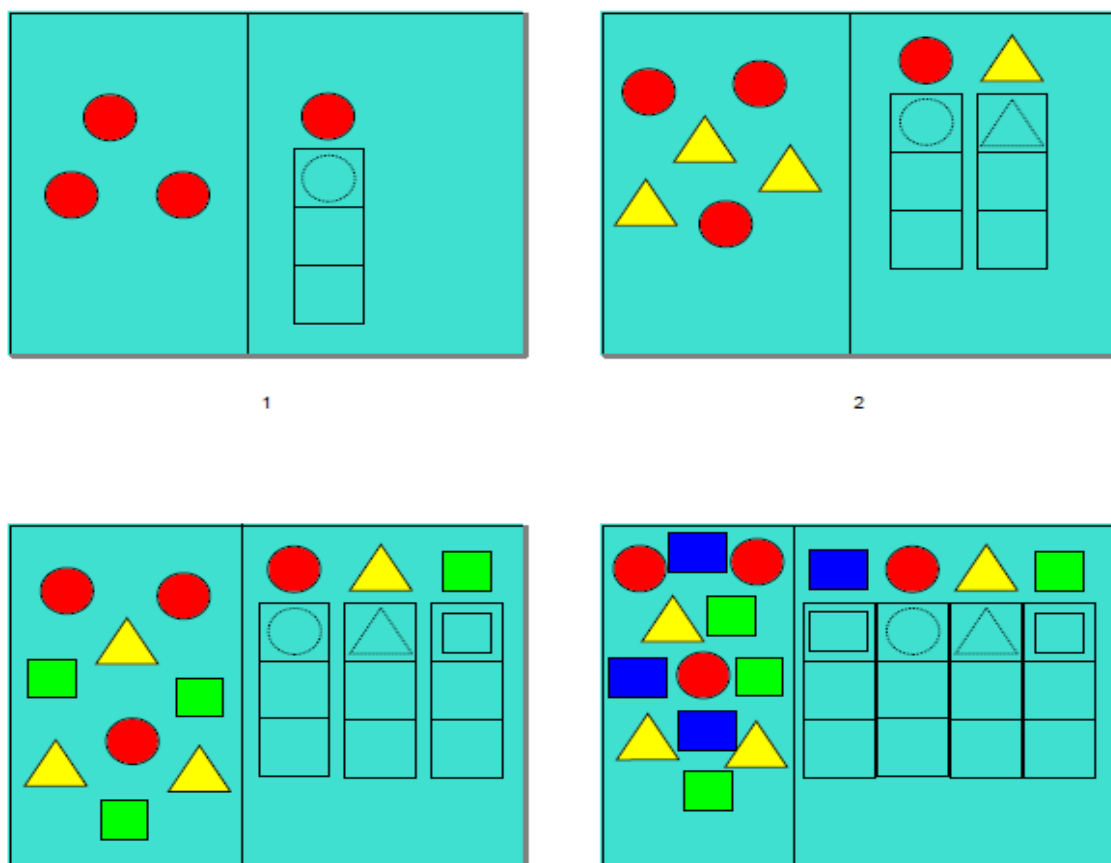
Výuka matematiky probíhá při individuálním nácviku. M. ji má v denním režimu označenou symbolem „učení“. Je potřeba vytvořit tzv. vizualizované pracovní schéma, které informuje M. o postupu plnění zadaných úkolů. M. si předem vybere odměnu, kterou dostane v případě splnění všech zadaných úkolů. Má rád odměny hmotné nebo činnostní a vždy doprovázené odměnou sociální, verbální pochvalou nebo emočně kladným gestem.

Vlastní edukace v matematice

- prvním krokem při edukaci počtů je přiřazování shodných prvků a třídění prvků dle zadaných vlastností
- třídění předmětů nebo obrázků podle tvaru, barvy a velikosti. V dalším sledu pak třídí předměty podle vlastností (malý - velký, dlouhý -krátký, široký - úzký). Tyto úlohy jsou strukturovány do krabic nebo šanonů, vždy podle schopností jednotlivých žáků
- v rámci přiřazování zařazovat obrázky znázorňující počet shodných prvků

- po zvládnutí následuje přiřazování číslic 1 a 2 k patřičnému počtu prvků. Nejprve jsou přiřazovány obrázky o jednom nebo dvou prvcích k patřičné číslici. Následuje ověření pochopení při přiřazování správného počtu předmětů ke správné číslici

Obr. 9: Přiřazování shodných geometrických tvarů (cvičení na interaktivní tabuli)

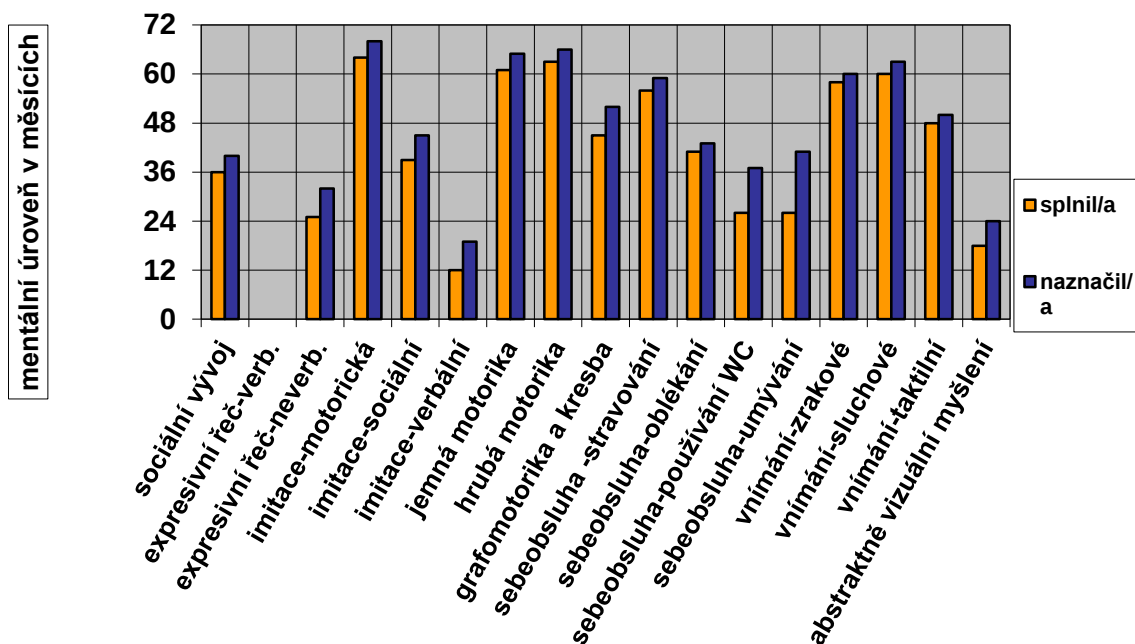


Číselná řada vzestupná i sestupná je procvičována nejprve přiřazováním číslic dle zadaného vzoru. Později je procvičována manipulačním doplňováním číslic do neúplné číselné řady.

- u nácviku početních operací přiřazuje stejné sčítance a součet k vizualizovanému vzoru
- vizuální podpora je postupně odebírána tak, aby žák příklady zvládnul bez ní

Vše je podřízeno předpokladu komunikačního deficitu pramenícího z diagnózy, a proto postup edukace vychází z nutnosti vizuální podpory spíše než slovního výkladu učiva.

Graf č. 56: Edukačně hodnotící profil - M. 7 let - kontrolní



Závěry z kontrolního šetření

Při interpretaci (podle EHP 0 – 7) z kontrolního šetření vycházíme z vývojového grafu. Graf ukazuje položky zvládnuté a naznačené. Za zvládnuté považujeme položky, které žák zvládl sám. Termínem naznačuje, hodnotíme položky, u kterých bylo nutné gestem, verbálně či fyzicky zasáhnout. Za nesplněné považujeme, když dítě nerozumí zadání a je potřeba plné vedení. Z jednotlivých grafů je zřejmá vývojová úroveň sledovaného dítěte. Jsou zde viditelné vývojové nerovnoměrnosti, typické pro děti s poruchou autistického spektra.

Rozdíly zaznamenané v obou grafech jsou zřejmé. Z grafu č. 1 vyplývají výrazné potíže v sociální oblasti. Tato skutečnost má přímý vliv na komunikaci a imitaci. Verbálně nekomunikuje. Vysoké úrovně dosahují výsledky z jemné i hrubé motoriky, která souvisí se sebeobsluhou. Ve strukturovaném prostředí je chlapec schopen s pomocí procesuálních schémat pracovat samostatně, při některých činnostech pod mírným dohledem asistenta. Výrazně se zlepšila oblast stravování a stolování, oblékání, umývání i používání WC. Velmi nadějně se rozvíjí oblast grafomotoriky, což se pozitivně

odráží v nácvicích psaní i kreslení. V oblasti zrakového, sluchového a taktilního vnímání zaznamenáváme také mírný rozvoj. Pouze v oblasti abstraktně vizuálního myšlení, komunikaci a imitaci verbální došlo k rozvoji pouze minimálně.

Studie č. 2 – chlapec 8 let

Chlapec F. (2004) s diagnózou dětský autismus, silně ADHD, fatická porucha, středně těžká mentální retardace. V současné době navštěvuje 1. ročník. Je vzděláván podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Rodinná anamnéza

Chlapec je z druhého těhotenství, otec narozen v roce 1977 je zdravý. Otec vystudoval SPŠ strojní, v současnosti pracuje v autoservisu jako automechanik. Matka narozena v roce 1979 je zdravá, pracuje v nemocnici jako mzdová účetní. Mají starší dceru narozena 1999, navštěvuje 6. třídu ZŠ. Je zdravá, učí se velmi dobře (samé jedničky). Jedná se o úplnou čtyřčlennou rodinu, obývají státní byt, velikosti 2+1, I. bytové kategorie. Manželství je harmonické.

Osobní anamnéza

Chlapec se bez potíží narodil o dva dny dřív. Rychlý porod, křičel hned, kříšen nebyl. PV 3050gr, PM 52 cm. Jako kojenec byl velmi neklidný, v noci se probouzel co hodinu, chodit začal v 10-ti měsících věku, sedět začal v 7 měsících. Kojen byl čtyři měsíce, první slovíčka vyslovil ve 2 letech, pak přestal, hygienu udržuje od 2, 5 let. Jí samostatně, je pravák, v jídle vybíravý. Užíval léky na spaní, nyní bere homeopatika. Je v péči psychiatra. Autismus byl potvrzen v říjnu 2007 na dětské klinice v Brně. Do dvou let byl s matkou doma, od září 2007 do dubna 2008 navštěvoval běžnou MŠ, kde měl problémy. Poté začal navštěvovat ZŠ a MŠ Naděje, speciální třída pro děti s PAS. Rodiče jsou zde spokojeni. Od září 2011 pokračuje tamtéž, vzděláván podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením. Má tendence jednat destruktivně, je velmi neklidný. SPC doporučuje pedagogického asistenta.

Ze speciálně pedagogického vyšetření při zahájení povinné školní docházky z roku 2010:

Hrubá motorika

Povaha chůze samostatná, po schodech chodí sám, střídá nohy. Koordinace pohybu je dobrá. Je hyperaktivní, rád překonává překážky, rád se houpe na židli nebo na židli klečí. Na pokyn SEDNI SI, chvíli vydrží sedět. Napodobí pohyby dospělého s pomocí, snaží se. Pohybová stereotypie se během vyšetření neprojevila, je stále v pohybu. Nemá rád fyzický kontakt, uhne při pohlazení.

Poznámky: Potřebuje názor a strukturu i v pohybové aktivitě, ve chvílce vyleze na parapet okna.

Jemná motorika

Navléká na kolík, šňůru, na pokyn vše uklidí na dané místo. Při vyšetření plnil rychle jeden úkol za druhým, jakmile příprava chvíli trvala, hned se postavil a utekl. Staví komín z 8 kostek a více, koordinace oko-ruka je výborná, úchop prstový, až po upozornění správně uchopil silnou pastelku. Obratný ve stavění i podle předlohy (názoru), činnosti náročné na přesnost zvládá jen s pomocí názoru, musí vědět, co má dělat a pak pracuje samostatně (zasunuje, přiřazuje, třídí).

Grafomotorika, kresba: zvládne vodorovnou čáru a kruh s názorem (od bodu k bodu, vystřižená šablona). Schopnost grafomotorické nápodoby špatná, linie přímá, omalovánku začmáral všemi barvami bez rozmyslu. Motorika na úrovni 3 let, možnosti dalšího růstu schopností a dovedností. Lateralita-pravák.

Poznámky: pevná židle s opěrkou na ruce, na které by se nemohl houpat a rychle z ní vstát.

Verbální projev

Není schopen verbálně komunikovat, někdy vydá ze sebe nesrozumitelný zvuk. Náhradní komunikační systém-pomocí černobílých piktogramu, v denním a pracovním režimu se velmi dobře orientuje, musí mít vyplněnu každou volnou minutu, aby se neprojevila hyperaktivita. Zatím musí stále kontrolovat a dohlížet dospělý, zda činnost dle režimu skutečně splnil. Neumí naznačit, co chce, sám si vybírá ve volné chvíli

hračky. Na pokyn dospělého reaguje, když mu rozumí, tak ho splní.

Poznámky: zavést komunikační sešit složený z oblíbených předmětů a motivovat k používání.

Rozumové schopnosti

Roztřídí číslice, přiřadí k číslům počet, roztřídí geometrické tvary a písmena, ale na pokyn už daný tvar či číslici či písmeno nepodá. Jednoduché úsudkové příklady řeší rád, má rád vkládání a přiřazování do dvojic. Barvy přiřadí a na pokyn podával dané barvy. Orientace je dobrá, rozliší zvířata - třídění dle návodu. Myšlení konkrétní, rychlé, pracuje rychle, např. bez problému přiřadil předmět - obrázek (piktogram) a na požádání uklidí daný předmět. Je schopen přiřadit nápisy slov.

Poznámky: Nutno střídat činnosti oblíbené a méně oblíbené.

Vnímání

Sluch i zrak má dobrý, oční kontakt je schopen navázat jen na pár vteřin, sleduje vše kolem sebe. Dle grafu vývojové škály úroveň 3-4 let, ukazují se možnosti dalšího rozvoje vědomostí a dovedností.

Poznámky: na jméno reaguje krátkým očním kontaktem.

Pozornost

Krátkodobá, stále pozoruje vše kolem sebe, odbíhá, ale je schopen se krátce soustředit a splnit daný úkol, ale musí vědět, co má dělat. Je lehce unavitelný.

Poznámky: k učení vhodná samostatná malá místnost bez hraček a vedlejších rušivých aktivit.

Sebeobsluha

Samostatný při jídle, pití a oblékání, je schopen dle názoru si připravit potřeby k jídlu. Velmi rád jí suchý rohlík či chleba, ve chvíli vezme rohlík sousedovi. Některá jídla odmítá, maso a příloha musí být zvlášť. Doma jí rád hranolky a řízek. Hygienu zachovává sám pomocí piktogramu, ale je nutno ho zkontrolovat, jestli někde nevylezl.

Poznámky: je samostatný, ale je nutný dohled dospělého - je hyperaktivní, nebezpečí úrazu. Na ukládání oblečení vytvořit schéma ve skříni, vést k samostatnosti, je

schopen si uklidit.

Charakteristické vlastnosti chování

- sociálně málo adaptabilní
- vážný, bez úsměvu během celého vyšetření
- impulsivní až dráždivý, výbušný
- snaživý při práci- musí vědět, co po něm chceme: neubližuje dětem
- reakce na cizího člověka-utíká, více neklidný

Sociální interakce

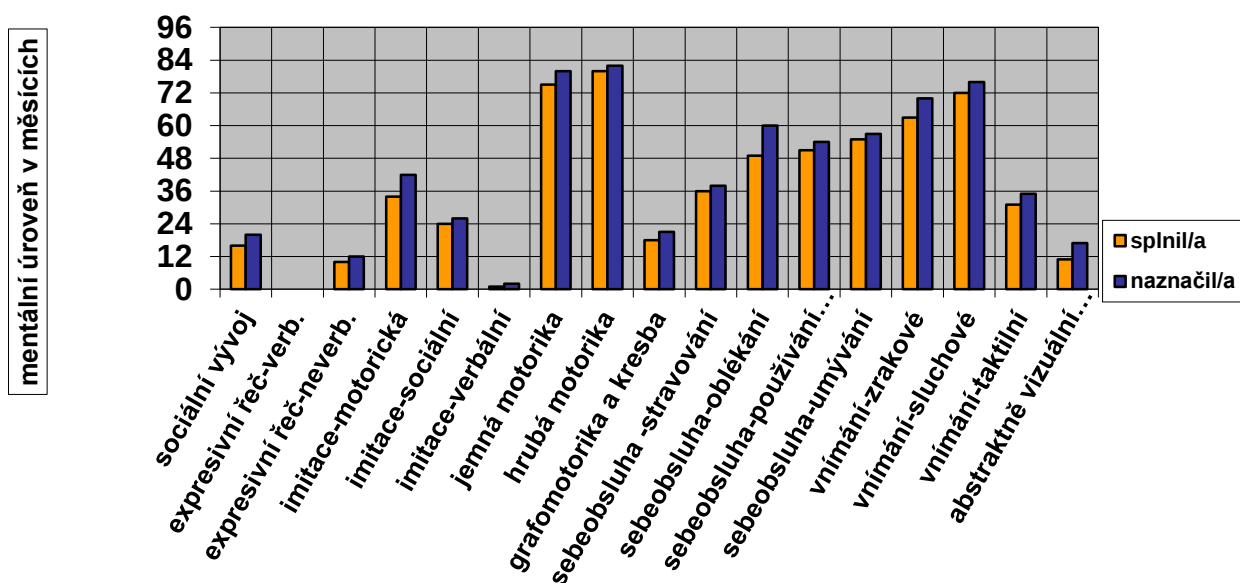
Narušená, chlapec je schopen přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu pomocí dospělého-asistent pedagoga; nerozumí sociálním signálům, kvalita komunikace narušená.

Chlapec používá denní režim, který je tvořen piktogramy. Vhodnou motivací je jakákoliv sladkost.

Doporučení speciálního pedagoga - SPC, závěr:

1. Vzhledem ke zvláštnostem postižení PAS potřebuje chlapec individuální přístup, zařazení do speciální třídy pro žáky s PAS.
2. Doporučení vzdělávat dle metodiky strukturovaného učení (struktura, vizualizace, jasné úkoly časově omezené). Žák musí vědět, co má dělat, kde to má dělat, jak to má dělat, jak dlouho, s kým a co bude potom. Na vzdělávání a výchově se podílí proškolení pedagogové, kteří mají o pervazivních vývojových poruchách základní informace.
3. Vzdělávací program dle psychologického vyšetření.
4. Dlouhodobým cílem výchovy a vzdělávání žáků s PAS je zlepšení sociálních vztahů, rozvoj schopností a dovedností, vědomostí, pomocí speciálních pedagogických přístupů a metod vhodných pro tyto děti.
5. Důsledná spolupráce rodiny a školy.

Graf č. 57: Edukačně hodnotící profil - chlapec F. 8 let - vstupní



IVP - Edukace v jednotlivých předmětech

Rozvoj komunikačních dovedností je potřeba vzhledem k deficitu v této oblasti rozdělit do několika oblastí.

Řeč a komunikační dovednosti

Receptivní složka řeči - Současná úroveň – na požádání podá předměty denní potřeby, se kterými má zkušenost, ukáže pojmenovaná zvířata, receptivně identifikuje tvary (např. kde je trojúhelník), vyhoví jednoduchým pokynům doprovázenými gesty, rozumí pokynům – ano, ne, splní jednoduchý slovní pokyn – sedni si, pojď za mnou

Expresivní složka řeči - Současná úroveň – verbálně nekomunikuje

Čtení

Při nácviku uplatňujeme metodu globálního čtení.

Nácvik komunikace s vizuální podporou

Při nácviku funkční komunikace u F. začínáme s využitím předmětů a fotografií předmětů. Užitím správné motivace u F., v tomto případě sladkosti, zvyšujeme soustředěnost, která vede k úspěšnému zvládnutí připraveného úkolu. Úspěšné zvládnutí úkolu zvyšuje pravděpodobnost úspěchu, kterým se tímto praktická dovednost fixuje.

Diferenční cvičení zadaná v krabicovém systému, později šanonu:

Začneme s přiřazováním stejných předmětů v krabicích, později fotografií nebo obrázků předmětů k předmětům samotným.

Obr. 10: Přiřazování podle počtu



Obr. 10: Přiřazování podle tvaru



33

- přiřazování shodných předmětů (výrazně odlišné, odlišné, podobné)
- třídění předmětů (barva, velikost, tvar)
- párování (přiřazování) fotografií
- přiřazování předmětů k fotografii (stejně, odlišné)
- přiřazování stejných obrázků pak procvičujeme i v jednotlivých vytvořených pracovních listech, později v šanonech.
- přiřazování písmen a slabik

Při všech těchto nácvicích je nutno využívat obrázků vztahujících se k oblíbeným věcem, činnostem nebo komunikačním tématům chlapce. Sledujeme v první řadě praktické využití a rozšíření slovníku.

Při vlastním nácviku čtení, postupujeme následovně:

1. Nejprve vybere nápisy, které korespondují se stejným nápisem a minimalizovaným obrázkem.
2. Později přiřazuje nápisy a obrázky bez návodných nápisů nebo minimalizovaných obrázků.
3. Stejně přiřazování současně procvičujeme v rámci samostatné práce, čímž je učivo ve škole průběžně procvičováno i mimo individuální nácvik s pedagogem.

³³ Zdroj: <http://www.autismus-a-my.cz/1069-1087-large/krabice-s-peti-prihradkami.jpg>

Vybranými okruhy pro nácvik jsou hračky, geometrické tvary, předměty denní potřeby. Po těchto nácvicích následují – hláska a písmeno a, A, i, I, jejich funkce spojky mezi obrázky. Hláska a písmeno - m, M, v, V, e, E. Slabiky – ma, má, Má, mi, Mí, va, Vá, vi, Ví, me, Mé, ve, Vé. Čtení dvojslabičných slov – máma, máme, mami.

V další fázi následuje rozklad slov, která F. zná a používá z předchozího nácviku. Na tuto analytickou část pak postupně navazuje část syntetická, kdy jsou již známá slova skládána ze slabik a hlásek.

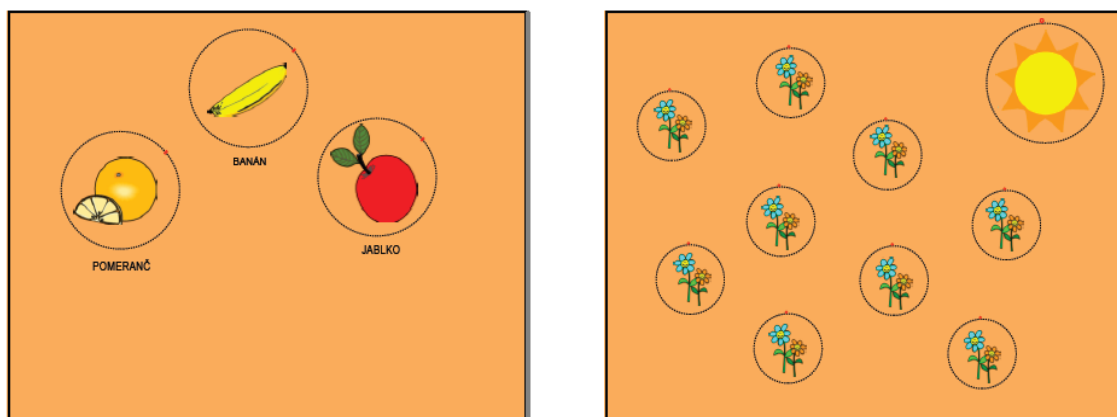
Následuje čtení jednotlivých slov, krátkých vět a delších větných celků. Vzhledem k problému s porozuměním čtenému textu se učitel snaží tento stav řešit čtením motivačně silného textu, popřípadě po čtení vždy zařadíme několik zjišťovacích otázek, kterými prověříme faktické porozumění čtenému textu.

Psaní

Nácvik grafomotoriky a psaní začíná spojováním dvou prvků na ploše. V případě nutné podpory při práci na papíře byla využívána vystřižená šablona z papírové lepenky, která vede při tvorbě čáry. Čára je vedena vždy z výchozího bodu do bodu koncového. Mohou být spojovány body mokrou houbou na klasické tabuli. Stejným způsobem můžeme případně využít i tabuli interaktivní.

- nácvik psaní v šablonách - vyřezané otvory, počáteční a koncový bod, barevné tečky ve dvojicích
- spojování bodů, kruhů postupně nahrazujeme jinými prvky. Spojovat se mohou písmena, barvy, dopravní značky nebo cokoli jiného, co je pro daného žáka motivačně silné
- nácvik grafomotorických cvičení postupuje s využitím spojování prvků od vodorovných čar zleva doprava, svislých a šikmých čar shora dolů a zdola nahoru, přes horní a dolní oblouky oběma směry, horní a dolní oblouky opakovaně, až ke smyčkám, oválům, vlnovkám, šikmým čárám na obě strany (zuby na pile) a hornímu a dolnímu zátrhu
- psaní směrových čar – vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu
- spojování jen dvou bodů – bez pomocných teček

Obr. 12: Grafomotorická cvičení – spojování bodů (kruhy)



Každý jednotlivý grafomotorický prvek je procvičován ne v běžných pracovních sešitech (grafomotorických pracovních listech nebo sešitech), ale jsou připravovány jednotlivě s různou mírou vizuální podpory. Další postup nácviku psaní je rozdělen do dvou oblastí:

- nácvik psaní velkých tiskacích písmen s využitím všech podpůrných vizuálních prvků zmíněných dříve – obtahování
- obtahování vytečkované nebo vyčárkované předlohy
- postupné psaní písmene - e, i, m, M, l, u, v, o, O, a, A
- nácvik psaní číslic - 1 - 5

Psaní slabik

- me, mi, ma, mu, mo, la, le, li, lu, lo – vše s podpůrnými body
- Později s počátečním a koncovým bodem písmene nebo číslice
- psaní písmen - číslic podle předlohy bez pomocných teček
- dále procvičujeme psaní slov velkými tiskacími písmeny, případně vět, které využívá při komunikaci s vizuální podporou

Matematika

Výuka matematiky probíhá při individuálním nácviku. F. ji má v denním režimu označenou symbolem - fotografie s počítadlem s nápisem učení. Je potřeba vytvořit tzv. vizualizované pracovní schéma, které informuje M. o postupu plnění zadaných úkolů. F. pracuje si předem vybere odměnu, kterou dostane v případě slnění všech zadaných úkolů. Má rád sladkosti, proto využijeme této silné motivace k plnění úkolů.

Vlastní edukace matematiky

1. Přiřazování a třídění obrázků se stejným počtem prvků
2. Přiřazování předmětů k obrázku (počet prvků + číslice)
3. Přiřazování obrázků s počtem komponentů k číslu
4. Řazení a třídění předmětů podle tvaru, barvy a velikosti
 - pojmy: malý – velký, hodně – málo, všechno – nic
 - úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
 - pojem čísla 1, 2
 - vytváření souborů o daném počtu prvků, přiřazování čísel k prvkům

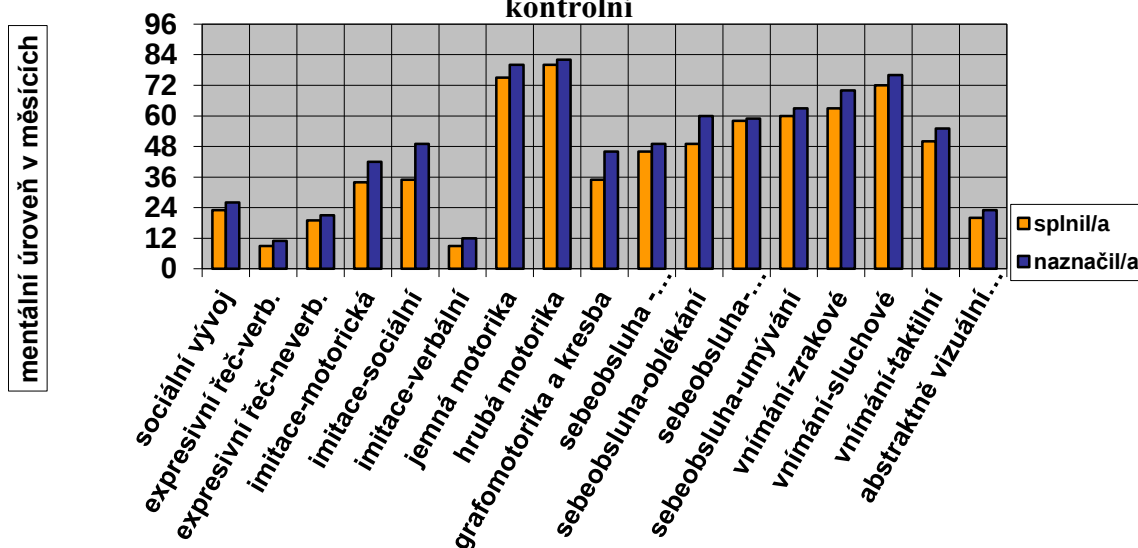
Závislosti, vztahy a práce s daty

- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole

Základy geometrie

- poznávání geometrických tvarů: čtverec, obdélník
5. V rámci přiřazování zařazovat obrázky znázorňující počet shodných prvků.
 6. Přiřazování číslic 1 a 2 k patřičnému počtu prvků. Nejdříve jsou přiřazovány obrázky o jednom nebo dvou prvcích k dané číslici. Poté ověříme pochopení při přiřazování správného počtu předmětů ke správné číslici.
 7. Vizuelní podpora je postupně odebírána tak, aby žák příklady zvládnul bez ní.

Graf č. 58: Edukačně hodnotící profil - chlapec F. 8 let - kontrolní



Závěry z kontrolního šetření

Z grafu č. 58 je zřejmé, že při zavedení denního režimu a procesuálních schémat došlo u F. K výraznému zklidnění. V oblasti verbální komunikace došlo k mírnému zlepšení. Současná úroveň verbální komunikace je na úrovni 10 měsíců mentálního věku. Vysoké úrovně také dosahují výsledky z jemné i hrubé motoriky, která souvisí se sebeobsluhou, stravováním a stolováním, oblékáním i umýváním. Oblast rozvoje grafomotoriky můžeme hodnotit také velmi pozitivně, v této oblasti došlo také k výraznému zlepšení, což se projevuje v nácvicích psaní. V oblasti zrakového, sluchového a taktilního vnímání i abstraktně vizuálního myšlení zaznamenáváme také mírný rozvoj.

Studie č. 3 – chlapec 8 let

Chlapec T. (2004) s diagnózou dětský autismus, silně ADHD, středně těžká mentální retardace. V současné době navštěvuje 1. ročník. Je vzděláván podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠ díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Rodinná anamnéza

Otec, ročník narození 1976, vyučený, zaměstnán jako revizor, je zdravý. Jeho dědeček léčen pro Alzheimerovu chorobu. Jeho bratr hydrocephalus, léčen pro Epilepsii, nyní údajně bez problémů. Matka narozena 1975, vyučená, v současnosti v domácnosti. Pečuje o syna, je zdravá, bez zátěže. Další děti nemají. Rodiče žijí v manželském vztahu od r. 1997, oba hodnotí rodinu jako plně funkční, harmonickou. Společně tříčlenná rodina bydlí v bytě 3+1.

Osobní anamnéza

Dítě z první fyziologické gravidity, porod proběhl v termínu, záhlavím, spontánní. Novorozenec zralý, nekříšen, PP 4530g/54cm, icterus 0. Kojen byl do 4. měsíce. Psychomotorický vývoj v normě, řečový vývoj opožděn, je v péči logopeda. Prodělal opakované laryngitidy, jinak běžné dětské nemoci, vážněji nemocen nebyl. Jí vše, spektrum jídel je plnohodnotné. Nají se sám lžící, je spontánní, dokáže spolupracovat s dětmi při třídních aktivitách. Zvládá pouze s dopomocí osobní hygienu, nosí pleny, je vysazován na WC, ale musí být pod dohledem. Spolupracuje aktivně při oblékání, je

hyperaktivní, pokud není zaměstnán. Nemá rád hlučné prostředí, nelpí už tolik na trasách, které vedou do školy, velice rád se učí. Operace-0, v CA provedena v r. 2007 nukleární magnetická rezonance, r. 2008 vyšetření sluchu, r. 2009 extrakce zubů, úrazy-běžné, v bezvědomí nebyl, AA: 0. Sledován od 08/2008 na DPA, dále je v péči psychologa, neurologa, logopeda, SPC. Dle obou rodičů je plně odkázán na jejich pomoc a vedení dospělých. Od září 2011 nastoupil do ZŠ a MŠ Naděje. Pobyt zvládá bez problémů.

Ze speciálně pedagogického vyšetření při zahájení povinné školní docházky z roku 2010:

Hrubá motorika

Chlapec je šikovný, pozitivně laděný. Chodí sám převážně s držením za ruku a to i po schodech. Sed na židli je samostatný. Vždy nejdříve dojde k prozkoumávání prostředí, seznámení s úkoly, které musí splnit – po skončení musí být odpočinek. Nebojí se fyzického kontaktu. Koordinace pohybů DK snížena, nenapodobí na pokyn motorické pohyby dospělého. Zvládne hru s míčem (kutálení, házení, kopání), snaží se postupně o nápodobu, baví ho kopání. Střídá DK, v kopání převážně užívá pravou DK. Dg. motorická dyskoordinace.

Koncentrace pozornosti - při řízené činnosti snížena na sekundy až max. 5 minut (u oblíbené činnosti). Projev únavy - odpoutání od činnosti, pohybové stereotypie, hlasová autostimulace. Reakce na situaci vyvolávající strach - nezaznamenána.

Jemná motorika

Navléká na kolík, drát (po demonstraci), oběma rukama. Vždy dokončí úkol, nedaří se navlékání na provázek, snaží se naznačit žádost o pomoc facilitovaným úchopem asistentku. Staví komín z cca 5 kostek, na pokyn uklidí kostky na dané místo. Koordinace oko - ruka - špatná. Lateralita nevyhraněna - střídá ruce. Umístí předměty do vyřezaných otvorů v desce. Používá obě ruce, úchop prstový. Odšroubuje bublifuk, nefouká do bublin, pouze sleduje pohyb bublin. Pracuje s plastelínou, mačká ji, ale nevytváří nic podle pokynu, napodobuje zapichování. Nezvládne skládat puzzle ani ze dvou dílků. S pomocí asistentky naznačí stříhání nůžkami.

Grafomotorika - kresba

Silně opožděná, nenapodobí čáru, kruh. Omalovánka (obrázek králíka) - nezvládne vybarvit podle pokynu (vybarvi ucho, břicho). Volná kresba - čmáranice, bez zájmu o psací náčiní i stopu, úchop nejistý - dlaňový.

Napodobování

zvládne pouze nápodobu hry s míčem. Nezvládne nápodobu při hře s předměty (krmení kočky, maňáska) lžící, čištění zoubků aj., nácviky činností se zvukovými předměty, kaleidoskopy. Nezvládne nápodobu zvuků, tleskání, cviků hrubé motoriky.

Verbální schopnosti

Komunikuje pomocí alternativní komunikace (facilitovaný úchop, předmětová komunikace), neužívá řeč, pouze zvuky (hra s mluvidly). Rozumí jednoduchým verbálním pokynům s podporou gest a zvuku. Má předmětový denní režim, zkouší pracovat s fotografiemi. Naznačí žádost o pomoc, vezme za ruku a zavede, kam potřebuje.

Poznávací schopnosti

Neupevněny, neukáže na sobě ani maňáskovi části těla a obličeje, nemá představu o čísle, nepozná barvy, tvary ani velikosti, třídí pouze s facilitovanou pomocí. Krátkodobý zájem o obrázkovou knížku, spíše ho zaujme otáčení listů a povrch knihy. Preferuje tvrdý povrch hraček, zvukové hračky, relaxace v houpací síti. S pomocí asistentky, při individuálním nácviku akademických dovedností, zvládá dle nálady a aktuálního zdravotního stavu 3-4 úkoly s hmatatelnou, okamžitou odměnou. Selhává v orientaci v čase, v prostoru.

Poznámky: nutné časté střídání činností, materiální a sociální odměna, činnostní motivace. Na vyvození akademických dovedností vhodný systém krabicového učení, kniha *Výukové aktivity pro děti s autismem*.

Vnímání

Sluch a zrak normální. Oční kontakt je schopen krátce navázat, zrak cílí spíše vůči předmětům. Sleduje pohybující se bubliny, předměty, s kolísavou intenzitou i osoby. Reaguje na zvuk, orientuje se podle zvuku. Zacpává si uši (autostimulace). Nereaguje

na vlastní obraz v zrcadle. Nebojí se fyzického kontaktu. Je bez potřeby navazování sociálních vztahů v kolektivu, upřednostňuje samotu.

Reakce na situaci vyvolávající strach - nezaznamenána.

Pozornost je velmi omezená, únava po vykonané činnosti - zvýšená. Tendence k vyrušování - kolísavá. Spolupráce s examínátorem - nutná aktivní účast asistenta pedagoga, motivace materiální odměnou a sociální pochvalou, nutné časté střídání činností.

Sebeobsluha

Nesamostatný ve všech oblastech (jídlo, stolování, hygiena, oblékání), dovede sám jíst suchou stravu, napije se, jinak krmen s dohledem. Celodenně nosí pleny. Získávání návyků se slovní a fyzickou pomocí.

