

Vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra ve speciální škole

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Renata Jerlová

Vedoucí práce:

PaedDr. Lubomír Bajcura, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky



Zadání bakalářské práce

Vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra ve speciální škole

Jméno a příjmení: **Renata Jerlová**
Osobní číslo: **P18000217**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zkoumání vzdělávacích metod a forem vzdělávání.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Kvalitativní výzkum (studium dokumentace individuálního vzdělávacího plánu, rozhovory s pedagogem a rodiči, pozorování žáka).

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

ADAMUS, P., 2016. Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra. 1. vyd. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-436-1.
BAZALOVÁ, B., 2017. Autismus v edukační praxi. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
BOGDASHINA, O., 2017. Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-06-0.
ŠPORCLOVÁ, V., 2018. Autismus od A do Z. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
THOROVÁ, K., 2016. Poruchy autistického spektra. rozš. a přepr. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
VITÁSKOVÁ, K., KYTNAROVÁ, L., 2017. Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5214-2.

Vedoucí práce:

PaedDr. Lubomír Bajcura, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

2. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 2. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych poděkovala PaedDr. Lubomíru Bajcurovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu při zpracování bakalářské práce. Děkuji také své rodině za podporu po celou dobu studia.

Název bakalářské práce: Vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra ve speciální škole

Jméno a příjmení autora: Renata Jeriová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2021/2022

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Lubomír Bajcura, Ph.D.

Anotace

Tématem předložené bakalářské práce je vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra ve speciální škole. Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou. V teoretické části byla krátce připomenuta historie poruch autistického spektra, definice, triáda problémových oblastí a klasifikace poruch autistického spektra. Dále byly v práci popsány různé metody, formy, zásady a principy, které se používají ve vzdělávacím procesu se žáky s poruchou autistického spektra. Druhou částí práce je praktická část, která se zabývala kvalitativním průzkumem. V průzkumném šetření byly použity empirické metody jako např. strukturované rozhovory s pedagogy a rodiči, pozorování žáků a studium dokumentace žáků. Smyslem bakalářské práce bylo informovat o možnostech vzdělávacích metod a forem, které se používají při vzdělávání žáků s PAS ve speciální škole, a zhodnotit jejich přínos pro praxi.

Klíčová slova: porucha autistického spektra (PAS), vzdělávací proces, žáci, základní škola speciální, vzdělávací metody

Title of Bachelor Thesis: Education of a Pupil with Autism Spectrum Disorder in a Special School

Author: Renata Jeriová

Academic year of the bachelor thesis submission: 2021/2022

Supervisor: PaedDr. Lubomír Bajcura, Ph.D.

Summary

This bachelor thesis deals with the topic of the education of pupils with an autism spectrum disorder in a special primary school. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. History of autism spectrum disorder, definition, the triad of problematic areas and the classification of autism spectrum disorders are briefly mentioned in the theoretical part. Next, various methods, forms, rules and principles which are used in the educational process of pupils with ASD are described in the theoretical part. The practical part of the thesis includes qualitative analysis. Empirical methods, for instance, structured interviews with teachers and parents, pupil observation and analysis of pupils' documents were used in the research. This bachelor thesis aims to provide more information about the methods and forms used in the education of pupils with ASD in a special primary school and to evaluate their benefits for the practice.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), educational process, pupils, special primary school, educational methods

Obsah	
Seznam použitých zkratk	9
Úvod	10
Teoretická část	12
1 Historie zkoumání poruch autistického spektra	12
2 Vymezení pojmu	14
3 Triáda problémových oblastí	15
3.1 Sociální interakce a sociální chování	15
3.2 Komunikace	17
3.3 Představivost, zájmy a hra	18
4 Klasifikace poruch autistického spektra	19
5 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra	21
5.1 Metoda strukturovaného učení.....	22
5.2 Metody ve vzdělávání	23
5.3 Zásady a principy ve vzdělávání	25
5.4 Motivace.....	26
5.5 Alternativní a augmentativní komunikace	27
5.6 Smyslové vnímání.....	28
6 Mentální retardace	31
7 Shrnutí teoretických poznatků	33
Praktická část	34
8 Metodika průzkumného šetření	34
9 Místo průzkumného šetření	35
10 Obecná charakteristika průzkumného vzorku	37
10.1 Poznatky o etiologii	38
10.2 Rodiny pozorovaných žáků.....	39
10.3 Cesta k diagnostice, její vliv na žáka a jeho okolí	41
10.4 Rozvoj kognitivních funkcí.....	43
11 Edukační proces	44
11.1 Oblastí vzdělávání	46
12 Použité metody	55
13 Diskuze	57
14 Doporučení a jejich zdůvodnění	59
Závěr	61
Seznam použitých zdrojů	63
Seznam příloh	66

Seznam použitých zkratk

AAK: augmentativní a alternativní komunikace

IVP: individuální vzdělávací plán

IQ: inteligenční kvocient

MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS: porucha autistického spektra

SVP: speciálně vzdělávací potřeby

ZŠS: základní škola speciální

Úvod

Tématem předložené bakalářské práce je vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra ve speciální škole. Toto téma bylo zvoleno z důvodu velmi blízké osobní zkušenosti autorky s poruchami autistického spektra (dále jen PAS). Vzdělávání těchto žáků je neustále aktuální téma.

Autistické spektrum je velice široký pojem. Osoby s PAS vnímají svět jiným způsobem než ostatní. Autorka se domnívá, že jejich odlišné vnímání světa je jistě pro nás velkým přínosem. A nutí nás k zamyšlení nad důležitými aspekty života. Na první pohled tato "jinakost" není vidět a mnohdy se stává, že se osoba s PAS setkává s nepochopením svého okolí. Mnozí odborníci upozorňují, že je v tomto směru potřeba více osvěty a pochopení. Jak mezi laickou veřejností, tak i například mezi některými pedagogy.

Základem celého problému je samozřejmě včasná diagnóza, správný přístup okolí a dostatek správných informací. PAS nelze vyléčit, ale včasnou intervencí a správným přístupem a vedením, tj. vhodnými metodami a formami edukace se v průběhu času mohou negativní deficity vyplývající z diagnostických zjištění zmírňovat.

Cíl předložené bakalářské práce v sobě zahrnuje dvě propojené složky:

a) identifikace a posouzení efektivity diagnostických metod, tj. zda byly a jaké metody uplatněny při zjišťování komunikačních potíží žáka s poruchou autistického spektra ve fázi jeho adaptace na počátku a v průběhu povinné školní docházky ve speciální škole a zároveň zkoumání,

b) zda byly na základě diagnostiky zvoleny a jaké metody a formy edukace těchto žáků.

Pro dosažení cíle, čili pro identifikaci diagnostických metod a posouzení vhodnosti volby edukačních metod zvolených na základě diagnostických zjištění, bylo třeba rozdělit bakalářskou práci na uvozující část teoretickou a empirickou část praktickou.

Teoretická část by měla krátce připomenout historii zkoumání a zrod současného vědeckého pojetí pojmu porucha autistického spektra, jeho současné definice, např. oblasti charakteristické triády a klasifikace PAS. Odborníci, kteří objevili a popisovali PAS, se zároveň pokoušeli hledat vhodné edukační metody a sami je začali uplatňovat. Zkušenosti z jejich uplatňování v minulosti nyní inspirují současný výběr a doporučení pro naši praxi. Dále by měla teoretická část informovat o vzdělávání žáků s PAS, vhodných metodách a výchovných principech. Teoretická část by nás ještě měla stručně seznámit s pojmem mentální retardace. Vysvětlení tohoto pojmu je důležité z důvodu, že autorka našla pro praktickou část respondenty s PAS, která byla spojena s mentální retardací. Praktická část bakalářské práce proto bude usilovat empirickými metodami přispět ke zmapování

současného stavu, zejména výběru typických a často užívaných edukačních metod, aby pak v diskusi mohl být shromážděn dostatečný materiál pro dílčí hodnocení efektivity, či malé prospěšnosti některých v praxi často stereotypně uplatňovaných přístupů a metod.