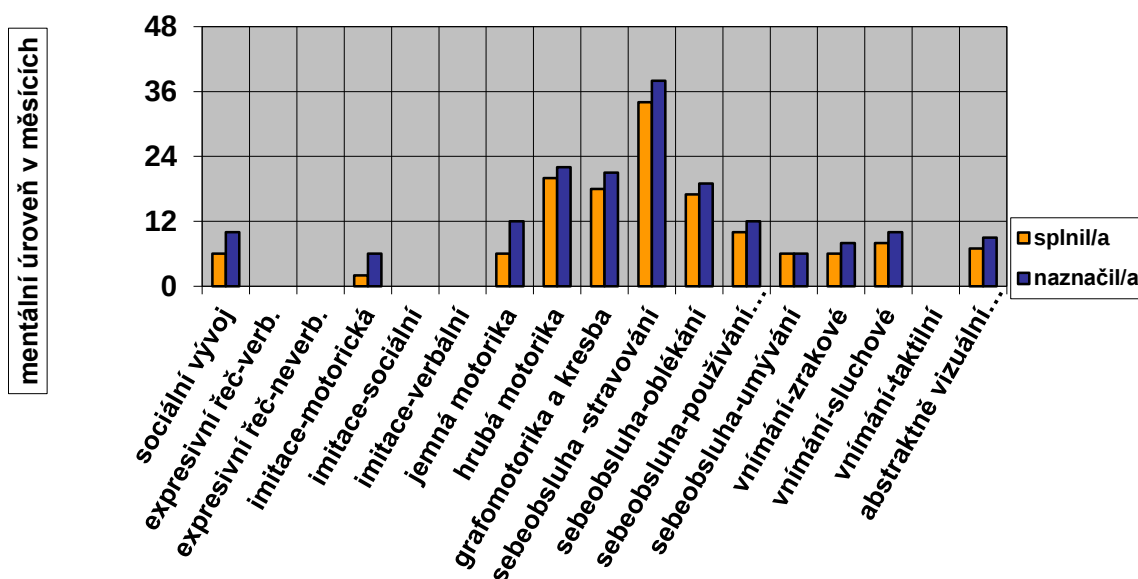
Sociální interakce

Narušená, chlapec není schopen přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu, nerozumí sociálním signálům. Nutné individuální vedení a dohled dospělé osoby. Kvalita komunikace omezená, nadále žádoucí komplexní speciálně pedagogické péče, nutná volba alternativního způsobu komunikace.

Doporučení speciálního pedagoga - SPC, závěr:

1. Vzhledem ke zvláštnostem postižení PAS potřebuje chlapec individuální přístup, zařazení do speciální třídy pro žáky s PAS.
2. Doporučuji vzdělávat podle metodiky strukturovaného učení, struktura, vizualizace, jasné úkoly musí být časově omezené. Žák musí vědět, co má dělat, kde to má dělat, jak to má dělat, jak dlouho, s kým a co bude potom. Na vzdělávání a výchově se podílí školení odborníci, kteří mají o PAS základní informace.
3. Vzdělávací program dle psychologického vyšetření.
4. Dlouhodobým cílem výchovy a vzdělávání žáků s PAS je zlepšení sociálních vztahů, rozvoj schopností a dovedností, vědomostí, pomocí speciálních pedagogických přístupů a metod vhodných pro tyto děti. Důsledná spolupráce rodiny a školy.

Graf č. 59: Edukačně hodnotící profil - chlapec T. 7 let - vstupní



IVP - Edukace v jednotlivých předmětech

Rozvoj komunikačních dovedností je potřeba vzhledem k deficitu v této oblasti rozdělit do několika oblastí.

Řeč a komunikační dovednosti

Receptivní složka řeči - Současná úroveň – využívá alternativní komunikací (facilitovaný úchop, předmětová komunikace), rozumí jednoduchým verbálním pokynům s podporou gest a zvuku. Užívá předmětový denní režim, začíná pracovat s fotografiemi předmětů. Naznačí žádost o pomoc, vezme za ruku a zavede, kam potřebuje.

Expresivní složka řeči - Současná úroveň – verbálně nekomunikuje - pouze zvuky (hra s mluvidly).

Čtení

Při nácviku uplatňujeme metodu globálního čtení.

Nácvik komunikace s vizuální podporou

Při motivaci ke komunikaci s vizuální podporou vycházíme z předpokladu, že funkční komunikace vychází z přání a potřeb každého jedince. K nácviku funkční komunikace využijeme předměty, později fotografie s nápisem.

Diferenciační cvičení zadaná v krabicovém systému, později šanonu

- přiřazování shodných předmětů (výrazně odlišné, odlišné, podobné)

- třídění předmětů (barva, velikost, tvar)
- párování (přiřazování) fotografií
- přiřazování předmětů k fotografii (stejně, odlišné)
- přiřazování stejných obrázků pak procvičujeme i v jednotlivých vytvořených pracovních listech, později v šanonech
- přiřazování písmen a slabik

Při všech těchto nácvicích je nutno využívat obrázků vztahujících se k oblíbeným věcem, činnostem nebo komunikačním tématům chlapce. Sledujeme v první řadě praktické využití a rozšíření slovníku.

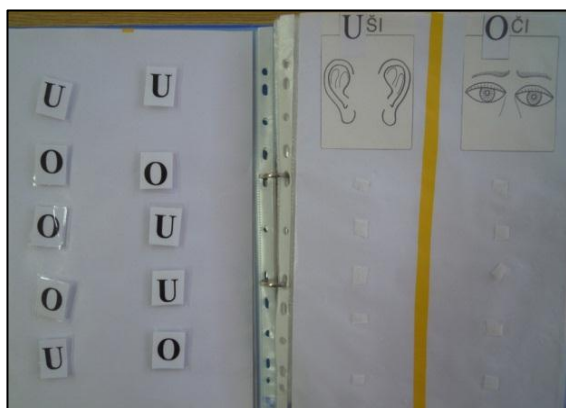
Při vlastním nácviku čtení, postupujeme následovně:

1. Nejprve pojmenuje (ukáže) a vybere nápisy, které korespondují se stejným nápisem a minimalizovaným obrázkem.
2. Později pojmenuje (ukáže) a přiřadí nápisy a obrázky bez návodných nápisů nebo minimalizovaných obrázků.
3. Stejně přiřazování současně procvičujeme v rámci samostatné práce, čímž je učivo ve škole průběžně procvičováno i mimo individuální nácvik s učitelem.

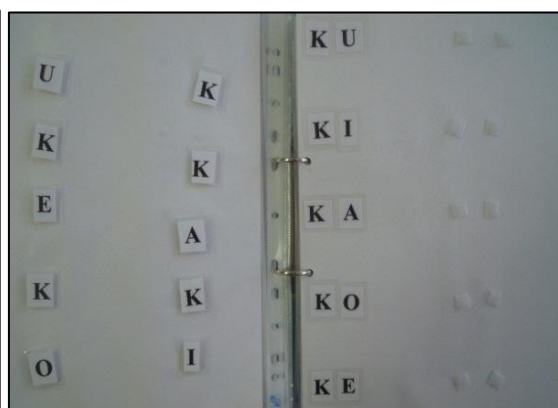
Vybranými okruhy pro nácvik jsou jídlo, hračky, rodina, oblečení. Po těchto nácvicích následují – hláska a písmeno a, A, i, I, jejich funkce spojky mezi obrázky. Hláska a písmeno - m, M, v, V, e, E. Slabiky – ma, má, Má, mi, Mí, va, Vá, vi, Ví, me, Mé, ve, Vé. Čtení dvojslabičných slov – máma, máme, mami.

V další fázi následuje rozklad slov, která T. zná a používá z předchozího nácviku. Na tuto analytickou část pak postupně navazuje část syntetická, kdy jsou již známá slova skládána ze slabik a hlásek.

Obr. 13: Přiřazování písmen



Obr. 14: Přiřazování slabik



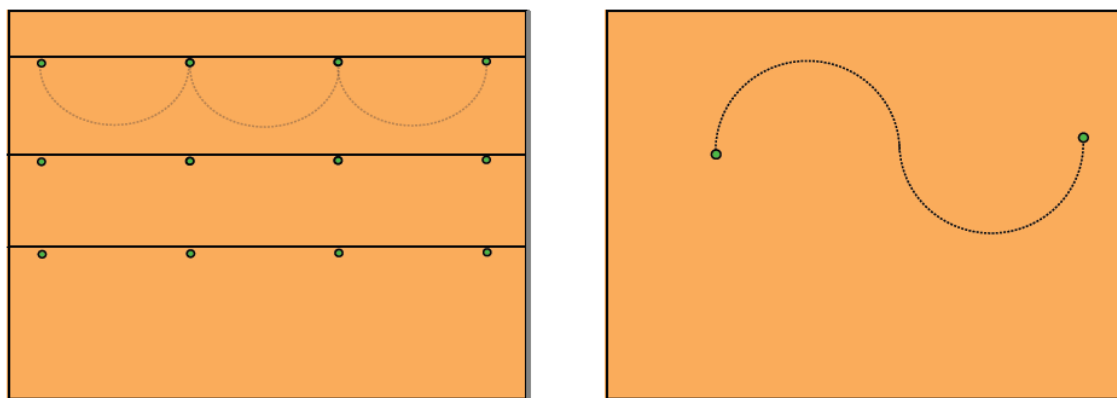
Následuje čtení jednotlivých slov, krátkých vět a delších větných celků. Vzhledem k problému s porozuměním čtenému textu se učitel snaží tento stav řešit čtením motivačně silného textu, popřípadě po čtení vždy zařadíme několik zjišťovacích otázek, kterými prověříme faktické porozumění čtenému textu.

Psaní

Nácvik grafomotoriky a psaní začíná spojováním dvou prvků na ploše. V případě nutné podpory při práci na papíře bude využívána vystřižená šablona z papírové lepenky, která vede při tvorbě čáry. Čára je vedena z výchozího bodu do bodu koncového. Mohou být spojovány body mokrou houbou na klasické tabuli. K nácviku můžeme případně využít i tabuli interaktivní.

- nácvik psaní v šablonách - vyřezané otvory, počáteční a koncový bod, barevné tečky ve dvojicích (směrové čáry, oblouky, vlnky)
- spojování bodů, kruhů, vlnek postupně nahrazujeme jinými prvky. Spojovat se mohou písmena, barvy, dopravní značky nebo cokoli jiného, co je pro daného žáka motivačně silné
- nácvik grafomotorických cvičení postupuje s využitím spojování prvků od vodorovných čar zleva doprava, svislých a šikmých čar shora dolů a zdola nahoru, přes horní a dolní oblouky oběma směry, horní a dolní oblouky opakovaně, až ke smyčkám, oválům, vlnovkám, šikmým čárám na obě strany (zuby na pile) a hornímu a dolnímu zátrhu
- psaní směrových čar – vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu
- spojování jen dvou bodů – bez pomocných teček

Obr. 15: Grafomotorická cvičení – spojování bodů (oblouky, vlnovky)



Každý jednotlivý grafomotorický prvek je procvičován ne v běžných pracovních sešitech (grafomotorických listech nebo sešitech), ale jsou připravovány jednotlivě s různou mírou vizuální podpory. Pracovní plochou může být papírová čtvrtka, sešit velikosti A4 nebo zalaminované předlohy A4 v šanonech pro práci s lihovými fixy. Jako vizuální podpora se většinou využívá vytečkování nebo dvěma čarami vymezená dráha tahu.

Další postup nácviku psaní je rozdělen do dvou oblastí:

- nácvik psaní velkých tiskacích písmen s využitím všech podpůrných vizuálních prvků zmíněných dříve – obtahování
- obtahování vytečkované nebo vytečkované předlohy
- postupné psaní písmene - e, i, m, M, l, u, v, o, O, a, A
- nácvik psaní číslic - 1 - 5

Psaní slabik

- me, mi, ma, mu, mo, la, le, li, lu, lo – vše s podpůrnými body
- později s počátečním a koncovým bodem písmene nebo číslice
- psaní písmen - číslic podle předlohy bez pomocných teček
- dále procvičujeme psaní slov velkými tiskacími písmeny, případně vět, které využívá při komunikaci s vizuální podporou

Matematika

Výuka matematiky probíhá při individuálním nácviku. T. ji má v denním režimu označenou předmětem – miniatura počítadla. Je potřeba vytvořit tzv. vizualizované pracovní schéma, které informuje M. o postupu plnění zadaných úkolů. Chlapec pracuje, předem si vybere odměnu, kterou dostane v případě splnění všech zadaných úkolů. Upřednostňuje sociální odměnu, tzn., verbální pochvala nebo emoční kladné gesto.

Vlastní edukace matematiky

1. Přiřazování a třídění obrázků se stejným počtem prvků.
2. Přiřazování předmětů k obrázku (počet prvků + číslice).
3. Přiřazování obrázků s počtem komponentů k číslu.
4. Řazení a třídění předmětů podle tvaru, barvy a velikosti.
 - pojmy: malý – velký, hodně – málo, všechno – nic

- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
- pojem čísla 1, 2
- vytváření souborů o daném počtu prvků, přiřazování čísel k prvkům

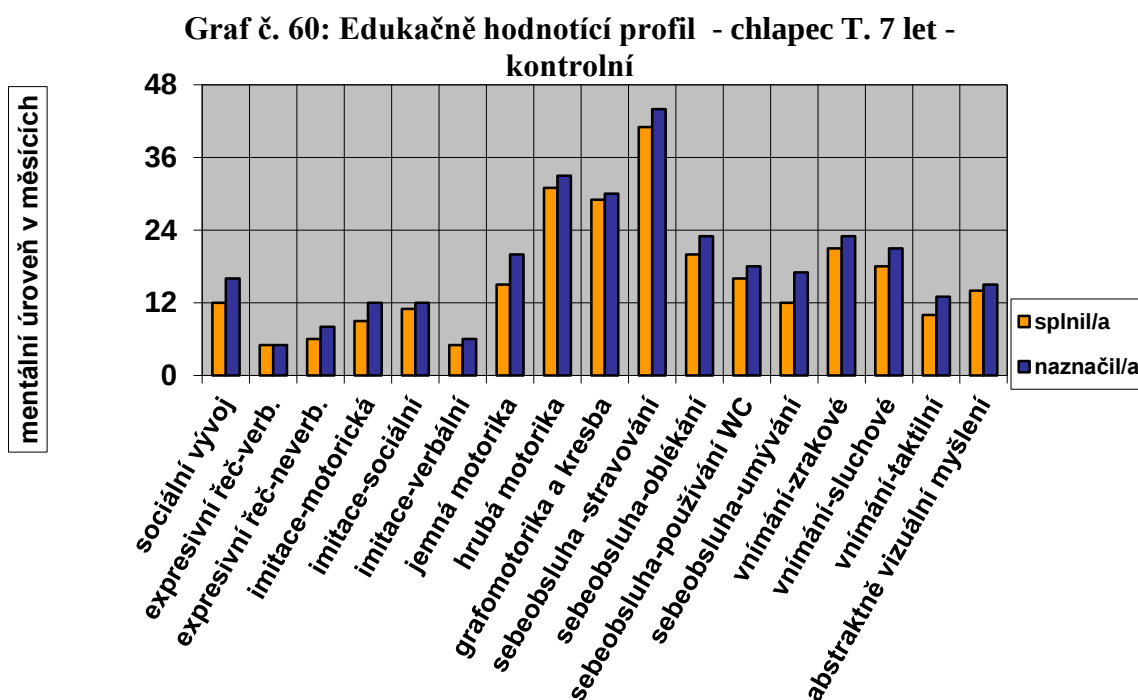
Závislosti, vztahy a práce s daty:

- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole

Základy geometrie:

- poznávání geometrických tvarů: čtverec, obdélník

5. V rámci přiřazování zařazovat obrázky znázorňující počet shodných prvků.
6. Přiřazování číslic 1 a 2 k patřičnému počtu prvků. Nejdříve jsou přiřazovány obrázky o jednom nebo dvou prvcích k dané číslici. Poté ověříme pochopení při přiřazování správného počtu předmětů ke správné číslici.
7. Vizuelní podpora je postupně odebírána tak, aby žák příklady zvládnul bez ní.



Závěry z kontrolního šetření

Z kontrolního šetření (graf č. 60) zaznamenáváme rozvoj verbální i neverbální komunikace. Tento posun má přímý vliv na oblast imitace sociální i verbální, kde došlo také k mírnému pokroku. Při dodržení a nastavení jasných, přehledných strukturovaných úkolů se u T. výrazně rozvíjela i oblast grafomotoriky a kresby.

V současné době samostatně spojuje body a obtahuje vytečkovaná písmena. Sledujeme posun i v sebeobslužných činnostech (umývání), a v oblastech vnímání zrakového, sluchového i taktilního a mírně i v oblasti abstraktně vizuálního myšlení.

Studie č. 4 – chlapec 8 let

Chlapec D. (2004) s diagnózou atypický autismus, středně těžká mentální retardace. V současné době navštěvuje 1. ročník. Je vzděláván podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Rodinná anamnéza

Vlastní otec narozen 1981, vyučen, zaměstnán jako strojník, je zdravý, nekuřák, příležitostně pije alkohol, netrestán. Rodiče otce žijí, jedna sestra zdravá, jen potíže s páteří. Bez psychiatrické zátěže ze strany otce. Matka narozena 1980, pracuje jako sociální pracovnice, vzdělání - SŠ. Je zdravá, kouří, alkohol pije výjimečně, netrestána. Rodiče matky žijí, dva sourozenci – všichni zdraví. Bez psychiatrické zátěže, ze strany matky 1 sourozenec: sestra, narozena 2008. Rodinné poměry: jde o první sňatek obou rodičů, manželství uzavřeno v r. 2001, funkční.

Osobní anamnéza:

Chlapec pochází z první fyziologické gravidity, porod v termínu, indukovaný, porodní hmotnost 3400g, míra 50cm, nekříšen, poporodní adaptace proběhla bez komplikací. Prodělal běžná dětská onemocnění, hospitalizace pro laryngitidy, často trpěl záněty horních cest dýchacích, proto provedena adenotomie. V péči neurologů, CT mozku v normě. V re. 2009 se objevily tiky mimického svalstva, toho času medikován - Rivotril 0,5 mg 1/2-0-1/2. Úrazy CNS nebyly. V bezvědomí nebyl. Neprodělal žádné zánětlivé či záchvatovité onemocnění centrální nervové soustavy.

Psychomotorický vývoj: opožděn, nerovnoměrný, řeč se vyvíjela přiměřeně asi do 18 měsíce, pak období stagnace, potom vývoj vždy po etapách. Objevují se echolálie, opožděné echolálie, slovník je obsahově chudší. Hrubá motorika je v normě, jemná motorika - neobratný. Má rád fyzický kontakty, oční kontakt je velmi krátký. Má potíže s kousáním stravy, musí mu být krájena na malé kousky, vyžaduje určité druhy jídla. Hygienické návyky jsou upevněny, spánek bez potíží, vyžaduje stejné pití - kubík,

kofola, vyžaduje stejnou stravu na snídani i večeři. Není schopen navazovat kontakty s vrstevníky, nemá rád změny, v neznámém prostředí úzkostný, má velký zájem o komunikaci s rodiči.

Ze speciálně pedagogického vyšetření při zahájení povinné školní docházky z roku 2010:

Hrubá motorika:

Chlapec je hyperaktivní, v kolektivu dětí pasivní, napodobuje hru. Po schodech chodí sám, střídá nohy. Koordinace pohybů je dobrá, rád leze do výšek. Aby na sebe upozornil, leze na topení, bouchá do skříní a běhá po třídě. Stačí vhodná motivace a bez problémů zvládne bez přestávek více úkolů. Na pokyn dospělého si sedne za stůl. Sed na židli je samostatný. Na začátku vyšetření je seznámen s úkoly, které musí splnit - pak je konec vyšetření. Po vyšetření D. dostane odměnu = rehabilitační míč (motivace). Nebojí se fyzického kontaktu. Napodobí pohyby dospělého bez problémů. Zvládne hru s míčem. Pohybová stereotypie se během vyšetření neprojevila.

Poznámky: jakmile chlapec echolalicky opakuje poslední slovo pokynu dospělého, není si jistý, nerozumí pokynu — dospělý musí chvíli počkat a když David nereaguje, nutno pokyn zjednodušit, demonstrovat činnost. Motivace pomocí rehabilitačního míče a stavebnice (z malých kostek).

Jemná motorika:

Navléká na kolík, šňůru a drát dle jednoduchého pokynu. Staví komín z 9 kostek, měkkou molitanovou kostku položí až na vrchol komínu — počátky logického myšlení. Na pokyn uklidí kostky na dané místo. Koordinace oko - ruka dobrá, umístí předměty do vyřezaných otvorů v desce. Používá obě ruce, úchop prstový. Odšroubuje bublifuk, fouká do bublin. Skládá puzzle ze 4 až 6 částí s pomocí. Přiřazuje písmena. Rozpozná předměty hmatem, naznačí funkci předmětů denní potřeby. Pojmenuje předměty zvláštním způsobem: místo HŘEBEN řekne VLASY. Stříhá nůžkami podle čáry jen s pomocí.

Grafomotorika, kresba:

Napodobí čáru, trojúhelník, kruh, umí se podepsat a napodobit hůlková písmena — vše nečitelné křivky. Schopnost grafomotorické nápodoby je špatná, linie přímá.

Omalovánku králíka zvládne částečně, čmáráním rychle a nepřesně vybarví oko a ocas králíka. Lateralita - pravák.

Poznámky: nácvik grafomotoriky pomocí vystřižené šablony z kartonu (jako u zrakově postižených).

Napodobování:

Napodobí s pomocí hru s předměty (krmí kočičku-maňáška lžící, čistí zuby aj.). Napodobí činnost zvukových předmětů, s pomocí zvládne opakované zvonění. Snaží se napodobit podle dospělého dotek palcem postupně všech prstů téže ruky. Nenapodobí činnost kaleidoskopu, snaží se ho rozšroubovat. Podle vzoru modeluje — koule.

Verbální schopnosti:

Dorozumívá se slovně či gestem ruky. V zařízení používají denní režim znázorněný pomocí piktogramů s nápisy. Spontánní projev slovem, hovoří srozumitelně. Slovní zásoba neodpovídá věku. Přiřadí číslice a tiskací písmena, ale nepojmenuje je. D. řekne na pokyn své jméno. Na otázku, zda je holka či kluk, odpoví vždy posledním slovem v položené otázce (totéž malý nebo velký). Nepoužívá zájmena a vyhýbá se jejich používání. Zvládne expresivní identifikace geometrických tvarů, barev, zvířat. Projevuje se echolálie - bezprostřední.

Poznávací schopnosti:

Ukáže a pojmenuje na sobě i figuríně části těla a obličeje. Mechanicky počítá do deseti, má číselnou představu do čísla 3. Přiřadí symboly čísel a písmen, na pokyn nepodá. Receptivně přiřadí základní barvy, rozlišuje geometrické tvary. Ukáže a rozliší zvířata, napodobí zvuky. Se zájmem listuje v knize, receptivně ukáže a slovně pojmenuje obrázky a činnosti v knize. Myšlení je u chlapce konkrétní, je nepozorný, nevydrží se déle soustředit. Roztřídí předměty do dvou skupin. Rozliší obrazce podle barvy a tvaru. S pomocí rád pracuje na počítači. Reaguje na jednoduchý verbální pokyn dospělého. Někdy se projevuje časová prodleva či echolalické zopakování posledního slova z pokynu dospělého. Nutný individuální přístup, klid, důslednost, názornost a struktura všech činností.

Vnímání:

Zvládá všechny úkoly této oblasti. Sluch v normě, korekce zraku pomocí brýlí. Oční kontakt je schopen navázat jen na pár vteřin, zdá se, že si nevšímá ničeho. Sleduje pohybující se bubliny, předměty či osoby. Reaguje na zvuk, orientuje se podle zvuku. Nebojí se fyzického kontaktu. Navazování sociálních vztahů je problémové - pozoruje děti, je pasívní, sám se nezapojí. Je lehce unavitelný, pozornost je krátkodobá. Dobrá spolupráce s pedagogem. Motivace – rehabilitační míč.

Sebeobsluha:

Samostatný v oblékání, hygieně a umývání (stačí dohled dospělého). D. je v jídlu ve škole vybíravý, sám pije, ale nerad kouše (jídlo nakrájené na kousky).

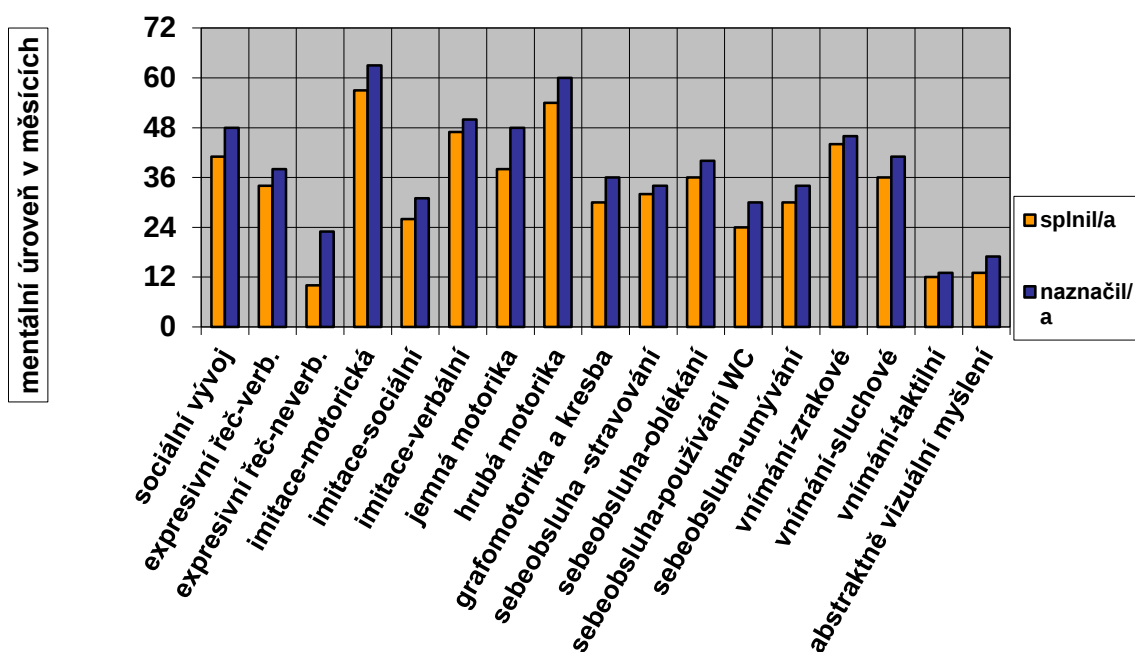
Sociální interakce:

Narušená, chlapec je schopen přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu pod dohledem dospělého. Rád na sebe upozorňuje nevhodným hlučným chováním. Nerozumí sociálním signálům, kvalita komunikace narušená - echolálie.

Doporučení speciálního pedagoga - SPC, závěr:

1. Vzhledem ke zvláštnostem postižení PAS potřebuje jmenovaný individuální přístup, zařazení do speciální třídy pro žáky s PAS nebo integrace s pomocí asistenta pedagoga.
2. Doporučuji vzdělávat dle metodiky strukturovaného učení, struktura, vizualizace, jasné úkoly časově omezené. Žák musí vědět, co má dělat, kde to má dělat, jak to má dělat, jak dlouho, s kým a co bude potom. Na vzdělávání a výchově se podílí školení odborníci, kteří mají o PAS základní informace.
3. Vzdělávací program dle psychologického vyšetření.
4. Dlouhodobým cílem výchovy a vzdělávání žáků s PAS je zlepšení sociálních vztahů, rozvoj schopností a dovedností, vědomostí, pomocí speciálních pedagogických přístupů a metod vhodných pro tyto děti.
5. Důsledná spolupráce rodiny a školy.

Graf č. 61: Edukačně hodnotící profil - D. 7 let - vstupní



IVP - Edukace v jednotlivých předmětech

Rozvoj komunikačních dovedností je potřeba vzhledem k deficitu v této oblasti rozdělit do několika oblastí.

Řeč a komunikační dovednosti

Receptivní složka řeči - současná úroveň – pozná některé pojmenované části těla (oči, nos, hlava), vyhoví jednoduchým pokynům doprovázenými gesty, rozumí pokynům – ano, ne, splní jednoduchý slovní pokyn – sedni si, pojď za mnou

Expresivní složka řeči - současná úroveň – dorozumívá se slovně či gestem ruky. Používá denní režim znázorněný pomocí piktogramů s nápisy. Slovní zásoba neodpovídá věku. Projevuje se echolálie – bezprostřední.

Čtení

Při nácviku uplatňujeme metodu globálního čtení.

Nácvik komunikace s vizuální podporou

Při motivaci ke komunikaci s vizuální podporou vycházíme z předpokladu, že funkční komunikace vychází z přání a potřeb každého jedince. K nácviku funkční komunikace využijeme předměty, později fotografie s nápisem, fotografie bez nápisu.

Diferenční cvičení zadaná v krabicovém systému, později šanonu

- přiřazování shodných předmětů (výrazně odlišné, odlišné, podobné)
- třídění předmětů (barva, velikost, tvar)
- párování (přiřazování) fotografií
- přiřazování předmětů k fotografii (stejně, odlišně)
- přiřazování stejných obrázků pak procvičujeme i v jednotlivých vytvořených pracovních listech, později v šanonech.
- přiřazování písmen a slabik

Při všech těchto nácvicích je nutno využívat obrázků vztahujících se k oblíbeným věcem, činnostem nebo komunikačním tématům chlapce. Sledujeme v první řadě praktické využití a rozšíření slovníku.

Obr. 16: Přiřazování nápisů k obrázkům



34

Při vlastním nácviku čtení, postupujeme následovně:

1. Nejprve pojmenuje (ukáže) a vybere nápisy, které korespondují se stejným nápisem a minimalizovaným obrázkem.
2. Později pojmenuje (ukáže) a přiřadí nápisy a obrázky bez návodných nápisů nebo minimalizovaných obrázků.
3. Stejně přiřazování současně procvičujeme v rámci samostatné práce, čímž je učivo ve škole průběžně procvičováno i mimo individuální nácvik s učitelem.

Vybranými okruhy pro nácvik jsou předměty denní potřeby, jídlo, hračky, rodina, oblečení. Po těchto nácvicích následují – hláska a písmeno a, A, i, I, jejich funkce spojky

³⁴ Zdroj: <http://4.bp.blogspot.com/-CcChilk9O48/TIJmNuW3BhI/AAAAAAAAADoA/C6nf-FjWxw0/s1600/004.JPG>

mezi obrázky. Hláška a písmeno - m, M, v, V, e, E. Slabiky – ma, má, Má, mi, Mí, va, Vá, vi, Ví, me, Mé, ve, Vé. Čtení dvojslabičných slov – máma, máme, mami.

V další fázi následuje rozklad slov, která chlapec zná a používá z předchozího nácviku. Na tuto analytickou část pak postupně navazuje část syntetická, kdy jsou již známá slova skládána ze slabik a hlásek. Následuje čtení jednotlivých slov, krátkých vět a delších větných celků.

Vzhledem k problému s porozuměním čtenému textu se budeme snažit tento stav řešit čtením motivačně silného textu, popřípadě po čtení vždy zařadíme několik zjišťovacích otázek, kterými prověříme faktické porozumění čtenému textu.

Psaní

Nácvik grafomotoriky začíná spojováním dvou prvků na ploše. V případě nutné podpory při práci na papíře byla využívána vystřižená šablona z papírové lepenky, která vede při tvorbě čáry. Čára je vedena z výchozího bodu do bodu koncového. Mohou být spojovány body mokrou houbou na klasické tabuli. Stejným způsobem můžeme případně využít i tabuli interaktivní.

- nácvik spojování bodů začneme na tabuli – užijeme vodou namočenou houbu (směrové čáry, oblouky, kruhy)
- nácvik psaní v šablonách - vyřezané otvory, počáteční a koncový bod, barevné tečky ve dvojicích (směrové čáry, oblouky, kruhy)
- spojování bodů či kruhů postupně nahrazujeme jinými prvky. Spojovat se mohou písmena, barvy, kolečka nebo cokoliv jiného, co je motivačně silné
- nácvik grafomotorických cvičení postupuje s využitím spojování prvků od vodorovných čar zleva doprava, svislých a šikmých čar shora dolů a zdola nahoru, přes horní a dolní oblouky oběma směry, horní a dolní oblouky opakovaně, až ke smyčkám, oválům, vlnovkám, šikmým čárám na obě strany (zuby na pile) a hornímu a dolnímu zátrhu
- psaní směrových čar – vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu
- spojování jen dvou bodů – bez pomocných teček

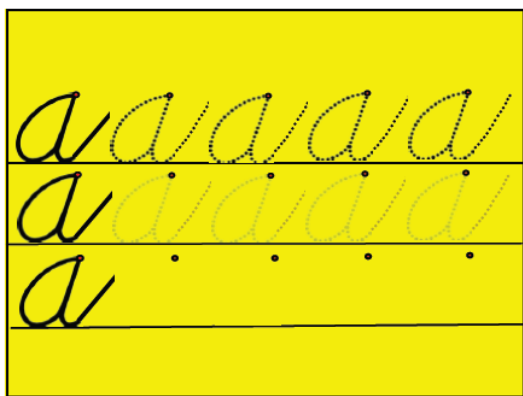
Každý jednotlivý grafomotorický prvek je procvičován ne v běžných pracovních sešitech, ale jsou připravovány jednotlivě s různou mírou vizuální podpory. Pracovní

plochou může být sešit velikosti A4 nebo zalaminované předlohy A4 v šanonech pro práci s lihovými fixy. Jako vizuální podpora se většinou využívá vytečkování nebo dvěma čarami vymezená dráha tahu.

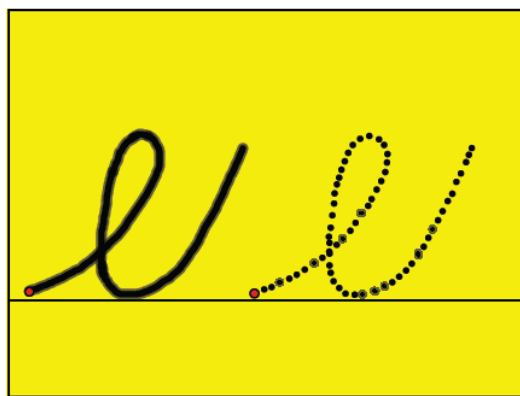
Další postup nácviku psaní je rozdělen do dvou oblastí:

- nácvik psaní velkých tiskacích písmen s využitím všech podpůrných vizuálních prvků zmíněných dříve – obtahování
- obtahování vytečkované nebo vytečkované předlohy
- postupné psaní písmene - e, i, m, M, l, u, v, o, O, a, A
- nácvik psaní číslic - 1 - 5

Obr: 17: Nácvik psaní – a



Obr: 18: Nácvik psaní - e



Psaní slabik

- me, mi, ma, mu, mo, la, le, li, lu, lo – vše s podpůrnými body
- později s počátečním a koncovým bodem písmene nebo číslice
- psaní písmen - číslic podle předlohy bez pomocných teček
- dále procvičujeme psaní slov velkými tiskacími písmeny, případně vět, které využívá při komunikaci s vizuální podporou

Matematika

Výuka matematiky probíhá při individuálním nácviku. D. ji má v denním režimu označenou symbolem „učení“. Je potřeba vytvořit tzv. vizualizované pracovní schéma, které informuje D. o postupu plnění zadaných úkolů. Chlapec si předem vybere odměnu, kterou dostane v případě splnění všech zadaných úkolů. Má rád odměny hmotné nebo činnostní a vždy doprovázené odměnou sociální, verbální pochvalou nebo emočně kladným gestem.

Vlastní edukace matematiky

1. Přiřazování a třídění obrázků se stejným počtem prvků.
2. Přiřazování předmětů k obrázku (počet prvků + číslice).
3. Přiřazování obrázků s počtem komponentů k číslu.
4. Řazení a třídění předmětů podle tvaru, barvy a velikosti.
 - pojmy: malý – velký, hodně – málo, všechno – nic
 - úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
 - pojem čísla 1, 2
 - vytváření souborů o daném počtu prvků, přiřazování čísel k prvkům

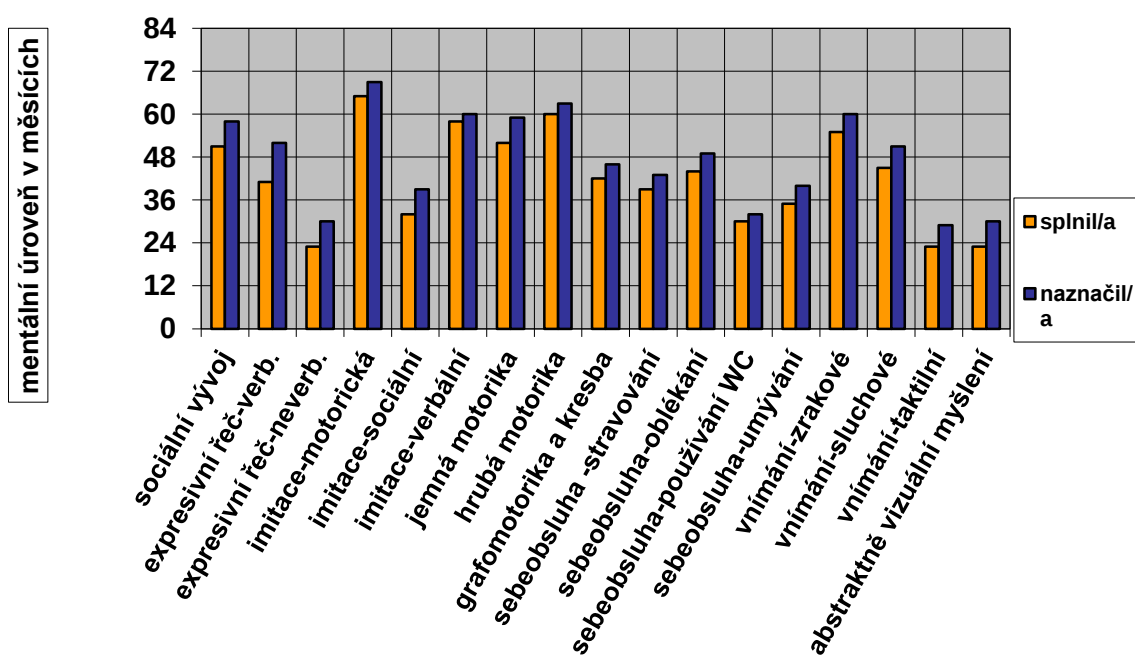
Závislosti, vztahy a práce s daty

- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole

Základy geometrie

- poznávání geometrických tvarů: čtverec, obdélník
5. V rámci přiřazování zařazovat obrázky znázorňující počet shodných prvků.
 6. Přiřazování číslic 1 a 2 k patřičnému počtu prvků. Nejdříve jsou přiřazovány obrázky o jednom nebo dvou prvcích k dané číslici. Poté ověříme pochopení při přiřazování správného počtu předmětů ke správné číslici.
 7. Vizuelní podpora je postupně odebírána tak, aby žák příklady zvládnul bez ní.