Z možných empirických metod zvolila autorka pro svou práci kvalitativní průzkum. V něm budou zaznamenány a analyzovány poznatky ze strukturovaných rozhovorů s rodiči žáků s PAS a jejich pedagogy. Důležitým zdrojem poznatků bude také studium dokumentace individuálních vzdělávacích plánů ve speciální škole, které bývají nejdůležitějším shrnujícím a jednotícím podpůrným opatřením u daného žáka. Slouží k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zdrojem informací o diagnostických metodách identifikujících PAS u žáků nastupujících do ZŠ bude opět jejich dokumentace, doplněná o vysvětlení okolností a následných opatření, zaznamenaná při rozhovorech s rodiči vybraných žáků a s jejich pedagogy. Tímto postupem se autorka pokusí dosáhnout obou propojených částí hlavního cíle této práce.

Smyslem a účelem předložené bakalářské práce je informovat o možnostech vzdělávacích metod a forem uplatňovaných u žáků s PAS a dílčím způsobem zhodnotit jejich větší, či menší vhodnost pro praxi. Můžeme přitom vyjít z předpokladu, že některé vhodné metody jsou méně známé a neměly by být v praxi opomíjeny. Upozorněním na tyto souvislosti by autorka chtěla přispět ke zkvalitnění výchovné péče a podpory, jakou si zaslouží žáci s PAS ve speciální škole.

Teoretická část

1 Historie zkoumání poruch autistického spektra

Americký lékař¹ Leo Kanner (1894–1981) byl prvním psychiatrem, který zaznamenal nepřiměřené chování u dětí. V roce 1943 jako první podrobně popsal autismus a vedl si přesné záznamy o dalším vývoji svých pacientů (Howlin 2005, s. 23).

Toto chování, které bylo zvláštní, považoval za symptomy specifické poruchy, kterou nazval "časný dětský autismus". Kanner se inspiroval řeckým slovem "autos", které v překladu znamená "sám". Domníval se, že děti, které mají autismus, se cítí osaměle a jsou uzavřeny do svého světa (Thorová 2016, s. 32).

Dále Thorová (2016, s. 32) ve svém díle uvádí, že s pojmem autismus nepřišel poprvé Leo Kanner. V roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuler (1857–1939), který je tvůrcem odborného názvu schizofrenie, použil termín autismus k pojmenování jednoho ze symptomů, jež pozoroval u schizofrenních pacientů.

V roce 1944 vídeňský psychiatr Hans Asperger (1906–1980) popsal v článku "Autistische Psychopathen im Kindersalter" (autističtí psychopati v dětství) syndrom s podobnými projevy. Tento syndrom Asperger považoval za poruchu osobnosti. Použil v popisu chování také pojem "autismus", aniž by znal práci svého kolegy Leo Kanner (Frith in Thorová 2016, s. 35).

Thorová (2016, s. 35) konstatuje, že Kanner popisoval především děti, které mají těžší formu autismu. Asperger se zabýval dětmi s mírnějšími formami autismu. Pojem autistická psychopatie byl nahrazen pojmem Aspergerův syndrom. Mühlpachr (2001, s. 146) ve svém odborném článku uvádí, že Kanner i Asperger popsal autismus téměř současně, avšak v jejich pojetí byl zásadní rozdíl. Tam, kde Kanner viděl nenapravitelné poškození, Asperger cítil možnost některých pozitivních projevů.

V roce 1976 zavedla anglická psychiatrička Lorna Wingová (1928–2014) pojem Aspergerův syndrom pro upřesnění zvláštní diagnózy PAS. Zasloužila se o rozšíření informací a poznatků z psychopatologie v oblasti poruch autistického spektra. Sepsala řadu odborných knih a článků.

Diagnostická kategorie Aspergerova syndromu v americkém diagnostickém systému v roce 2013 zanikla a vznikla jedna souhrnná kategorie porucha autistického spektra (Thorová 2016, s. 35).

¹ Narodil se v židovské rodině v tehdejší rakousko-uherském Haliči, vystudoval v Berlíně a po odchodu do USA v roce 1924 se stal významným zakladatelem dětské psychiatrie.

Thorová (2016, s. 36) ve svém díle ještě uvádí, že názory na autismus prošly a neustále procházejí vývojem a řadou změn. Ke konci čtyřicátých let se Kanner domníval, že je autismus vrozený a jeho vznik je zapříčiněn geneticky. Později se však pod vlivem psychoanalýzy zabýval zkoumáním rodičovských charakterů. Vyslovil hypotézu, že kromě dědičných předpokladů mohou vznik autismu způsobovat paralelně také sociální vlivy v rodině. Rodiče autistických dětí charakterizoval jako sobecké, kteří se zajímají jen o sebe, jsou chladní a odmítají pomoci svým dětem (Victor in Thorová 2016, s. 36). Kanner podle svých poznatků vyslovil podezření, že by se v řadě případů mělo jednat o vliv "emočně chladné matky" dítěte s autismem. Bohužel se tato obtížně ověřitelná teorie rozšířila po celém světě a způsobila tak velmi negativní pocity u rodičů dětí s autismem.

2 Vymezení pojmu

Valenta a kol. (2015, s. 139) popisuje ve svém slovníku poruchy autistického spektra jako závažné vývojové poruchy, které se projevují především zhoršenou sociální interakcí a narušením verbální i neverbální komunikace, představitivosti a stereotypním repertoárem zájmů a aktivit.

Poruchy autistického spektra spadají do kategorie pervazivních vývojových poruch.

„Pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepromokávající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech“ (Thorová 2016, s. 59).

Bazalová (2017, s. 11) ve svém díle uvádí, že dalším termínem, který se objevuje v souvislosti s poruchami autistického spektra je triáda. Vystihuje tři hlavní oblasti narušení:

- sociální interakce;
- komunikace;
- imaginace.

Terminologie poruch autistického spektra je v naší zemi i v zahraničí velmi nejednotná. Nejpoužívanější a nejznámější termín je autismus, který zastřešuje celé spektrum poruch. V současnosti je často užívaný termín porucha autistického spektra. Termíny porucha autistického spektra a pervazivní vývojové poruchy jsou používány jako synonyma.

K diagnostice poruch autistického spektra jsou v současnosti užívány dva diagnostické systémy. Diagnostický manuál, který se používá v Evropě (MKN-10) a manuál, který se používá ve Spojených státech amerických (DSM-V – Diagnostický a statický manuál duševních poruch). Mezi těmito manuály jsou některé odlišnosti. Avšak shodují se na třech základních oblastech postižení mozku, které jsou pro poruchy autistického spektra typické (sociální interakce, komunikace a představitivost) (Adamus 2016, s. 6).

3 Triáda problémových oblastí

Adamus (2016, s. 11) ve svém díle stručně popisuje, že schopnost rozpoznat projevy PAS se v České republice plně rozvinula až v několika posledních letech. Komplexní diagnostika je složitý proces, ve kterém jsou nutné odborné i praktické zkušenosti. PAS se vyznačují specifickými projevy. Pro určení diagnózy PAS se musí vyskytovat vždy kombinace projevů. Řadí se mezi závažné poruchy dětského mentálního vývoje. Důsledkem tohoto narušení dochází ke špatnému vyhodnocování informací. Britská psychiatrička Lorna Wingová v sedmdesátých letech dvacátého století popsala tři základní problematické oblasti, které jsou stěžejní pro stanovení diagnózy. Je to tzv. "triáda narušení".

3.1 Sociální interakce a sociální chování

U jednotlivých dětí s PAS se hloubka postižení poruchy sociální interakce značně liší. Způsob sociální interakce není stabilním projevem, v průběhu života se může měnit. U dětí s PAS se setkáváme s celou škálou sociálního chování. Toto chování má dva extrémní póly. Pól osamělý, kdy se dítě stahuje do sebe. Při snaze o sociální kontakt se odvrací nebo protestuje, může si zakrývat oči nebo uši. Naopak v pólu extrémním dítě s PAS navazuje nepřiměřeným způsobem sociální kontakty. Například nectí sociální normy, dotýká se nevhodně lidí apod. (Thorová 2016, s. 63–65).

Adamus (2016, s. 12) uvádí, že problémy v sociálních vztazích jsou nejzávažnější ze všech potíží. Nedostatky v sociální oblasti ovlivňuje rozvoj dítěte s PAS, jeho chování i učení. Špatně rozumí neverbálnímu chování a neumí ho správně používat. V dětství např. nereagují vstřícně na gesta k pochování, některé děti nemají rády dotyky, nehrají si hry jako běžné děti. Dále se mohou např. vyhýbat očnímu kontaktu, mají problémy s porozuměním výrazu obličeje, mohou dávat přednost samotě atd.

Mírnější forma sociálních potíží nemusí zdaleka tolik ovlivňovat život dítěte s PAS. Děti obvykle projdou běžnou školní docházkou, maximálně může být jejich chování považováno za podivné. Těžší forma sociálních potíží výrazně ovlivní život dítěte i jeho rodiny. Vyskytují se problémy ve vzdělávacím procesu, poté i problémy se zařazením do pracovního procesu (Thorová 2016, s. 79).

Dále Thorová (2016, s. 79–80) ještě poukazuje na to, že děti s PAS přesto o sociální kontakt stojí. Za odtažitostí se v mnohých případech skrývá nejistota, obava a neschopnost kontakt přiměřeně navázat. Pro spoustu dětí i dospělých s PAS je chování ostatních nečitelné a nejasné. Děti s PAS touží po emoční vzájemnosti a chtějí se ve společenských vztazích angažovat. Někdy mohou chování ostatních lidí vnímat jako nevypočitatelné a ohrožující.

Většina dětí s PAS má problémy s napodobováním her a jiných aktivit. Děti s PAS mohou napodobovat, ale činí to v mnohem menší míře a často na výzvu ostatních než jejich intaktní vrstevníci (Thorová 2016, s. 82).

U dětí s PAS se mohou vyskytovat např. vulgarity v psané nebo slovní formě. Mnohdy slouží k upoutání pozornosti a navázání kontaktu, bez ohledu na situaci. Na rozdíl od intaktních dětí chybí nad tímto chováním kontrola. Vulgarity jsou používány bez ohledu na kontext situace. Toto chování nelze běžným výchovným přístupem příliš ovlivnit. Obecně se doporučuje toto chování ignorovat. Je důležité si uvědomit, že používání vulgarit je důsledkem poruchy a nikoli nevhodného nebo slabého výchovného působení rodičů (Thorová 2016, s. 90).

Adamus (2016, s. 13) ve svém díle popisuje typy sociální interakce. Rozlišuje 5 typů sociálních interakcí:

- Typ pasivní – kontakt je většinou řízený. V této skupině je hodně dětí, které se těší z fyzického kontaktu. Komunikace je nespontánní, využívají ji k uspokojování svých potřeb. Neumí se zapojit do hry, chování je nevyzrálé, dominuje naivita, poruchy chování se objevují méně.
- Typ aktivní – má často ulpívavý oční kontakt nebo kontakt bez komunikační funkce. Nedodržuje intimní vzdálenost, vyskytuje se sociálně nevhodné chování (hlazení nebo dotýkání cizích osob apod.). Gestikulace a mimika může být přehnaná, někdy problematické až obtěžující chování. Obtíže v chápání kontextu sociální situace.
- Typ osamělý – nesnaží se o fyzický kontakt, některé doteky však mohou rádi vyhledávat (houpání atd.). Nezájem o komunikaci s vrstevníky. Samotářský, nevěnuje pozornost okolí. Občas mohou být i aktivní.
- Typ formální – typické pro děti s vyšším IQ. Chování je konzervativní. Řeč je formální se sklonem k přesnému vyjadřování. V oblibě mají společenské rituály. Přílišné dodržování pravidel. Doslovné chápání slyšeného. Mají problém s pochopením nadsázky a ironie. Sociální naivita.

- Typ smíšený – nesourodé až zvláštní sociální chování. Záleží vždy na situaci. Velké výkyvy v kvalitě kontaktu. Mohou být problémoví ve vztahu k rodičům. Objevují se prvky osamělosti, pasivity i formálního přístupu.

3.2 Komunikace

Pro osoby s PAS je komunikace problémovou oblastí. Děti s PAS mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Řeč není jen opožděná, ale také se vyvíjí odlišným způsobem než u dětí intaktních. Zhruba u 40 % dětí s PAS se řeč nevyvine a používají alternativní způsoby komunikace (Richman in Adamus 2016, s. 14).

Systémy alternativní (náhradní) a augmentativní (doplňující) komunikace slouží k řešení deficitů v komunikaci (Bazalová 2017, s. 87).

Ve svém díle Vágnerová (2008, s. 320–324) popisuje, že pro dítě s PAS je typickým znakem narušený vývoj řeči. Někteří jedinci nemusí vůbec projevovat o komunikaci zájem. Často neakceptují při komunikaci běžným způsobem signály ostatních, nerozumí jejich emočním projevům ani kognitivnímu obsahu sdělení. Vývoj řeči je odlišný od normy. Řeč se v některých případech nevytváří nebo je narušeno její porozumění a expresivní složka řeči. Při vývoji se často vyskytuje neobvyklý průběh (např. chybí komunikativní žvatlání). Často se objevují echolálie (opakování slov bez porozumění významu) nebo verbální stereotypie (opakování stále stejných vět). Mohou mít problém s používáním zájmena já a často nemusí chápat význam slov či vět.

Adamus (2016, s. 15) také ve svém díle uvádí, že se v řeči objevují zvláštní projevy. Mohou například mechanicky opakovat slyšené, zaměňují zájmena, často nepoužívají rozvitá souvětí. Mohou také mluvit mimo kontext situace a často mají tendence opakovat určité výrazy, slogany či věty.

Dle Thorové (2016, s. 100) se porucha komunikace u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Deficity a jejich kombinace jsou velmi různorodé. Řeč u dětí s PAS nemusí být poškozena, ale vždy nalezneme v řečovém vývoji nějaké abnormality.

Ve svém odborném díle Vitásková a Kytnarová (2017, s. 14) uvádějí, že sociálně pragmatická porucha komunikace je charakterizována přetrvávajícími potížemi ve verbální i neverbální komunikaci. Ta se projevuje zejména problémy s osvojováním si mluveného a psaného jazyka. Na otázky jedinec s PAS reaguje formou neadekvátních odpovědí. Z pragmatického

hlediska je podstatné, že negativní důsledky poruchy nepříznivě ovlivňují efektivitu komunikace, sociálních vztahů jedince, jeho školní výsledky atd.

Thorová (2016, s. 102) uvádí, že britský psycholog prof. Anthony John Attwood (*1952) si všiml, že děti s PAS měly velké potíže s gesty a postoji, vyjadřujícími emoční prožívání.

S porozuměním neverbální komunikace mají děti i dospělí s PAS časté potíže. Je pro ně obtížné z výrazu obličeje, postoje těla nebo z gest, usuzovat, co si lidé myslí. Nejsou schopni "přečíst emocionální signály", které ostatní s pomocí neverbální komunikace vysílají. Z těchto důvodů samozřejmě dochází k častým nedorozuměním a nepochopení od okolí (Thorová 2016, s. 105).

3.3 Představivost, zájmy a hra

Poslední z triády problémových oblastí je narušená schopnost představivosti. Narušení představivosti má na mentální vývoj dítěte negativní vliv. U dítěte se nerozvíjí hra. Ta je stěžejní pro učení a celkový vývoj jedince. Nedostatečná představivost může způsobovat, že dítě vyhledává předvídatelnost v činnostech a zaměřuje se na jednoduché stereotypní činnosti. Trávení volného času a hra se většinou liší od her intaktních vrstevníků. Vývoj hry a její kvalita závisí na schopnosti zapojení fantazie, motoriky, úrovně myšlení a sociálních dovednostech. Děti s PAS mají často potíže vyplnit volný čas funkční rozvíjející aktivitou. Zacházení s hračkami bývá nestandardní. Některé děti zajímá spíše manipulace s hračkami a předměty (roztáčení, házení atd.). Dále také mohou někteří předměty a hračky třídít, řadit a seskupovat dle barvy, tvaru atd.

V některých případech mohou být zájmy jedince tak silné, že mohou narušovat rodinný život a sociální fungování. Děti s PAS mají v nějakém zájmu však mnohem vyšší míru zaujetí, neodklonitelnosti, ulpívavosti a četnosti opakování. Mnohdy přerušení jejich oblíbené činnosti může způsobit vyšší míru problémového chování (Thorová 2016, s. 119–122).

„Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje“ (Adamus 2016, s. 15).

4 Klasifikace poruch autistického spektra

Do skupiny poruch autistického spektra podle MKN-10 zařazujeme tyto diagnózy:

- Dětský autismus (F 84.0)

Thorová (2016, s. 179–184) uvádí, že dětský autismus tvoří základ poruch autistického spektra z historického pohledu. Závažnost této poruchy bývá různá, od mírné formy až po těžší formu. Problémy se projevují v každé části diagnostické triády. Tuto poruchu lze diagnostikovat v každé věkové skupině. Pro dětský autismus je typická značná variabilita symptomů. Některé problémové chování jedinců s PAS může být následkem nesprávného přístupu. Problém se vyskytuje v některých případech i v tom, že mnoho dospělých, kteří žijí v různých typech zařízení, nemají stanovenou správnou diagnózu. V tomto případě k nim personál z důvodu špatně stanovené diagnózy nemůže přistupovat správným způsobem.

- Atypický autismus (F 84.1)

Atypický autismus zcela nesplňuje všechna kritéria pro dětský autismus. Nemusí naplňovat diagnostickou triádu. Adamus (2016, s. 8) uvádí, že dle autora Mahoneye a Volkmar se do této kategorie zařazují především děti s dobrou inteligencí, jejichž sociální a komunikační problémy jsou závažné, ale ne tak hluboké jako např. u dětského autismu. Naopak Krejčířová uvádí, že se jedná o děti s těžšími stupni mentální retardace, u kterých se specifické kvalitativní dysfunkce nemohou objevit (Adamus 2016, s. 8).

Thorová (2016, s. 185–187) uvádí, že atypický autismus je zastřešujícím pojmem pro osoby, na které by se hodil diagnostický výrok „autistické rysy či sklony“. Z pohledu péče a potřeby intervence se atypický autismus příliš neliší od dětského autismu.

- Aspergerův syndrom (F 84.5)

Pešek (2014, s. 7) ve své odborné publikaci uvádí, že pro jedince s Aspergerovým syndromem je typické, že často nejsou schopni rozlišovat, chápat a zvládat svoje emoce. Mají nízkou frustrační toleranci vůči stresu, a tak mohou mít často záchvaty vzteku nebo se propadat do sebeznehodnocujících depresivních stavů, mohou být úzkostní a izolovat se od ostatních.

Jedinci s Aspergerovým syndromem jsou často motoricky neobratní. Mohou mít problémy se naučit jezdit na kole, plavat i bruslit. Jsou dostatečně inteligentní v abstraktním smyslu, ale ne ve smyslu praktickém. Často trpí úzkostmi a depresemi, mají sklon se podhodnocovat (Adamus 2016, s. 8–9).

„Život s dítětem s Aspergerovým syndromem klade na rodinu v závislosti na míře postižení větší či menší nároky. Pro dítě samotné je velice důležité, aby bylo rodinou pozitivně přijímáno“ (Mikoláš 2014, s. 16).

- Dětská dezintegrační porucha (F 84.3)

Nástup poruchy je mezi druhým a desátým rokem věku, nejčastěji se však vyskytuje mezi třetím a čtvrtým rokem. Mezi projevy patří emoční labilita, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace komplexních pohybů a neobratná zvláštní chůze, abnormní reakce na sluchové podněty. Porucha má dopad na kognitivní oblast. Po období normálního vývoje nastává z neznámé příčiny regres v dosud nabytých schopnostech. Děti s dezintegrační poruchou jsou z pohledu adaptability spíše nízkofunkční, objevuje se těžší mentální retardace (Thorová 2016, s. 197–199).

- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F 84.8)

Tato kategorie se v Evropě nežívá příliš často. Kritéria pro diagnostiku nejsou přesně vymezena. U dětí s jinou pervazivní poruchou se můžeme setkat s některými stejnými symptomy, které se projevují u dětí s PAS. Z pedagogického hlediska se doporučuje stejná metodika jako u dětí s PAS (Thorová 2016, s. 207–211).

- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84.4)

Mezi diagnostická kritéria patří těžká motorická hyperaktivita, opakující se stereotypní vzorce chování a činností, IQ nižší než 50 atd. (Thorová 2016, s. 213).

- Rettův syndrom (F 84.2)

Thorová (2016, s. 214–215) charakterizuje Rettův syndrom jako velmi závažnou vývojovou poruchu mozku. Ta má pervazivní negativní dopad na somatické, motorické a psychické funkce. Za stěžejní symptomy je označena především ztráta kognitivních schopností, ataxie (porucha koordinace pohybů), apraxie, konkrétně ztráta schopností účelně pohybovat rukama. Tento syndrom se vyskytuje u dívek.

5 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

Adamus (2016, s. 25) ve svém díle popisuje, jak je vzdělávání žáků s PAS ovlivněno mnoha okolnostmi. Např. mírou projevů autistického chování, mentálním opožděním, nerovnoměrným vývojem a dalšími přidruženými poruchami. Tyto všechny okolnosti ovlivňují zařazení žáků s PAS do vhodného typu školy.

Nelze však jednoznačně určit, která forma vzdělávání je pro žáky s PAS nejvhodnější. Toto rozhodnutí by mělo vycházet z doporučení školského poradenského zařízení (speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna) a z rozhodnutí rodičů. Začlenění dítěte do běžné školy je pro některé vhodnou variantou. Ale v případě dětí s těžší symptomatikou, u kterých se často vyskytuje problémové chování, je vhodnější vzdělávání ve škole pro děti se zdravotním postižením nebo zařazení do speciální třídy pro žáky s PAS. Nelze tedy obecně říci, která možnost je pro žáka s PAS vhodná. U každého dítěte je nutné tuto situaci řešit individuálně (Čadilová, Žampachová in Adamus 2016, s. 27).

„Žáci s PAS zařazení do základní školy speciální vyžadují řadu podpůrných opatření, ke kterým patří nejen využití speciálních metod, postupů a forem při vzdělávání, ale i vytvoření speciálních učebnic a pomůcek, často zajištění služeb asistenta pedagoga a nízký počet žáků ve třídě. K základní diagnóze je u těchto žáků zpravidla přidružen těžší stupeň mentálního postižení a v řadě případů také další kombinace jiných poruch a postižení“ (Čadilová, Žampachová 2008, s. 281).

Vzdělávání žáků s PAS upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dále Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb. pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Další Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních se také dotýká vzdělávání žáků s PAS (MŠMT 2021).

Součástí Vyhlášky č. 27/2016 jsou pravidla poskytování podpůrných opatření. Mezi tato opatření patří individuální vzdělávací plán. Individuální vzdělávací plán je jedním z důležitých podpůrných opatření. Jsou v něm uvedena další podpůrná opatření, která jsou nezbytná k úspěšnosti a efektivnosti vzdělávání žáků s PAS (Čadilová, Žampachová 2016, s. 5–6).

5.1 Metoda strukturovaného učení

Strukturované učení lze definovat jako ucelený speciálně pedagogický přístup, který je přizpůsobený specifickým potřebám a stylu učení jedinců s PAS. Tato metoda však zároveň vyžaduje důsledně individuální přístup. Jednotlivé metody i pomůcky jsou uzpůsobeny jednotlivým žákům (Tuckermann a kol. 2014, s. 6).

Strukturalizace pro jedince s PAS znamená jasná pravidla, jasnější posloupnost činností a jednoznačné uspořádání prostředí. Poté ustupuje nejistota a nastupuje řád, logičnost, pocit jistoty a bezpečí. Díky tomu mohou jedinci s PAS akceptovat nové úkoly, učit se a lépe snášet nepředvídatelnost. Správně nastavené metody strukturovaného učení jsou přínosem pro jedince, kteří mají problém se sebeorganizací, poruchou aktivity a pozornosti, a pro jedince s poruchou intelektu. Strukturované učení je vhodné využívat ve škole, ale i v domácím prostředí (Thorová 2016, s. 402–403).