Graf č. 62: Edukačně hodnotící profil - D. 7 let - kontrolní



Závěry z kontrolního šetření

U D. můžeme z výsledků kontrolního šetření zaznamenat rozvoj ve všech sledovaných oblastech. Díky důslednému uplatnění metodických postupů při výuce čtení a psaní se rozvinula expresivní řeč verbální i neverbální. Došlo k výraznému posunu v oblasti imitace verbální a sociální, grafomotoriky. Zaznamenán je také posun v oblastech zrakového, sluchového a taktilního vnímání i v oblasti abstraktně vizuálního myšlení, což jistě stojí za pozornost.

Studie č. 5 – dívka 7 let

Dívka B. (2005) s diagnózou dětský autismus, středně těžká mentální retardace, ADHD, expresivní porucha řeči. V současné době navštěvuje 1. ročník. Je vzdělávána podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠ díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Rodinná anamnéza:

Otec je vyučený, zaměstnán a je zdravý. Matka je také vyučena, zdravá. Rodiče jsou nesezdáni, nežijí spolu, ale jsou v častém kontaktu. Matka hodnotí vztah jako vyhovující. Sourozenci – sestra – 24 let, je zdravá. Bratr 14 let, léčí se s poruchou štítné žlázy a alergií. Bratr matky byl epileptik, zemřel ve 22 letech.

Osobní anamnéza:

Dívka se narodila v termínu, na jaře 2005. Porod proběhl bez problémů, dítě nekříšeno. Kojeno bylo dva a půl roku. Sledováno na neurologii, psychologii, alergologii. V 7. měsíci spadl z křesla, krátké bezvědomí. Poté neurologické vyšetření bez nálezu. Samostatná chůze asi ve 13 měsících. První slova okolo 1 roku, následně stagnace, pouze ukazovala. V roce 2006 se ocitla v horečkách, přestala dýchat, promodrala. Matka poskytovala dýchání z úst do úst, přivolána rychlá zdravotní služba. Stav uzavřen jako laryngitida, měla oteklé klouby, zjištěna genetická porucha. Značným problémem jsou stavy problémového chování, agresivity, které začaly okolo 1. roku, až 4 krát denně. Od 4 let dívka navštěvovala stacionář v Českém Těšíně. Adaptace do stacionáře byla problémová, 2 měsíce měla záchvaty vzteku, které se stupňovaly, plakala, vymlouvala se, jen aby tam nemusela jít. Po nějaké době se to zlepšilo. Matka vnímala, že vývoj je u dcery jiný, že žije jakoby ve svém světě. Nejraději si hraje

s provázky, gumami, šňůrami, šroubky, nářadím, zajímá ji vše, co se točí, pěkně maluje, jezdí na kole. Bojí se, v místnosti nezůstane sama, nemá ráda hluk, křik, neusne bez matky, vyžaduje její přítomnost. Mazlí se ráda, ale jenom když sama chce.

Školní anamnéza

Navštěvovala mateřskou školu, kde málo komunikovala, používala minimum slov. Potřeby sdělovala pouze na případný dotaz učitelky. Nedokázala si sama vybrat hračku, hrát si s ní. Při příchodu i odchodu z MŠ měla své rituály (klepání na dveře, vcházení určitými dveřmi), pokud je matka nedodržela, vztek. V nepřítomnosti matky k záchvatům nedochází. Ve školce byla v pravidelné péči logopeda, došlo ke zlepšení výslovnosti některých hlásek. V průběhu roku se začala mírně začleňovat mezi děti, zapojovat do společných činností. Spolu s dětmi začala zpívat, hlasitě odpovídat a hovořit o různých tématech. Dokáže již vyjádřit svoji potřebu, užívá dvouslovných spojení.

Ze speciálně pedagogického vyšetření při zahájení povinné školní docházky z roku 2010:

Před vyšetřením si automaticky bere kartu z režimu a jde si sednout k pracovnímu stolu. Při vyšetření aktivní, snaživá, plní s kolísavou intenzitou připravené úkoly. Těší ji pochvala, odměna, vyžaduje pozitivní, jednotné a důsledné vedení, předvídatelnost, řád, strukturu.

Hrubá motorika:

B. je pozitivně laděná dívka, bez potřeby navázání očního kontaktu. Povaha chůze samostatná, ze schodů již střídá nohy, ale velmi nejistá, má strach z jakékoliv překážky na schodu (špína, list). Sed na židli bez nápadností. Koordinace pohybů dolních končetin v normě, podle nálady se snaží o nápodobu pohybů dospělého, spíše raději spontánně. Zvládne hru s míčem - přenášení, kutálení, chytání, házení, kopání do míče. Daří se stoj na jedné noze, poskoky sounož. Zvládá tleskání. Při kopání upřednostňuje opakovaně pravou dolní končetinu.

Jemná motorika:

Sama bez pomoci navléká korále na kolík, šňůru i drát, pomáhá si oběma rukama, dokončí úkol. Staví komín ze všech nabízených kostek, na pokyn uklidí kostky na dané místo. Koordinace oko - ruka, kooperativní užívání HK - v normě. Umístí a označí předměty do vyřezaných otvorů v desce. Používá obě ruce, úchop špetkový. Skládá sama puzzle z 6-ti dílků, s pomocí zvládne až 60, dále skládá až 24 kostek dle obrázkové předlohy. Odšroubuje bublifuk, foukne do bublin, sleduje pohyb bublin. Manipuluje s kaleidoskopem, chápe jeho funkci, necílí jedním okem. Určení dominantního oka zatím spočítá špejle. Rozpozná a podá žádané předměty, naznačí funkci předmětů denní potřeby. Stříhá funkčně nůžkami (přestřihne i proužky papíru).

Grafomotorika, kresba:

Napodobí dle předlohy čáru, geometrické tvary - kruh, s vytečkovanou předlohou - trojúhelník, čtverec. Schopnost grafomotorické nápodoby opožděná. Omalovánka - (obrázek králíka) - zvládne částečně vybarvit podle pokynu (vybarví ucho, břicho), s přetahováním obrysu. Volná kresba opožděná, nezvládne kresbu postavy ani se slovním vedením. Upřednostňuje PHK, úchop psacího náčiní na výzvu správný, ale neupevněný, používá psací náčiní firmy Stabilo. V rámci nácviku grafomotoriky zvládne spojování bodů - různé směry čar, tvary, jednoduché obrázky. Učí se orientaci na řádku, ploše, vyžaduje strukturované pracovní listy. Ráda vybarvuje, modeluje. Upřednostňuje barvy před tužkou, odmítá kontakt s křídou, jen přes kapesník. Chápe prostor, ohraničení, spojování bodů. Souhlasná lateralita - pravá ruka x pravá noha.

Napodobování:

Účastní se hry s předměty-maňáskem (krmení lžící, čištění zubů aj.), napodobí činnost zvukových předmětů. Nemá zájem o hru s maňáskem, schopna rozvinou sociální hru s panenkou. Chápe funkci kaleidoskopu, napodobí mechanické otáčení. Zvládá napodobit práci s modelínou - udělá placku, důlek, napodobuje zapichování. Napodobí tleskání. Snaží se o motorickou nápodobu - hru s míčem, nápodobu pohybů HM. Nedokáže napodobit činnost předmětů (pila, klíč, bubínek, píšťalka). Zopakuje soubor 1-3 slov, jednoduché věty, předvede dvoustupňové pokyny.

Verbální schopnosti:

V řeči patrná dyslalie, narušená expresivní komunikace, rychlé tempo řeči pro hyperaktivitu (následný vztek, když ji nejde rozumět!), snížené porozumění výslovnosti, když moc chce, dokáže zřetelně artikulovat. Rozvoj verbální komunikace díky VOKS, chápe symboly, procesuální schémata, vyžaduje si je a orientuje se podle nich (denní režim, procesuální schéma písniček), dokáže připravit vizualizovaný denní režim pomocí VOKS symbolů i dětem ve třídě, dát si do režimu symbol činnosti, kterou chce dělat a baví ji. Rozumí dvoustupňovým verbálním pokynům, vyjádří verbálně své potřeby a přání. V mluveném projevu používá slova, jednoduché dvouslovné věty pomocí obrázku, podá o sobě základní údaje (jméno své, dětí a dospělých ve třídě, jména členů rodiny), používá zájmeno já, občas množné číslo. Pojmenuje barvy, předměty. Snížená úroveň porozumění delším mluvním celkům, abstraktním výrazům. Patrná omezená výbavnost slov bez podpory obrázků, potřebuje tzv. „nahodit“ první slabiku, pak se chytne. Kvalita verbálního projevu ovlivněna časem (ráno zdatnější), náladou.

Poznávací schopnosti:

Ukáže na sobě a druhé osobě části těla a obličeje. Zajímá se o svůj obraz v zrcadle. Roztřídí předměty do více skupin. Receptivně přiřadí: základní geometrické tvary, velikosti, symboly písmen, barevné kostky k odpovídajícím terčům. Expresivně rozliší: barvy, obrázky a činnosti, geometrické tvary-pouze kruh. Složí puzzle až z 60 dílků. Mechanicky vyjmenuje číselnou řadu do 6, přiřadí počet prvků. Nerozumí abstraktním výrazům (málo-moc, před, za, mezi). Omezená matematická představivost. Výborná mechanická a fotografická paměť. Zručná v užívání PC, her, umí zapnout i vypnout počítač včetně zadání hesla, které „odkoulala“ od bratra, ráda ho pozoruje u práce na počítači a pak ho úspěšně napodobuje. Při dobrém naladění a v strukturovaném známém prostředí je schopna pracovat až 60 minut a plnit pečlivě připravené strukturované úkoly i bez dozoru. Pracovní výkon značně ovlivněn hyperaktivitou, časem, ráno více aktivní, postupem dne nastupuje únava a snížená koncentrace. Pojmenuje obrázky a činnosti v knize, dokáže poskládat obrázky podle jednoduchého děje (např. postup oblékání). Miluje knížky, v knihovně si sama vybrala knížky a dlouho

si je se zaujetím prohlížela. Již dokáže odložit na výzvu oblíbené předměty knihy, dle chování ostatních dětí, doma ještě selhává. Ulpívavé myšlení a jednání.

Účinná motivace - puzzle, dětské obr. knížky, sociální pochvala, sladkosti.

Vnímání:

Vizuální a sluchová citlivost, chuťové a čichové reakce - v širší normě. Sleduje pohybující se bubliny, předměty či osoby. Reaguje na zvuk, orientuje se podle zvuku.

Hypersenzitivita - hluk, zvonění, některé zvukové nástroje, písničky, v autě je velmi citlivá na zvuk při startování a řazení rychlosti. Vadí ji fyzický kontakt, mytí "vlasů, sprchování, nesnese objetí, nechá se pohladit blízkým člověkem. Očichává předměty. Bojí se psů.

Problémové chování:

Výskyt autoagrese (bouchání se), většinou při nevyhovění požadavků, nebo když se jí něco nedaří. Zkouší, co si může dovolit. Silná osobnost, vyžaduje autoritativní, pozitivní, jednotné vedení, hranice, řád, předvídatelnost.

Sebeobsluha

Potřebný mírný dohled, slovní vedení a mírná fyzická dopomoc v některých činnostech (zipy, tkaničky, hygiena po stolici, mytí, sprchování pouze s pomocí). V oblékání a svlékání samostatná. Jídlo - používá lžíci, vidličku, udrží čistotu u stolování, nalije si pití, odnese a přinese talíř. Řekne si o potřebu na WC pomocí piktogramu. Nesnese zamokření, ušpinění, dožaduje se poté čistého prádla.

Sociální interakce:

Narušená, dívka není plně schopna přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu bez pomoci dospělé osoby, nerozumí zcela sociálním signálům. Kvalita komunikace narušená v oblasti abstraktních pojmů, porozumění delších mluvních celků a pokynů. Diagnostikována dyslálie, řeč hůře srozumitelná. Vztahy s vrstevníky - má zájem o vrstevníky, oslovuje je jménem, chystá jim denní režim, avšak nevyhledává je ke společné hře, převažuje paralelní funkční hra podle svých pravidel v určitém místě, mezi dětmi samotář, pozorovatel, toleruje ve hře maximálně jedno dítě s pasívní účastí.

Neodhadne zcela nebezpečné situace, neorientuje se v cizím prostoru, nutný trvalý dohled dospělé osoby. Žádoucí pravidelný nácvik sociálních a komunikačních dovedností (hry, povídání, obrázky, procesní schéma různých situací, práce s emocemi, kooperace s vrstevníky).

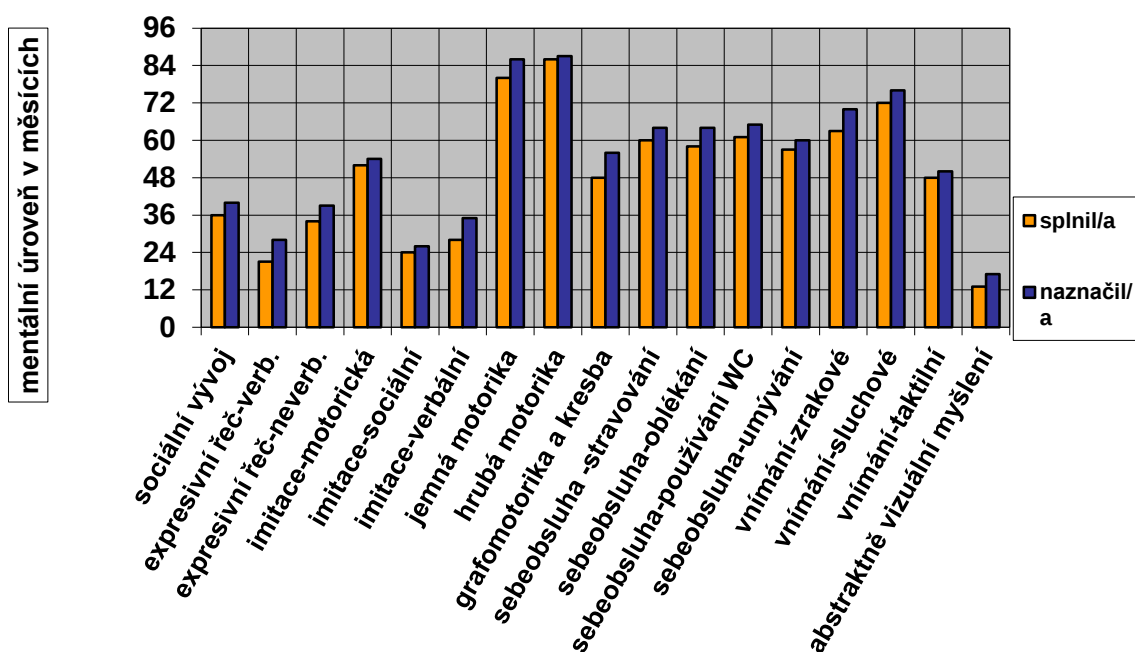
Závěr vyšetření

- nejlepší výkony v testovaných oblastech: hrubá a jemná motorika
- nejslabší oblasti: sociální dovednosti, napodobování motorických činností
- prognóza: v kolektivu sociálně zdatných vrstevníků předpokládaný pokrok v komunikačních a sociálních dovednostech
- žádoucí individuální integrace v ZŠ s menším počtem žáků a podporou stálého asistenta pedagoga, vzdělávací program ZŠ 1. ročník

Doporučení speciálního pedagoga - SPC, závěr:

1. B. vyžaduje ve škole individuální přístup, vhodné vypracování IVP, vycházet z hlavních zásad pro práci s žáky s PAS. Zaměřit se na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností.
2. Základními principy pro aplikaci speciálně pedagogického přístupu jsou strukturalizace, vizualizace a individualizace, dále pak předvídatelnost, stálost a pravidelnost.
3. Výuku uzpůsobit dle metodiky strukturovaného učení (vizualizovaný denní režim, zaznamenat změny v režimu, strukturovat učení se novému úkolu - krabicové učení, úkoly v pracovních listech, šanonech, co nejvíce názorného učení na příkladech z bezprostředního okolí). Názorné úkoly, časově omezené, střídání činností, místa, poloh. Kontrolovat pochopení úkolu, nepřetěžovat. Vhodná materiální, činnostní a sociální odměna, pozitivní motivace.
4. Laskavé, důsledné vedení doma i ve škole. Pravidelná spolupráce rodiny, zš, jednotné vedení, konzultace jednotných postupů v učení, vést k samostatnosti a zodpovědnosti. vycházet z doporučení odborných lékařů a SPC.
5. Doporučená literatura: Pelánová - počáteční psaní nejen pro autisty, Parta - hůlková písanka, globální čítanka, pc program - globální slabikář, altík, petit, pracovní listy ke stažení - globalni-cteni.cz, oskola.cz, rvp.cz.

Graf č. 63: Edukačně hodnotící profil - B. 7 let - vstupní



IVP - Edukace v jednotlivých předmětech

Rozvoj komunikačních dovedností je potřeba vzhledem k deficitu v této oblasti rozdělit do několika oblastí.

Řeč a komunikační dovednosti

Receptivní složka řeči - Současná úroveň – rozvoj verbální komunikace díky VOKS, chápe symboly, procesuální schémata, vyžaduje si je a orientuje se podle nich (denní režim, procesuální schéma písniček), dokáže si připravit vizualizovaný denní režim pomocí VOKS symbolů, dát si do režimu symbol činnosti, kterou chce dělat a baví ji. Rozumí 2 stupňovým verbálním pokynům.

Expresivní složka řeči - Současná úroveň – vyjádří verbálně své potřeby a přání. V mluveném projevu používá slova, jednoduché dvouslovné věty pomocí obrázku, podá o sobě základní údaje (jméno své, dětí a dospělých ve třídě, jména členů rodiny), používá zájmeno já, občas množné číslo.

Čtení

Při nácviku uplatňujeme metodu globálního čtení s postupným důrazem na prvky analyticko-syntetické metody nácviku čtení.

Diferenciační cvičení zadaná v krabicovém systému, později šanonu

- přiřazování shodných předmětů (výrazně odlišné, odlišné, podobné)
- třídění předmětů (barva, velikost, tvar)
- párování (přiřazování) fotografií
- přiřazování předmětů k fotografii (stejně, odlišné)
- přiřazování stejných obrázků pak procvičujeme i v jednotlivých vytvořených pracovních listech, později v šanonech
- přiřazování písmen a slabik

Při všech těchto nácvicích je nutno využívat obrázků vztahujících se k oblíbeným věcem, činnostem nebo komunikačním tématům chlapce. Sledujeme v první řadě praktické využití a rozšíření slovníku.

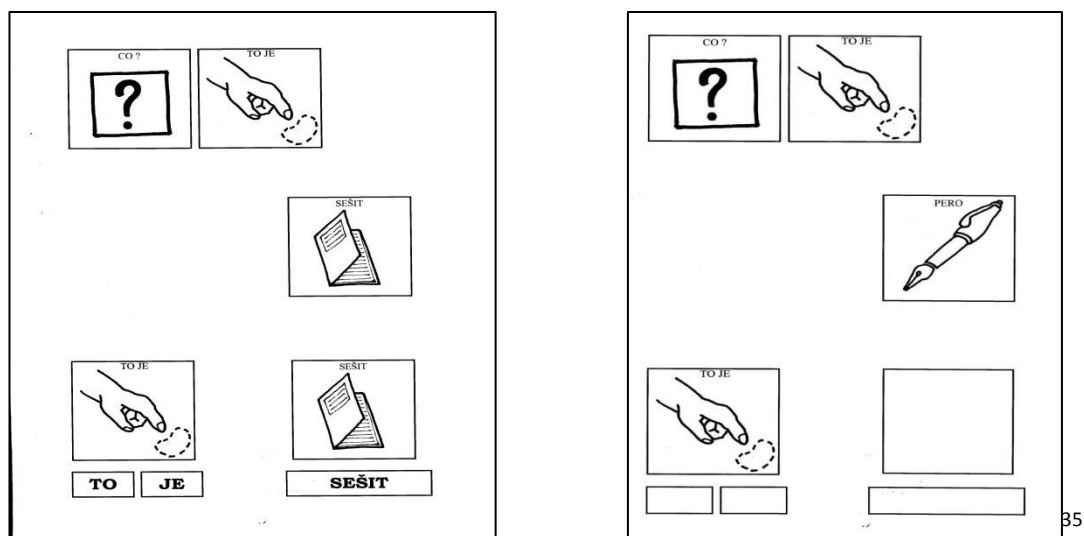
Při vlastním nácviku čtení, postupujeme následovně:

1. Nejprve pojmenuje (ukáže) a vybere nápisy, které korespondují se stejným nápisem a minimalizovaným obrázkem.
2. Později pojmenuje (ukáže) a přiřadí nápisy a obrázky bez návodných nápisů nebo minimalizovaných obrázků.
3. Stejně přiřazování současně procvičujeme v rámci samostatné práce, čímž je učivo ve škole průběžně procvičováno i mimo individuální nácvik s učitelem.

Vybranými okruhy pro nácvik jsou jídlo, hračky, rodina, oblečení. Po těchto nácvicích následují – hláska a písmeno a, A, i, I, jejich funkce spojky mezi obrázky. Hláska a písmeno - m, M, v, V, e, E. Slabiky – ma, má, Má, mi, Mí, va, Vá, vi, Ví, me, Mé, ve, Vé. Čtení dvojslabičných slov – máma, máme, mami.

V další fázi následuje rozklad slov, která dívka zná a používá z předchozího nácviku. Na tuto analytickou část pak postupně navazuje část syntetická, kdy jsou již známá slova skládána ze slabik a hlásek.

Obr. 19: Nácvik čtení v jazyce VOKS



Následuje čtení jednotlivých slov, krátkých vět a delších větných celků.

Vzhledem k problému s porozuměním čtenému textu se pedagog snaží tento stav řešit čtením motivačně silného textu, po čtení vždy zařadíme několik zjišťovacích otázek, kterými prověříme faktické porozumění čtenému textu.

Psaní

Nácvik grafomotoriky a psaní začíná spojováním dvou prvků na ploše. V případě nutné podpory při práci na papíře byla využívána vystřižená šablona z papírové lepenky, která vede při tvorbě čáry. Čára je vedena z výchozího bodu do bodu koncového. Mohou být spojovány body mokrou houbou na klasické tabuli. Stejným způsobem můžeme případně využít i tabuli interaktivní.

- nácvik psaní v šablonách - vyřezané otvory, počáteční a koncový bod, barevné tečky ve dvojicích (směrové čáry, oblouky, vlnovky, kruhy)
- spojování bodů, kruhů, vlnovek a oblouků postupně nahrazujeme jinými prvky. Spojovat se mohou písmena, barevné kolečka nebo cokoli jiného, co je motivačně silné
- nácvik grafomotorických cvičení postupuje s využitím spojování prvků od vodorovných čar zleva doprava, svislých čar zleva doprava, svislých a šikmých

čar shora dolů a zdola nahoru, přes horní a dolní oblouky oběma směry, horní a dolní oblouky opakovaně, až ke smyčkám, oválům, vlnovkám, šikmým čárám na obě strany (zuby na pile) a hornímu a dolnímu zátrhu

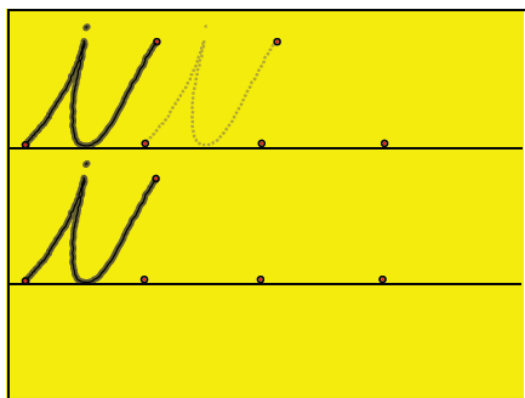
- psaní směrových čar – vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu
- spojování jen dvou bodů – bez pomocných teček

Každý jednotlivý grafomotorický prvek je procvičován ne v běžných pracovních sešitech, ale jsou připravovány jednotlivě s různou mírou vizuální podpory. Pracovní plochou může být sešit velikosti A4 nebo zalaminované předlohy A4 v šanonech pro práci s lihovými fixy. Jako vizuální podpora se většinou využívá vytečkování nebo dvěma čarami vymezená dráha tahu.

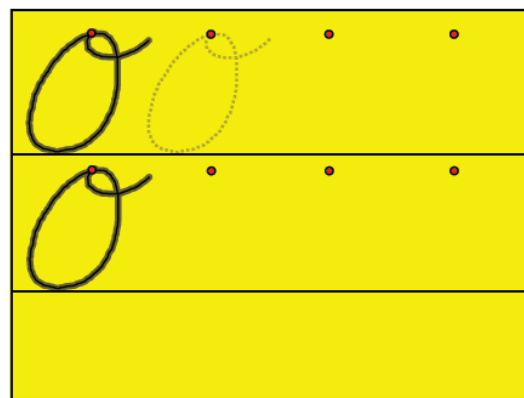
Další postup nácviku psaní je rozdělen do dvou oblastí:

- nácvik psaní velkých tiskacích písmen s využitím všech podpůrných vizuálních prvků zmíněných dříve – obtahování
- obtahování vytečkové nebo vytečkové předlohy
- postupné psaní písmene - e, i, m, M, l, u, v, o, O, a, A
- nácvik psaní číslic - 1 - 5

Obr: 20: Nácvik psaní – i



Obr: 21: Nácvik psaní - o



Psaní slabik

- me, mi, ma, mu, mo, la, le, li, lu, lo – vše s podpůrnými body
- později s počátečním a koncovým bodem písmene nebo číslice
- psaní písmen - číslic podle předlohy bez pomocných teček
- dále procvičujeme psaní slov velkými tiskacími písmeny, případně vět, které využívá při komunikaci s vizuální podporou

Matematika

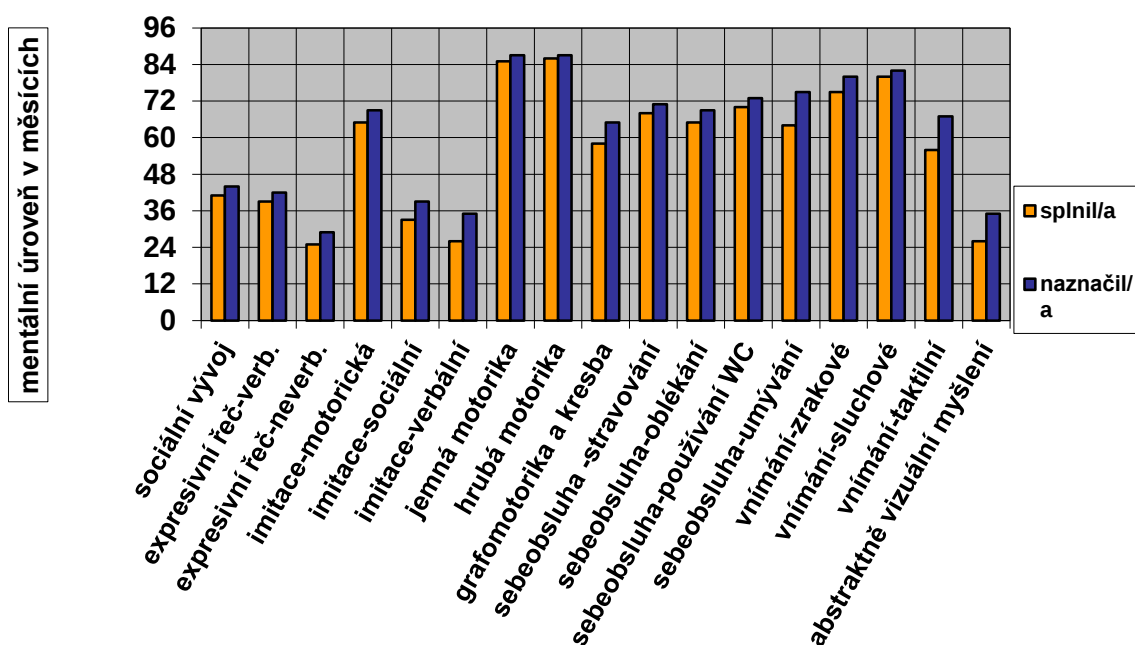
Výuka matematiky probíhá při individuálním nácviku. B. ji má v denním režimu označenou symbolem „učení“. Je potřeba vytvořit tzv. vizualizované pracovní schéma, které informuje B. o postupu plnění zadaných úkolů. Dívka si předem vybere odměnu, kterou dostane v případě splnění všech zadaných úkolů. Má rád odměny hmotné nebo činnostní a vždy doprovázené odměnou sociální, verbální pochvalou nebo emočně kladným gestem.

Vlastní edukace matematiky

1. Přiřazování a třídění obrázků se stejným počtem prvků.
 2. Přiřazování předmětů k obrázku (počet prvků + číslice).
 3. Přiřazování obrázků s počtem komponentů k číslu.
 4. Řazení a třídění předmětů podle tvaru, barvy a velikosti.
 - pojmy: malý – velký, hodně – málo, všechno – nic
 - úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
 - pojem čísla 1, 2
 - vytváření souborů o daném počtu prvků, přiřazování čísel k prvkům
- Závislosti, vztahy a práce s daty
- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
- Základy geometrie
- poznávání geometrických tvarů: čtverec, obdélník
5. V rámci přiřazování zařazovat obrázky znázorňující počet shodných prvků.
 6. Přiřazování číslic 1 a 2 k patřičnému počtu prvků. Nejdříve jsou přiřazovány obrázky o jednom nebo dvou prvcích k dané číslici. Poté ověříme pochopení při přiřazování správného počtu předmětů ke správné číslici.

Vizuální podpora je postupně odebírána tak, aby žák příklady zvládnul bez ní.

Graf č. 64: Edukačně hodnotící profil - B. 7 let - kontrolní



Závěry z kontrolního šetření

Vysoké úrovně dosahují výsledky z jemné i hrubé motoriky, což má velmi příznivý dopad na sebeobslužné činnosti. Ve strukturovaném prostředí je dívka schopna s pomocí procesuálních schémat pracovat samostatně, při některých činnostech pod mírným dohledem pedagoga. Zlepšení sledujeme v oblasti stravování a stolování, oblékání, umývání i používání WC. Velmi nadějně se rozvíjí oblast grafomotoriky, to má pozitivní dopad na nácviky psaní i kreslení. V oblasti zrakového, sluchového a taktilního vnímání zaznamenáváme také mírný rozvoj. Taktéž v oblasti abstraktně vizuálního myšlení došlo k výraznému rozvoji.

Studie č. 6 – chlapec 7 let

Chlapec N. (2004) s diagnózou atypický autismus, středně těžká mentální retardace, ADHD, vývojová porucha artikulace řeči. V současné době navštěvuje 1. ročník. Je vzděláván podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Rodinná anamnéza:

Chlapec je z úplné čtyřčlenné rodiny. Otec, narozen 1973, alergie na pyl, VŠB - fakulta strojní, pracuje v počítačové firmě v Ostravě, jako počítačový technik, jeho

matka zemřela v 56 letech na karcinom tlustého střeva, jeho otec vysoký krevní tlak. Matka narozena 1978, zdravá, VŠ - obor biofyzik, pokračovala v magisterském programu na UP v Olomouci. V současné době nepracuje. Oba její rodiče mají vysoký krevní tlak, otec chronický zánět ledvin. Manželství trvá 15 let, bez problémů. Rodina obývá dvougenerační rodinný dům, byt vel. 3+1, chlapec zde má svůj pokoj.

Osobní anamnéza:

Dítě z první rizikové gravidity, matka nemohla asi 4 roky v manželství otěhotnět, léčila se. V prvním trimestru krvácení, dostávala hormonální injekce, pak vše v pořádku. Porod týden po termínu, vyvolaný, rychlý, hlavičkou, byl kříšen, v inkubátoru na kyslíku. PV 3750gr, PM 51 cm. Byl uplakaný, kojen 3 měsíce. Sedět začal asi v sedmém měsíci, chodit začal kolem 11. měsíce věku. První slůvka začal říkat až před 2. rokem věku, pak řeč ustala, nyní mluví v druhé osobě jednotného čísla, echolalie, v péči logopeda. Je pravák, slyší dobře, problémy jsou s jídlem, jí pouze vybrané potraviny. Je v péči neurologa, kardiologa, klinického psychologa a psychiatra. Úrazy 0, operace 0. Od 3 let se léčí na kardiologii pro růstový srdeční šelest. Na pravé ruce má zkráceny dva prsty - vrozená vývojová vada. Ve čtyřech letech operace nosních mandlí. Má alergii na některé potraviny, pyl. Často nemocný - antibiotika.

Školní anamnéza:

Do 4 let byl s matkou doma, pak nastoupil do mateřské školy v místě bydliště, ve třídě bylo 18 dětí, nastává problémové chování, chodil pouze 1,5 měsíce, byl často nemocný. Má rád technické věci, řeže pilkou, vysává. Někdy mívá záchvaty vzteku. Po té navštěvoval ZŠ a MŠ Naděje ve Frýdku – Místku, kde je dosud, bez větších problémů.

Ze speciálně pedagogického vyšetření při zahájení povinné školní docházky z roku 2010:

Pozitivně laděný, klidný chlapec, křečovitý úsměv (maska), výrazně závislý na známých osobách, výběrově akceptuje autority. Pro nespolupráci a kolísavou pozornost preferován test EHP za aktivní pomoci zákonného zástupce (matky).

Z pozorování

Zaveden a úspěšně používán vizualizovaný denní režim včetně tranzitní karty, výrazně lepších kognitivních výkonů podává při práci pod dohledem pedagoga. Manuálně velmi

zručný. Kolísavý pracovní výkon i nálady. Převaha negativismu zejména v kolektivních činnostech, odmítá společné aktivity, negace i přes motivaci občas i v individuálních činnostech. Upřednostňuje konstruktivní činnosti, práce a zábavu na zahradě. Akceptuje již změny ve známém prostředí (změny programu, prostředí i osob). V chování převážně klidný, výjimečně se dostává do afektů (nemoc, bolest, nečekaná změna), přetrvává negativismus. Největším problémem - odmítání příjmu potravy, pití a vyměšování po dobu pobytu v zařízení. *Motivace* - oblíbená činnost (vycházka, pobyt na zahradě, pracovní činnosti), odmítá sladkosti.

Hygiena a sebeobsluha

V domácím prostředí samostatný s mírným dohledem a dopomocí. Potřebuje asistenci u mytí úst, zubů, smrkání. Je výběrový v jídle. Samostatně se obléká, svléká, umyje a utře si ruce. Odmítá se ve škole stravovat, neřekne si o své potřeby (jídlo, WC). Na WC chodí pouze v domácím prostředí nebo venku vykoná malou potřebu, v ostatních prostorách odmítá.

Hrubá motorika

Úroveň odpovídá normě a věku. Je manuálně zručný, rád něco vyrábí, pomáhá na zahradě, v dílně. Mírně pohybově neobratný, snížená koordinace pohybů dolních končetin. Chůze je samostatná, po schodech jde sám bez opory, s došlapem ze schodů. Nezapojuje se do pohybových aktivit a napodobivých cvičení.

Jemná motorika

Lateralita vyhraněna, preferuje levou horní končetinu. Funkčně stříhá nůžkami, modeluje, třídí, vkládá, kreslí, maluje, vybarvuje - vše převážně v rámci individuálních aktivit pod vedením pedagoga.

Grafomotorika

Funkční úchop psacího náčiní. Je schopen obtahovat tvary, písmena, číslice.

Komunikace, sociální dovednosti a hra

Tvoří rozvitě věty, rozumí mluvené řeči. Ostýchavý v komunikaci s cizí osobou. V MŠ nesdělí své pocity, základní potřeby, bolestí. S pomocí obrázků reprodukuje krátkou pohádku. Často odmítá komunikovat na výzvu nebo pokyn dospělého, nevyhledává spolužáky ke společné komunikaci a hře, neadekvátně navazuje vztahy s vrstevníky.

Paralelní funkční hra, samotář, pozoruje děti při hře, občas se pasívně zapojí (přinese hračku, postaví nebo sestaví žádaný předmět). Dříve více aktivní ve společných aktivitách, nyní vykazuje aktivitu s kolísavou intenzitou pouze při individuálním vedení a práci 1:1. Výrazně narušené sociální dovednosti a vztahy s okolím. Občas si vynucuje pozornost, nevhodné sociální chování. Vyhovuje mu role pozorovatele s občasnou vlastní aktivitou. Nedokáže překonat své „já“, zdá se, že by chtěl, ale z principu odmítá. Nedokáže mezi dětmi a dospělými překonat svůj ostych, zábrany a veřejně vystoupit. Vykazuje povahu autoritativní osobnosti (často používá pokyny - podej, udělej, odejdi), nepoužívá ve škole sociální komunikaci (prosím, děkuji).