Metodika strukturovaného učení zohledňuje širokou a různorodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a v neposlední řadě jeho mentální úroveň. Pro syndromy, které tuto škálu tvoří, je charakteristická výrazná variabilita symptomů (Čadilová, Žampachová 2008 s. 25).

Adamus (2016, s. 36) ve svém díle uvádí, že metoda strukturovaného učení vychází z TEACCH programu². Metodika strukturovaného učení je postavena na teoriích učení a chování.

Mezi základní principy strukturovaného učení se zařazuje především:

- individualizace;
- strukturalizace;
- vizualizace.

Při aplikaci strukturovaného učení se například řídíme základním pravidlem pracovat zleva doprava či shora dolů. Dále je vhodné zajistit vhodnou míru strukturovaného prostředí, strukturovaných úkolů, vizuální podporu, časové určení apod.

Thorová (2016, s. 403) uvádí, že program TEACCH je velmi úspěšný v péči o jedince s PAS. Důraz je kladen na včasnou diagnózu a speciálně pedagogickou péči. S tímto programem mají pozitivní zkušenost, jak rodiče, tak i pedagogové. Po nějaké době užívání tohoto programu dochází

² Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – program vyvinul Dr. Eric Schopler a Dr. Robert Reichler v roce 1966 na Universitě v Severní Karolíně, USA. Stal se modelovým programem pro obdobné programy uplatňované u dětí s PAS v různých věkových kategoriích.

ke zlepšení chování u jedinců s PAS. Výhoda programu TEACCH je nízká nákladovost a možná aplikace do našeho školského systému.

Zásady TEACCH programu:

- individuální přístup;
- prostupnost školního a domácího prostředí;
- úzká spolupráce s rodinou;
- integrace dětí s PAS do společnosti;
- přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí;
- pozitivní přístup i k dětem s problémovým chováním (snaha o pedagogickou intervenci) (Thorová 2016, s. 403).

5.2 Metody ve vzdělávání

Adamus (2016, s. 32) ve svém díle zmiňuje, že speciálně pedagogické metody se dají ve vzdělávání dětí s PAS aplikovat jen částečně. Tyto metody by měly být specificky upraveny i individuálně přizpůsobeny a měly by odpovídat vývojové úrovni dítěte. Je vhodné, aby odborníci také využívali metody z jiných oborů např. logopedie, různé terapie apod.

Speciální pedagog by se neměl spoléhat jen na obecně popisované metody, které jsou využívány, ale je vhodné využívání metod z jiných oborů, které se také problematikou PAS zabývají (např. logopedie, psychologie atd.) (Čadilová, Žampachová 2008, s. 75).

Popis metod dle Adamuse (2016, s. 33–35)

- Metoda přiměřenosti – tato metoda je nejvyužívanější a nejdůležitější. Vývojový profil žáka s PAS bývá nerovnoměrný a ukazuje na silné a slabé stránky vývoje. Aby byla intervence co nejúčinnější, musíme vývojovou úroveň žáka plně respektovat.
- Metoda postupných kroků – v této metodě uplatňujeme postupný nácvik jednotlivých kroků, které vedou postupně k cíli. Tímto způsobem jasněji zkonkretizujeme postup celé činnosti.

- Metoda zpevnování – jedná se o další postup při upevnování již nabytých dovedností. Je vhodné nově naučenou činnost zafixovat. Podněty ke zpevnování volíme individuálně dle potřeb dítěte. U některých dětí je nutné používat zpevnování průběžně, u jiných dětí stačí občasné zpevnování.

- Metoda modelování – v případě, že je nácvik určité dovednosti na počátku pro dítě náročný, pak je vhodné tuto metodu použít. Pedagog přizpůsobuje nácvik dané situaci (modeluje ji do přijatelné podoby) a vytváří podmínky, které dítěti umožní danou dovednost zvládnout. Tato metoda může snižovat frustraci dítěte při nácviku dovednosti.

- Metoda nápovědy a vedení – při aplikaci této metody pedagog napomáhá dítěti různými formami nápovědy (fyzicky, gesty, obrázky apod.) k úspěšnému dokončení úkolu. Tato metoda může zefektivnit úspěšnost úkonu.

- Metoda vytváření pravidel – tuto metodu využíváme v případě, že chceme, aby dítě dodržovalo pravidelně se opakující postup při plnění úkolů. Vede dítě k samostatnosti.

- Metoda instrukce – při této metodě poskytujeme dítěti pomoc formou určitých signálů (verbálních, vizualizovaných apod.), které pomohou dítěti si osvojit novou dovednost.

- Metoda vysvětlování – důležitým faktorem pro funkční využití této metody je porozumění řeči. To může být u dětí s PAS narušené. Je nutné volit vhodná slova a věty, kterým dítě porozumí. Může se použít i vizuální podpora.

- Metoda demonstrace – tato metoda spočívá v předvedení určité činnosti dítěti. Očekává se sledování dané činnosti. Pokud tato metoda selhává, může pedagog využít metodu nápovědy.

- Metoda napodobování – tato metoda je ve vyučovacím procesu často využívána. Ale děti s PAS mívají často deficit v oblasti napodoby, proto je použití této metody omezené.

- Metoda povzbuzování – tato metoda zlepšuje pozitivní reakce a aktivitu dítěte. Za povzbuzování považujeme jakoukoli činnost, která může dítěti pomoci splnit zadaný úkol. Formy mohou být verbální, neverbální, fyzické. Tato metoda se většinou používá v kombinaci s jinými metodami.

- Metoda ignorace – tato metoda se využívá např. při problémovém chování u dítěte. Důslednost při použití této metody je nezbytná. Je nutné být opatrný z důvodu, že se může pedagog dostat do situace, ve které nemůže nepřiměřené chování již dále ignorovat.

5.3 Zásady a principy ve vzdělávání

Struktura prostoru

Tuckermann a kol. (2014, s. 10) uvádí, že předměty by měly být v prostoru rozmístěny a uspořádány tak, aby podporovaly orientaci a učení žáka s PAS.

Žáci s PAS mají často problémy s prostorovou a časovou orientací. Potřebují znát dopředu co, kde a jak dlouho budu dělat apod.

Struktura pracovního místa

Jedná se o vizualizaci organizace pracovního místa. Formou označení místa pro práci, pro pomůcky, učebnice, úkoly atd.

Struktura času

Strukturu času vytváříme např. pomocí nástěnných a přenosných denních režimů. Používané symboly naznačují žákovi, co budu dělat, kdy to budu dělat.

Struktura činnosti

Žák by měl dle zadání zjistit, jakým způsobem bude úkol zpracovávat a jak dlouho bude trvat. Při plnění úkolů využíváme pravidlo práce zleva doprava nebo shora dolů. Mezi typy strukturovaných činností řadíme např. krabicové úkoly, úlohy v deskách, pracovní listy a sešity (Adamus 2016, s. 52–23).

Rozvrhy, denní programy

Howlin (2005, s. 160) ve svém díle popisuje, že může být problém pro žáky s PAS nestrukturovaný volný čas ve škole, např. přestávky. Pro tyto žáky to může být zatěžující a velmi stresující doba.

Dále ve svém díle uvádí Adamus (2016, s. 54–55), že jsou pro žáky s PAS vhodné různé rozvrhy hodin, denních programů, seznamy úkolů apod. Rozvrhy dne žákovi pomohou v časové orientaci a vedou ho k samostatnosti.

Díky vizuálnímu označení prostoru se může žák lépe orientovat v prostoru. K prostorové vizualizaci můžeme použít skříňky, paravány, barevné pásky apod.

Dobře zvolenou formou časové vizualizace umožníme dítěti dobře zpracovávat informace. Mezi typy vizuální podpory patří např. konkrétní předmět, fotografie, piktogramy, piktogramy s nápisy, diář atd.

Vizualizace činností odpoví na otázku „jak dlouho budu pracovat“ a zároveň podporuje strukturu jednotlivých činností. K tomu pomáhají pracovní schémata.