Vnímání

Sluchové, zrakové vnímání v normě, pozoruje pohybující se předměty, osoby, otáčí se za zvukem. Vadí mu hluk při potřebě koncentrace. Je citlivý na změny - po nemoci nebo po víkendu potřeba delší adaptace na pravidelný režim.

Kognitivní schopnosti, abstraktně vizuální myšlení

Dosahuje dobrých výsledků ve sledovaných oblastech. Jeho kognitivní výkon mu ztěžuje jeho kolísavý výkon - pasivita, negace, častá nechuť pracovat a učit se. Výborně se daří rozvíjet jeho kognitivní schopnosti v domácích podmínkách pod vedením matky v krátkých intervalech, spojených s motivací, sociální pochvalou a relaxačními chvilkami. Dle sdělení matky denně trénují akademické dovednosti. Chlapec vyžaduje individuální přístup, trpělivé, jednotné a důsledné vedení, řád a hranice, stálou motivaci přes oblíbené činnosti, dostatek času. Pak má šanci být úspěšný.

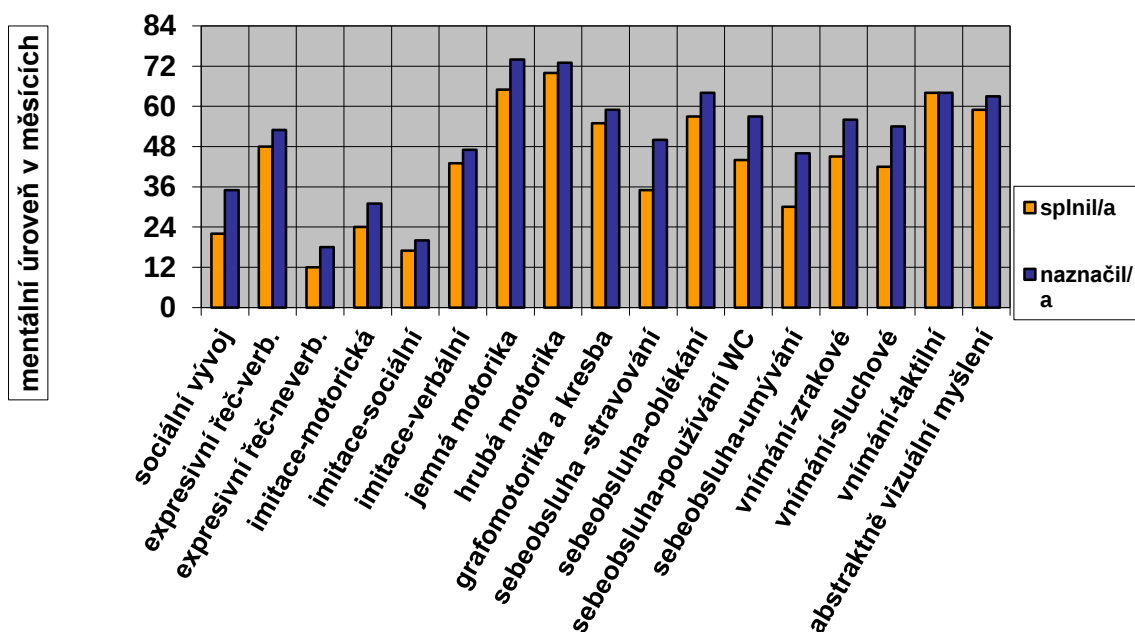
Závěr

Závěry speciálně pedagogického vyšetření vykazují opoždění celkově a výrazně nerovnoměrného psychomotorického vývoje na úrovni věku 24 - 84 měsíců (v průměru odpovídá PMV úrovni 60-80 měsíců). Psychomotorický vývoj je ovlivněn vývojovou poruchou artikulace řeči a poruchou autistického spektra (omezená sociální interakce, negativismus, výrazná výběrovost místa k jídlu a užívání WC). Nejslabší výkony v oblasti - sociálního vývoje, sociální imitace, neverbálního vyjadřování. Nejlepší výkony v oblasti - taktilní vnímání, abstraktně vizuální myšlení.

Doporučení speciálního pedagoga - SPC, závěr:

1. Žádoucí komplexní výchova a vzdělávání ve speciální třídě ZŠ a MŠ Naděje F-M, podle vzdělávacího programu RVP ZŠS – díl I., 1. ročník, nastavení IVP, podpora asistenta pedagoga po dobu výuky včetně přestávek, žádoucí akceptace možných adaptačních problémů (negace, úzkost).
2. Vedení s podporou metody strukturovaného učení, individuální přístup, pozitivní motivace, střídání činností, vizualizovaný denní režim.
3. V rámci IVP prioritní rozvoj: *sociálních dovedností* (návuk zvládání emocí, vztahy s vrstevníky, kooperace ve hře a společných činnostech), příjem tekutin a jídla, návuku používání toalety.

Graf č. 65: Edukačně hodnotící profil - N. 7 let - vstupní



IVP - Edukace v jednotlivých předmětech

Rozvoj komunikačních dovedností je potřeba vzhledem k deficitu v této oblasti rozdělit do několika oblastí.

Řeč a komunikační dovednosti

Receptivní složka řeči - *Současná úroveň* - pozná pojmenované části těla (oči, nos, hlava), vyhoví pokynům doprovázenými gesty, rozumí pokynům – ano, ne, splní jednoduché slovní pokyny.

Expresivní složka řeči - Současná úroveň – tvoří rozvitě věty, rozumí mluvené řeči. Ostýchavý v komunikaci s cizí osobou.

Čtení

Při nácviku uplatňujeme metodu globálního čtení s postupným důrazem na prvky analyticko-syntetické metody nácviku čtení.

Diferenční cvičení zadaná v krabicovém systému, později šanonu

- přiřazování shodných předmětů (výrazně odlišné, odlišné, podobné)
- třídění předmětů (barva, velikost, tvar)
- párování (přiřazování) fotografií
- přiřazování předmětů k fotografii (stejně, odlišné)
- přiřazování stejných obrázků pak procvičujeme i v jednotlivých vytvořených pracovních listech, později v šanonech
- přiřazování písmen a slabik

Při všech těchto nácvicích je nutno využívat obrázků vztahujících se k oblíbeným věcem, činnostem nebo komunikačním tématům chlapce. Sledujeme v první řadě praktické využití a rozšíření slovníku.

Při vlastním nácviku čtení, postupujeme následovně:

1. Nejprve pojmenuje (ukáže) a vybere nápisy, které korespondují se stejným nápisem a minimalizovaným obrázkem.
2. Později pojmenuje (ukáže) a přiřadí nápisy a obrázky bez návodných nápisů nebo minimalizovaných obrázků.
3. Stejně přiřazování současně procvičujeme v rámci samostatné práce, čímž je učivo ve škole průběžně procvičováno i mimo individuální nácvik s učitelem.

Vybranými okruhy pro nácvik jsou jídlo, hračky, rodina, oblečení. Po těchto nácvicích následují – hláska a písmeno a, A, i, I, jejich funkce spojky mezi obrázky. Hláska a písmeno - m, M, v, V, e, E. Slabiky – ma, má, Má, mi, Mí, va, Vá, vi, Ví, me, Mé, ve, Vé. Čtení dvojslabičných slov – máma, máme, mami.

V další fázi následuje rozklad slov, která N. zná a používá z předchozího nácviku. Na tuto analytickou část pak postupně navazuje část syntetická, kdy jsou již známá slova skládána ze slabik a hlásek.

Následuje čtení jednotlivých slov, krátkých vět a delších větných celků.

Vzhledem k problému s porozuměním čtenému textu se učitel snaží tento stav řešit čtením motivačně silného textu, popřípadě po čtení vždy zařadíme několik zjišťovacích otázek, kterými prověříme faktické porozumění čtenému textu.

Psaní

Nácvik grafomotoriky a psaní začíná spojováním dvou prvků na ploše. V případě nutné podpory při práci na papíře byla využívána vystřižená šablona z papírové lepenky, která vede při tvorbě čáry. Čára je vedena z výchozího bodu do bodu koncového. Mohou být spojovány body mokrou houbou na klasické tabuli. Stejným způsobem můžeme případně využít i tabuli interaktivní.

- nácvik psaní v šablonách - vyřezané otvory, počáteční a koncový bod, barevné tečky ve dvojicích (směrové čáry, oblouky, kruhy)
- spojování bodů a kruhů postupně nahrazujeme jinými prvky. Spojovat se mohou písmena, barvy, dopravní značky nebo cokoli jiného, co je pro daného žáka motivačně silné
- nácvik grafomotorických cvičení postupuje s využitím spojování prvků od vodorovných čar zleva doprava, svislých čar zleva doprava, svislých a šikmých čar shora dolů a zdola nahoru, přes horní a dolní oblouky oběma směry, horní a dolní oblouky opakovaně, až ke smyčkám, oválům, vlnovkám, šikmým čárám na obě strany (zuby na pile) a hornímu a dolnímu zátrhu
- psaní směrových čar – vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu
- spojování jen dvou bodů – bez pomocných teček

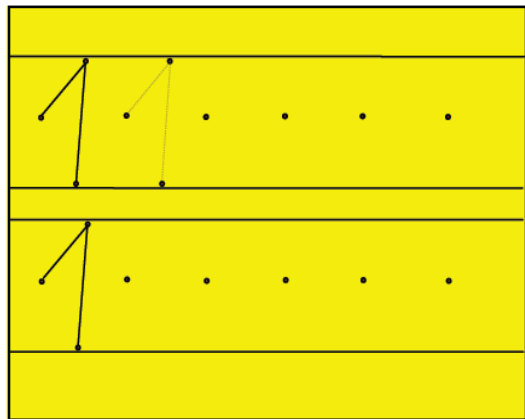
Každý jednotlivý grafomotorický prvek je procvičován ne v běžných pracovních sešitech, ale jsou připravovány jednotlivě s různou mírou vizuální podpory. Pracovní plochou může být sešit velikosti A4 nebo zalaminované předlohy A4 v šanonech pro práci s popisovacími fixy. Jako vizuální podpora se většinou využívá vytečkování nebo dvěma čarami vymezená dráha tahu.

Další postup nácviku psaní je rozdělen do dvou oblastí:

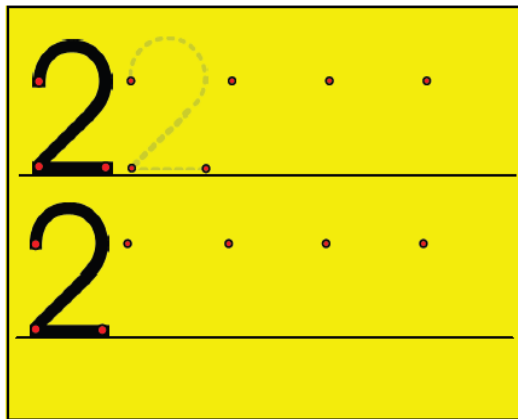
- nácvik psaní velkých tiskacích písmen s využitím všech podpůrných vizuálních prvků zmíněných dříve – obtahování
- obtahování vytečkované nebo vytečkové předlohy

- postupné psaní písmene - e, i, m, M, l, u, v, o, O, a, A
- nácvik psaní číslic - 1 - 5

Obr: 22: Nácvik psaní – 1



Obr: 23: Nácvik psaní - 2



Psaní slabik

- me, mi, ma, mu, mo, la, le, li, lu, lo – vše s podpůrnými body
- později s počátečním a koncovým bodem písmene nebo číslice
- psaní písmen - číslic podle předlohy bez pomocných teček
- dále procvičujeme psaní slov velkými tiskacími písmeny, případně vět, které využívá při komunikaci s vizuální podporou

Matematika

Výuka matematiky probíhá při individuálním nácviku. N. ji má v denním režimu označenou symbolem učení, který je vytvořen lineárního obrázku – počítadlo s nápisem. Je potřeba vytvořit tzv. vizualizované pracovní schéma, které informuje chlapce o postupu plnění zadaných úkolů. Chlapec si předem vybere odměnu, kterou dostane v případě splnění všech zadaných úkolů. Má rád odměny hmotné nebo činnostní a vždy doprovázené odměnou sociální, verbální pochvalou nebo emočně kladným gestem.

Vlastní edukace matematiky

1. Přiřazování a třídění obrázků se stejným počtem prvků.
2. Přiřazování předmětů k obrázku (počet prvků + číslice).
3. Přiřazování obrázků s počtem komponentů k číslu.
4. Řazení a třídění předmětů podle tvaru, barvy a velikosti.
 - pojmy: malý – velký, hodně – málo, všechno – nic

- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
- pojem čísla 1, 2
- vytváření souborů o daném počtu prvků, přiřazování čísel k prvkům

Závislosti, vztahy a práce s daty:

- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole

Základy geometrie:

- poznávání geometrických tvarů: čtverec, obdélník

5. V rámci přiřazování zařazovat obrázky znázorňující počet shodných prvků.
6. Přiřazování číslic 1 a 2 k patřičnému počtu prvků. Nejdříve jsou přiřazovány obrázky o jednom nebo dvou prvcích k dané číslici. Poté ověříme pochopení při přiřazování správného počtu předmětů ke správné číslici.

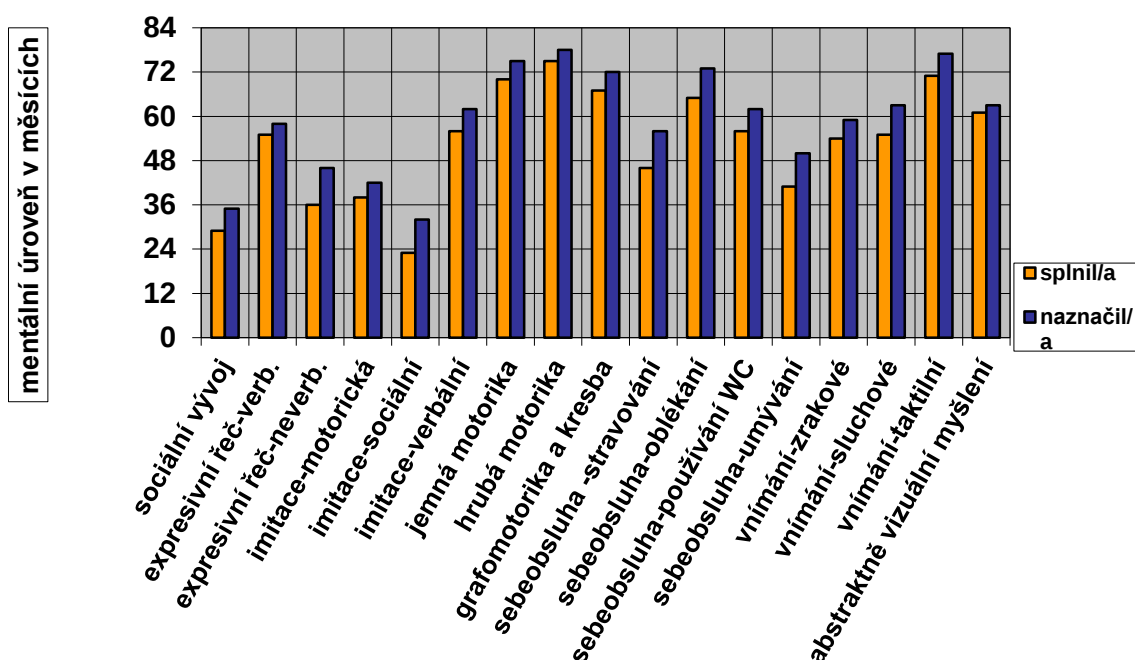
Vizuální podpora je postupně odebírána tak, aby žák příklady zvládnul bez ní.

Obr. 24: Návčik – počty v jazyce VOKS

The image shows two visual aids for the VOKS language. The left aid is a worksheet with two rows of glasses. The top row has two identical glasses, and the bottom row has two identical glasses. The right aid is a worksheet with a grid of 10 boxes, each containing a different number of dots (1 to 10). The grids are used for matching the number of dots to the correct number in the VOKS language.

36

Graf č. 66: Edukačně hodnotící profil - N. 7 let - kontrolní



Závěry z kontrolního šetření

Z grafu č. 66 je zřejmé, že při zavedení denního režimu a procesuálních schémat došlo u N. k výraznému rozvoji hlavně v oblasti verbální komunikace. Současná úroveň verbální komunikace je na úrovni 58 měsíců mentálního věku a je předpoklad dalšího vývoje. Vysoké úrovně také dosahují výsledky z jemné i hrubé motoriky, která souvisí se sebeobsluhou, stravováním a stolováním, oblékáním i umýváním. Rozvoj grafomotoriky můžeme hodnotit také velmi pozitivně. V této oblasti došlo k výraznému zlepšení, což se projevuje v nácvicích psaní. V oblasti zrakového, sluchového a taktilního vnímání zaznamenáváme také mírný rozvoj. Pouze v oblasti abstraktně vizuálního myšlení jsme nezaznamenali posun v rozvoji.

Studie č. 7 – dívka 7 let

Dívka E. (2004) s diagnózou dětský autismus, středně těžká mentální retardace. V současné době navštěvuje 1. ročník. Je vzděláván podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Rodinná anamnéza

Dívka vyrůstá v úplné čtyřčlenné rodině. Otec narozen 1967, zdravý, vyučen elektrikář, OSVČ, pracuje v hudebních nástrojích na denní směny. Z jeho strany bez zátěže. Matka narozena 1976, je zdravá, základní vzdělání, v současnosti nepracuje, pobírá rodičovský příspěvek na děti. Její rodiče již nežijí, otec zemřel na cirhózu jater a matka na rakovinu dělohy, oba v mladém věku. Z její strany bez zátěže. Mají ještě stejně starou dceru, navštěvuje ZŠ v místě bydliště. U obou manželů se jedná již o druhý sňatek, trvá pět let. Otec má z prvního manželství syna, 14 let, je zdravý, navštěvuje 8. třídu ZŠ. Rodina žije v domě rodičů otce, bytová jednotka o velikosti 3+1. Obě děvčata mají společný pokoj. Nikdo jim s výchovou dětí nepomáhá, největší zátěž je na matce, otec je celý den v práci.

Osobní anamnéza

Dívka je z třetího, asistovaného, plánovaného, rizikového trojčetného těhotenství. Šest let byla matka léčena na neplodnost, předtím mimoděložní těhotenství a jeden potrat. Jeden plod odumřel v 7. měsíci těhotenství, zbývající dvě děti matka donosila při hospitalizaci. Porod vyvolán týden před termínem, E. je dvojče B. Před porodem se otočila, podařilo se polohu vrátit, takže se narodila hlavičkou. Porod trval sedm hodin, křičela hned PV 2600gr, PM 49 cm. Sací reflex dobře vytvořen, kojena pět měsíců. PMV v normě, sedět začala mezi 6. – 7. měsícem, chodit začala kolem 10. měsíce. Kyčle v normě. Kolem roku začala slabikovat, v 1, 5 letech se řečový vývoj zastavil, přestala artikulovat, začala být hodně neklidná. Čistotu udrží ve dne i v noci od 2 let, v poslední době však zadržuje stolici. Slyší dobře, preferuje pravou ruku, s jídlem problémy nemá, jedla dobře i v MŠ. Usíná jedine s lahví s pitím. Je v péči psychiatra, neuroložky a klinické psycholožky. Operace 0, úrazy 0, pobyt v nemocnici 0, je zdravá, někdy nachlazená. Má ekzém pod koleny. Doma byla s matkou do 3 let, v září 2007 nastoupila do MŠ. Zpočátku plakala, asi po dvou měsících si zvykla. S matkou ani s okolím se nedomluví, často se vzteká, nereaguje na výzvy či žádosti. Pro své poruchy chování je od dubna 2007 v péči SPC.

Ze speciálně pedagogického vyšetření při zahájení povinné školní docházky z roku 2010:

Hrubá motorika

Při vstupu do neznámé místnosti E. pláče, pevně se drží otce či matky. Zpočátku jen pozoruje starší dvojče, schovává se u matky, nedá na sebe sáhnout, uhýbá. Pomalu se zapojuje do chytání bublin. Chůze samostatná, hyperaktivní, neposedí. Po schodech chodí pomocí držení za ruku, střídá nohy. Se zájmem se učí podle své nálady novým věcem. Když E. úkol zaujme, pozorně a soustředěně pracuje. Jakmile je úkol pro ni nezajímavý, nechce pracovat, odejde. Při důsledném trvání na činnosti ihned pláče, válí se po zemi a kope nohama. Nemá ráda změny v činnosti. Během úkolů se nechá pohladit. Koordinace pohybů je dobrá, nemá ráda společnou řízenou činnost, pracuje, když sama chce. Pohybová stereotypie - chvílemi chodí po špičkách (při chytání bublin).

Poznámky: Motivace sladkostí za každý sebemenší úkol. Postupně odměňování ustupuje a dostane sladkost až po splnění všech úkolů.

Jemná motorika

Navléká na kolík, staví komín ze čtyř kostek sama. Radostně komín shodí. Nereaguje na pokyn: Uklid' kostky! Koordinace oko - ruka dobrá, umístí předměty do vyřezaných otvorů v desce. Používá obě ruce, úchop prstový - korálek při napichování, tužku uchopila pěstí. Skládá s pomoci puzzle ze 4 částí, nevydrží dlouho. Pozorně, trpělivě přiřazuje písmena k obrysům. Grafomotorika, kresba na úrovni čmáranice, kroužení, vodorovné a svislé čáry (zkouší barevnost všech pastelek). Když vyzkouší pastelky, ztrácí zájem, nechce pracovat. Lateralita pravák.

Poznámky: Místo klasické omalovánky použít vystřiženou šablonu z kartonu (jako u zrakového postižení). Omalovánka je ohraničená, po vybarvení odstraníme šablonu a E. uvidí krásně vybarvenou omalovánku (sluníčka, písmenka aj.). Cílem je posílení sebevědomí.

Napodobování

Nenapodobí pohyby dospělého, ale pozoruje ho. Nemá ráda řízenou činnost, nezapojuje se, děti pozoruje a je raději sama. Dle rodičů doma při sledování oblíbené

kreslené pohádky Bolek a Lolek, napodobí pohyby kreslených postaviček, když sama chce.

Verbální schopnosti

E. nemluví, změna rozvoje komunikace dle rodičů kolem 18. měsíce, kdy přestala slabikovat. Během práce vydává občas jednoslabičné zvuky, směje se bez podnětu. Podle rodičů se doma domluví tak, že dotlačí dospělého k předmětu, který chce. Často sami rodiče neví, co chce. Chybí náhradní komunikační systém pomocí fotek či barevných obrázků s nápisy. Projevuje se opoždění v rozvoji řeči.

Poznámky: Má ráda písničky. Pomocí říkanek a lidových písniček (ve spojení s barevným obrázkem) rozvíjet verbální schopnosti. Znalost menšího počtu písniček, které se často opakují, pomůže posílit její sebevědomí. Zavést komunikační sešit.

Poznávací schopnosti

Přiřadí symboly písmen. Receptivně přiřadí základní barvy, ale na pokyn nepodá, nereaguje na pokyn. Napodobí funkci některých předmětů denní potřeby. O zvířata a panenky nemá zájem. Přiřadí předměty denní potřeby k obrázkům. Nereaguje na verbální pokyn dospělého, jakoby neslyšela. E. se zájmem sleduje vše kolem, pokyn nesplní, protože neví, co se po ní chce. Slovní jednoduchý pokyn nutno doplnit také vizuálním podnětem. Nestačí slyšet, musí také vidět. Podle rodičů se ničeho nebojí, leze do výšky, není si vědoma nebezpečí.

Vnímání

Sluch je v normě. Ozvučené předměty ji nezajímají, ale hudba, písničky ji uklidňují. Zrak dobrý, oční kontakt není schopna navázat, zdá se, že si nevšímá ničeho. Sleduje pohybující se bubliny, předměty či osoby. Během vyšetření se přestala bát fyzického kontaktu s cizí osobou. Ráda se mazlí, ale když sama chce. Navazování sociálních vztahů je problémové, chce být sama a v klidu - pozoruje děti, ale nezapojí se. Rozsah pozornosti - soustředěná při známé a oblíbené činnosti (ukládání korálků, napichování na trn, stavění kostek do řady, stereotypní činnost mechanická), krátkodobá při změně úkolu, při nové činnosti.

Motivace pomocí sladkostí.

Sebeobsluha

Dopomoc při oblékání, dovede sama jíst lžící a pít, podle rodičů jí dobře. Hygienu zachovává samostatně, velký problém při stolici. - nechce tlačit. Doma trvá na rituálech - chodí spát s láhvou jako s panenkou. Získávání nových návyků s dohledem.

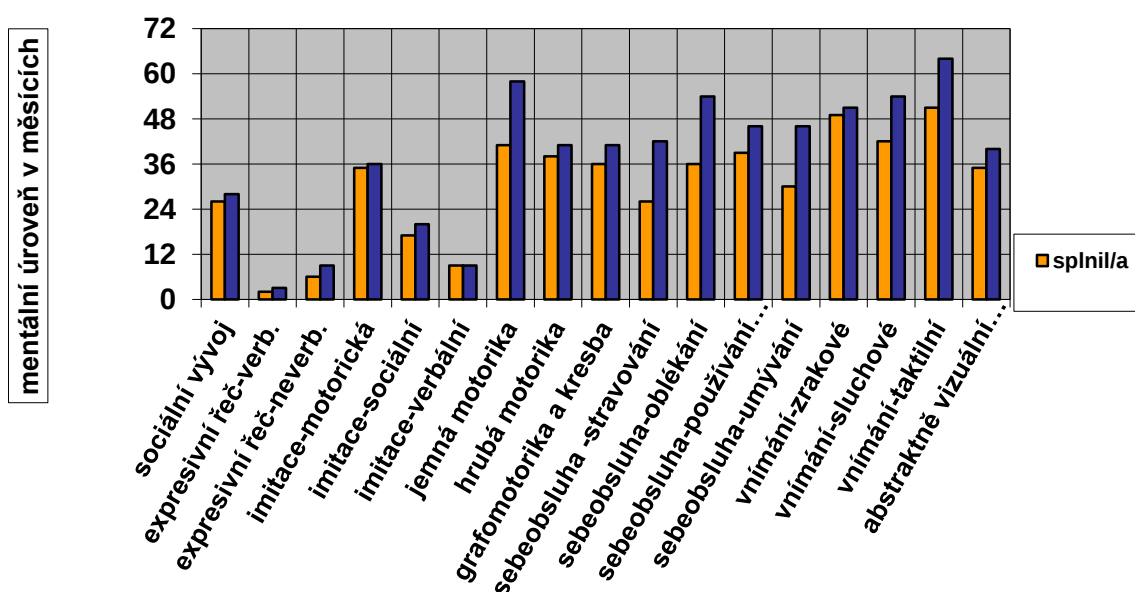
Sociální interakce

Narušená, dívka není schopna přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu bez dohledu dospělého. Nerozumí sociálním signálům, kvalita komunikace je narušená. Velká fixace na matku.

Doporučení speciálního pedagoga - SPC, závěr:

1. Vzhledem ke zvláštnostem postižení PAS, potřebuje individuální přístup, vypracování individuálního vzdělávacího plánu, zařazení do třídy s menším počtem žáků.
2. Při výchově a vzdělávání pomáhá asistent pedagoga.
3. Doporučení vzdělávat podle metodiky strukturovaného učení, struktura, vizualizace, jasné úkoly časově omezené. Žák musí vědět, co má dělat, kde to má dělat, jak to má dělat, jak dlouho, s kým a co bude potom. Orientace v čase pomocí minutovníku či zvonku a pomocí denního režimu.
4. Náhradní komunikační systém pomocí fotek, obrázků s nápisy. Pomocí komunikačního sešitu E. ukáže, co chce, jakou pohádku chce, co chce jíst.

Graf č. 67: Edukačně hodnotící profil - E. 7 let - vstupní



IVP - Edukace v jednotlivých předmětech

Rozvoj komunikačních dovedností je potřeba vzhledem k deficitu v této oblasti rozdělit do několika oblastí.

Řeč a komunikační dovednosti

Receptivní složka řeči - současná úroveň – dotlačí dospělého k předmětu, který chce. Poznává pojmenované části těla (oči, nos, hlava), vyhoví jednoduchým pokynům doprovázenými gesty, rozumí pokynům – ano, ne, splní jednoduchý slovní pokyn – sedni si, pojď za mnou.

Expresivní složka řeči - současná úroveň – verbálně nekomunikuje, zřídka vydá neidentifikovatelný jednoslabičný zvuk.

Čtení

Při nácviku uplatňujeme metodu globálního čtení s postupným důrazem na prvky analyticko-syntetické metody nácviku čtení.

Diferenciační cvičení zadaná v krabicovém systému, později šanonu

- přiřazování shodných předmětů (výrazně odlišné, odlišné, podobné)
- třídění předmětů (barva, velikost, tvar)
- párování (přiřazování) fotografií
- přiřazování předmětů k fotografii (stejně, odlišné)
- přiřazování stejných obrázků pak procvičujeme i v jednotlivých vytvořených pracovních listech, později v šanonech
- přiřazování písmen a slabik

Při všech těchto nácvicích je nutno využívat obrázků vztahujících se k oblíbeným věcem, činnostem nebo komunikačním tématům dívenky. Sledujeme v první řadě praktické využití a rozšíření slovníku a zavedení, nastavení funkční komunikace pomocí fotografií s nápisem.

Při vlastním nácviku čtení, postupujeme následovně:

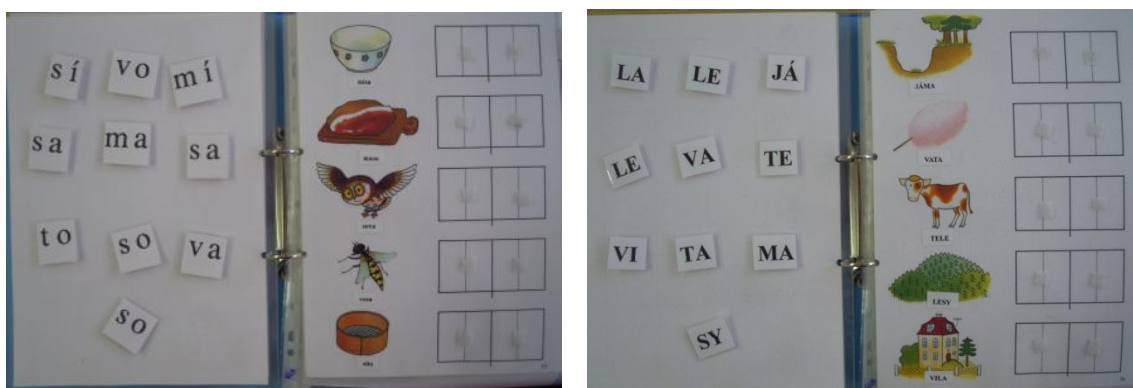
1. Nejprve pojmenuje (ukáže) a vybere nápisy, které korespondují se stejným nápisem a minimalizovaným obrázkem.
2. Později pojmenuje (ukáže) a přiřadí nápisy a obrázky bez návodných nápisů nebo minimalizovaných obrázků.

3. Stejně přiřazování současně procvičujeme v rámci samostatné práce, čímž je učivo ve škole průběžně procvičováno i mimo individuální nácvik s učitelem.

Vybranými okruhy pro nácvik jsou oblíbené činnosti, hračky, rodina, oblečení. Po těchto nácvicích následují – hláska a písmeno a, A, i, I, jejich funkce spojky mezi obrázky. Hláska a písmeno - m, M, v, V, e, E. Slabiky – ma, má, Má, mi, Mí, va, Vá, vi, Ví, me, Mé, ve, Vé. Čtení dvojslabičných slov – máma, máme, mami.

V další fázi následuje rozklad slov, která E. zná a používá z předchozího nácviku. Na tuto analytickou část pak postupně navazuje část syntetická, kdy jsou již známá slova skládána ze slabik a hlásek.

Obr. 25: Přiřazování slabik



Následuje čtení jednotlivých slov, krátkých vět a delších větných celků.

Vzhledem k problému s porozuměním čtenému textu se pedagog snaží tento stav řešit čtením motivačně silného textu, po čtení vždy zařadíme několik zjišťovacích otázek, kterými prověříme faktické porozumění čtenému textu.

Psaní

Nácvik grafomotoriky a psaní začíná spojováním dvou prvků na ploše. V případě nutné podpory při práci na papíře byla využívána vystřižená šablona z papírové lepenky, která vede při tvorbě čáry. Čára je vedena z výchozího bodu do bodu koncového. Mohou být spojovány body mokrou houbou na klasické tabuli. Stejným způsobem můžeme případně využít i tabuli interaktivní.

- nácvik psaní v šablonách - vyřezané otvory, počáteční a koncový bod, barevné tečky ve dvojicích (směrové čáry, oblouky, l, s, v)

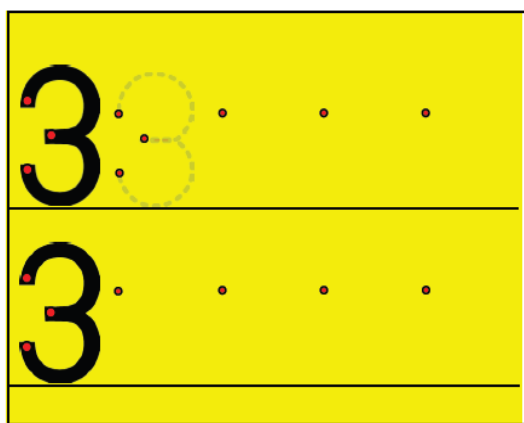
- spojování bodů postupně nahrazujeme jinými prvky. Začínáme spojovat písmena, barvy, dopravní značky nebo cokoliv jiného, co je pro daného žáka motivačně silné
- nácvik grafomotorických cvičení postupuje s využitím spojování prvků od vodorovných čar zleva doprava, svislých a šikmých čar shora dolů a zdola nahoru, přes horní a dolní oblouky oběma směry, horní a dolní oblouky opakovaně, až ke smyčkám, oválům, vlnovkám, šikmým čárám na obě strany (zuby na pile) a hornímu a dolnímu zátrhu
- psaní směrových čar – vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu
- spojování jen dvou bodů – bez pomocných teček

Každý jednotlivý grafomotorický prvek je procvičován ne v běžných pracovních sešitech, ale jsou připravovány jednotlivě s různou mírou vizuální podpory. Pracovní plochou může být sešit velikosti A4 nebo zalaminované předlohy A4 v šanonech pro práci s lihovými fixy. Jako vizuální podpora se většinou využívá vytečkování nebo dvěma čarami vymezená dráha tahu.

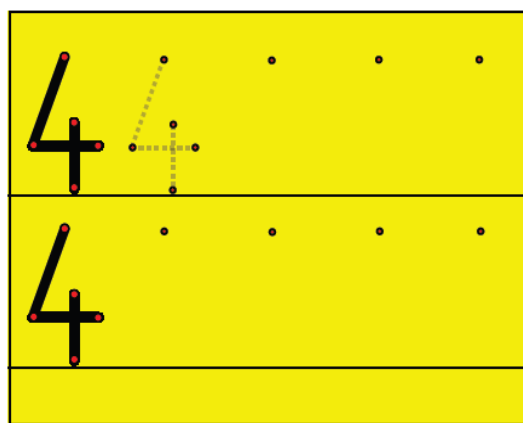
Další postup nácviku psaní je rozdělen do dvou oblastí:

- nácvik psaní velkých tiskacích písmen s využitím všech podpůrných vizuálních prvků zmíněných dříve – obtahování
- obtahování vytečkované nebo vytečkované předlohy
- postupné psaní písmene - e, i, m, M, l, u, v, o, O, a, A
- nácvik psaní číslic - 1 - 5

Obr: 26: Nácvik psaní – 3



Obr: 27: Nácvik psaní - 4



Psaní slabik

- me, mi, ma, mu, mo, la, le, li, lu, lo – vše s podpůrnými body
- později s počátečním a koncovým bodem písmene nebo číslice
- psaní písmen - číslic podle předlohy bez pomocných teček
- dále procvičujeme psaní slov velkými tiskacími písmeny, případně vět, které využívá při komunikaci s vizuální podporou.

Matematika

Výuka matematiky probíhá při individuálním nácviku. Žákyně ji má v denním režimu označenou fotografií počítadla s nápisem „matematika“. Je potřeba vytvořit tzv. vizualizované pracovní schéma, které informuje E. o postupu plnění zadaných úkolů. Žákyně si předem vybere odměnu, kterou dostane v případě splnění všech zadaných úkolů. Má ráda odměny v podobě sladkosti. V počátku nácviků dáváme odměnu ihned za každý splněný úkol, později za splnění všech zadaných úkolů.