5.4 Motivace

Vhodně zvolená motivace u žáků s PAS velmi napomáhá v edukačním procesu. Tímto způsobem je možné pozitivně ovlivňovat chování těchto žáků a předcházet problémovému chování. Můžeme žáka aktivovat k činnosti a zároveň ovlivňovat jeho chování, aby bylo sociálně přijatelné. V případě správně zvoleného motivačního systému zpevňujeme žádoucí aktivity a trvalejší zlepšení chování. Žáci s PAS mají zvýšenou potřebu vědět, proč mají danou činnost vykonat. Potřebují si logicky zdůvodnit určité úkoly a činnosti. Se ztrátou motivace klesá zároveň schopnost koncentrace.

Po vyžadovaném chování správně zvolená odměna může v budoucnu zvýšit pravděpodobnost opakování tohoto chování. Aby byla odměna účinná, měla by následovat ihned po splnění požadované činnosti.

Formy motivace:

- materiální (jídlo, hračka, překvapení atd.);
- sociální (pochvala, pěkná známka atd.);
- činnostní (hra na počítači, skládání puzzle, oblíbená činnost atd.).

Odměna může být předána ihned po splnění úkolu nebo jeho části. V případě, že potřebujeme pracovat s žákem v delším časovém úseku, můžeme využít tzv. žetonový systém odměňování. V tomto systému žák sbírá žetony po splnění kratších úkolů a poté až nasbírá požadovaný předem dohodnutý počet žetonů, může je vyměnit za odměnu, kterou si vybral (Adamus 2016, s. 38–39).

Také Bazalová (2008, s. 66) uvádí, že při práci s dětmi s PAS hraje motivace klíčovou roli. Systematické odměňování vede u dětí s PAS k trvalému zlepšení chování. Při použití je vhodné uplatňovat pozitivní motivaci, např. "když tohle uděláš, tak dostaneš...", než negativní motivaci např. "když to neuděláš, nedostaneš...".

Pešek (2014, s. 23) ve svém díle popisuje, že při tvorbě motivačních systémů by se mělo vycházet z principů strukturovaného učení. Motivační systém by měl být srozumitelný, vizualizovaný a individualizovaný.

5.5 Alternativní a augmentativní komunikace

Dle Bazalové (2017, s. 87) systém augmentativní a alternativní komunikace napomáhá k řešení problémů v komunikaci.

„Nejvhodnější formou komunikace pro děti s autismem je taková forma, ve které je spojení mezi symbolem a jeho významem názorné, tzn. komunikace s vizuální podporou“ (Adamus 2016, s. 40).

Augmentativní a alternativní komunikace se využívá především u dětí, které nemluví. Nebo mohou fungovat jako podpůrný systém u dětí v předškolním věku, které mluví, ale jejich vývoj řeči je nedostačující.

Do této komunikace zařazujeme nácvik znaků, používání symbolů, piktogramů, psaní a čtení slov. V České republice používáme výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Tato komunikace napomáhá dítěti rozvíjet a navozovat potřebné funkce komunikace. Některé z nich je vhodné procvičovat i u dětí s PAS, které mluví (Thorová 2016, s. 408–409).

V katalogu podpůrných opatření Čadilová a Žampachová (2020, s. 142) uvádějí, že část žáků s PAS nemluví a je velmi důležité jim poskytnout podporu v rozvoji komunikace alternativních a augmentativních postupů. Jejich samostatnost a nezávislost se rozvojem komunikačních dovedností zvýší a omezí se problémové chování. Především jsou využívané výměnné komunikační strategie, které jsou realizovány prostřednictvím vizualizovaných prostředků (konkrétní předměty, fotografie, obrázky, piktogramy apod.).

Kubová (2008, s. 240) zmiňuje ve svém odborném článku, že je důležité, abychom jedincům, kteří mají komunikační problémy, umožnili si vybrat prostředek dorozumění a také jim pomohli s tímto prostředkem pracovat.

„Cílem AAK je umožnit jedincům se závažnými poruchami komunikačního procesu aktivní dorozumívání a zapojení do života společnosti“ (Klenková 2006, s. 206).

V AAK se využívají metody:

- bez pomůcek (prostředky nonverbální komunikace – pohled, mimika, gestikulace, ...);
- s pomůckami (předměty, obrázky, symboly, fotografie, komunikátory, ...);
- jiné typy (alternativní klávesnice, spínače, ...).

Z komunikačních systémů se využívají:

- Piktogramy – zjednodušená zobrazení skutečnosti. Jsou snadno srozumitelné. Z piktogramů lze skládat i věty nebo např. program dne.
- Makaton – jazykový program, poskytující základní prostředky komunikace. Makaton podporuje rozvoj mluvené řeči i porozumění. Využívá manuální znaky doplněné mluvenou řečí a symboly. Komunikační systém od r. 1972 vyvíjeli a uplatňovali u mentálně postižených a autistických dětí britští psychiatři Margaret Walker, Katherine Johnston a Tony Cornforth – z počátečních slabik jejich křestních jmen vznikl název Makaton.
- Bliss – komunikační systém, u kterého se používají místo slov jednoduché obrázky. Jeho zakladatelem byl Charles K. Bliss (1897–1985), který se inspiroval v čínském písmu.
- Sociální čtení – využíváno ve výuce dětí s mentální retardací i více vadami. Využívá se k získávání poznatků o okolním světě.
- Globální metoda – stimuluje rozvoj zrakového vnímání, verbálního myšlení, rozvoj komunikačních dovedností apod.
- Znak do řeči – rozvíjí pomocí znaků motorické i komunikační schopnosti (Klenková 2006, s. 207).

5.6 Smyslové vnímání

Smyslové vnímání může také ovlivňovat vzdělávání žáků s PAS. Pro jedince s PAS je důležité, aby prostředí, ve kterém žijí, respektovalo jejich smyslové potíže. Je pro ně nemožné přizpůsobit se podnětům, které útočí na jejich smysly a které ostatní jedinci považují za běžné. Je vhodné se jejich nárokům přizpůsobit a snažit se chovat tak, abychom vyhověli jejich specifickým potřebám. V případě, že tito jedinci po smyslové stránce nestrádají, zmírňuje se tím jejich problematické chování. Pokud se nebudou cítit v ohrožení, pak nemusí budovat žádné obranné mechanismy (Bogdashina 2017, s. 149–150).

Vágnerová (2008, s. 322) ve svém odborném díle uvádí, že jedinci s PAS zpracovávají smyslové podněty jiným způsobem, než je běžné. Objevuje se zvýšená citlivost na běžné podněty, které mohou u těchto jedinců vyvolat nadměrné reakce. Mohou se také objevovat problémy se selekcí a diferenciací některých podnětů.

Do senzoričského systému zařazujeme:

- sluchové vnímání;
- zrakové vnímání;
- vestibulární systém (rovnováha);
- taktilní vnímání;
- chuťové vnímání;
- čichové vnímání;
- propriocepci (uvědomění si vlastního těla) (Žampachová, Čadilová 2020, s. 127).

Deficity smyslového vnímání se projevují nízkou citlivostí (hyposenzitivitou) nebo naopak přecitlivělostí (hypersenzitivitou). Na problémy v oblasti smyslového vnímání je třeba vhodně reagovat, protože mohou negativně narušovat efektivitu vzdělávacího procesu. Pedagog by měl správně vyhodnotit smyslové deficity a nepodceňovat je jako projev neposlušnosti a negativismu žáka s PAS. Postupným rozvíjením smyslového vnímání můžeme nějaké funkce zlepšit (cvičení rovnováhy, trénink sluchové a zrakové percepce atd.). Ale vždy tomu tak není. V případě závažnějšího deficitu je jejich rozvoj velmi obtížný. Například u žáka, který je velmi citlivý na dotyk, může mu vadit těsné oblečení, materiál, ze kterého je oblečení vyrobeno, nebo mu může vadit sahat na modelínu, prstové barvy apod. V tomto případě je vhodné zvolit na práci jiné pomůcky a v tomto se přizpůsobit žákovi, aby se cítil pohodlně a bezpečně (Žampachová, Čadilová 2020, s. 127–128).

Děti s hypersenzitivním sluchem mohou cítit hluk bolestně, začnou si instinktivně zakrývat uši, přestože nikdo jiný v místnosti žádné rušivé zvuky nezaznamenal. U jídla nemusí být vždy problémem jen chuť či pach, ale může to být i například textura nebo barva jídla.