Vlastní edukace matematiky

1. Přiřazování a třídění obrázků se stejným počtem prvků.
2. Přiřazování předmětů k obrázku (počet prvků + číslice).
3. Přiřazování obrázků s počtem komponentů k číslu.
4. Řazení a třídění předmětů podle tvaru, barvy a velikosti.
 - pojmy: malý – velký, hodně – málo, všechno – nic
 - úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
 - pojem čísla 1, 2
 - vytváření souborů o daném počtu prvků, přiřazování čísel k prvkům

Závislosti, vztahy a práce s daty

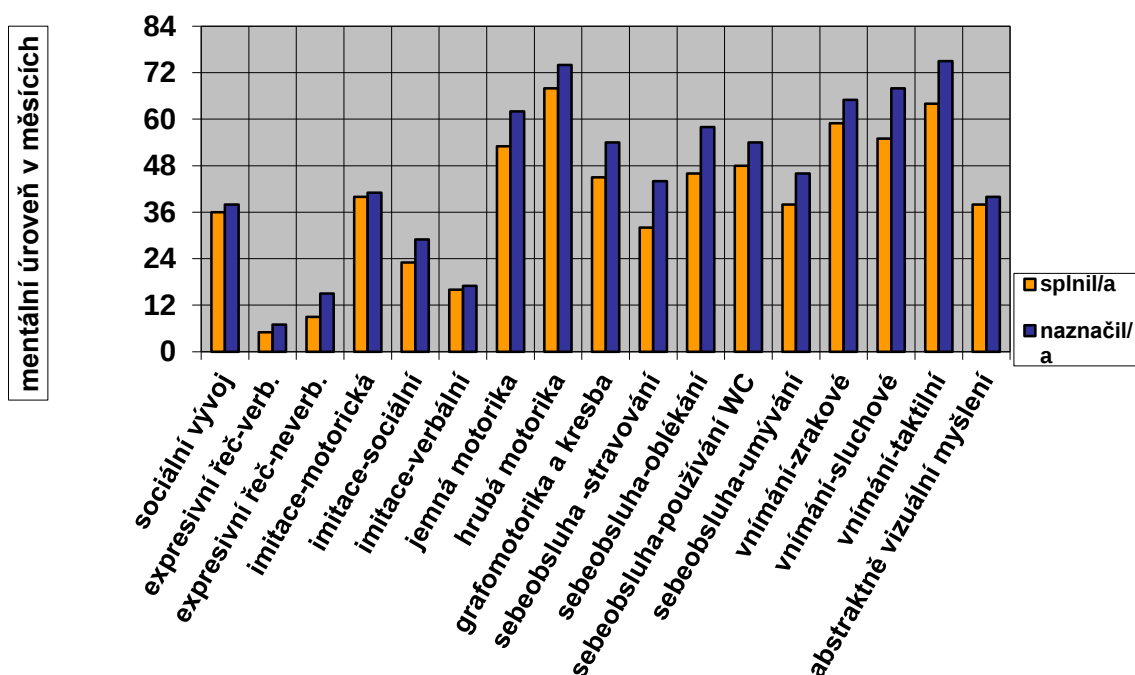
- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole

Základy geometrie

- poznávání geometrických tvarů: čtverec, obdélník
5. V rámci přiřazování zařazovat obrázky znázorňující počet shodných prvků.
 6. Přiřazování číslic 1 a 2 k patřičnému počtu prvků. Nejdříve jsou přiřazovány obrázky o jednom nebo dvou prvcích k dané číslici. Poté ověříme pochopení při přiřazování správného počtu předmětů ke správné číslici.

Vizuální podpora je postupně odebírána tak, aby žák příklady zvládl bez ní.

Graf č. 68: Edukačně hodnotící profil - E. 7 let - kontrolní



Závěry z kontrolního šetření

U této žákyně je z grafu kontrolního šetření zřejmé, že i přes zavedení strukturovaných úkolů a zachování základních metodických postupů při edukaci ve všech předmětech, nedošlo k většímu rozvoji v oblasti verbální i neverbální komunikace. Současná úroveň verbální komunikace je na úrovni 7. – 8. měsíců mentálního věku. O poznání lépe se rozvíjela imitace motorická, sociální a verbální. Vysoké úrovně pak dosahují kontrolní výsledky u jemné i hrubé motoriky, také u všech sebeobslužných činností (stravování a stolování, oblékání i umývání). V oblasti zrakového, sluchového a taktilního vnímání zaznamenáváme také mírný rozvoj. Stejně tak posun v rozvoji grafomotoriky můžeme hodnotit pozitivně. Došlo ke zlepšení úchopu psacího náčiní, což se projevuje v nácvicích psaní i kreslení. V současné době dokáže napsat naučená písmena pouze s vyznačeným počátečním bodem. I u této žákyně pouze v oblasti abstraktně vizuálního myšlení byl zaznamenán minimální posun v rozvoji.

Studie č. 8 – chlapec 7 let

Chlapec V. (2005) s diagnózou dětský autismus, středně těžká mentální retardace, porucha aktivity a pozornosti – těžká. V současné době navštěvuje 1. ročník. Je vzděláván podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Rodinná anamnéza

Chlapec vyrůstá v úplné šestičlenné rodině. Otec narozen 1967 zemřel v roce 2005, v 9-ti měsících věku V. Spáchal sebevraždu, alkohol. Byl rozvedený, žil s V. matkou ve společné domácnosti jako druh a družka. Matka narozena 1974. Dvakrát rozvedená, je zdravá. Má základní vzdělání. V současnosti je na mateřské dovolené s nejmladší zdravou dcerou, narozenou. 2009. Je s matkou doma - narodila se ze vztahu matky a nového přítele. Tento je svobodný, narozen 1973, je slovenské národnosti, vyučen obráběčem kovů. Pracuje na pile jako manipulační dělník. Je zdravý. Ve společné domácnosti s matkou žije již 4 roky, z tohoto vztahu mají ještě dalšího syna, narozeného v roce 2007, je zdravý. Z prvního manželství má matka ještě dvě dcery narozené 1997 a 1998, zdravé. Starší z nich nežije s matkou, žije u otce. Matka chlapce má sestru s mentální retardací a epilepsií. U otce matky V. je psychiatrická zátěž u jejího otce. Rodina obývá rodinný dům. Žijí s nimi také rodiče matky a její sestra.

Osobní anamnéza

Chlapec je z třetího, fyziologického, neplánovaného těhotenství, v té době matka pracovala v soukromé firmě jako doručovatelka tisku. Před otěhotněním s V. měla podstoupit operaci děložního čípku - střední až těžká dysplazie. Těhotenství bez potíží, porod spontánní, trval asi 6 hodin, bez problémů. PV 2400gr PM 47 cm. Křičel hned, kříšen nebyl, novorozenecký ikterus neměl. Byl kojen jen 14 dní. Sací reflex byl dobře vytvořen. Matka přišla brzy o mléko vlivem stresů kvůli soužití s otcem dítěte. Chlapec začal sedět v roce, chodit v 17. měsíci. První slůvka začal mluvit kolem roku, krátké věty neříká, používá pouze jednotlivá slova. Logopeda nenavštěvuje. Lateralita je nevyhraněná. Pleny užívá stále ve dne i v noci. V. někdy působí na matku, jakoby špatně slyšel. Je v péči klinické psychologky, neuroložky a psychiatra. Chuť k jídlu má dobrou, upřednostňuje polévky, jedl lžičkou, ale nyní ji odmítá a jí spíše rukama. Se spánkem a usínáním problémy nemá, spí i odpoledne po příchodu ze ZŠ. Operace 0,

úrazy 0. V 8. měsíci byl hospitalizován několik dnů s matkou v nemocnici, nechtěl jíst ani pít. Bylo provedeno EEG kvůli vyloučení epilepsie. Při nachlazeních, která nemívá příliš často, má teplotu až 39°C. Někdy napadá ostatní děti, ubližuje i sám sobě. Chlapec byl doma s matkou do 4 let věku. Pak nastoupil do MŠ, kde se dobře adaptoval. Pro své poruchy chování je V. v péči SPC.

Z kontrolního psychologického a speciálně pedagogického vyšetření před zahájením povinné školní docházky z roku 2010:

Hrubá motorika

Chlapec je hyperaktivní, má zájem o vše nové, nebrání se změnám, musí být stále zaměstnán. Vyšetření proto probíhalo velmi rychle, bez přestávek. Během vyšetření si Vojtěch stále něco vykládá, není mu rozumět. Respektuje jednoduché pokyny dospělého, má zájem a chce pracovat. Ihned a správně reaguje na naučené fráze, pokyny dospělého. Jakmile je slovní pokyn nový, musí být doprovázen vizuální podporou, ukázkou, demonstrací. Vojtěch zopakuje echolalicky slovo či větu, ale vůbec tomu nerozumí a pak ztrácí zájem. Nepřiměřené emoce: Vojtěch je náladový, jakmile je nucen do činnosti, vzteká se a křičí. Při vyšetření se nebojí fyzického kontaktu, na své jméno krátce naváže oční kontakt. Bez problémů napodobí cviky dospělého, zvládá hru s míčem, kope pravou nohou.

Poznámky: motivace sladkostí (kousek želé bonbónu).

Jemná motorika

Navléká na kolík, drát a šňůru, v MŠ si rád hraje v pískovišti (přesypává, nakládá písek). Staví komín z 8 kostek, na pokyn uklidí kostky na dané místo. Koordinace oko ruka dobrá, umístí předměty do vyřezaných otvorů v desce. Používá obě ruce, úchop prstový, pravák. Odšroubuje bublifuk, fouká do bublin a pozoruje je (nenaznačí gestem malá - velká bublina). Při vyšetření neposkládá puzzle ze 4 a 6 částí, ale v MŠ s pomocí vizuální podpory (obrázek pod puzzle) bez problémů a rád poskládá puzzle z 20 částí. Přiřazuje písmena a číslice dle vzoru. V. naznačí funkci předmětů denní potřeby. Omalovánku vybarví s přetahy, v ZŠ zatím zvládá sám spojení dvou teček stejné barvy, soustředěně jede s pastelkou po vyznačené cestě či spojuje tečky do daného tvaru. Chlapec vždy potřebuje vizuální podporu, aby pochopil, co má dělat. Neumí si sám vybrat pastelku z velkého množství, potřebuje strukturované úkoly. Postavu nakreslí

pouze při individuální práci jako nápodobu kresby dospělého. Má snahu, podle názoru zvládá kolečko, čáru, obdélník. Lateralita nevyhraněná.

Napodobování

Napodobí hru s předměty (krmí kočku-maňáska lžící, čistí jí zuby aj.). Napodobí činnost zvukových předmětů, píská na píšťalku, zkoumá mechanismus zvonků. Napodobí činnost manipulace s kaleidoskopem – užívá pravé oko. Chlapec podle vzoru dospělého modeluje, zapíchává špejle.

Verbální schopnosti

V. během plnění úkolů něco vykládá, není mu rozumět. Projevuje se bezprostřední echolálie, zopakuje slovo či jednoduchou větu, ale nechápe smysl. V ZŠS zaveden náhradní komunikační systém - piktogramy s nápisy, transportní karta při změně činnosti. Bez problémů se sám orientuje v denním a pracovním režimu, rád pracuje a musí být stále zaměstnán. Chlapec dobře zvládá měny, je rád v kolektivu dětí, nevadí mu větší počet dětí či hluk, je schopen se zapojit do kolektivní hry s dohledem asistenta.

Poznávací schopnosti:

Ukáže na sobě části těla a obličeje jen s vizuální pomocí (dospělý na sobě ukazuje a pojmenovává). Chlapec přiřadí základní barvy, geometrické tvary, zvířata, předměty denní potřeby, číslice a písmena dle vzoru. Na pokyn ale nepodá, nepojmenuje (jen echolalicky zopakuje, nepamatuje si). Roztřídí předměty do dvou skupin, má rád pexeso, skládání obrázku z 2-3 částí. Při práci je každý pokyn doplněn vizuální podporou, V. se snaží, je pracovitý, úkoly vždy dokončí, uklidí. Po skončení všech činností V. někdy řekne: KONEC, VEZMI SI KARTU, pak jde, najde transportní kartu a odejde k dennímu režimu a pokračuje v dalších činnostech. Má dobrou orientaci ve známém prostředí školy.

Vnímání:

Zvládá všechny úkoly této oblasti. Sluch i zrak v pořádku, oční kontakt naváže krátce, zajímá ho vše kolem, děti za oknem. Reaguje na zvuk, orientuje se podle zvuku, nehojí se neznámého zvuku. Navazování sociálních vztahů - chlapec má rád kolektiv

dětí, pozoruje je a napodobuje, někdy je náladový a vztekly (prosazuje si své). Chlapec pozorně a soustředěně pozoruje vše kolem sebe, nové úkoly, má o vše zájem.

Motivace - sladkost, pochvala.

Sebeobsluha:

V. se sám nají, napije, zajde na WC, umyje se a uklidí. Při jídle se projevují zvláštnosti (oddělení maso a knedlíky). Získávání návyků sebeobsluhy s dohledem a s pomocí dospělého.

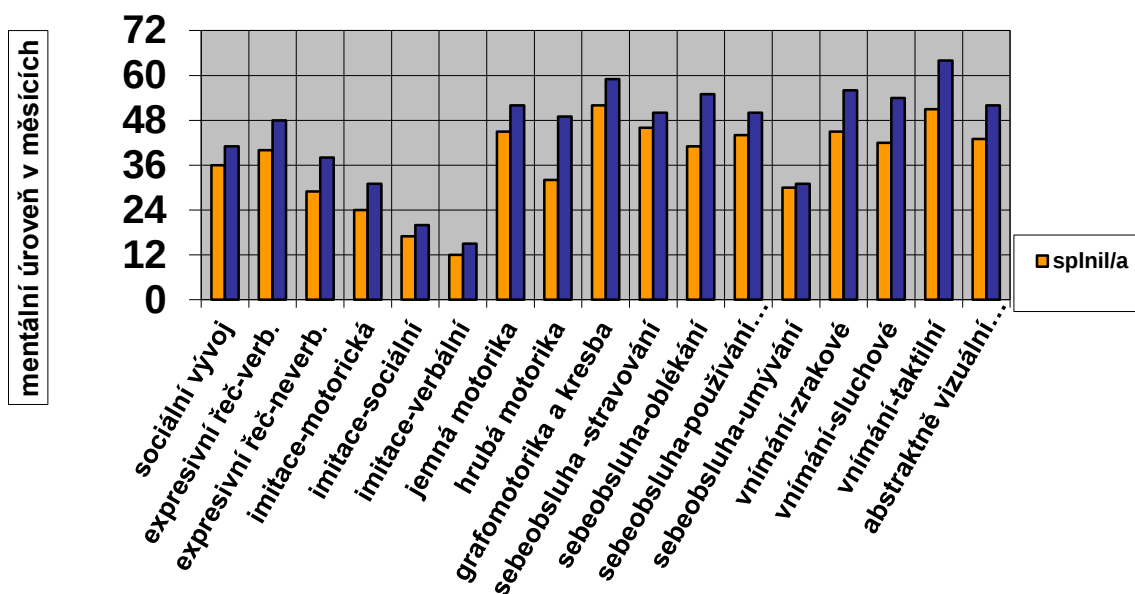
Sociální interakce:

Je narušená, chlapec je schopen přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu s dohledem dospělého. Nerozumí sociálním signálům, kvalita komunikace narušená.

Doporučení speciálního pedagoga - SPC, závěr:

1. Vzhledem ke zvláštnostem postižení PAS potřebuje jmenovaný individuální přístup, vypracování IVP podle příslušného vzdělávacího programu
2. Doporučuji dle možnosti individuální integraci s asistentem pedagoga do 1. ročníku speciální třídy (diagnostický pobyt, popř. speciální třídu pro žáky s dg. PAS).
3. Doporučuji vzdělávat dle TEACCH programu, struktura, vizualizace, jasné úkoly časově omezené. Žák musí vědět, co má dělat, kde to má dělat, jak to má dělat, jak dlouho, s kým a co bude následovat potom.

Graf č. 69 : Edukačně hodnotící profil - V. 7 let - vstupní



IVP - Edukace v jednotlivých předmětech

Rozvoj komunikačních dovedností je potřeba vzhledem k deficitu v této oblasti rozdělit do několika oblastí.

Řeč a komunikační dovednosti

Receptivní složka řeči - současná úroveň – pozná některé pojmenované části těla (oči, nos, hlava), vyhoví jednoduchým pokynům doprovázenými gesty, rozumí pokynům – ano, ne, splní jednoduchý slovní pokyn – sedni si, pojď za mnou. Ukáže na známé pojmenované obrázky (ovoce, pečivo, hygienické potřeby).

Expresivní složka řeči - současná úroveň – projevuje se bezprostřední echolálie, zopakuje slovo či jednoduchou větu, ale nechápe smysl.

Čtení

Při nácviku uplatňujeme metodu globálního čtení s postupným důrazem na prvky analyticko-syntetické metody nácviku čtení.

Diferenciační cvičení zadaná v krabicovém systému, později šanonu

- přiřazování shodných předmětů (výrazně odlišné, odlišné, podobné)
- třídění předmětů (barva, velikost, tvar)
- párování (přiřazování) fotografií
- přiřazování předmětů k fotografii (stejně, odlišné)
- přiřazování stejných obrázků pak procvičujeme i v jednotlivých vytvořených pracovních listech, později v šanonech
- přiřazování písmen a slabik

Při všech těchto nácvicích je nutno využívat obrázků vztahujících se k oblíbeným věcem, činnostem nebo komunikačním tématům chlapce. Sledujeme v první řadě praktické využití a rozšíření slovníku.

Při vlastním nácviku čtení, postupujeme následovně:

1. Nejprve pojmenuje (ukáže) a vybere nápisy, které korespondují se stejným nápisem a minimalizovaným obrázkem.
2. Později pojmenuje (ukáže) a přiřadí nápisy a obrázky bez návodných nápisů nebo minimalizovaných obrázků.

3. Stejně přiřazování současně procvičujeme v rámci samostatné práce, čímž je učivo ve škole průběžně procvičováno i mimo individuální nácvik s učitelem.

Vybranými okruhy pro nácvik jsou jídlo, hračky, rodina, oblečení. Po těchto nácvicích následují – hláska a písmeno a, A, i, I, jejich funkce spojky mezi obrázky. Hláska a písmeno - m, M, v, V, e, E. Slabiky – ma, má, Má, mi, Mí, va, Vá, vi, Ví, me, Mé, ve, Vé. Čtení dvojslabičných slov – máma, máme, mami. Pak následuje rozklad slov, která chlapec zná a používá z předchozího nácviku. Na tuto analytickou část pak postupně navazuje část syntetická, kdy jsou již známá slova skládána ze slabik a hlásek. Následuje čtení jednotlivých slov, krátkých vět a delších větných celků.

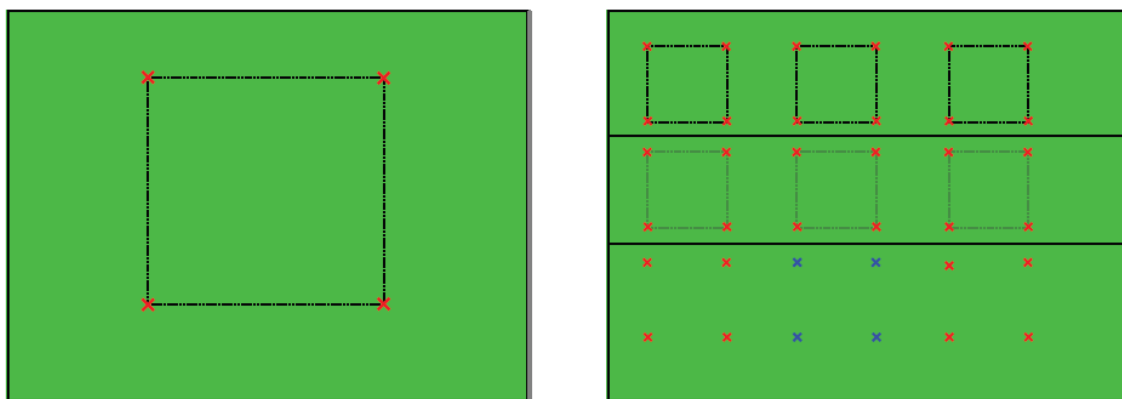
Vzhledem k problému s porozuměním čtenému textu se pedagog snaží tento stav řešit čtením motivačně silného textu, po čtení vždy zařadíme několik zjišťovacích otázek, kterými prověříme faktické porozumění čtenému textu.

Psaní

Nácvik grafomotoriky a psaní začíná spojováním dvou prvků na ploše. V případě nutné podpory při práci na papíře byla využívána vystřižená šablona z papírové lepenky, která vede při tvorbě čáry. Čára je vedena z výchozího bodu do bodu koncového. Mohou být spojovány body mokrou houbou na klasické tabuli. Stejným způsobem můžeme případně využít i tabuli interaktivní.

- nácvik psaní v šablonách - vyřezané otvory, počáteční a koncový bod, barevné tečky ve dvojicích (směrové čáry, oblouky, l, s, v)
- spojování bodů Spojování bodů či kruhů postupně nahrazujeme jinými prvky. Spojovat se mohou písmena, barvy, dopravní značky nebo cokoli jiného, co je pro daného žáka motivačně silné
- nácvik grafomotorických cvičení postupuje s využitím spojování prvků od vodorovných čar zleva doprava, svislých a šikmých čar shora dolů a zdola nahoru, přes horní a dolní oblouky oběma směry, horní a dolní oblouky opakovaně, až ke smyčkám, oválům, vlnovkám, šikmým čárám na obě strany (zuby na pile) a hornímu a dolnímu zátrhu
- psaní směrových čar – vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu
- spojování jen dvou bodů – bez pomocných teček

Obr. 28: Grafomotorická cvičení – spojování bodů (čtverec)



Každý jednotlivý grafomotorický prvek je procvičován ne v běžných pracovních sešitech, ale jsou připravovány jednotlivě s různou mírou vizuální podpory. Pracovní plochou může být sešit velikosti A4 nebo zalaminované předlohy A4 v šanonech pro práci s lihovými fixy. Jako vizuální podpora se většinou využívá vytečkování nebo dvěma čarami vymezená dráha tahu.

Další postup nácviku psaní je rozdělen do dvou oblastí:

- nácvik psaní velkých tiskacích písmen s využitím všech podpůrných vizuálních prvků zmíněných dříve – obtahování
- obtahování vytečkové nebo vytečkové předlohy
- postupné psaní písmene - e, i, m, M, l, u, v, o, O, a, A
- nácvik psaní číslic - 1 - 5

Psaní slabik

- me, mi, ma, mu, mo, la, le, li, lu, lo – vše s podpůrnými body
- Později s počátečním a koncovým bodem písmene nebo číslice
- psaní písmen - číslic podle předlohy bez pomocných teček
- dále procvičujeme psaní slov velkými tiskacími písmeny, případně vět, které využívá při komunikaci s vizuální podporou.

Matematika

Výuka matematiky probíhá při individuálním nácviku. V. ji má v denním režimu označenou symbolem – „piktogram učení“. Je potřeba vytvořit tzv. vizualizované pracovní schéma, které informuje chlapce o postupu plnění zadaných úkolů. Chlapec si

předem vybere odměnu, kterou dostane v případě splnění všech zadaných úkolů. Má rád odměny sociální, verbální pochvalu nebo emočně kladné gesto, případně sladkost.

Vlastní edukace matematiky

1. Přiřazování a třídění obrázků se stejným počtem prvků.
2. Přiřazování předmětů k obrázku (počet prvků + číslice).
3. Přiřazování obrázků s počtem komponentů k číslu.
4. Řazení a třídění předmětů podle tvaru, barvy a velikosti.
 - pojmy: malý – velký, hodně – málo, všechno – nic
 - úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
 - pojem čísla 1, 2
 - vytváření souborů o daném počtu prvků, přiřazování čísel k prvkům

Závislosti, vztahy a práce s daty

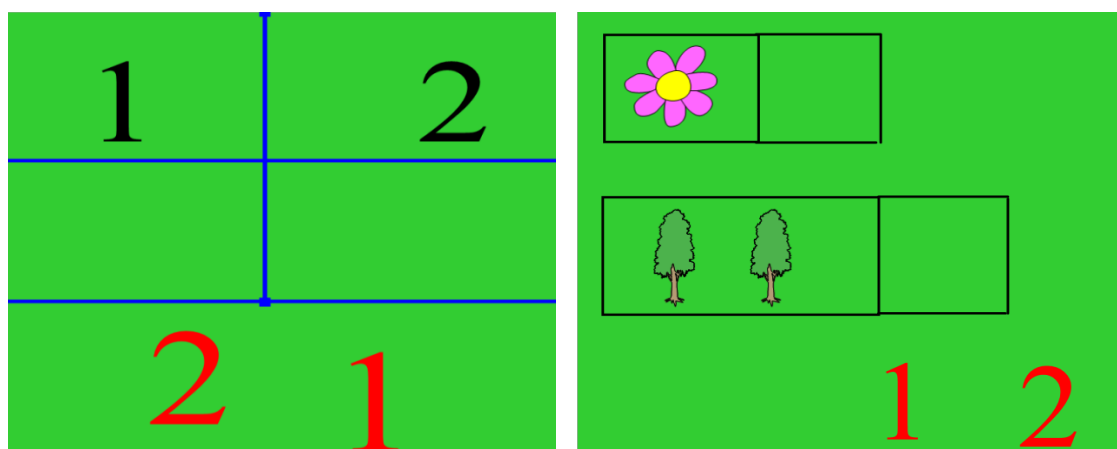
- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole

Základy geometrie

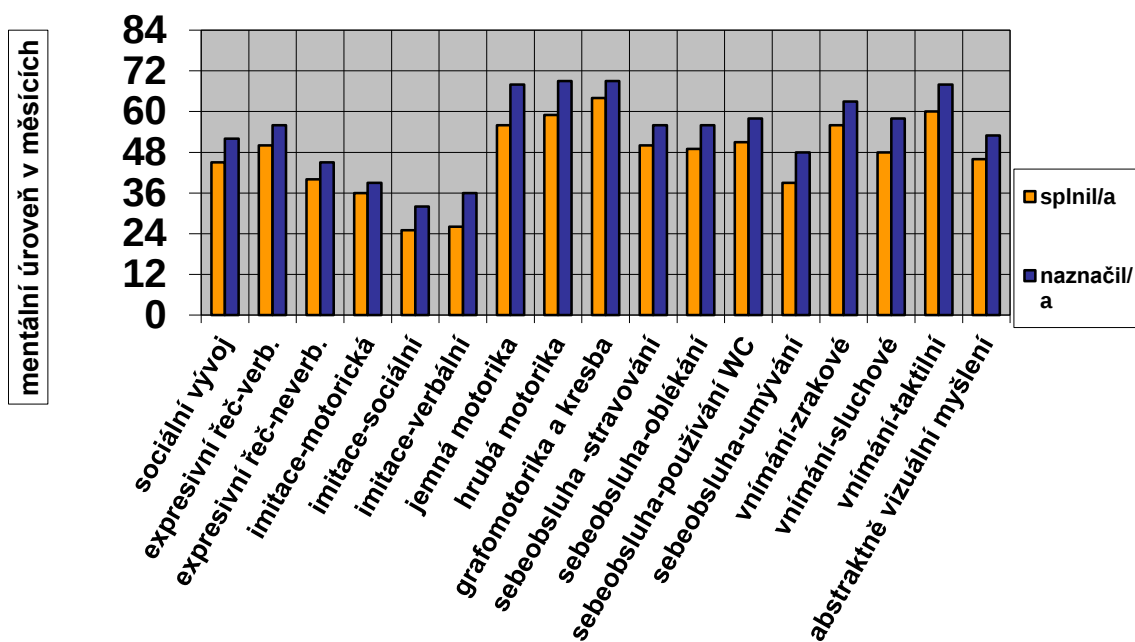
- poznávání geometrických tvarů: čtverec, obdélník
5. V rámci přiřazování zařazovat obrázky znázorňující počet shodných prvků.
 6. Přiřazování číslic 1 a 2 k patřičnému počtu prvků. Nejdříve jsou přiřazovány obrázky o jednom nebo dvou prvcích k dané číslici. Poté ověříme pochopení při přiřazování správného počtu předmětů ke správné číslici.

Vizuální podpora je postupně odebírána tak, aby žák příklady zvládnul bez ní.

Obr. 29: Nácvik přiřazování číslic – 1, 2



Graf č. 70: Edukačně hodnotící profil - V. 7 let - kontrolní



Závěry z kontrolního šetření

V oblasti sociálního rozvoje, verbální i neverbální komunikace, imitace verbální, sociální i motorické jsme z kontrolního vyšetření zaznamenali výrazný rozvoj. Současná úroveň verbální komunikace je na úrovni 50 měsíců mentálního věku a graf naznačuje, další možný posun. V oblasti rozvoje grafomotoriky, zrakového, sluchového a taktilního vnímání došlo také velkému rozvoji. Největších pozitivních změn však dosahují výsledky z jemné i hrubé motoriky, kde u hrubé motoriky dochází díky spoluprací speciálních pedagogů a rehabilitačních pracovníků k posunu a kontrolní graf ukazuje hodnotu 60 měsíců mentálního věku. I v oblasti abstraktně vizuálního myšlení zaznamenáváme také mírný rozvoj.

Studie č. 9 – chlapec 7 let

Chlapec D. (2005) s diagnózou dětský autismus, středně těžká mentální retardace. V současné době navštěvuje 1. ročník. Je vzděláván podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné pětičlenné rodiny. Otec narozen 1977, léčí se na psychiatrii pro deprese, byl také hospitalizován v psychiatrické léčebně, vystudoval střední průmyslovou škola - obor elektro, pracuje jako technik zabezpečovacích systémů v soukromé firmě jako technik na pravidelné směny. Je poprvé ženatý, manželství trvá 4 roky. Matka narozena 1973, je zdravá, vyučena prodavačka, nepracuje, pobírá rodičovský příspěvek na D. Je podruhé vdaná, z prvního manželství má zdravou dceru, narozenou 1995, navštěvuje střední odborné učiliště obchodní. Z matčiny strany bez zátěže. D. má ještě sestru, narozenou 2004, navštěvuje ZŠ, léčí se na neurologii, projevují se úzkosti. Rodina obývá byt v podílovém spoluvlastnictví velikosti 4+1. Ve výchově chlapce pomáhá babička ze strany matky, ve výchově jsou jednotní.

Osobní anamnéza

Chlapec je z třetího, neplánovaného, ale chtěného těhotenství, bez potíží, v termínu, konec pánevní - císařským řezem, PM 52 cm, PV 3900 gr. V inkubátoru nepobýval, kříšen nebyl, matka jej nekojila kvůli svým zdravotním důvodům. V kojeneckém věku hodně křičel, sedět začal kolem pátého měsíce věku, chodit asi v 1, 5 letech, problémy s kyčelními klouby. Na noc pleny do 3, 5 let, ve dne měl pleny do 2,5 roku. Slyší dobře, je pravák, verbálně nekomunikuje. V jídle je vybíravý, nají se sám, k oblékání potřebuje asistenci. Spí málo, ráno se budí kolem čtvrté hodiny. Je v péči neuroložky, klinické psycholožky a psychiatra. Byl jedenkrát hospitalizován kvůli bronchitidě na JIP, alergie 0, jedenkrát zánět středního ucha s antibiotiky. Chlapec doma s matkou doma do 4,5 let. Pak nástup do předškolního zařízení, třída pro děti s autismem. Rodiče mají s chlapcem výchovné potíže, je vzdorovitý, když se mu něco nelíbí, křičí. Pro aktuální stav - poruchy chování - byl D. zařazen do péče SPC pro PAS.

Ze speciálně pedagogického vyšetření při zahájení povinné školní docházky z roku 2010:

Hrubá motorika

Povaha chůze je samostatná. Je hyperaktivní, stále v pohybu, při práci si pomalu a pečlivě prohlédne své pracovní místo, zvědavě sleduje připravené úkoly. Odbíhá a zase se pak vrací k místu. Stává se, že se nechce posadit, často jen u stolu postává. Po schodech chodí s pomocí - drží se za ruku, střídá nohy. Koordinace pohybů je nejistá,

napodobí pohyby dospělého s pomocí, jen když on chce. Cviky na hrubou motoriku zvládá jen částečně a s pomocí. Je nerad, když něco musí udělat - začne plakat. Podle matky pohybová stereotypie - hraní si s prsty. Vysypává krabici s kuličkami či kostkami, hraje si s pískem a zvláštěně pozoruje sypaní písku (těsně před obličejem přesypává písek).

Poznámky: motivace lízátkem, zatleskáním a pohlažením, rád se mazlí, ale jen když chce. Velká fixace na matku.

Jemná motorika

Při nácviku napichuje a sundává kroužky na trn, stále dokola. Kostky staví do řady, na pokyn je schopen je uklidit do košíku. Koordinace oko - ruka narušená. Chlapec používá obě ruce – nevyhraněná lateralita. Při pití z plastové láhve opozice palce k prstům dobrá. Úchop pinzetový.

Grafomotorika, kresba

Je na úrovni čmáranice, střídá ruce, kreslí pouze modrou či zelenou barvou. Omalovánku nezvládá. Motorika podle grafu vývojové škály na úrovni 1.5 let. Šedé pole ukazuje dobrou úroveň percepce (vnímání). Pomocí smyslů je možné dosáhnout dalšího rozvoje schopností a dovedností. Ve třídě rád hází kostkami po spolužácích, které tím zlobí. Utíkají před ním, on se raduje a považuje to za formu hry. Nechápe, že se to nesmí. S oblibou se prodírá keřem, nevadí mu bolestivé škrábance.

Poznámky: Zajímá ho bublifuk, zasunování do otvorů (má rád psy, zaměřit se na zvířata jako motivační prvek).

Verbální projev

Nemluví. Jeho spontánní projev – při hře aaa - jajaja. Někdy snaha o zvukovou nápodobu slova. Podle rodičů rozumí jednoduchým pokynům například „jdeme, jíst, jdeme se koupat“ (má rád vodu, sám si sundá oblečení). Když chce na malou stranu, začne si stahovat kalhoty. Když něco chce, použije dospělého a dotáhne ho k dané věci.

Poznámky: Náhradní komunikační systém pomoci předmětů, možnost výběru například ze dvou jídel. Ukaž, co chceš, dej. Na podnět ANO-NE – kývne hlavou.

Rozumové schopnosti

Dle možností jednoduché a naučené pokyny splní, nerad uklízí. Reaguje na své jméno otočením a očním kontaktem, nebrání se fyzickému kontaktu, občas se sám přijde pomazlit. Přiřadí s menší dopomocí geometrické tvary, půlené obrázky, dva předměty k sobě. Na pokyn není zatím schopen daný předmět podat a roztrždit podle názoru do dvou skupin (kolečka a tyčinky). Přiřadí bez problému barvu modrou a zelenou, ostatní barvy nezvládá, nemá zájem, nechce. Puzzle skládá za sebe. Se zájmem sleduje ukázkou plnění úkolu, chvíli se snaží o nápodobu, pak ztrácí zájem a odejde. Návštěvu u stejného doktora dle matky zvládl až po několikáté návštěvě. Dlouho si zvyká si na prostředí.

Poznámky: motivace lízátkem, bílým jogurtem - Danone. Oblíbil si umělou rostlinu-palmu (motivační prvek).

Vnímání

Sluch v pořádku. Při zvýšeném hluku (například o přestávce ve škole) si zakrývá uši a je plačtivý, chce pryč. Zrak v pořádku, oční kontakt je schopen navázat jen na chvíli.

Pozornost

Soustředěná na oblíbené činnosti (např. přesypávání písku). Krátkodobá pak při nové činnosti. Chlapec je lehce unavitelný, je zapotřebí častěji střídat činnosti.

Sebeobsluha

Oblékání s pomocí, sám se vysvěče před koupáním. Nají se lžičkou, vybíravý v jídle (má rád zelený špenát, kuře na paprice s knedlíkem, podle období), pije sám z plastové láhve a se slánkou. Na noc ještě občas nosí pleny.

Sociální interakce

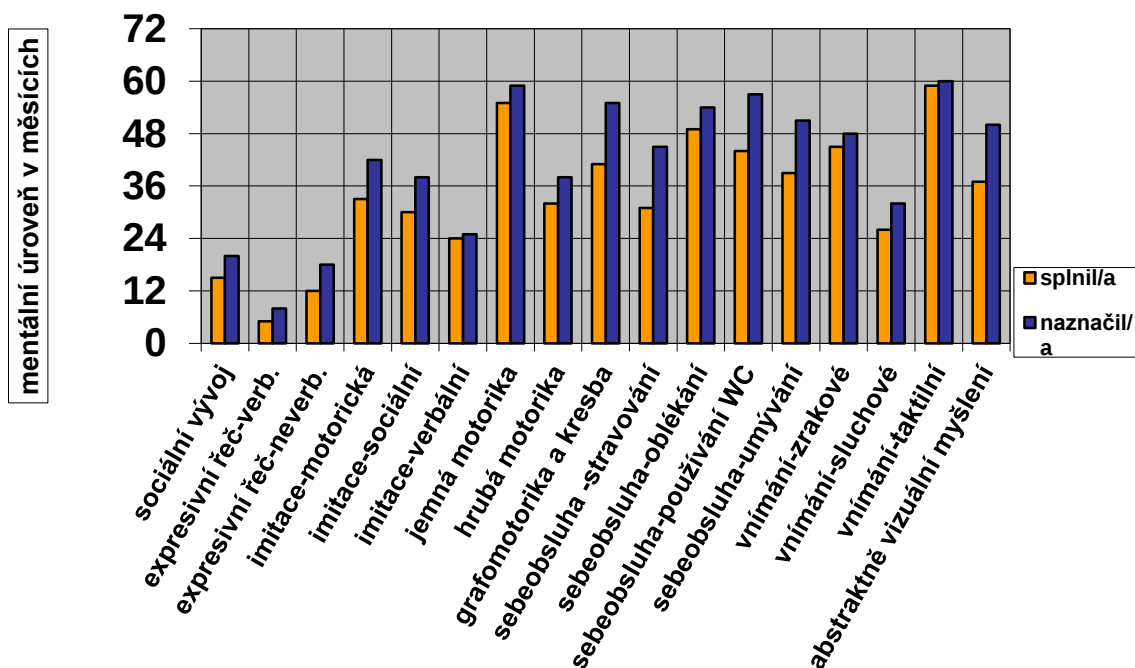
Narušená, chlapec je schopen přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu pouze pomocí dospělého, nerozumí sociálním signálům, kvalita komunikace narušená.

Doporučení speciálního pedagoga - SPC, závěr:

1. Vzhledem ke zvláštnostem postižení PAS potřebuje jmenovaný individuální přístup, vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

2. Doporučení vzdělávat podle metody strukturovaného učení, velmi důležitá je struktura a vizualizace. Jasně úkoly časově omezené. Žák musí vědět, co má dělat, kde to má dělat, jak to má dělat, jak dlouho, s kým a co bude potom.