„Někteří lidé s taktilní hypersenzitivitou si přestanou kontakt pokožky s oděvem uvědomovat až několik dní poté, co si ho oblékli. A sotva se tento příjemný pocit (nebo spíš „nepocit“) konečně

dostaví, je bohužel nejvyšší čas se převléknout do čistého, takže proces uvykání začíná nanovo“ (Bogdashina 2017, s. 42–43).

6 Mentální retardace

Thorová (2016, s. 299) ve svém díle uvádí, že v případě mentální retardace a poruch autistického spektra se jedná o dva rozdílné syndromy, přestože se mohou překrývat. Tyto pojmy se stávaly předmětem mnoha zkoumání. Z výzkumů bylo například zjištěno, že jedinci s PAS mají větší potíže chápat projevy emocí než jedinci s mentální retardací. PAS se spojuje s poruchou intelektu zhruba ve 40 % případů.

„Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit“ (Vágnerová 2008, s. 289).

Pro zjišťování obtíží u poruch autistického spektra existují různé diagnostické nástroje. Pro zjištění mentálních schopností jedince se používají inteligenční testy nebo vývojové škály. Je nutná kombinace diferenciatně diagnostického vyšetření a vývojové diagnostiky, která se zaměřuje na posouzení kognitivních schopností, psychomotorického vývoje. Různé projevy PAS, např. stereotypní chování, mohou být také zjevné u jedinců s těžším stupněm mentálního postižení bez PAS. V některých případech mohou být některé projevy (neologismy, nekomunikativnost, nepřiměřená intonace hlasu apod.) prisuzovány mentální retardaci namísto PAS. Mentální retardace se často spojuje s těžší symptomatickou PAS. V případě Aspergerova syndromu se mentální retardace vylučuje. U jedinců s mentální retardací bývá výkon ve všech oblastech snížený, zatímco u jedinců s PAS bývá vývojový profil nerovnoměrný. U některých jedinců s těžší symptomatickou PAS bez mentální retardace jsou sociálně komunikační a sebeobslužné schopnosti oslabené, že i navzdory průměrnému intelektu nejsou schopni samostatného fungování v každodenním životě (Šporclová 2018, s. 40–41).

Vznik mentální retardace souvisí s postižením CNS. Může vzniknout různým způsobem, jedná se o multifaktoriálně podmíněné postižení. Na vzniku se mohou podílet genetické dispozice, ale i nejrůznější exogenní faktory, které mohou poškodit mozek v rané fázi vývoje (Vágnerová 2008, s. 290).

Lechta (2008, s. 76) se shoduje s ostatními odborníky, že jedním z nejcharakterističtějších znaků jedinců s mentální retardací je narušení vývoje řeči. Řeč se u těchto jedinců rozvíjí pomalu a nedosahuje obvyklé úrovně. Když se začnou objevovat první projevy řeči, od začátku se vymykají normě. Chápání řeči je vyvinutější než aktivní řeč. Je zřejmé, že vývoj řeči a jeho začátky jsou závislé na stupni sníženého intelektu.

Klasifikace mentální retardace dle Thorové (2016, s. 299–300)

1. Lehká mentální retardace (IQ 50–70) – je nejčastější formou. V dětském věku je vývoj opožděn. Děti s lehkou mentální retardací si řeč osvojí, přestože začnou mluvit později. Jsou časté problémy s učením. Základní učivo ve škole většinou zvládají. V případě dětského autismu úroveň schopnosti učení klesá a zároveň se zvyšují problémy s chováním. Děti s PAS a lehkou mentální retardací ve většině případů mluví.

2. Středně těžká mentální retardace (IQ 35–49) – děti si většinou během školní docházky osvojí základní trivium. Potřebují k životu trvalou asistenci, dohled a pomoc jiné osoby. Jejich úroveň řeči je variabilní. Některé děti se středně těžkou mentální retardací a PAS mají zároveň omezené řečové schopnosti. Funkčnost komunikace je minimální.

3. Těžká mentální retardace (IQ 20–34) – základní trivium si děti s těžkou mentální retardací nezvládnou osvojit. Některé sebeobslužné dovednosti dokážou s větší dopomocí ostatních. Děti s PAS a těžkou mentální retardací většinou nemluví. V případě, že je řeč přítomná, má minimální komunikační funkci. V tomto případě se většinou jedná o echolálie nebo o slova bez komunikačního kontextu. Mohou se vyskytovat pohybové stereotypie.

4. Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 19) – je provázena velmi omezeným porozuměním řeči. Často bývá narušena i hybnost, může se vyskytovat úplná imobilita. U těchto jedinců je velmi těžké diagnostikovat PAS.

7 Shrnutí teoretických poznatků

Bakalářská práce se zabývá vzděláváním žáků s poruchami autistického spektra. Ve stručnosti je na začátku práce popsána historie zkoumání PAS. Důležité poznatky jsou uvedeny v kapitole triáda problémových oblastí. Do triády problémových oblastí zařazujeme sociální interakci, komunikaci a představitost. Tyto oblasti jsou stěžejní pro určení diagnózy.

Vzdělávání žáků s PAS je velmi důležité pro jejich další vývoj. Aby bylo vzdělávání úspěšné, je nutné využít metody, které se používají při edukaci žáků s PAS. Metodu strukturovaného učení lze definovat jako speciálně pedagogický přístup, který se individuálně přizpůsobí žákům s PAS.

Mezi hlavní principy ve vzdělávání žáka s PAS zařazujeme např. strukturu prostoru, činnosti, času apod. Další důležitá oblast při spolupráci s žákem je motivace. Motivace je ve většině případů hlavním předpokladem úspěšné práce. Vhodně zvolená motivace velmi napomáhá při edukačním procesu. Žáky aktivizuje správným směrem a pozitivně ovlivňuje jejich chování.

V bakalářské práci je také popsána metoda augmentativní a alternativní komunikace. Tato metoda je prospěšná jedincům s narušenou komunikační schopností. Napomáhá k řešení problémů v komunikaci. Využívá se u žáků, kteří komunikují hlavně neverbálně. V této komunikaci je zahrnut např. nácvik používání znaků, symbolů, piktogramů apod. AAK zvyšuje samostatnost a zmírňuje problémové chování žáka.

V některých situacích může nastat problém u žáka s PAS při zpracování smyslových vjemů. Špatné zpracování smyslových vjemů může být komplikací při edukaci, ale i v běžném každodenním životě. Některé smyslové vjemy mohou vyvolat nadměrné a nečekané reakce.

V kapitole o mentální retardaci jsou uvedeny stručné informace jako např. definice, klasifikace apod. Kapitola byla zařazena do bakalářské práce z důvodu, že autorka našla pro své zkoumání žáky, kteří mají diagnózu PAS, ale zároveň i diagnózu mentální retardace.

Využíváním různých možností edukace a komunikace s vybranými žáky, a to např. metodou strukturovaného učení, AAK, motivací apod., se bude zabývat praktická část bakalářské práce. Autorka pro svoji praktickou část bakalářské práce použila kvalitativní průzkum. Ten byl zaměřen především na pozorování žáka, studium dokumentace a na strukturované rozhovory s pedagogy a rodiči pozorovaných žáků.

Praktická část

8 Metodika průzkumného šetření

V praktické části bakalářské práce se autorka rozhodla provést kvalitativní průzkum. Hendl (2008, s. 51) ve svém odborném díle uvádí, že výhodou kvalitativního přístupu je získání hlubšího popisu případů. Sleduje se jejich vývoj a zkoumají se příslušné procesy. Zohledňuje se působení kontextu, lokální situace a podmínky. Kvalitativní průzkum poskytuje podrobné informace a poznatky. Používá různé možnosti a způsoby zjišťování dat.

V průzkumném šetření bylo využíváno pozorování žáků, strukturovaných rozhovorů s pedagogy a rodiči pozorovaných žáků. Dále ještě pro doplnění informací a poznatků byla použita metoda zkoumání a studium dokumentů. Hlavní stěžejní dokument, který byl využit jako zdroj, se nazývá individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Čadilová, Žampachová (2016, s. 102) ve svém díle popisují důležitost IVP pro žáky s jakýmkoli postižením. Pro intervence u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) jsou tyto plány velmi důležité. IVP je základem pro správné stanovení vývojové úrovně v jednotlivých oblastech. Díky tomu můžeme na žáka klást přiměřené požadavky a zohledňovat deficity, které vyplývají z diagnózy.