Graf č. 71 : Edukačně hodnotící profil - D. 7 let - vstupní



IVP - Edukace v jednotlivých předmětech

Rozvoj komunikačních dovedností je potřeba vzhledem k deficitu v této oblasti rozdělit do několika oblastí.

Řeč a komunikační dovednosti

Receptivní složka řeči - současná úroveň – ukáže na známé obrázky (ovoce, pečivo, hygienické potřeby), pozná některé pojmenované části těla (oči, nos, hlava), vyhoví jednoduchým pokynům doprovázenými gesty, rozumí pokynům – ano, ne, splní jednoduchý slovní pokyn – sedni si, pojď za mnou.

Expresivní složka řeči - současná úroveň – verbálně nekomunikuje. Jeho občasný spontánní projev – při hře aaa - jajaja. Snaha o zvukovou nápodobu slova.

Čtení

Při nácviku uplatňujeme metodu globálního čtení s postupným důrazem na prvky analyticko-syntetické metody nácviku čtení.

Diferenciační cvičení zadaná v krabicovém systému, později šanonu

- přiřazování shodných předmětů (výrazně odlišné, odlišné, podobné)
- třídění předmětů (barva, velikost, tvar)
- párování (přiřazování) fotografií
- přiřazování předmětů k fotografii (stejně, odlišné)
- přiřazování stejných obrázků pak procvičujeme i v jednotlivých vytvořených pracovních listech, později v šanonech
- přiřazování písmen a slabik

Při všech těchto nácvicích je nutno využívat obrázků vztahujících se k oblíbeným věcem, činnostem nebo komunikačním tématům chlapce. Sledujeme v první řadě praktické využití a rozšíření slovníku.

Při vlastním nácviku čtení, postupujeme následovně:

1. Nejprve pojmenuje (ukáže) a vybere nápisy, které korespondují se stejným nápisem a minimalizovaným obrázkem.
2. Později pojmenuje (ukáže) a přiřadí nápisy a obrázky bez návodných nápisů nebo minimalizovaných obrázků.
3. Stejně přiřazování současně procvičujeme v rámci samostatné práce, čímž je učivo ve škole průběžně procvičováno i mimo individuální nácvik s učitelem.

Vybranými okruhy pro nácvik jsou jídlo, hračky, rodina, oblečení. Po těchto nácvicích následují – hláska a písmeno a, A, i, I, jejich funkce spojky mezi obrázky. Hláska a písmeno - m, M, v, V, e, E. Slabiky – ma, má, Má, mi, Mí, va, Vá, vi, Ví, me, Mé, ve, Vé. Čtení dvojslabičných slov – máma, máme, mami.

V další fázi následuje rozklad slov, která chlapec zná a používá z předchozího nácviku. Na tuto analytickou část pak postupně navazuje část syntetická, kdy jsou již známá slova skládána ze slabik a hlásek.

Následuje čtení jednotlivých slov, krátkých vět a delších větných celků.

Vzhledem k problému s porozuměním čtenému textu se učitel snaží tento stav řešit čtením motivačně silného textu, popřípadě po čtení vždy zařadíme několik zjišťovacích otázek, kterými prověříme faktické porozumění čtenému textu.

Psaní

Nácvik grafomotorických cvičení začíná spojováním dvou prvků na ploše. V případě nutné podpory při práci na papíře byla využívána vystřižená šablona z papírové lepenky, která vede při tvorbě čáry. Čára je vedena z výchozího bodu do bodu koncového. Mohou být spojovány body mokrou houbou na klasické tabuli. Stejným způsobem můžeme případně využít i tabuli interaktivní.

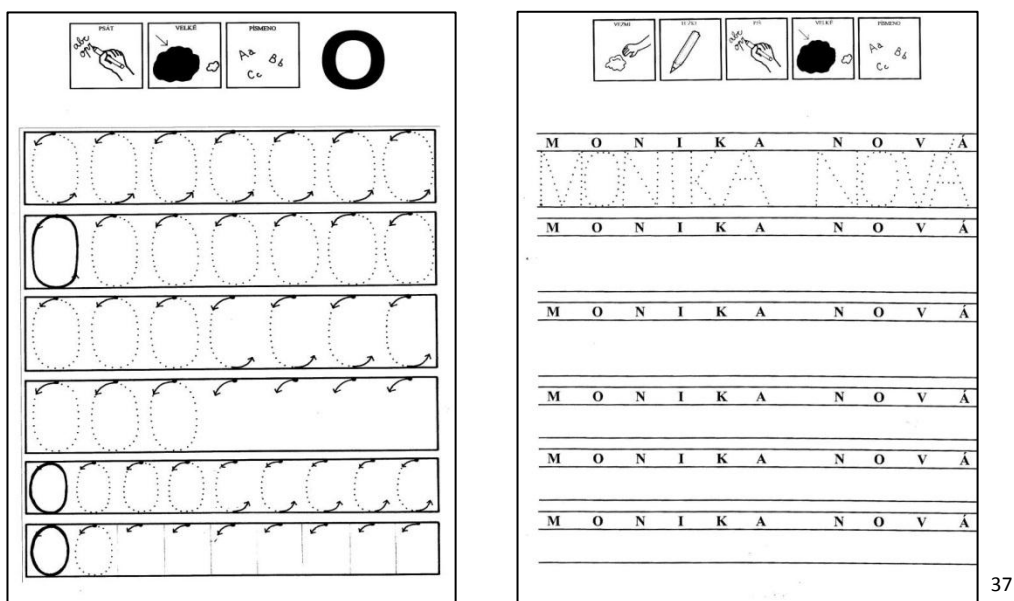
- nácvik psaní v šablonách - vyřezané otvory, počáteční a koncový bod, barevné tečky ve dvojicích
- spojování bodů či kruhů postupně nahrazujeme jinými prvky. Spojovat se mohou písmena, barvy, dopravní značky nebo cokoliv jiného, co je pro daného žáka motivačně silné
- nácvik grafomotorických cvičení postupuje s využitím spojování prvků od vodorovných čar zleva doprava, svislých a šikmých čar shora dolů a zdola nahoru, přes horní a dolní oblouky oběma směry, horní a dolní oblouky opakovaně, až ke smyčkám, oválům, vlnovkám, šikmým čárám na obě strany (zuby na pile) a hornímu a dolnímu zátrhu
- psaní směrových čar – vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu
- spojování jen dvou bodů – bez pomocných teček

Každý jednotlivý grafomotorický prvek je procvičován ne v běžných pracovních sešitech, ale jsou připravovány jednotlivě s různou mírou vizuální podpory. Pracovní plochou může být sešit velikosti A4 nebo zalamínované předlohy A4 v šanonech pro práci s lihovými fixy. Jako vizuální podpora se většinou využívá vytečkování nebo dvěma čarami vymezená dráha tahu.

Další postup nácviku psaní je rozdělen do dvou oblastí:

- nácvik psaní velkých tiskacích písmen s využitím všech podpůrných vizuálních prvků zmíněných dříve – obtahování
- obtahování vytečkované nebo vytečkované předlohy
- postupné psaní písmene - e, i, m, M, l, u, v, o, O, a, A
- nácvik psaní číslic - 1 - 5

Obr. 30: Nácvik psaní v jazyce VOKS (podle vytečkované předlohy)



37

Psaní slabik

- me, mi, ma, mu, mo, la, le, li, lu, lo – vše s podpůrnými body
- později s počátečním a koncovým bodem písmene nebo číslice
- psaní písmen - číslic podle předlohy bez pomocných teček
- dále procvičujeme psaní slov velkými tiskacími písmeny, případně vět, které využívá při komunikaci s vizuální podporou

Matematika

Výuka matematiky probíhá při individuálním nácviku. D. ji má v denním režimu označenou symbolem „učení“ - lineární obrázek. Je potřeba vytvořit tzv. vizualizované pracovní schéma, které informuje chlapce o postupu plnění zadaných úkolů. Chlapec si předem vybere odměnu, kterou dostane v případě splnění všech zadaných úkolů. Má rád odměny hmotné nebo činnostní a vždy doprovázené odměnou sociální, verbální pochvalou nebo emočně kladným gestem.

Vlastní edukace matematiky

1. Přiřazování a třídění obrázků se stejným počtem prvků.
2. Přiřazování předmětů k obrázku (počet prvků + číslice).
3. Přiřazování obrázků s počtem komponentů k číslu.
4. Řazení a třídění předmětů podle tvaru, barvy a velikosti.

³⁷ Psaní v jazyce VOKS – Bc. Vlasta Slováčková

- pojmy: malý – velký, hodně – málo, všechno – nic
- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
- pojem čísla 1, 2
- vytváření souborů o daném počtu prvků, přiřazování čísel k prvkům

Závislosti, vztahy a práce s daty

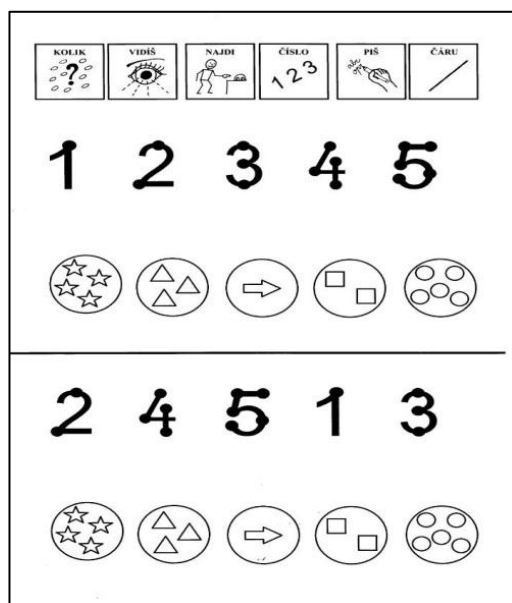
- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole

Základy geometrie

- poznávání geometrických tvarů: čtverec, obdélník

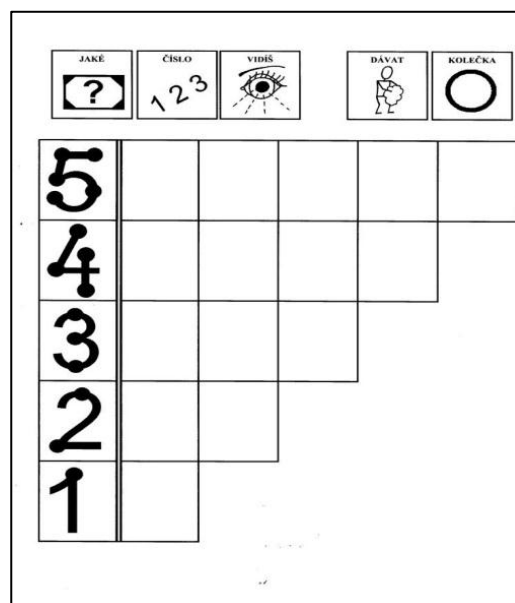
5. V rámci přiřazování zařazovat obrázky znázorňující počet shodných prvků.
6. Přiřazování číslic 1 a 2 k patřičnému počtu prvků. Nejdříve jsou přiřazovány obrázky o jednom nebo dvou prvcích k dané číslici. Poté ověříme pochopení při přiřazování správného počtu předmětů ke správné číslici.

Obr. 31: Spojování čísla s počtem prvků



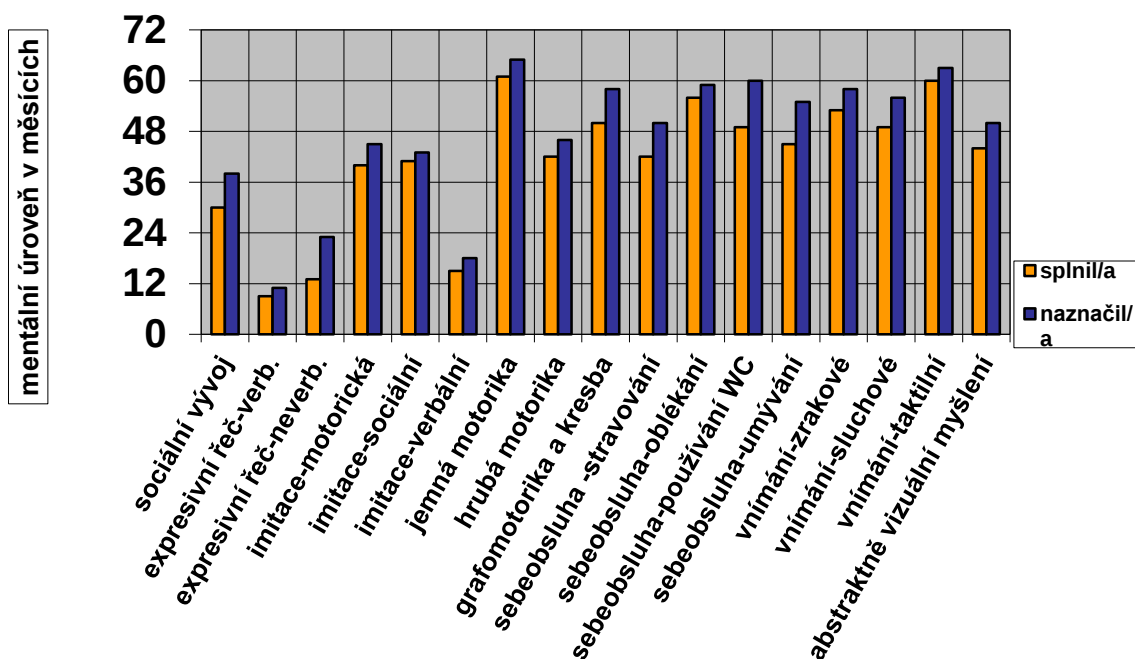
38

Obr. 32: Dokreslování kruhů podle čísla



Vizuální podpora je postupně odebírána tak, aby žák příklady zvládl bez ní.

Graf č. 72 : Edukačně hodnotící profil - D. 7 let - kontrolní



Závěry z kontrolního šetření

Z kontrolního šetření (graf č. 72) zaznamenáváme pouze mírný rozvoj verbální i neverbální komunikace. Výraznější posun je zřejmý pouze v oblasti imitace verbální, menší pak v motorické, sociální a grafomotorice. V současné době samostatně spojuje body a obtahuje vytečkovaná písmena. Sledujeme posun i v sebeobslužných činnostech (stravování, oblékání, umývání, používání WC), a v oblastech vnímání zrakového, sluchového i taktilního a mírně i v oblasti abstraktně vizuálního myšlení.

Studie č. 10 – chlapec 8 let

Chlapec K. (2005) s diagnózou dětský autismus, středně těžká mentální retardace, epilepsie. V současné době navštěvuje 1. ročník. Je vzděláván podle školního vzdělávacího programu „Škola porozumění“ podle RVP ZŠ díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Rodinná anamnéza

Chlapec (2005) se narodil mimo manželství. Matka, narozena 1986, Otec, narozen 1983. Obývají byt 3 + 1 spolu s matkou matky, otcem matky matky a dvěma nezletilými bratry. V této domácnosti žije i přítel matky matky. Ze zprávy sociální pracovnice: „v bytě není udržována čistota a pořádek, na zemi hrubá špína, poházené oblečení,

zápach po cigaretách, močovině, byt nedostatečně větrán. Matka s chlapcem mají k dispozici jeden pokoj, zařízený postýlkou, šatními skříněmi a matracemi na spaní. Vzhledem k tomu, že rodina nehradí nájem, vypršela rodině nájemní smlouva k užívání bytu, která nebyla obnovena. V únoru 2006 proběhlo u soudu řízení o soudním vystěhování, k jehož rozsudku bylo podáno včasné odvolání, které doposud není ukončeno. Z důvodu neplacení úhrad za plyn je tento v bytě odpojen. V místě bydliště rodina nepožívá dobré pověsti.

Osobní anamnéza

Ze zprávy sociální pracovnice vyplývá, že chlapec nemá doposud osvojeny základní návyky, matka nebyla schopna podat informace o chlapci, přestože tento má od narození zdravotní problémy. Matka nespolupracuje s dětskou lékařkou, nereaguje ani na předvolání. V současné době je v péči neurologa, psychiatra.

V lednu 2008 byl chlapec rozhodnutím soudu umístěn v dětském domově, kde je doposud.

Ze speciálně pedagogického vyšetření při zahájení povinné školní docházky z roku 2010:

Hrubá motorika:

Chlapec je hyperaktivní, preferuje své činnosti. V zařízení je půl roku. Zatím není naučený vždy poslechnout pokyn dospělého, rád utíká (běhá po budově od půdy po suterén, má snížený práh bolesti). Velmi rád se mazlí, pusinkuje dospělé a projevuje svou lásku kousnutím do ucha dospělého. Po schodech chodí - běhá sám, drží se zábradlí, běhání po dlouhé chodbě a schodech má jako tělocvičnu, relaxaci. V současnosti se už posadí ke stolu, sám pije ze skleničky, jí lžící, vidličkou, ale musí být vždy dohled dospělého. Když nechce jíst, odsune talíř. Chlapce nelze nutit, kdyby chtěl, vezme si. Celé vyšetření proběhlo na koberci v pokoji. Nebojí se fyzického kontaktu a cizích lidí, ale respektuje jednoslovné pokyny jen od některých vybraných pedagogů. Koordinace pohybů je dobrá, snaží se napodobit pohyby dospělého, ale soustředění krátkodobé. Nutno střídat činnosti oblíbené a neoblíbené. Zvládne hru s míčem, je velmi šikovný při házení míče do koše, kope a hází bez míření (použít měkké molitanové či látkové míče). Projev únavy - uteče z místnosti, jakmile je nucen

k činnosti - vzteká se a udělá ze sebe hadrového panáka. Reakce na situaci vyvolávající strach a úzkost - cucá si prsty jedné či druhé ruky (tento projev při vyšetření pouze v suterénu – tmavá místnost).

Pohybová stereotypie: při projevu radosti poskakuje, před obličejem si drží pěsti, tře si pěsti o sebe. Nové předměty očichává a ochutnává, zkoumá je svým způsobem – hrozí nebezpečí úrazu. Chybí mimika obličeje a gesto ANO-NE hlavou.

Poznámky: K. má vybrané dospělé na mazlení (ty neposlechne) a jiné plně respektuje (poslechne jednoduchý pokyn, i když uteče z místnosti, tak se na pokyn vrátí, splní úkol). Nutná důslednost a stejný přístup pedagogických pracovníků ve škole i dětském domově. Jednoduchým pokynům rozumí, slyší výborně. Oblíbené činnosti (patří sem i mazlení) až po splnění pokynu, řízené činnosti, úkolu. Za každý splněný úkol pochvala, odměna.

Motivace: kousek čokolády, salám, mazlení, pohlazení, bublifuk, házení na koš, odráželo či cokoli na kolečkách (rád se vozí či táhne vozík), písnička dle obrázku.

Jemná motorika

Navléká na kolík a drát (ale až po demonstraci). D. neví, co má dělat s kuličkami s otvorem, fouká do otvorů a pak rozhazuje po místnosti (jako s míčem). Při vyšetření musí dospělý každou činnost ukázat, demonstrovat, protože chlapec nezná a zatím neumí správně použít některé předměty, hračky. Je nutné ho to naučit, ukázat. D. má zájem o nové věci, zkoumá je svým způsobem, ale bez pomoci druhých s nimi nevhodně zachází. Staví komín za 3 kostek, na pokyn kostky uklidí do košíku (musí vědět, kam má kostky uklidit). Koordinace oko ruka dobrá, umístí předměty do vyřezaných otvorů v desce. Používá obě ruce, úchop dlaňový. Odšroubuje bublifuk, fouká do bublin, radost projevuje poskakováním a třením pěstí u obličeje. Skládá puzzle jako komín. Naznačí funkci předmětů denní potřeby.

Grafomotorika

Na úrovni čmárání, voskovku nejdříve ochutná. Doporučuji nácvik omalovánek pomocí vystřižené šablony z kartonu. Většinou pracuje pravou rukou, kope pravou nohou.

Napodobování

Snaží se napodobit hru s předměty (krmí kočičku – maňáska lžicí, čistí ji zuby apod.) Napodobí činnost zvukových předmětů. Zkoumá mechanismy zvonků, pozoruje vše kolem sebe, je schopen napodobit i negativní projevy chování a při tom neví, že je to sociálně nevhodné chování. Je velmi vnímavý, proto je nutno vyvarovat se nevhodnému chování včetně přemíry mazlení.

Verbální schopnosti

Má „svou“ řeč, občas mluví – jednoslovně. Řekne „prší“ ve spojení s písničkou. Potřeba používat jednoduché pokyny např. „vyber si, dej, ukaž, uklid', posad' se“ a doplňovat je gestem. Nemluví, ale je předpoklad, že všemu rozumí. Doporučení používat náhradní komunikační systém sestavený z konkrétních předmětů.

Kognitivní schopnosti

Chlapec nemá zájem o knížky, zatím neví, co s nimi. Písničky a zpěv u klavíru ho uklidňuje, proto využít této záliby a postupně vytvořit z oblíbených písniček zalaminovanou knížku v kroužkové vazbě a vést chlapce: UKAŽ, KTEROU PÍSNIČKU. Chlapec nevydrží u činnosti dlouho, má zájem o vše nové, ale nutno střídat činnosti oblíbené (je úspěšný, úkol zvládá sám) a úkoly, činnosti nové, neoblíbené. Při vyšetření je schopen plnit nové úkoly až po demonstraci s viditelnou odměnou. Rád pozoruje tekoucí vodu.

Poznámky: Důsledný přístup pedagoga, každá činnost se musí dokončit (náročnost dle schopností a možností žáka), podle stávajícího stavu tzn. individuální přístup, odměna, motivace.

Vnímání

Zvládá všechny úkoly této oblasti. Sluch i zrak v pořádku, oční kontakt je schopen udržet jen na pár vteřin - koutkem oka. Sleduje pohybující se bubliny, předměty či osoby. Při sledování televize preferuje znělky a reklamy, u pohádek či večerníčků nevydrží. Reaguje na zvuk, orientuje se podle zvuku, chce prozkoumat příčinu. Nebojí se cizích lidí a fyzického doteku. Vybírá si dospělé na mazlení, na poslouchání, na útěky atd. Spolupráce je dobrá s pomocí čokolády. Pozornost krátkodobá, nesoustředí se, když zaslechne nějaký zvuk či činnost.

Sebeobsluha

Zatím pouze s pomocí či dohledem, rád běhá po celém zařízení, chodbách. Sám se napije a nají lžící, vidličkou. Sní vše, když chce, nerozezná MOJE-TVOJE. Hygienu zachovává pouze se slovní pomocí či dohledem. Získávání návyků v oblékání s dohledem.

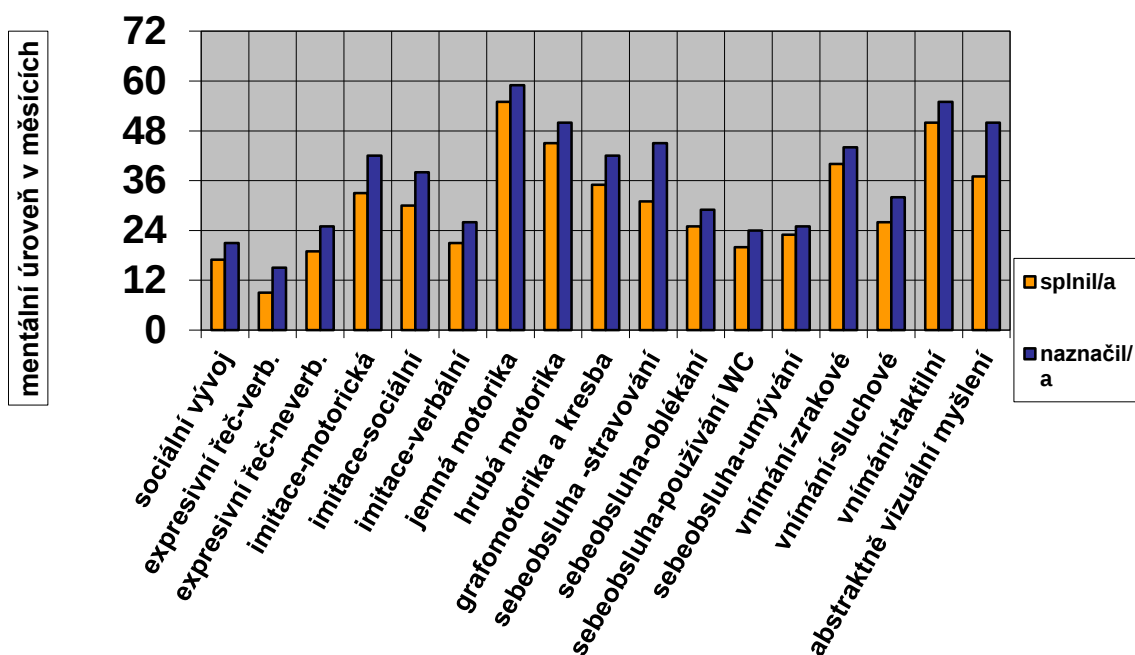
Sociální interakce

Narušená, chlapec je schopen přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu pouze s dohledem dospělého. Nerozumí sociálním signálům, kvalita komunikace narušená.

Doporučení speciálního pedagoga - SPC, závěr:

1. Vzhledem ke zvláštnostem postižení PAS potřebuje chlapec individuální přístup, zařazení do speciální třídy pro děti s PAS – autistické třídy.
2. Doporučuji vzdělávat podle metody strukturovaného učení, struktura, vizualizace, jasné úkoly časově omezené. Žák musí vědět, co má dělat, kde to má dělat, jak to má dělat, jak dlouho - čas omezit minutovníkem či zazvoněním zvonku, s kým a co bude potom. Důsledný a klidný přístup.
3. Vytvoření denního režimu i s fotkami vychovatelů. Na výchově se podílí maximálně 2-3 pracovníci, časté změny a odlišné přístupy učitelů nepříspěvají k rozvoji osobnosti žáka.

Graf č. 73 : Edukačně hodnotící profil - K. 7 let - vstupní



IVP - Edukace v jednotlivých předmětech

Rozvoj komunikačních dovedností je potřeba vzhledem k deficitu v této oblasti rozdělit do několika oblastí.

Řeč a komunikační dovednosti

Receptivní složka řeči - *současná úroveň* - vyhoví jednoduchým pokynům doprovázenými gesty, splní jednoduchý slovní pokyn – sedni si, pojď za mnou

Expresivní složka řeči - *současná úroveň* – verbálně nekomunikuje

Čtení

Při nácviku uplatňujeme metodu globálního čtení s postupným důrazem na prvky analyticko-syntetické metody nácviku čtení.

Diferenciační cvičení zadaná v krabicovém systému, později šanonu

- přiřazování shodných předmětů (výrazně odlišné, odlišné, podobné)
- třídění předmětů (barva, velikost, tvar)
- párování (přiřazování) fotografií
- přiřazování předmětů k fotografii (stejně, odlišné)
- přiřazování stejných obrázků pak procvičujeme i v jednotlivých vytvořených pracovních listech, později v šanonech
- přiřazování písmen a slabik

Při všech těchto nácvicích je nutno využívat obrázků vztahujících se k oblíbeným věcem, činnostem nebo komunikačním tématům chlapce. Sledujeme v první řadě praktické využití a rozšíření slovníku.

Při vlastním nácviku čtení, postupujeme následovně:

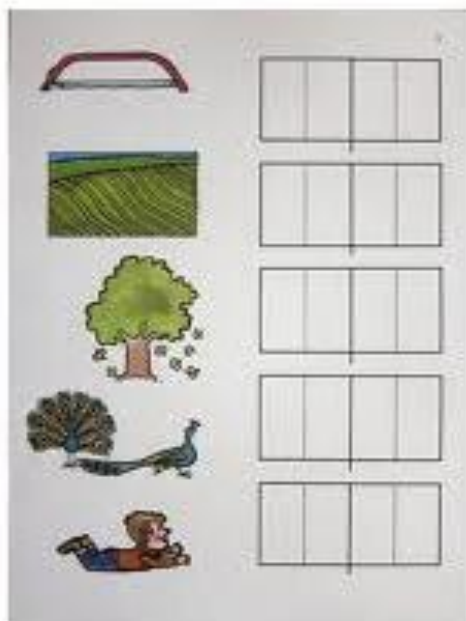
1. Nejprve pojmenuje (ukáže) a vybere nápisy, které korespondují se stejným nápisem a minimalizovaným obrázkem.
2. Později pojmenuje (ukáže) a přiřadí nápisy a obrázky bez návodných nápisů nebo minimalizovaných obrázků.
3. Stejně přiřazování současně procvičujeme v rámci samostatné práce, čímž je učivo ve škole průběžně procvičováno i mimo individuální nácvik s učitelem.

Vybranými okruhy pro nácvik jsou jídlo, hračky, rodina, oblečení. Po těchto nácvicích následují – hláska a písmeno a, A, i, I, jejich funkce spojky mezi obrázky. Hláska a

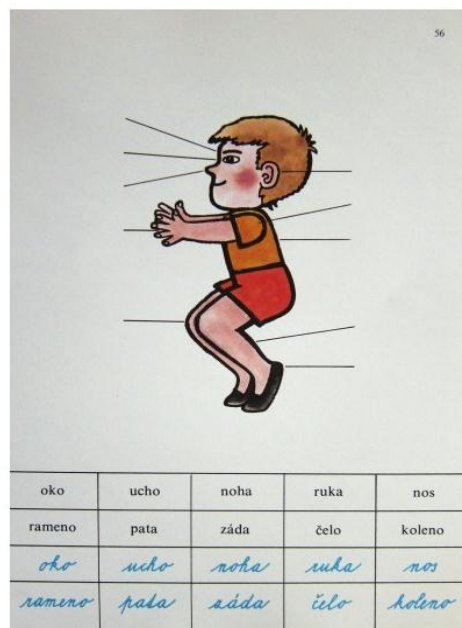
písmeno - m, M, v, V, e, E. Slabiky – ma, má, Má, mi, Mí, va, Vá, vi, Ví, me, Mé, ve, Vé. Čtení dvojslabičných slov – máma, máme, mami.

V další fázi následuje rozklad slov, která M. zná a používá z předchozího nácviku. Na tuto analytickou část pak postupně navazuje část syntetická, kdy jsou již známá slova skládána ze slabik a hlásek.

Obr. 33: Doplnění slabik



Obr. 34: Doplnění názvů



39

Následuje čtení jednotlivých slov, krátkých vět a delších větných celků. Vzhledem k problému s porozuměním čtenému textu se učitel snaží tento stav řešit čtením motivačně silného textu, popřípadě po čtení vždy zařadíme několik zjišťovacích otázek, kterými prověříme faktické porozumění čtenému textu.

Psaní

Nácvik grafomotoriky a psaní začíná spojováním dvou prvků na ploše. V případě nutné podpory při práci na papíře byla využívána vystřižená šablona z papírové lepenky, která vede při tvorbě čáry. Čára je vedena z výchozího bodu do bodu koncového. Mohou být spojovány body mokrou houbou na klasické tabuli. Stejným způsobem můžeme případně využít i tabuli interaktivní.

- nácvik psaní v šablonách - vyřezané otvory, počáteční a koncový bod, barevné tečky ve dvojicích

³⁹ Tabulky ke čtení II. V.Linc

- spojování bodů, kruhů, oblouků postupně nahrazujeme jinými prvky. Spojovat se mohou písmena, barvy, dopravní značky nebo cokoliv jiného, co je pro daného žáka motivačně silné
- nácvik grafomotorických cvičení postupuje s využitím spojování prvků od vodorovných čar zleva doprava, svislých a šikmých čar shora dolů a zdola nahoru, přes horní a dolní oblouky oběma směry, horní a dolní oblouky opakovaně, až ke smyčkám, oválům, vlnovkám, šikmým čárám na obě strany (zuby na pile) a hornímu a dolnímu zátrhu
- psaní směrových čar – vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu
- spojování jen dvou bodů – bez pomocných teček

Každý jednotlivý grafomotorický prvek je procvičován ne v běžných pracovních sešitech, ale jsou připravovány jednotlivě s různou mírou vizuální podpory. Pracovní plochou může být sešit velikosti A4 nebo zalaminované předlohy A4 v šanonech pro práci s lihovými fixy. Jako vizuální podpora se většinou využívá vytečkování nebo dvěma čarami vymezená dráha tahu.

Další postup nácviku psaní je rozdělen do dvou oblastí:

- nácvik psaní velkých tiskacích písmen s využitím všech podpůrných vizuálních prvků zmíněných dříve – obtahování
- obtahování vytečkované nebo vytečkové předlohy
- postupné psaní písmene - e, i, m, M, l, u, v, o, O, a, A
- nácvik psaní číslic - 1 - 5

Psaní slabik

- me, mi, ma, mu, mo, la, le, li, lu, lo – vše s podpůrnými body
- později s počátečním a koncovým bodem písmene nebo číslice
- psaní písmen - číslic podle předlohy bez pomocných teček
- dále procvičujeme psaní slov velkými tiskacími písmeny, případně vět, které využívá při komunikaci s vizuální podporou

Matematika

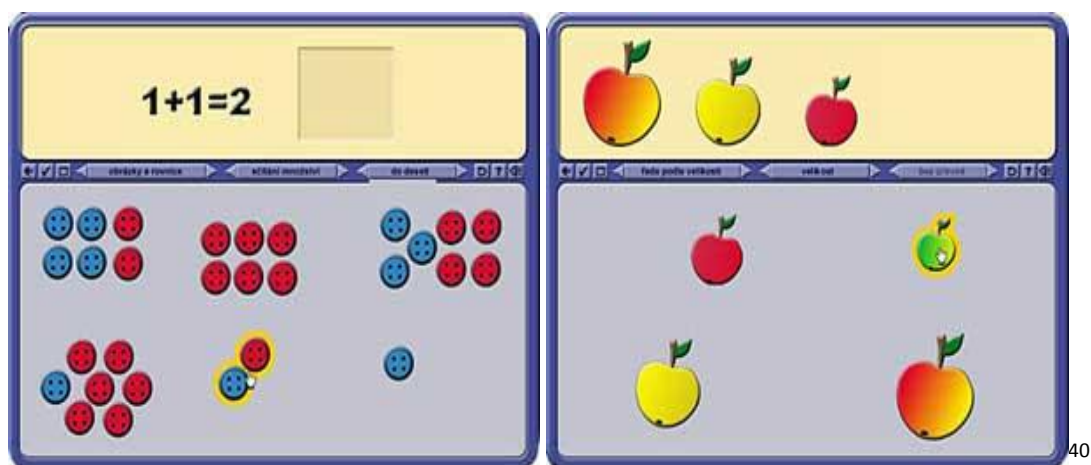
Výuka matematiky probíhá při individuálním nácviku. Chlapec ji má v denním režimu označenou předmětem – miniatura počítadla. Je potřeba vytvořit tzv. vizualizované předmětové pracovní schéma, které informuje K. o postupu plnění zadaných úkolů.

Chlapec si předem vybere odměnu, kterou dostane v případě slnění všech zadaných úkolů. Má rád odměny činnostní – skákání na rehabilitačním míči.

Vlastní edukace matematiky

1. Přiřazování a třídění obrázků se stejným počtem prvků.
 2. Přiřazování předmětů k obrázku (počet prvků + číslice).
 3. Přiřazování obrázků s počtem komponentů k číslu.
 4. Řazení a třídění předmětů podle tvaru, barvy a velikosti.
 - pojmy: malý – velký, hodně – málo, všechno – nic
 - úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
 - pojem čísla 1, 2
 - vytváření souborů o daném počtu prvků, přiřazování čísel k prvkům
- Závislosti, vztahy a práce s daty
- úlohy na orientaci v prostoru: nahoře, dole
- Základy geometrie
- poznávání geometrických tvarů: čtverec, obdélník
5. V rámci přiřazování zařazovat obrázky znázorňující počet shodných prvků.
 6. Přiřazování číslic 1 a 2 k patřičnému počtu prvků. Nejdříve jsou přiřazovány obrázky o jednom nebo dvou prvcích k dané číslici. Poté ověříme pochopení při přiřazování správného počtu předmětů ke správné číslici.

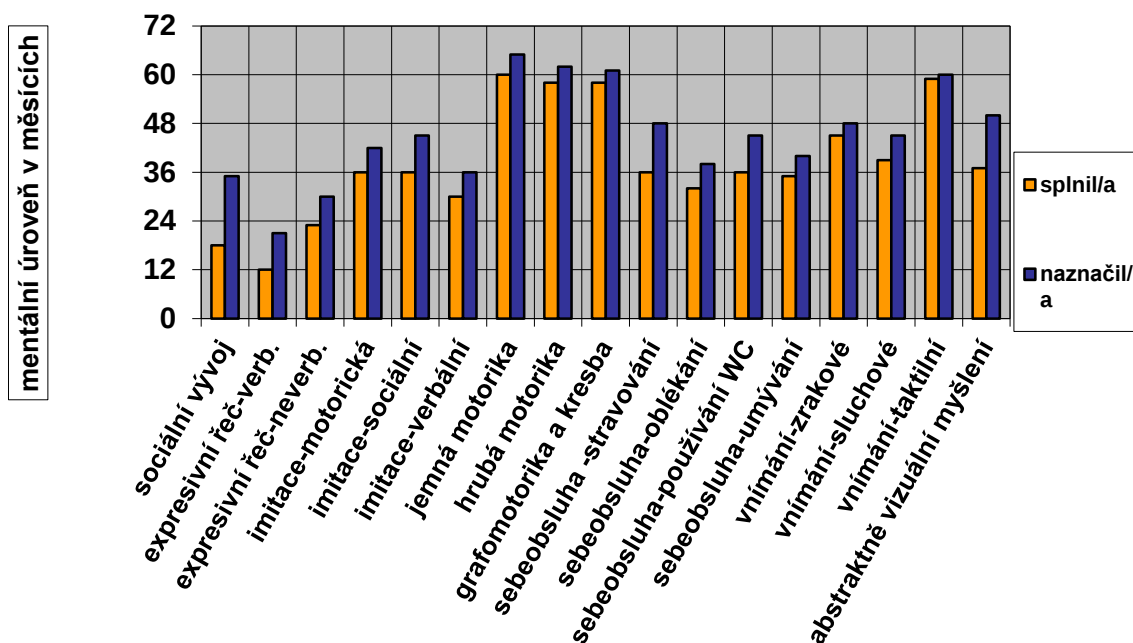
Obr. 35: Návčik počítání – Médřa počítá (počítačový program)



Vizuální podpora je postupně odebírána tak, aby řák příklady zvládnul bez ní.

⁴⁰ PC program Médřa počítá - http://www.petit-os.cz/Meda_pocita.php

Graf č. 74 : Edukačně hodnotící profil - K. 7 let - kontrolní



Závěry z kontrolního šetření

Z kontrolního grafu je zřejmý pouze mírný rozvoj v oblasti verbální komunikace. Současná úroveň verbální komunikace je na úrovni 12 měsíců mentálního věku. Mírné zlepšení ukazují také výsledky z oblasti jemné i hrubé motoriky, imitace motorické, sociální i verbální. Pouze v oblasti rozvoje grafomotoriky zaznamenává kontrolní šetření větší posun, což se projevuje v lepším držení psacího náčiní, při nácvicích kreslení i psaní. V oblasti zrakového, sluchového a taktilního vnímání zaznamenáváme také mírný rozvoj, v části abstraktně vizuálního myšlení u K. nedošlo ve sledovaném období ke zlepšení.

5.5 Diskuze a závěry kvalitativní části výzkumného projektu

Specifika výuky čtení u žáků s autismem

Přemýšlíme-li o výuce čtení u žáků s poruchou autistického spektra na základní škole speciální, musíme zároveň u těchto žáků mít na zřeteli přidružené středně těžké nebo těžké mentální postižení. V tomto případě je třeba vzít v úvahu následující skutečnosti. Většina učebních pomůcek, slabikářů, metodických příruček, které předpokládají využití analyticko-syntetické metody, nejsou vhodné a pro edukaci žáků s autismem jsou nepoužitelné. Problémem tedy je, že velká část žáků se číst touto metodou

nenaučí. Analyticko-syntetická metoda vychází z poznávání písmen a slabik, které nemají velký význam pro žáky s PAS a proto upřednostňujeme různé alternativní způsoby čtení. Jedním z podkladů pro alternativní výuku může být využití metody globálního čtení případně sociálního čtení.

Vlastní nácvik čtení můžeme rozdělit do tří etap. V první fázi nácviku hovoříme o přípravné etapě. Tato etapa je dále rozčleněna na dvě části, kterými jsou tzv. diferenciační cvičení, ve druhé jde o porozumění a zapamatování si pojmu. Při diferenciačních cvičeních žáci přiřazují shodné předměty, shodné obrázky, následuje přiřazení předmětu k fotografiím či obrázkům apod. Při nácviku zapamatování a porozumění pojmům žáci na slovní pokyn ukazují či podají obrázek, předmět či fotografii učiteli a pokusí se obrázek pojmenovat.

Druhá etapa čtení a procvičování se skládá z několika kroků. Začíná ve chvíli, kdy jsou nápisy od obrázku odděleny, a tato slova k obrázku přiřazuje učitel a čte je. Po učiteli opakuje žáci. V dalším kroku se žáci učí přiřazovat nápisy k obrázkům a podle individuálních schopností je také sami čtou. Můžeme přiřazovat slova k fotografiím, obrázkům i předmětům.

Následuje třetí fáze, ve které můžeme využívat situačních obrázků. Žáci na slovní pokyn ukazují jednotlivosti, pedagog přiřazuje nápisy (slova) a žák tyto nápisy sám čte. Cílem je, aby žák tyto nápisy četl sám. V dalším kroku využíváme písmen „A“ a „I“ jako spojky mezi obrázky. Po zvládnutí obrázky nahradíme slovy a můžeme začít s tvorbou jednoduchých vět, podle individuálních schopností žáka.

Specifika výuky psaní u žáků s autismem

Výuka psaní u žáků s poruchou autistického spektra je dosti složitá a často problematická. Mnozí nechtějí kreslit, odmítají vzít do ruky psací náčiní nebo jeví o tuto činnost velmi krátkodobý zájem. Většina žáků s PAS může mít problém s fyzickou pomocí učitele při nácviku. Z důvodu velmi nejasné struktury není vhodné využívat běžné grafomotorické cvičení jako je zobání zrníček či motání klubiček, a to pro svou nejasnou strukturu. Mohou být zvýrazněny i problémy s orientací na stránce sešitu, s nesoustředěností. Při nácviku kresby je nutné brát na zřetel, že jedním z klíčových projevů dětí s poruchou autistického spektra je problém s představivostí a tvořivým

myšlením. Toto může být jedním z důvodů selhávání při kresbě především volných témat.

Při nácviku psaní bychom měli dodržovat některá pravidla. Píšeme zleva doprava, popř. shora dolů. Je potřeba uvědomit si, že v této počáteční fázi není nejdůležitější správný úchop, ale je nutné u žáka upevnit důvěru v psací náčiní. Při nácviku procvičujeme psaní v šablonách – např. do kartonu vyřezané otvory, kde barevnými tečkami zvýrazníme počáteční a koncový bod. U nácviku psaní ve vymezené dráze – vždy spojujeme body (např. směrové čáry svislé i vodorovné, oblouky, vlnovky, apod. Postupně zkoušíme více různých směrových drah na jedné stránce. Po zvládnutí doporučujeme postupné ubírání vizuální podpory. Také kontrolujeme u žáka správnost orientace v řádku i na stránce.

Specifika výuky matematiky u žáků s autismem

U žáků s poruchou autistického spektra se projevují značné problémy s řešením verbálně zadávaných příkladů, s řešením slovních úloh i se zápisem početních operací. Pro abstraktnost pojmů (více, méně, větší, menší, plus, mínus, apod.) jsou matematické operace pro žáky s PAS, kteří mají potíže s porozuměním řeči, jen velmi těžko pochopitelné. Často se stává, že žáci nejsou schopni naučené početní operace prakticky použít. Můžeme předpokládat, že žákům s autismem pomůže strukturované zadání úkolu, popřípadě vizualizovaná podpora při řešení jednotlivých typů úkolů. V matematice uplatňujeme stejné principy jako u nácviku čtení či psaní. Vždy volíme jednoduché a jednoznačné zadání. Při nácviku používáme co možná nejširší spektrum názorných pomůcek. Můžeme využít vlastních vytvořených digitálních materiálů a použít nejnovějších informačních technologií (interaktivní tabule, tablet s příslušnými aplikacemi). Při nácviku jde o maximální možnou míru využitelnosti naučeného v běžném, každodenním životě.

6. DOPORUČENÍ PRO TEORII A PRAXI

6.1 Hlavní zásady při edukaci žáků s PAS

V základní škole speciální jsou žáci vzdělávání ve speciálních třídách pro žáky s autismem, nebo jsou individuálně integrováni do běžných tříd základních škol speciálních. Třídy pro žáky s autismem jsou zřizovány při počtu nejméně čtyř a nejvíce šesti žáků. Do těchto tříd mohou být zařazováni žáci ze dvou i více ročníků současně.

Při edukaci žáků je vhodné dodržovat tyto důležité zásady:

1. Vycházíme ze závěrů vyšetření a doporučení odborných lékařů i SPC

Při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů je zapotřebí vždy vycházet ze zpráv a doporučení odborníků a odborných pracovišť. Tvorba IVP by pak měla být vždy týmovou prací všech pracovníků přímo se podílejících na vzdělávání žáka.

2. Tolerance

U žáků s autismem do určité míry tolerujeme výkyvy nálad i pracovního výkonu, sníženou schopnost rozlišovat podstatné od nepodstatného. Nastavením strukturovaného režimu se snažíme eliminovat nejružnější charakter nežádoucího chování.

3. Vhodná – strukturovaná - úprava prostředí

Při vzdělávání žáků v základní škole speciální musíme mít vždy na zřeteli cíle tohoto procesu. Tímto cílem je připravit žáky na co možná nejvíce samostatný život v dospělosti. Proto jedním z předpokladů úspěšného vzdělávání žáků s PAS je vytvoření vhodného podpůrného prostředí, které by odpovídalo potřebám žáků.

Při vytváření strukturovaného prostředí třídy vycházíme z prostorových možností třídy i celé školy. Vlastní stavební úpravy jsou finančně nákladné a proto často málokdy možné. Proto si můžeme vlastní úpravě prostoru nábytkem, paravány, policemi, lavicemi apod. V rámci třídy by neměl chybět prostor na samostatnou práci, prostor pro nácvik nových dovedností i prostor pro relaxaci. Vhodné je mít v rámci školy strukturovaný prostor šatny, jídelny, tělocvičny i toalet.

Vhodná vizuální podpora vychází z individuálních potřeb žáků. Hovoříme o funkčním nastavení a používání denního režimu i vizualizaci pracovního režimu. Jsou upraveny

jednotlivé úkoly tak, aby byly jasné a přehledné, můžeme využít takové vizuální prvky podporující komunikaci, kterým žáci budou rozumět.

4. Pracovní aktivity úměrně dělíme na individuální a samostatnou práci

Při individuální práci se žáci učí podle vytvořených individuálních plánů, nebo získané poznatky procvičují při plnění úkolů s učitelem, nebo pedagogickým asistentem. Při samostatné práci plní vždy jen ty úkoly, které žáci s jistotou zvládají.

Pokud je žák v hodině vyvolán, můžeme počítat s delší prodlevou při verbální odpovědi, popřípadě mu je potřeba pomoci. Pokud je to možné, přiměřeně zapojujeme žáky do frontálního vyučování, ale vždy s odhadem jejich možnosti.

5. Komunikační dovedností a jejich nácvik v rámci edukace

Komunikace se žáky je konkrétní, nepoužíváme abstraktní termíny a slova typu někdy, později, možná, snad. Dbáme na pomalejší tempo řeči. Položenou otázku je vhodné zopakovat dvakrát, když žák přesto nereaguje zdá se, že nerozumí, a je potřeba zjednodušit či zkrátit větu, nebo ji rozdělit na několik pokynů (jednotlivých kroků). Komunikaci můžeme podpořit gesty, demonstrací, které doprovázíme slovními instrukcemi.

O změnách v rámci denního režimu žáka předem důkladně informujeme. Názorným a jednoduchým způsobem vysvětlíme, co od něj očekáváme. Jeho pozornost musíme zajistit vizuálně, verbálně i fyzicky.

Pro zdárný průběh komunikace je nutné vytvořit vhodné podmínky. Klidné prostředí bez nepříjemných, rušivých zvuků (sekačka na trávu, vrtačka, nadměrný křik, hlasitá hudba apod.). Mluvíme pomalu, přizpůsobujeme slovní projev verbální úrovni žáka. Vždy na snahu žáka reagujeme kladně, povzbuzujeme, odměňujeme a motivujeme k dalším projevům.

6. Samostatná práce a její nácvik

Pro žáky vytvoříme pracovní místo pro individuální a samostatnou práci. Vizuálně znázorňujeme počet úloh a můžeme vizualizovat i jednotlivé zadání úkolů, aby bez slovního pokynu bylo zřejmé, jakým způsobem má pracovat. Akceptujeme vlastní tempo práce žáků, vždy necháme úkol dokončit.

7. Častější střídání práce a odpočinku

V ZŠS doporučujeme pracovat s žáky s poruchou autistického spektra v kratších časových blocích, upraveným podle potřeby žáků ve třídě. Po tomto řízeném pracovním či učebním bloku řadíme odpočinkovou činnost, nebo oblíbenou činnost jednotlivých žáků. Tyto činnosti mohou být využity jako motivační prvek.

8. Motivace

Jelikož žákům chybí ctižádost je nutné je co nejvhodnějším způsobem motivovat a odměňovat.

Motivace může být: **hmotná** (sladkost, hračka, oblíbené jídlo), **sociální** (pochvala, pohlazení, známka, razítko v sešitě), **činnostní** (oblíbené činnosti).

9. Rozvoj sociálních dovedností

U žáků s autismem nemůžeme využít tzv. sociálního instinktu, empatii, intuici. Proto je součástí výuky cílené vytváření nejrůznějších situací, přesto je potřeba vědět, že získané informace žáci s PAS nejsou schopni generalizovat na obdobné situace v jiném kontextu.

6.2 Doporučené postupy při výuce – Český jazyk - (Čtení, Psaní), Matematika

Postupy při nácviku Čtení

Při výuce čtení se nejdříve zaměříme na nácvik čtení s porozuměním (tematické, situační obrázky). Úkoly musí být praktické, musí mít jasné a jednoznačné zadání. K tomu využijeme široké spektrum předmětů a symbolů. Jde nám o generalizaci naučeného, proto využíváme a měníme varianty úkolů a jejich zadání.

Nácvik Čtení

V první, přípravné fázi začneme tzv. párováním shodných předmětů (postupujeme od předmětů stejných až po výrazně odlišné – ve stejné kategorii).

Následuje:

- třídění předmětů podle – tvaru, barvy či velikosti
- párování fotografií – je možné využít fotografií rodinných příslušníků, hraček, popř. nejrůznějších oblíbených činností

- párování barevných obrázků – shodné obrázky
- třídění barevných obrázků - různé druhy obrázků třídíme podle kategorií (dopravní prostředky, jídlo, oblečení)
- přiřazování předmětů k fotografii - shodné, odlišné (např. auto jiné barvy či tvaru)
- přiřazování barevného obrázku k fotografii a k předmětu
- párování lineárních obrázků – černobílé kontury
- přiřazování lineárního obrázku k barevnému obrázku, k fotografii a k předmětu
- čtení obrázků a spojek mezi obrázky

V další fázi začneme s párováním písmen, slabik i slov.

Žák přiřazuje:

- tvarově odlišná písmena (A, E, I, O,...)
- tvarově podobná písmena (B, D, P,...)
- písmena lišící se diakritikou (A, Á, E, É,...)
- slabiky lišící se jedním písmenem (NA, NE,...)
- jednoslabičná a dvouslabičná slova, která se liší počátečním písmenem
- slova se shodnými i odlišnými počátečními písmeny
- podobná krátká slova (les, pes, ves...)
- delší slova (maso, mele, tele...)

Následuje třetí fáze, ve které z písmen či slabik skládáme slova dle dané předlohy. Můžeme přiřazovat slova k fotografiím, obrázkům i předmětům.

- slovo přiřadíme k obrázku (fotografii) s nápisem
- slovo přiřadíme k obrázku (fotografii) bez nápisu

Postupy při nácviku Psaní

Veškeré činnosti promýšlíme a zaměřujeme na nácvik funkčního psaní. Opět myslíme na to, aby se všechny úkoly vyznačovaly jednoznačným zadáním. Dbáme, aby měly zřetelný a jasný začátek i konec. Při počátečním nácviku vyznačíme šipkou směr tahu. Každému počátečnímu nácviku psaní (podle individuálních možností žáků) předchází cvičení vedoucí k uvolňování ruky a koordinační cvičení oko-ruka.

Dodržujeme pravidla pro nácvik psaní - zleva doprava, popř. shora dolů. Kontrolujeme u žáka správnost orientace v řádku i na stránce.

Nácvik Psaní

Pro samotný počátek nácviku psaní není nejdůležitější správný úchop, ale je potřebná žákova důvěra v psací náčiní. V úvodní fázi nácviku procvičujeme psaní v šablonách – např. do kartonu vyřezané otvory, kde barevnými tečkami zvýrazníme počáteční a koncový bod. Tímto nácviky psaní ve vymezené dráze – vždy spojujeme body (např. směrové čáry svislé i vodorovné, oblouky, vlnovky, zuby na pile, apod. Postupně zkusíme více různých směrových drah na jedné stránce. Po zvládnutí doporučujeme postupné ubírání vizuální podpory (vytečkované dráhy)

Při **psaní směrových čar a oblouků všemi směry** – (vždy spojování bodů s naznačeným směrem pohybu) můžeme využít:

- obtahování – velká míra podpory
- přerušovaných (vytečkovaných) čar
- spojování jen dvou bodů - samostatnost

V další fázi nácviku začínáme s **psáním v řádku**

- zvolíme široký řádek (1 až 2 na jedné stránce)
- postupně zkusíme na stránku přidávat a zužovat řádky
- nejdříve píšeme s podpůrnými body na začátku i konci, popř. vytečkovaných linií písmena
- postupně budeme všechny tyto podpůrné body odebírat
- píšeme podle vzoru na začátku řádku

Při nácviku psaní **hůlkových písmen a číslic** postupujeme:

- začínáme obtahováním
- následuje obtahování vytečkované nebo přerušované předlohy
- psaní písmene či číslice podle podpůrných bodů
- psaní písmene či číslice pouze s počátečním a koncovým zvýrazněným bodem
- psaní písmene či číslice pouze podle předlohy

Při psaní **psacího písma** – procvičujeme průpravné cviky (kličky, smyčky a postupujeme stejně jako u nácviků čar a oblouků. Při psaní slov (postup stejný jako u písmen) dbáme na porozumění psaného slova s předlohou.

Postupy při nácviku Počítání

Při nácviku zvládnutí početních představ (do této kategorie geometrické tvary, třídění podle velikosti, pojmy – malý, velký, krátký, dlouhý, apod.) doporučujeme postupovat následovně. Vždy volíme jednoduché a jednoznačné zadání. Při nácviku používáme co možná nejširší spektrum názorných pomůcek. Můžeme vlastních vytvořených digitálních materiálů a využít nejnovějších informačních technologií (interaktivní tabule, tablet s příslušnými aplikacemi). Při nácviku jde o maximální možnou míru využitelnosti naučeného v běžném, každodenním životě. Pokud žáci učivo zvládají, můžeme názory postupně odebírat. To vše podle individuálních schopností a možností žáka samotného.

Nácvik Počítání

Nácviky doporučujeme začínat přiřazováním předmětů k předlohám (připravené pracovní listy - kontury reálných předmětů).

Další doporučený postup:

- přiřazování a třídění obrázků o stejném počtu prvků
- přiřazování, přiřazování předmětů k obrázku (počet prvků + např. číslice 2)
- přiřazování obrázků s počtem prvků k číslu (procvičujeme i opačný postup)
- číselná řada – vzestupná, sestupná, střídání vzestupné a sestupné
- početní operace – sčítání, odčítání, rozklad (s názorem, bez názoru)

Při tvorbě názoru užíváme konkrétní předměty, předměty s čísly, čísla.

Správným způsobem aplikované strukturované učení dokáže alespoň částečně pomoci všem žákům s poruchou autistického spektra. Strukturalizace umožňuje lépe se orientovat v životních situacích. Pomocí jasných strukturovaných úkolů dáváme žákům s PAS příležitost prožít úspěch a tím i vyniknout. Příprava úkolů by proto měla být vždy promyšlená. Je potřeba si uvědomit, že učení se novým poznatkům se děje postupně, krok za krokem a také v rozličných situacích.

ZÁVĚR

Poruchy autistického spektra, občas nazývané pervazivní vývojové poruchy, patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Spektrum autistických poruch představuje určitou skupinu odchylek ve vývoji, které můžeme sledovat u každého jedince s autismem v různé intenzitě a tím ve větší či menší míře ovlivňují fungování člověka v životě.

Ze své vlastní, třináctileté praxe ze vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra vím, že tento proces je velmi složitý a nelehký. Zdůrazňuji, jak důležitá je včasná a kvalitní diagnostika a s tímto procesem spojená včasná, účinná a vhodně zvolená intervence. Se stále zlepšujícími se diagnostickými nástroji můžeme dnes sledovat nárůst počtu dětí s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. Proto se stále snižujícím se věkem, kdy je u dětí tato porucha stanovena, se otevírá prostor pro ranou intervenci a pro děti s PAS tak snad nadějnější pohled do budoucnosti. Kombinace pedagogických metod a terapeutických technik se v praxi ukazuje jako velmi účinná a přínosná.

U žáků s poruchou autistického spektra je nutné začít výuku na skutečné vývojové úrovni každého jedince a respektovat jeho nerovnoměrný vývojový profil. Každý žák s touto poruchou potřebuje obsah vzdělávání přizpůsobit svým potřebám a individuálním schopnostem. Žákům s PAS je třeba vytvořit přehledné a předvídatelné podmínky pro vzdělávání. Ve školách v české republice využívají speciálně vyškolení pedagogové nejčastěji metodu strukturovaného učení, která za prioritu považuje strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu, nácvik funkční komunikace a individuální přístup. Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zviditelnění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje. Zajištěním podmínek pro strukturovanou výuku umožníme žákům s poruchou autistického spektra, aby se dokázali sami orientovat v čase a prostoru a aby na své okolí reagovali přiměřeným způsobem. Na místo nejistoty a chaosu nastupuje logičnost, řád, pocit bezpečí a jistoty, který umožní akceptovat nové úkoly, lépe přijímat nové informace a učit se po malých krůčcích.

Disertační práce byla zaměřena na problematiku výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Hlavním cílem první části výzkumného projektu bylo

analyzovat speciálně pedagogickou intervenci u dětí s PAS v mateřské škole, základní škole a základní škole speciální se zaměřením na metodu strukturovaného učení, jako základu pro výchovně vzdělávací proces základního vzdělávání ve vzdělávacích zařízeních v Moravskoslezském kraji. Parciálními cíli výzkumného šetření bylo analyzovat informovanost, vzdělanost pedagogických pracovníků v oblasti PAS. Dále pak analýza podmínek pro vzdělávání dětí a žáků s PAS v předškolním a základním vzdělávání, využití speciálně pedagogických metod a přístupů ve výchovně vzdělávacím procesu a získání dat o způsobu předávání informací mezi pedagogy předškolního a základního vzdělávání.

Hlavním cílem druhé části výzkumného šetření disertační práce byla analýza edukačního procesu, metodických postupů ve výuce Čtení, Psaní, Matematiky a speciálně pedagogické intervence u žáků s poruchou autistického spektra v základní škole a mateřské škole Naděje ve Frýdku – Místku v kontextu rozvoje klíčových kompetencí. Parciální cíle výzkumného šetření bylo analyzovat školní vzdělávací program „Škola porozumění“ vytvořený podle RVP ZŠS díl I – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením. Dále pak analyzovat tematické plány pro 1. ročník se zaměřením na vzdělávací oblast Jazyková komunikace – obor Čtení, Psaní a na vzdělávací oblast Matematika a její aplikace – obor Matematika, uplatnění terapeuticko-formativních přístupů v základní škole speciální a využití vyučovacích prostředků v základní škole speciální.

Teoretická část disertační práce shrnuje teoretické poznatky z oblasti speciální pedagogiky, dále z oblasti výchovy a vzdělávání osob s poruchou autistického spektra, a to na základě analýzy odborné české i zahraniční literatury, srovnávání pojetí a přístupů různých autorů. První kapitola představuje epistemologická východiska, která obsahují teoretická a terminologická východiska. Vlivem změny paradigmatu speciální pedagogiky a podmínek spojených s integrací dětí do běžných škol, převažují v současné době v základních školách speciálních děti a žáci s těžkým kombinovaným postižením. To přináší zvýšené nároky na vzdělávání jak pedagogů, tak i všech, kteří jakkoliv vstupují do výchovně-vzdělávacího procesu.

Filozofická východiska se věnují myšlenkám o síle a účinnosti vzdělávání. Z historie víme, že větší změny v péči o postižené přicházejí až v období renesance. Asi největší

osobností tohoto období je J. A. Komenský, který zdůrazňuje nutnost vzdělávat všechny děti bez ohledu na typ a stupeň postižení.

V části historický vývoj péče o osoby s autismem, vymezení pojmů popisují a objasňují nejrůznějšími termíny, kterými je tato problematika pojmenovávána. Starší odborná literatura pracuje s pojmy - časný dětský autismus, infantilní autismus, autistická psychóza, autistické rysy a další. V poslední části první kapitoly jsou popsána metodologická východiska.

Kapitola druhá se věnuje poruchám autistického spektra obecně, a to se zřetelem na charakteristické projevy, etiologií a klasifikací těchto poruch a jejich diagnostikou, která je zásadní. V české republice k diagnostice poruch autistického spektra užívány dva diagnostické systémy. Evropský diagnostický manuál (MKN-10 - Mezinárodní statistická klasifikace nemocí) a manuál používaný ve spojených státech amerických (DSM - IV - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch).

Ve třetí kapitole s názvem „Systém péče a vzdělávání dětí s autismem“ se zabývám možnostmi integrativního/inkluzivního vzdělávání dětí/žáků s PAS v české republice i v zahraničí, dále pak předškolním a základním vzděláváním. V závěru této kapitoly pak popisují metodu strukturovaného učení – vymezení pojmů a její principy zdůrazňují klíčovou roli motivace u žáků s poruchou autistického spektra.

Empirická část disertační práce obsahuje výzkumný projekt, který se skládá ze dvou výzkumných šetření. Čtvrtá kapitola představuje cíle, metodologii a hypotézy prvního výzkumného šetření. Dále také charakteristiku zkoumaného souboru, zpracování výsledků výzkumného projektu a ověření stanovených hypotéz. V prvním šetření empirické části disertační práce byla použita statistická procedura. Stěžejní technikou kvantitativního šetření byl anonymní dotazník vlastní konstrukce vycházející ze studia odborné literatury. Kvantitativní metoda byla ve výzkumu metodou dominantní. Empirické šetření mělo charakter výběrového šetření, přičemž analytickou jednotkou byl učitel mateřské školy a učitel 1. stupně na základní škole, základní škole praktické a základní škole speciální v Moravskoslezském kraji.

Druhému výzkumnému šetření se věnuje pátá kapitola. Empirická část tohoto výzkumného šetření je zpracována metodou kvalitativního výzkumu a aplikací monografické procedury. Zaměřená je na analýzu edukačního procesu v kontextu rozvoje klíčových kompetencí u žáků s poruchou autistického spektra. Pro účely

kvalitativní části výzkumu byla stěžejně využita technika kazuistiky neboli případové studie. Je zde zpracováno a předloženo deset případových studií žáků, dále byl analyzován edukační proces, metodické postupy ve výuce Čtení, Psaní, Matematiky a speciálně pedagogická intervence u žáků s poruchou autistického spektra. Při zpracování empirické části jsou využity tyto techniky - analýza dokumentů (ŠVP, tematické plány, IVP, zdravotní dokumentace), analýza výsledků činností, technika polostandardizovaného rozhovoru, pozorování a případové studie.

V šesté kapitole jsou prezentovány závěry výzkumného projektu a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi. Jsou zde popsány a doporučeny hlavní zásady pro edukaci žáků s PAS a doporučené postupy při výuce Čtení, Psaní a Matematiky.

Výzkumný projekt poskytuje souhrn informací o současných možnostech výchovy a vzdělávání žáků s PAS zejména v oblasti metody strukturovaného učení a jejího užívání v předškolním a základním vzdělávání, a to se zaměřením na přechod dětí/žáků z předškolního do základního vzdělávání. Dále pak shrnuje základní principy a metodické postupy při výuce Čtení, Psaní a Matematiky. Tyto informace mohou sloužit především pedagogům, kteří se věnují výchově a vzdělávání dětí a žáků s PAS a mohou být využity ve speciálně pedagogické teorii ve vztahu k edukaci dětí/žáků s poruchou autistického spektra.

V závěru chci zdůraznit, že zlepšující se trend v péči o osoby s PAS je zřetelný, přesto nelze říci, že je to stav uspokojivý. V Moravskoslezském regionu fungují speciální třídy, žáci integrovaní do běžných základních škol mají zpravidla své pedagogické asistenty. Děti mají tedy možnost získat vzdělání a my můžeme doufat, že i přístupy pedagogických pracovníků a všech, kteří se na výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra podílejí, procházejí a nadále budou procházet vývojem, který je v péči o tyto žáky nezbytný.

Shrnutí

Disertační práce se zabývala problematikou výchovy a vzdělávání dětí/žáků s poruchou autistického spektra. Cílem prvního šetření empirické části výzkumného projektu bylo analyzovat speciálně pedagogickou intervenci u dětí s PAS v mateřské škole, základní škole a základní škole speciální se zaměřením na metodu strukturovaného učení, jako základu pro výchovně vzdělávací proces základního vzdělávání ve vzdělávacích zařízeních v Moravskoslezském kraji. Druhá část výzkumného projektu byla zaměřena na analýzu edukačního procesu v kontextu rozvoje klíčových kompetencí u žáků s poruchou autistického spektra. Pro účely kvalitativní části výzkumu byla stěžejně využita technika kazuistiky neboli případové studie. Je zde zpracováno deset případových studií žáků, dále byl analyzován edukační proces, metodické postupy ve výuce Čtení, Psaní, Matematiky a speciálně pedagogická intervence u žáků s poruchou autistického spektra.

Teoretická část disertační práce shrnuje teoretické poznatky z oblasti speciální pedagogiky, dále z oblasti výchovy a vzdělávání osob s poruchou autistického spektra, a to na základě analýzy odborné české i zahraniční literatury, srovnávání pojetí a přístupů různých autorů. *První kapitola* představuje epistemologická východiska, která obsahují teoretická a terminologická východiska, filozofická východiska, metodologická východiska a popisuje historický vývoj péče o osoby s autismem i s vymezením základních pojmů. *Kapitola druhá* se věnuje poruchám autistického spektra obecně, zkoumá charakteristické projevy, etiologii a klasifikaci těchto poruch a jejich diagnostiku. Ve *třetí kapitole* s názvem „Systém péče a vzdělávání dětí s autismem“ se zabývám možnostmi integrativního/inkluzivního vzdělávání dětí/žáků s PAS v české republice i v zahraničí, dále pak předškolním a základním vzděláváním. V závěru této kapitoly pak popisuji metodu strukturovaného učení – vymezení pojmů a její principy zdůrazňuji klíčovou roli motivace u žáků s poruchou autistického spektra.

Empirická část disertační práce obsahuje projekt, který se skládá ze dvou výzkumných šetření. *Čtvrtá kapitola* představuje cíle, metodologii a hypotézy prvního výzkumného šetření. Dále také charakteristiku zkoumaného souboru, zpracování výsledků výzkumného projektu a ověření stanovených hypotéz. V této části disertační práce byla použita *statistická procedura* a stěžejní technikou kvantitativního šetření byl anonymní dotazník vlastní konstrukce vycházející ze studia odborné literatury.

Prezentovány jsou zde závěry výzkumného projektu a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

Druhému výzkumnému šetření se věnuje *pátá kapitola*. Empirická část tohoto výzkumného šetření je zpracována metodou kvalitativního výzkumu a aplikací monografické procedury. Toto šetření analyzuje edukační proces v kontextu rozvoje klíčových kompetencí u žáků s poruchou autistického spektra.

V *šesté kapitole* jsou závěry výzkumného projektu a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi. Jsou zde popsány a doporučeny hlavní zásady pro edukaci žáků s PAS a doporučené postupy při výuce Čtení, Psaní a Matematiky.

Tyto informace mohou sloužit především pedagogickým pracovníkům, kteří se věnují výchově a vzdělávání dětí a žáků s PAS a mohou být využity ve speciálně pedagogické teorii ve vztahu k edukaci žáků s poruchou autistického spektra.

Summary

The rigorous thesis deals with the topic of education and enlightenment of children /students with the autistic spectrum disorder (hereafter ASD). The aim of the first survey of the project's empiric part is to analyze the special pedagogical intervention applied to the children with ASD at kindergartens, elementary schools and at elementary schools with emphasis on structured learning method, as the ground of the educational and enlightenment process in elementary educational institutions of Moravian-Silesian region. The second part of the research project is focused on the analysis of the educational process in context of the key competencies development of students with ASD. The casuistic technique (i.e. case studies) was mainly used for the qualitative purposes of the research. The thesis compiles case studies of ten students; it also analyzes the educational process, the methodology of teaching Reading, Writing and Mathematics, and the special educational interventions for students with ASD.

Theoretical part of this thesis summarizes the theoretical knowledge from the area of the special pedagogy, as well as from the area of education and enlightenment of persons with ASD, all that based on analyzing Czech and foreign sources and comparing the concepts and approaches of various authors. *First chapter* introduces epistemological points of view, which contain theoretical and term elements, philosophical, special pedagogical and methodological bases. It also describes the historical development of the care for people with ASD. *Second chapter* deals with ASD in general, examines its characteristics, etiology and the classification of the disorders and their diagnostics. *Third chapter* named „The system of care and education of autistic children” deals with the possibilities of integrative/inclusive education of children/students with ASD, as well as with the pre-school and elementary education. At the end of the chapter the structured learning method is described, including terms, definitions and its principles with emphasis on the key role of the motivation of the students with ASD.

Empiric part of the thesis describes a project that consists of two research surveys. *Chapter Four* introduces goals, methodology and hypothesis of the first research survey, as well as characteristics of the investigated set, processing results of the research project and verification of given hypothesis. In this part of the thesis the statistical procedure was used, with newly created anonymous questionnaire based on

the special literature as a fundamental technique of quantitative analysis. Conclusion of the research project together with recommendations for the theory and practice of the special education are presented here.

Chapter Five deals with the second research survey. The empiric part of the research survey was processed using the qualitative research method and applying the monographic procedure. This research analyzes educational process in context of the key competencies development of students with ASD.

Chapter Six contains conclusions of the research project and recommendations for the theory and practice of the special education, as well as main principles for education of students with ASD and recommended techniques of teaching Reading, Writing and Mathematics.

The information may serve especially for educators involved in education and enlightenment of children and students with ASD, and can be used in the special pedagogical theory connected with education of students with ASD.

Literatura

- ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. 208 s. ISBN 80-7178-979-8.
- ATTWOOD, T. (1998-01-01). *Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Pub. ISBN 978-1-85302-577-8.
- ATTWOOD, T. (2006-11-01). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Pub. ISBN 978-1-84310-495-7.
- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315144-7.
- BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
- BAZALOVÁ, B. *Poruchy autistického spektra*. Brno: MU, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4.
- BAZALOVÁ, B. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: MU, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.
- BEYER, J.; GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2006. 104 s. ISBN 80-7367-157-3.
- BERGSTROM, R., TARBOX, J., GUTSHALL, K. A. 2011. Behavioral intervention for domestic pet mistreatment in a young child with autism. In *Research in Autism Spectrum Disorders*, vol 5(1), pp. 218 – 221.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L., THOROVÁ, K. *Autismus: svět přesných pravidel. Psychologie dnes*. 5 č., 14.roč. Praha: Portál, 2008. ISBN 1212-9607.
- BURROWS, K. E., ADAMS, C. L., MILLMAN, S. T. 2008. Factors affecting behavior and welfare of service dogs for children with autism spectrum disorder. In *Journal of Applied Animal Welfare Science*, vol 11(1), pp. 42 – 62.
- BURROWS, K. E., ADAMS, C. L., SPIERS, J. 2008. Sentinels of Safety: Service Dogs Ensure Safety and Enhance Freedom and Well-Being for Families With Autistic Children. In *Qualitative Health Research*, vol 18 (12), pp.1642 – 1649.
- BLEULER, E. *Dementia preacox oder Gruppe der Schizophrenie*. Leipzig und Wien, 1911.
- BONDY, A.; FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
- CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Sám sobě psychologem*. Praha: Grada, 1992. 216 s. ISBN 80-85424-88-6.
- CLERQ, D. H. *Mami jsem člověk nebo zvíře*. Praha: Portál, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7367-235-5.

- ČADILOVÁ, V. Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
- ČADILOVÁ, V. *Komunikace u osoby s autismem* [online]. Dostupné na <http://www.brno.apla.cz>. [cit. 3. 11. 2006].
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ Z. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. Praha: IPPP ČR, 2004. ISBN 80-86856-02-X.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNOUŠEK, M. *Šílenství v zrcadle dějin*. Praha : Grada Avicenum, 1994.
- DEGRIECK, S. *Učím se I – náměty pro výuku dětí s autismem*. Praha: Nakladatelství Školy SPMP Modrý klíč, 2006. 155 s. ISBN 80-86980-01-4.
- FOUCAULT, M. *Dějiny šílenství v době osvícenství*. Praha: Lidové noviny, 1994. 209 s. ISBN 80-7106-0852.
- FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením. (Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: OU v Ostravě, PdF, 2007. ISBN: 80-7368-274-5.
- FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: OU v Ostravě, PdF, 2005. ISBN: 80-7368-150-1.
- FRANIOK, P., KYSUČAN, J. *Psychopedie. Speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: OU v Ostravě, PdF, 2002. ISBN: 80-7042-247-5.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLBERG, E.; PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2003. 122 s. ISBN 80-7178-856-2.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha, 1996. ISBN 80-90 15 49-0-5.
- HOPE-WEST, A. *Securing Appropriate Education Provision for Children with Autism Spectrum Disorders*. London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2010. 144pp. ISBN 978-1-84905-153-8.
- HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. 296 s. ISBN 80-7367-041-0.
- HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9.
- JANOVCOVÁ, J. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno, 2004. ISBN 80-210-3204-9.
- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus I. – problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 1999.
- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus II. – problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000.

- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus III. – problémy s představivostí u dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000.
- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus IV. – péče o dospělé klienty s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2001.
- JELÍNKOVÁ, M.; NETUŠIL, R. *Autismus V. –hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2001.
- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus VIII. Pedagogicko- psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Institut PPP: Praha, 2004. ISBN 80-86856-00-3.
- KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha: IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86856-14-3.
- KREJČÍŘOVÁ, D. *Autismus VII. – diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: IPPP ČR, 2003.
- KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: TECH-MARKET, 1996. ISBN 80-902134-1-3.
- KUBOVÁ, L. *Piktogramy – metodická příručka*. Praha: TECH-MARKET, 1997. 56 s. ISBN 80-86114-00-7.
- KYSUČAN, J. *Úvod do psychopedie*. Olomouc: Rektorát univerzity Palackého, 1982.
- LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. 392 s. ISBN 80-7178-961-5.
- MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-473-7.
- MESIBOV, G; SCHOPLER, E.; *Adolescent and Adult Psychoeducational Profile (AAPEP)*. Pro-Ed; 1 September 1988. ISBN 978-0-89079-152-3.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1075-3
- MÜHLPACHR, P. Fenomén integrace v kontextu koncepce Vzdělávání světa. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní školní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- MÜHLPACHR, P. *Autismus*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. s. 343-355. ISBN 80-7315-071-9.
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1996
- MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN: 80-85931-86-9.
- OPATŘILOVÁ, D. (ed.) *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3977-9.

- OPATRÍLOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: MU, PdF, 2005. ISBN: 80-210-3819-5.
- PEETERS, T. *Autismus: Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.
- PEETERS, T. *Autismus-kvalitativní rozdíly*. Praha : Autistik, 3.10. 2009.
- PEETERS, T. (1994). *Autism. From Theoretical Understanding to Educational Intervention*. Wiley-Blackwell. ISBN 90-5240-230-2.
- PEETERS, T.; GILLBERG, CH. (1998). *Autism. Medical and Educational Aspects*. Wiley-Blackwell. ISBN 0-521-54335-5.
- PEČEŇÁK, J.: *Diagnostika dětského autismu*. In: Lechta V. a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
- PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných trendů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-86633-40-3.
- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 2001. ISBN: 80-7315-010-7.
- POLÁŠKOVÁ, D.: *Autismus a speciálně pedagogická podpora*. In: Vítková M. Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe. 2. vyd. Brno: MSD, 2004. 248 s. ISBN 80-866-3322-5.
- POWER, E. *Guerrilla Mum*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2010. 160pp. ISBN 978-1-84310-999-0.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. 108 s. ISBN 80-7178-072-3.
- QUINN, B., MALONE, A., *Autism, Asperger Syndrome and Pervasive Developmental Disorder*. London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publisher, 2011. ISBN 978-1-84905-827-8.
- RENOTÍEROVÁ, M. *Speciální pedagogika-teoretické východiska*. In RENOTÍEROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. Speciální pedagogika. Olomouc: UP, 2004, s. 9-30. ISBN 80-244-0873-2.
- READ, J., CLEMENTS, L., RUEBAIN, D., *Disabled Children and the Law*. London: Jessica Kingsley Publishers: 2006. ISBN 1-84310-280-3
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. 128 s. ISBN 80-7367-102-6.
- RICHMAN, S. *Raising a Child With Autism: A Guide to Applied Behavior Analysis for Parents* Jessica Kingsley Publishers (United Kingdom), (2000), ISBN-1-85302-910-6.
- ROBERTS, R., MATHER, N., *The return of students with learning disabilities to regular classrooms: A sell-out? Learning Disabilities Research and Practise*, 10, 46-58, 1995.

- ROTH, I., BARSON, CH. *The Autism Spectrum in the 21st Century: Exploring Psychology, Biology and Practice* London and Philadelphia Publisher: 2010. ISBN: 1849050872.
- RUTTER, M.; SCHOPLER, E. (editors). *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press, 1978. ISBN 0306310961.
- RVP PV. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. upravené vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 48 s. ISBN 978-80-87000-33-5.
- RVP ZV-LMP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- RVP ZŠS. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. ISBN 978-80-87000-25-0.
- ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. 456 s. ISBN 80-7169-512-2.
- SACKS, O. *Antropoložka na Marsu*. Praha: Mladá fronta, 1997. 256 s. ISBN 80-204-0635-2.
- SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. 304 s. ISBN 80-7178-133-9.
- SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1999. 172 s. ISBN 80-7178-202-5.
- SCHOPLER, E. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998. 272 s. ISBN 80-7178-199-1.
- SCHOPLER, E.; LANSING, M.; WATERS, L. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-3-4.
- SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B.; *Psychoeducational Profile - Revised (PEP-R)*. Pro-Ed; 1 January 1979. ISBN 978-0-89079-238-4.
- SCHOPLER, E.; Margaret D. Lansing; Leslie Waters. *Teaching Activities for Autistic Children: Volume III*. Part of the series Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children. University Park Press, 1982. ISBN 0839118007.
- SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B.; (editors) *Communication Problems in Autism*. Springer; 31 May 1985 ISBN 978-0-306-41859-4.
- SROKOVÁ, E., OLŠÁKOVÁ, P. *Autismus ve školní praxi*. Ostrava: MONTANEX, 2004. ISBN 80-7225-144-9.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN: 80-88778-73-5.

- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.
- THOROVÁ, K. *Výjimečné děti. Aspergerův syndrom*. Praha: APLA Praha 2007
- THOROVÁ, K. *Diagnostika PAS*. Praha : APLA, 28. - 29. 5. 2008
- TROST, R. *A Concept for the Education and the Support of Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) at School*. Ludwigsburg University of Education, Faculty of Special Education, Reutlingen 2011
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: UK, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VALENTA, M. *Diagnostika v psychopedii*. In VALENTA, M., MÜLLER, O. Psychopedie. Teoretické základy a metodika. Praha: Parta, 2007, s. 61-88. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VALENTA, M. *Mění se paradigma české speciální pedagogiky a alternativní přístupy k edukaci žáků se speciálními potřebami*. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. Speciální pedagogika. Olomouc: UP, 2004, s. 49-58. ISBN 80-244-0873-2.
- VALENTA, M. *Pervazivní vývojové poruchy* In VALENTA, M., MÜLLER, O. Psychopedie. Teoretické základy a metodika. Praha: Parta, 2007, s. 40-43. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VALENTA, M. *Z historie péče o osoby s mentální retardací či jinou duševní poruchou*. In VALENTA, M., MÜLLER O. Psychopedie. Teoretické základy a metodika. Praha: Parta, 2007, s. 17-34. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.
- VÍTKOVÁ, M. *Analýza podmínek pro integraci/inkluzi v České republice*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M. *Legislativní rámec pro integrativní/inkluzivní výchovu a vzdělávání*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M. *Podpora vzdělávání dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením I. Základní informace. Speciálně pedagogická diagnostika*. Praha: IPPP ČR, 2001.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-134-0.
- VOCILKA, M. *Autismus*. 1. vyd. Praha: Tech-Market, 1996. 115 s. ISBN 80-902134-3-X.
- VOCILKA, M. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. 1. vyd. Praha: Septima, 1994. 72 s. ISBN 80-85801-33-7.
- VOCILKA, M. *Autismus a možnosti výchovné praxe*. 1. vyd. Praha: Septima, 1995. 84 s. ISBN 80-85801-58-2.

- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L., *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
- ZVOLSKÝ P. *Obecná psychiatrie*, Karolinum, Nakladatelství UK, Praha 1994

Elektronické zdroje

- APA (Americká psychiatrická asociace) - A 00 Intellectual Developmental Disorder (2011) [online]. c2010 [cit. 5. 5. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.dsm5.org/ProposedRevision/Pages/proposedrevision.aspx?rid=384#>
- APA (Americká psychiatrická asociace) - A 09 Autism Spectrum Disorder (2011) [online]. c2010 [cit. 5. 5. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=94#>
- APA (Americká psychiatrická asociace) – DSM-5 Overview: The Future Manual [online]. c2010 [cit. 5. 5. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.dsm5.org/about/Pages/DSMVOOverview.aspx>
- APLA Praha a Střední Čechy - Návky sociálních dovedností [online]. c2011 [cit. 15. 5. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.praha.apla.cz/nacviky-socialnichdovednosti-2.html>
- Autistická škola - <http://www.autistickaskola.cz/spc/moznosti-vzdelavani>
- Hrdlička, V., *Pervazivní poruchy v dětství* (2012). [online]. [cit. 15-2-2012]. Dostupné z <http://www.cls.cz/dokumenty2/os/r012.rtf>
- Průchová, P. (únor 2008). *Integrace-Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu*. [online]. [cit. 5-3-2010]. Dostupné z <http://tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-14-version1-petra_pruchova.doc>
- Světová deklarace vzdělání pro všechny. 1990. [online]. [cit. 5-3-2010], z MŠMT: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>
- Thorová, K. – Dětský autismus (2007) [online]. [cit. 5. 5. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus.html>
- UIV (Ústav pro informace ve vzdělávání) - Výkonové ukazatele 2009/10 - kapitola C Základní vzdělávání [online]. [cit. 10. 4. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.uiv.cz/clanek/726/2026>
- VÚP (Výzkumný ústav pedagogický) - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (se změnami provedenými k 1. 9. 2007) [online]. c2010 [cit. 10. 5.

2011]. Dostupný na World Wide Web:

http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf

- VÚP (Výzkumný ústav pedagogický) – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (2008) [online]. c2010 [cit. 10. 5. 2011]. Dostupný na World Wide Web: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf
- Whiteley, P. - DSM V on autism or is that autism spectrum disorder? (2011) [online]. [cit. 23. 4. 2011]. Dostupný na World Wide Web: http://questioninganswers.blogspot.com/2011_02_01_archive.html
- Úmluva OSN o právech dítěte. [online]. [cit. 5-3-2010], z OSN: www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf
- ÚZIS – Aktuální MKN-10 (2008) [online]. c2010 [cit. 10. 3. 2010]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html> < <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/> >
- WHO – International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) - Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (2001) [online]. c2010 [cit. 13. 3. 2010]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.who.int/classifications/icf/en/> >
- WHO - International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps – ICIDH (1980) [online]. c2010 [cit. 13. 3. 2010]. Dostupný na World Wide Web: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1400> >
- Lovaas institut. Dostupný na World Wide Web: <http://www.lovaas.com/>
- Národní britská autistická asociace. Dostupný na World Wide Web: <http://www.nas.org.uk>
- Skotská autistická společnost. Dostupný na World Wide Web: <http://www.autism-in-scotland.org.uk>
- TEACCH program. Dostupný na World Wide Web: <http://www.teacch.com>
- Kohoutek, R. Posuzovací škála autismu v dětství [online], rudolfkohoutek.blog.cz [cit. 2012-08-01]. Dostupné na www: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1107/posuzovaci-skala-autismu-v-detstvi>
- Poruchy autistického spektra. [online], Vzdělávání autismus.cz [cit. 2012-05-02]. Dostupné na www: <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/o-autismu>
- WING, L. The use and misuse of diagnostic labels: Terms used for autistic spectrum disorders. [online], autism.org.uk [cit. 2012-06-02]. Dostupné na www: <http://www.autism.org.uk/about-autism/all-about-diagnosis/the-use-and-misuse-of-diagnostic-labels.aspx>
- Anxiety in adult with an autism spectrum disorder [online], autism.org.uk [cit. 2012-15-02]. Dostupné na www: <http://www.autism.org.uk/living-with-autism/understanding-behaviour/anxiety-in-adults-with-an-autism-spectrum-disorder.aspx>

- *Social skills for adolescents and adults* [online], autism.org.uk [cit. 2012-15-02]. Dostupné na www: <<http://www.autism.org.uk/living-with-autism/communicating-and-interacting/social-skills/social-skills-for-adolescents-and-adults.aspx>>
- *Obsessions repetitive behaviours and routines* [online], autism.org.uk [cit. 2012-16-02]. Dostupné na www: <http://www.autism.org.uk/living-with-autism/understanding-behaviour/obsessions-repetitive-behaviours-and-routines.aspx>
- *Community care in England, Scotland and Wales* [online], autism.org.uk [cit. 2012-05-03]. Dostupné na www: <<http://www.autism.org.uk/living-with-autism/benefits-and-community-care/care-and-benefits-for-adults-with-an-asd/community-care/community-care-in-england-scotland-and-wales.aspx>>

ZÁKONY A VYHLÁŠKY:

MŠMT - Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. c2006 [cit. 10. 6. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

MŠMT - Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. c2006 [cit. 10. 6. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaskac-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

MŠMT - Zákon č. 158/2006 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2006 [cit. 6. 6. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=158%2F2006>

MŠMT – Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. c2006 [cit. 11. 6. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaskac-73-2005-sb-1>

MŠMT - Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2006 [cit. 11. 6. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb?highlightWords=49%2F2009>

MŠMT - Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. c2006 [cit. 6. 6. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1?highlightWords=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+72%2F2005>

MŠMT - Vyhláška č. 48/2005 sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. c2006 [cit. 6. 6. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Seznam tabulek:

Tab. 1: Vývoj terminologie a členění oborů speciální pedagogiky	25
Tab. 2: Symptomatika poruch autistického spektra – chování.....	41
Tab. 3: Symptomatika poruch autistického spektra – představivost, zájmy, hra	45
Tab. 4: Frekvence výskytu pervazivních vývojových poruch	49
Tab. 5: Hrubý odhad výskytu pervazivních vývojových poruch v České republice	50
Tab. 6: Terminologické rozdíly	50
Tab. 7: Diagnostická kritéria pro dětský autismus (F 84.0) dle MKN 10	51
Tab. 8: Diagnostická kritéria pro autistickou poruchu (autistic disorder, 299.0) dle DSM – IV	52
Tab. 9: Atypický autismus diagnostikujeme obvykle v těchto případech.....	55
Tab. 10: Orientační popis extrémních pólů úrovně adaptability u lidí s Aspergerovým syndromem	56
Tab. 11: Symptomatika typická u Aspergerova syndromu	56
Tab. 12: Jiná dezintegrační porucha v dětství (Diagnostická kritéria pro dezintegrační poruchu v dětství podle oficiálních klasifikačních systémů MKN-10 a DSM-IV)	58
Tab. 13: Rettův syndrom, diagnostická kritéria podle MKN – 10	59
Tab. 14: Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84,4), diagnostická kritéria podle MKN-10	60
Tab. 15: Charta práv osob s autismem.....	71
Tab. 16: Respondenti působící v jiném typu zařízení.....	93
Tab. 17: Seznam vzdělávacích akcí/seminářů	97
Tab. 18: Využití speciálně pedagogických metod podle dosaženého vzdělání	120
Tab. 19: Účast na vzdělávacích akcích/odborných seminářích.....	121
Tab. 20: Informace o žácích nastupujících do základního vzdělávání	122
Tab. 21: Využití speciálně pedagogických metod podle věku pedagoga.....	123
Tab. 22: Vliv metody strukturovaného v klíčových oblastech rozvoje podle mínění pedagogů	125
Tab. 23: Vliv užití metody SU na četnost projevů problémového chování (sebepoškozování)	126

Tab. 24: Souhrn odpovědí pedagogů – využití principů metody strukturovaného učení v předškolním i základním vzdělávání, podle mínění pedagogů	129
Tab. 25: Souhrn odpovědí pedagogů – využití užití vybraných speciálně pedagogických metod ve vzdělávacím procesu podle mínění pedagogů v předškolním i základním vzdělávání	130
Tab. 26: Souhrn odpovědí pedagogů – předávání informací mezi pedagogy mateřských škol a základních škol	131
Tab. 27: Přehled vzdělávacích programů školy	133
Tab. 28: Vzdělávací programy ve školním roce 2011/2012	133
Tab. 29: Počty žáků podle typu školy k 30. 09. 2011	133
Tab. 30: Počty pedagogických pracovníků k 30. 09. 2011	133
Tab. 31: Ročníkový učební plán.....	142
Tab. 32: Výběr a charakteristika zkoumaného vzorku	152

Seznam grafů:

Graf 1: Pohlaví respondentů MŠ	90
Graf 2: Pohlaví respondentů ZŠ, ZŠS	91
Graf 3: Věk respondentů MŠ.....	91
Graf 4: Věk respondentů ZŠ, ZŠS.....	92
Graf 5: Typy tříd, ve kterých respondenti MŠ působí	92
Graf 6: Typy školy, ve kterých respondenti ZŠ, ZŠS působí.....	93
Graf 7: Nejvyšší speciálně-pedagogické vzdělání - pedagog MŠ.....	94
Graf 8: Nejvyšší speciálně-pedagogické vzdělání - pedagog ZŠ, ZŠS.....	94
Graf 9: Délka praxe se žáky s PAS – pedagog MŠ.....	95
Graf 10: Délka praxe se žáky s PAS – pedagog ZŠ, ZŠS.....	95
Graf 11: Vzdělání pedagogů v oblasti PAS – pedagog MŠ	96
Graf 12: Vzdělání pedagogů v oblasti PAS – pedagog ZŠ, ZŠS	96
Graf 13: Předávání informací v oblasti PAS – pedagog MŠ.....	98
Graf 14: Získávání informací v oblasti PAS – pedagog ZŠ, ZŠS	99
Graf 15: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS – pedagog MŠ.....	99

Graf 16: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS – pedagog MŠ – podle typu třídy	100
Graf 17: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS – pedagog ZŠ, ZŠS	100
Graf 18: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS – pedagog ZŠ, ZŠS - podle typu třídy	101
Graf 19: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS podle věku respondentů – pedagog MŠ	101
Graf 20: Využití speciálně pedagogických metod ve výchově a vzdělávání u žáků s PAS podle věku respondentů - pedagog ZŠ, ZŠS	102
Graf 21: Míra užití vybraných speciálně pedagogických metod ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole	103
Graf 22: Míra užití vybraných speciálně pedagogických metod ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání.....	104
Graf 23: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole - INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP	105
Graf 24: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – STRUKTUROVANÉ PROSTŘEDÍ	105
Graf 25: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – STRUKTURA PRAC. MÍSTA	106
Graf 26: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – STRUKTURA ČINNOSTÍ	106
Graf 27: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – VIZUALIZACE PROSTORU.....	107
Graf 28: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – VIZUALIZACE ČASU	108
Graf 29: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole – TRANSPORTNÍ KARTA.....	108
Graf 30: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání - INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP	109
Graf 31: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – STRUKTUR. PROSTŘEDÍ	110

Graf 32: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – STRUKTURA PRACOVNÍHO MÍSTA	110
Graf 33: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – STRUKTURA ČINNOSTÍ	111
Graf 34: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – VIZUALIZACE PROSTORU ...	111
Graf 35: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – VIZUALIZACE ČASU	112
Graf 36: Míra užití principů metody SU ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání – TRANSPORTNÍ KARTA.....	112
Graf 37: Hodnocení užití metody SU v klíčových oblastech rozvoje u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v mateřské škole	113
Graf 38: Hodnocení užití metody SU na klíčové oblasti rozvoje u žáků s PAS, podle mínění pedagogů v základním vzdělávání.....	114
Graf 39: Vliv užití metody SU na četnost projevů problémového chování.....	116
Graf 40: Vliv užití metody SU na četnost projevů problémového chování.....	116
Graf 41: Jak hodnotíte spolupráci s: pracovníky SPC – pedagog MŠ	117
Graf 42: Jak hodnotíte spolupráci s: rodiči – pedagog MŠ	117
Graf 43: Jak hodnotíte spolupráci s: asistenty pedagoga – pedagog MŠ	118
Graf 44: Jak hodnotíte spolupráci s: pracovníky SPC – pedagog ZŠ, ZŠS	118
Graf 45: Jak hodnotíte spolupráci s: rodiči – pedagog ZŠ, ZŠS.....	119
Graf 46: Jak hodnotíte spolupráci s: asistenty pedagoga – pedagog ZŠ, ZŠS	119
Graf 47: Pedagog se spec. ped. vzděláním	120
Graf 48: Pedagog bez spec. ped. Vzděláním	120
Graf 49: Účast na vzdělávacích seminářích/akcích	121
Graf 50: Nastavení komunikačního systému	122
Graf 51: Nastavení denního režimu	122
Graf 52: Zvládání problémového chování.....	122
Graf 53: Mateřská škola speciální	124
Graf 54: Běžná třída mateřské školy	124
Graf 53: Základní škola	124

Graf 54: Základní škola speciální	124
Graf 55: Edukačně hodnotící profil - M. 7 let – vstupní	155
Graf 56: Edukačně hodnotící profil - M. 7 let – kontrolní	161
Graf 57: Edukačně hodnotící profil - chlapec F. 8 let – vstupní	166
Graf 58: Edukačně hodnotící profil - chlapec F. 8 let – kontrolní	170
Graf 59: Edukačně hodnotící profil - chlapec T. 7 let – vstupní	175
Graf 60: Edukačně hodnotící profil - chlapec T. 7 let – kontrolní	179
Graf 61: Edukačně hodnotící profil - D. 7 let – vstupní	184
Graf 62: Edukačně hodnotící profil - D. 7 let – kontrolní	188
Graf 63: Edukačně hodnotící profil - B. 7 let – vstupní	195
Graf 64: Edukačně hodnotící profil - B. 7 let – kontrolní	200
Graf 65: Edukačně hodnotící profil - N. 7 let – vstupní	204
Graf 66: Edukačně hodnotící profil - N. 7 let – kontrolní	209
Graf 67: Edukačně hodnotící profil - E. 7 let – vstupní	213
Graf 68: Edukačně hodnotící profil - E. 7 let – kontrolní	218
Graf 69 : Edukačně hodnotící profil - V. 7 let – vstupní	222
Graf 70: Edukačně hodnotící profil - V. 7 let – kontrolní	227
Graf 71 : Edukačně hodnotící profil - D. 7 let – vstupní	231
Graf 72 : Edukačně hodnotící profil - D. 7 let – kontrolní	236
Graf 73 : Edukačně hodnotící profil - K. 7 let – vstupní	240
Graf 74 : Edukačně hodnotící profil - K. 7 let – kontrolní	245

Seznam obrázků:

Obr 1: Triáda postižených oblastí vývoje u PAS	36
Obr 2: Krabicové úkoly	82
Obr. 3: Úlohy v deskách	82
Obr. 4: Úlohy v šanonech	83
Obr. 5: Sešity a pracovní listy	83
Obr. 6: Přiřazování obrázků v šanonech	157
Obr. 7: Přiřazování obrázků v šanonech	157
Obr. 8: Grafomotorická cvičení – spojování bodů (čáry svislé, vodorovné)	158

Obr. 9: Přiřazování shodných geometrických tvarů (cvič. na interaktivní tabuli)	160
Obr. 10: Přiřazování podle počtu	167
Obr. 11: Přiřazování podle tvaru	167
Obr. 12: Grafomotorická cvičení – spojování bodů (kruhy).....	169
Obr. 13: Přiřazování písmen.....	176
Obr. 14: Přiřazování slabik	176
Obr. 15: Grafomotorická cvičení – spojování bodů (oblouky, vlnovky).....	177
Obr. 16: Přiřazování nápisů k obrázkům	185
Obr. 17: Nácvik psaní – a	187
Obr. 18: Nácvik psaní – e	187
Obr. 19: Nácvik čtení v jazyce VOKS.....	197
Obr. 20: Nácvik psaní – i	198
Obr. 21: Nácvik psaní – o	198
Obr. 22: Nácvik psaní – 1	207
Obr. 23: Nácvik psaní – 2	207
Obr. 24: Nácvik – počty v jazyce VOKS	208
Obr. 25: Přiřazování slabik	215
Obr. 26: Nácvik psaní – 3	216
Obr. 27: Nácvik psaní – 4	216
Obr. 28: Grafomotorická cvičení – spojování bodů (čtverec)	225
Obr. 29: Nácvik přiřazování číslic – 1, 2	226
Obr. 30: Nácvik psaní v jazyce VOKS (podle vytečkované předlohy)	234
Obr. 31: Spojování čísla s počtem prvků	235
Obr. 32: Dokreslování kruhů podle čísla	235
Obr. 33: Doplnování slabik	242
Obr. 34: Doplnování názvů	242
Obr. 35: Nácvik počítání – Média počítá (počítačový program)	244

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele MŠ v Moravskoslezském kraji

Příloha č. 2 Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ a ZŠS v Moravskoslezském kraji

Část I.

ZÁKLADNÍ ÚDAJE

1. Pohlaví *
- ☐ Muž
 - ☐ Žena
2. Uvedte Váš věk *
3. Uvedte, v jakém typu třídy MŠ působíte: *
- ☐ běžná třída
 - ☐ třída s individuálně integrovanými dětmi s PAS
 - ☐ speciální třída pro děti s PAS
 - ☐ Jiné:
4. Uvedte počet dětí ve třídě: *
5. Uvedte, jaká je délka Vaší pedagogické praxe (v letech): *
6. Uvedte, jaká je délka Vaší praxe s dětmi/žáky s PAS (v letech): *
7. Vaše nejvyšší dosažené speciálně-pedagogické vzdělání: *
- ☐ Vysokoškolská kvalifikace speciálního pedagoga – magisterský program (denní či kombinované studium)
 - ☐ Vysokoškolská kvalifikace speciálního pedagoga – bakalářský program (denní či kombinované studium)
 - ☐ Středoškolské vzdělání (včetně nástavby a VOŠ)
 - ☐ Kurz speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání (CŽV)
 - ☐ Žádné (SŠ nebo VŠ pedagogického zaměření, bez speciální pedagogiky)
 - ☐ Jiné:
8. Uvedte, zda jste absolvoval(a) či právě absolvujete vzdělávací seminář(e), kurzy zaměřené na výchovu a vzdělávání osob s PAS: *Například: Vzdělávání dětí s autismem I. Začátečníci, Vzdělávání dětí s autismem II. Pokročilí, jiné kurzy.
- ☐ Ano
 - ☐ Ne
9. Pokud jste v otázce číslo 8 uvedli ANO, vyplšte prosím vzdělávací seminář(e), kurzy zaměřené na výchovu a vzdělávání osob s PAS: Například: Vzdělávání dětí s autismem I. Začátečníci, Vzdělávání dětí s autismem II. Pokročilí, jiné kurzy-uvedte prosím jaké.
10. Jsou po Vás při přestupu dítěte do základního vzdělávání požadovány informace *

	Ano	Ne
a) Nastavení komunikačního systému	☐	☐
b) Nastavení denního režimu	☐	☐
c) Způsobu zvládání problémového chování	☐	☐

11. Pokud jste v otázce č. 10. napsali „Ano“, uveďte prosím jakým způsobem tyto informace předáváte (písemně, ústně, jinak-napište)

Část II.

VYUŽITÍ SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH METOD

12. Vyžíváte ve výchově a vzdělávání u dětí s PAS speciálně pedagogické metody? * (Metoda strukturovaného učení, TEACCH program, systém Higashi, Behaviorální intervenční terapie, Komunikační terapie, Herní terapie)

- ☐ Ano
- ☐ Ne

13. Pokud využíváte ve výchově a vzdělávání u dětí s PAS speciálně pedagogické metody, vyjádřete se k užití následujících metod podle jejich důležitosti ve vzdělávacím procesu podle Vašeho mínění: 1 = nejméně užívaná, 5 = nejvíce užívaná (Pokud jste v otázce č. 12 napsali NE - přejděte na otázku č. 13, v části III.)

	1	2	3	4	5
Metoda strukturovaného učení	☐	☐	☐	☐	☐
TEACCH program	☐	☐	☐	☐	☐
Systém Higashi	☐	☐	☐	☐	☐
Behaviorální intervenční terapie	☐	☐	☐	☐	☐
Komunikační terapie - (jakákoliv metoda AAK - např. VOKS, PECS, piktogramy, symboly, aj.	☐	☐	☐	☐	☐
Herní terapie - (muziko, zoo, drama, ergo, arteterapie..)	☐	☐	☐	☐	☐

Část III.

PRINCIPY METODY STRUKTUROVANÉHO UČENÍ

14. Uveďte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – INDIVIDUÁLNÍHO PŘÍSTUPU * (1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Individuální přístup	☐	☐	☐	☐	☐

15. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – STRUKTUROVANÉHO PROSTŘEDÍ (uspořádání třídy) *(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Struktura prostředí	☐	☐	☐	☐	☐

16. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – STRUKTURY PRACOVNÍHO MÍSTA (místo pro individuální práci a jiné činnosti) *(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Struktura pracovního místa	☐	☐	☐	☐	☐

17. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – STRUKTURY ČINNOSTÍ (strukturované úkoly - krabicový systém, šanony, strukturované pracovní listy, aj.)*(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Struktura činností	☐	☐	☐	☐	☐

18. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – VIZUALIZACE PROSTORU (k realizaci používáme barevné pásy, barevné nátěry, skříňky, paravány, police, aj., které zvýrazní prostor k dané činnosti) *(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Vizualizace prostoru	☐	☐	☐	☐	☐

19. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – VIZUALIZACE ČASU (denní režimy - konkrétní předměty, obrázky, piktogramy, nápisy, aj.)*(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Vizualizace času	☐	☐	☐	☐	☐

20. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte TRANSPORTNÍ KARTY *(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Transportní karta	☐	☐	☐	☐	☐

21. Vyjádřete míru užití této metody (SU) u každé jednotlivé poruchy autistického spektra, podle Vaší zkušenosti. 1 = určitě ne, 5= určitě Ano, pokud u jednotlivých poruch neoznačíte žádnou odpověď - dítě/žák s touto diagnózou nebyl v našem zařízení

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

	1	2	3	4	5
Dětský autismus	☐	☐	☐	☐	☐
Atypický autismus	☐	☐	☐	☐	☐
Aspergerův syndrom	☐	☐	☐	☐	☐
Dezintegrační porucha	☐	☐	☐	☐	☐
Rettův syndrom	☐	☐	☐	☐	☐
Jiné pervazivní vývojové poruchy	☐	☐	☐	☐	☐

Část IV.

VYHODNOCENÍ VLIVU VYUŽITÍ METODY STRUKTUROVANÉHO UČENÍ Prosím hodnotit vliv strukturovaného učení na základě vlastní zkušenosti

22. Využití metody strukturovaného učení má kladný vliv na klíčovou oblast rozvoje - Pracovní chování *1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO

	1	2	3	4	5
Pracovní chování	☐	☐	☐	☐	☐

23. Využití metody strukturovaného učení má kladný vliv na klíčovou oblast rozvoje - Komunikace *1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO

	1	2	3	4	5
Komunikace	☐	☐	☐	☐	☐

24. Využití metody strukturovaného učení má kladný vliv na klíčovou oblast rozvoje - Sebeobsluha *1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO

	1	2	3	4	5
Sebeobsluha	☐	☐	☐	☐	☐

25. Využití metody strukturovaného učení má kladný vliv na klíčovou oblast rozvoje - Sociální chování *1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO

	1	2	3	4	5
Sociální chování	☐	☐	☐	☐	☐

26. Využití metody strukturovaného učení má kladný vliv na klíčovou oblast rozvoje - Využití volného času *1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

	1	2	3	4	5
Využití volného času	☐	☐	☐	☐	☐

27. Jak hodnotíte spolupráci s: 1 = velmi špatná, 5 velmi dobrá

	1	2	3	4	5
Pracovníky SPC	☐	☐	☐	☐	☐
Rodiči	☐	☐	☐	☐	☐
Asistentem pedagoga	☐	☐	☐	☐	☐

Příloha č.2 Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ a ZŠS v Moravskoslezském kraji

Část I.

ZÁKLADNÍ ÚDAJE

1. Pohlaví *

- ☐ Muž
- ☐ Žena

2. Uvedte Váš věk *

3. Uvedte typ školy ve které působíte: *

- ☐ Základní škola
- ☐ Základní škola praktická
- ☐ Základní škola speciální
- ☐ Jiné:

4. Uvedte počet dětí ve třídě: *

5. Uvedte, jaká je délka Vaší pedagogické praxe (v letech): *

6. Uvedte, jaká je délka Vaší praxe s dětmi/žáky s PAS (v letech): *

7. Vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání: *

- ☐ Středoškolské vzdělání
- ☐ Vysokoškolská kvalifikace - bakalářský studijní program
- ☐ Vysokoškolská kvalifikace - magisterský studijní program
- ☐ Žádné (SŠ nebo VŠ v jiném oboru)
- ☐ Jiné:

8. Vaše nejvyšší dosažené speciálně-pedagogické vzdělání: *

- ☐ Vysokoškolská kvalifikace speciálního pedagoga (denní či kombinované studium)
- ☐ Kurzy speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání (CŽV)
- ☐ Žádné
- ☐ Jiné:

9. Uvedte, zda jste absolvoval(a) či právě absolvujete vzdělávací seminář(e), kurzy zaměřené na výchovu a vzdělávání osob s PAS: *Například: Vzdělávání dětí s autismem I. Začátečníci, Vzdělávání dětí s autismem II. Pokročilí, jiné kurzy.

- ☐ Ano
- ☐ Ne

10. Pokud jste v otázce číslo 9 uvedli ANO, vyplňte prosím vzdělávací seminář(e), kurzy zaměřené na výchovu a vzdělávání osob s PAS: Například: Vzdělávání dětí s autismem I. Začátečníci, Vzdělávání dětí s autismem II. Pokročilí, jiné kurzy-uvedte prosím jaké.

11. Máte při vstupu žáka s PAS do základního vzdělávání potřebné informace o využití/nastavení metody strukturovaného učení v MŠ? *(v oblasti - komunikační systém, denní režim, problémové chování)

	Ano	Ne
a) Nastavení komunikačního systému	☐	☐
b) Nastavení denního režimu	☐	☐
c) Způsobu zvládání problémového chování	☐	☐

12. Pokud jste v otázce č. 11 napsali „Ano“, uveďte prosím jakým způsobem tyto informace získáváte(písemně, ústně, jinak-napište

Část II.

VYUŽITÍ SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH METOD

13. Vyžíváte ve výchově a vzdělávání u dětí s PAS speciálně pedagogické metody? *(Metoda strukturovaného učení, TEACCH program, systém Higashi, Behaviorální intervenční terapie, Komunikační terapie, Herní terapie)

- ☐ Ano
- ☐ Ne

14. Pokud využíváte ve výchově a vzdělávání u dětí s PAS speciálně pedagogické metody, vyjádřete se k užití následujících metod podle jejich důležitosti ve vzdělávacím procesu podle Vašeho mínění: 1 = nejméně užívaná, 5 = nejvíce užívaná (Pokud jste v otázce č. 13 napsali NE - přejděte na otázku č. 15, v části III.)

	1	2	3	4	5
Metoda strukturovaného učení	☐	☐	☐	☐	☐
TEACCH program	☐	☐	☐	☐	☐
Systém Higashi	☐	☐	☐	☐	☐
Behaviorální intervenční terapie	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Komunikační terapie - (jakákoliv metoda AAK - např. VOKS, PECS, piktogramy, symboly, aj.	☐	☐	☐	☐	☐
Herní terapie – (muziko, zoo, drama, ergo, arteterapie..)	☐	☐	☐	☐	☐

Část III.

PRINCIPY METODY STRUKTUROVANÉHO UČENÍ

15. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – INDIVIDUÁLNÍHO PŘÍSTUPU *(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Individuální přístup	☐	☐	☐	☐	☐

16. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – STRUKTUROVANÉHO PROSTŘEDÍ (uspořádání třídy) *(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Struktura prostředí	☐	☐	☐	☐	☐

17. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – STRUKTURY PRACOVNÍHO MÍSTA (místo pro individuální práci a jiné činnosti) *(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Struktura pracovního místa	☐	☐	☐	☐	☐

18. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – STRUKTURY ČINNOSTÍ (strukturované úkoly - krabicový systém, šanony, strukturované pracovní listy, aj.)*(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Struktura činností	☐	☐	☐	☐	☐

19. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – VIZUALIZACE PROSTORU (k realizaci používáme barevné pásy, barevné nátěry, skříňky, paravány, police, aj., které zvýrazní prostor k dané činnosti) *(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Vizualizace prostoru	☐	☐	☐	☐	☐

20. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte principu – VIZUALIZACE ČASU (denní režimy - konkrétní předměty, obrázky, piktogramy, nápisy, aj. *(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Vizualizace času	☐	☐	☐	☐	☐

21. Uvedte, zda při aplikaci metody strukturovaného učení užíváte TRANSPORTNÍ KARTY *(1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO)

	1	2	3	4	5
Transportní karta	☐	☐	☐	☐	☐

22. Vyjádřete míru užití této metody (SU) u každé jednotlivé poruchy autistického spektra, podle Vaší zkušenosti. 1 = určitě ne, 5 = určitě Ano, pokud u jednotlivých poruch neoznačíte žádnou odpověď - dítě/žák s touto diagnózou nebyl v našem zařízení

	1	2	3	4	5
Dětský autismus	☐	☐	☐	☐	☐
Atypický autismus	☐	☐	☐	☐	☐
Aspergerův syndrom	☐	☐	☐	☐	☐
Dezintegrační porucha	☐	☐	☐	☐	☐
Rettův syndrom	☐	☐	☐	☐	☐
Jiné pervazivní vývojové poruchy	☐	☐	☐	☐	☐

Část IV.

VYHODNOCENÍ VLIVU VYUŽITÍ METODY STRUKTUROVANÉHO UČENÍ Prosím hodnotit vliv strukturovaného učení na základě vlastní zkušenosti

23. Využití metody strukturovaného učení má kladný vliv na klíčovou oblast rozvoje - Pracovní chování *1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO

	1	2	3	4	5
Pracovní chování	☐	☐	☐	☐	☐

24. Využití metody strukturovaného učení má kladný vliv na klíčovou oblast rozvoje - Komunikace *1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO

	1	2	3	4	5
Komunikace	☐	☐	☐	☐	☐

25. Využití metody strukturovaného učení má kladný vliv na klíčovou oblast rozvoje - Sebeobsluha *1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO

	1	2	3	4	5
Sebeobsluha	☐	☐	☐	☐	☐

26. Využití metody strukturovaného učení má kladný vliv na klíčovou oblast rozvoje - Sociální chování *1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO

	1	2	3	4	5
Sociální chování	☐	☐	☐	☐	☐

27. Využití metody strukturovaného učení má kladný vliv na klíčovou oblast rozvoje - Využití volného času *1 = rozhodně NE, 5 = rozhodně ANO

	1	2	3	4	5
Využití volného času	☐	☐	☐	☐	☐

28. Jak hodnotíte spolupráci s: *1 = velmi špatná, 5 velmi dobrá

	1	2	3	4	5
Pracovníky SPC	☐	☐	☐	☐	☐
Rodiči	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Asistentem pedagoga	☐	☐	☐	☐	☐