V kvalitativním šetření bylo využito strukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami. *Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět* (Hendl 2008, s. 173). Osnova strukturovaného rozhovoru s pedagogy a rodiči pozorovaných žáků byla zařazena do příloh bakalářské práce.

Tento druh rozhovoru se využívá, když je důležité minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Snižuje se tak pravděpodobnost, že se informace, které se získají v rozhovorech, budou výrazně strukturně lišit. Nevýhoda strukturovaného rozhovoru může být v restrikci na předem určené téma. Různým respondentům klademe stejně formulované otázky a tím se může přehlížet situovanost strukturovaného rozhovoru (Hendl 2008, s. 173).

Autorka si pro průzkumné šetření vyhledala 3 vybrané žáky s SVP, kteří jsou věkově odlišní a docházejí do ZŠS. V práci byla využita metoda kvalitativního charakteru, která se nazývá pozorování. Hendl (2008, s. 191) ve svém díle popisuje, že pozorování představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. Pozorování nám také může pomoci i k doplnění informací o popisovaném prostředí.

Mezi další důležité zdroje informací byly zařazeny rozhovory s rodiči pozorovaných žáků a v neposlední řadě i rozhovory s pedagogy, kteří se žáky pracují a jsou s nimi v denním kontaktu.

9 Místo průzkumného šetření

Vedoucí práce byl o konkrétním místě a zdrojích informován, ale pro účely zachování pravidel daných GDPR neuvádí autorka název a adresu organizace, kde probíhalo průzkumné šetření. Průzkumné šetření probíhalo v základní škole speciální (dále jen „ZŠS“). ZŠS je zřízena dle § 16 Školského zákona, vzdělává žáky s mentálním postižením, přidruženými vadami a PAS. ZŠS sídlí v budově, která je situována na okraji města. V budově se nachází ještě mateřská škola s běžnými a speciálními třídami a přípravný stupeň.

Vzdělávání žáků v ZŠS spočívá především v rozvíjení smyslů, sebeobslužných dovedností a pohybové koordinaci. Pedagogové se řídí školním vzdělávacím programem „S námi zvládnete více“ pro ZŠS. Program je zpracován kolektivem školy a odpovídá požadavkům daným různými stupni mentálního postižení u žáků. Z tohoto důvodu vychází pouze z II. dílu Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠS³. Školní vzdělávací program je dokument, který zaznamenává dílčí změny vyplývající z organizace, různých změn, ale především z požadavků kladených na žáky a jejich rodiče.

V edukačním procesu se využívá řízená i neřízená činnost, relaxace a rehabilitace dle momentálních potřeb žáka. Důležitým prostředkem je individuální péče a individuální přístup k žákům. Dětské centrum, které sídlí ve stejné budově, zajišťuje žákům pravidelnou rehabilitaci.

Vzdělávání vychází z programu TEACCH, AAK, strukturovaného učení, motoricko-senzorické nápravné terapie, logopedické péče, metody Snoezelenu, muzikoterapie, canisterapie apod.

Třída ZŠS, kde se v současné době vzdělává sedm žáků, má k dispozici třídu, odpočívárnu, dvě menší herny, šatnu a jídelnu. Ve třídě pracuje třídní učitelka, asistent pedagoga a vychovatelka. V kmenové třídě má každý žák svůj pracovní stůl, židli, kde má stálé místo označené svojí fotografií. Pracovní prostředí je jasně strukturované dle metod strukturovaného učení. Dodržují hlavní princip zleva doprava. Úkoly, které budou žáci během dne plnit, mají připravené v regálu na levé straně, zpracované a dokončené úkoly si ukládají do pravého regálu.

K odpočinku a relaxaci využívají žáci místnost, kde jsou prvky Snoezelenu, jako např. vodní postel, světelné řetězy, vaky na odpočinek apod. Ve dvou menších hernách mají žáci k dispozici spoustu různých her, zajímavých stavebnic a puzzlí.

Žáci se stravují v menší jídelně, kde každý žák má své místo. Na jídelních stolech mají připravené malé zvonečky a v případě, že např. chtějí přidat jídlo nebo se naskytl nějaký jiný

³ MŠMT. *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální a uvolňuje k tvorbě školních vzdělávacích programů*. Č. j. 9009/2008-61-VÚP ze dne 20. srpna 2008. Věstník MŠMT č. 8/2008.

problém, na zvoneček zazvoní, načež pedagog přijde a pomůže s problémem. Vhodně je upravena i šatna. Místo každého žáka je označeno jeho fotografií a podobně podle fotografií si žáci ukládají své oblečení na jasně určené místo (plastový košíček). Každý košíček je označen obrázkem nebo fotografií oblečení, které tam patří.

Třída může využívat i venkovní prostory. Jedná se o velkou zahradu, ve které jsou stromy a keře, které vytváří v letních měsících přirozený stín. Pro pohybové využití jsou k dispozici houpačky a různé prolézačky. Uprostřed zahrady je vybudované brouzdaliště, které slouží k ochlazení žáků v letních měsících.

V zařízení je možnost hrazené služby osobní asistence a denní stacionář, který nahrazuje družinu nebo volnočasové aktivity.

10 Obecná charakteristika průzkumného vzorku

Autorka našla pro své zkoumání žáky, kteří mají diagnózu PAS, ale zároveň i diagnózu mentální retardace. Vyhledávání narazilo zprvopočátku na problém omezení provozu školy v době virové pandemie covid-19. ZŠS byla v této době uzavřena, ale po dobu vládních opatření fungovala služba denního stacionáře, kam někteří docházeli. Někteří žáci touto dobou docházeli do denního stacionáře. Ti žáci, kteří zůstávali doma, byli v pravidelném kontaktu s třídní učitelkou a v případě zájmu a možností jim třídní učitelka zadávala krátké, jednodušší úkoly. Spojení s třídní učitelkou bylo telefonické nebo online formou, dle možností každého žáka.

Po uvolnění vládních opatření a otevření škol začala autorka navštěvovat školu a vybrala si tři vhodné žáky na pozorování. Při předávání žáků do školy se seznámila s rodiči a využila tohoto krátkého setkání k tomu, aby je přesvědčila k souhlasu se záměrem zkoumání žáků pro účely bakalářské práce. Po osobním rozhovoru rodiče souhlasili, a tak autorka získala respondenty k připravenému strukturovanému rozhovoru. Strukturované rozhovory s rodiči probíhaly ve dvou případech v jejich domácím prostředí v době, kdy byli pozorovaní žáci ve škole, ve třetím případě rozhovor probíhal v neutrálním prostředí. V jednom případě byli přítomni u rozhovoru oba rodiče. U dalších dvou byly přítomny pouze matky pozorovaných žáků. Strukturované rozhovory autorka vedla i s pedagogy. Tyto rozhovory probíhaly ve škole.

Autorka si záměrně vybrala pro svůj průzkum žáky, kteří byli věkově odlišní. Pro účely zachování pravidel GDPR byla jména žáků změněna. První nejmladší pozorovaný žák se (v této práci) jmenuje Pavel (9 let, 3. ročník). Druhý pozorovaný žák se jmenuje Honza (12 let, 6. ročník) a třetí nejstarší pozorovaný žák Adam (16 let, 9. ročník).

Společným znakem všech žáků je diagnóza PAS a mentální retardace. Dalším problémem je u všech pozorovaných žáků narušení komunikační schopnosti. Žáci komunikují s okolím neverbálním způsobem. K této komunikaci jim velmi napomáhá AAK, kterou používají především ve školním prostředí. Pozorovaní žáci mají potřebu struktury prostoru, času i činnosti. Bez této podpory u nich může dojít k problémovému jednání. Všichni tito žáci potřebují neustálý dohled a zvýšenou pomoc při sebeobsluze.

10.1 Poznatky o etiologii

Tyto poznatky byly získány především ze strukturovaných rozhovorů s rodiči a studiem osobní dokumentace. Autorce bylo umožněno nahlédnout i do osobní dokumentace pozorovaných žáků jako např. zprávy z odborných vyšetření, zprávy z SPC apod.

U Pavla proběhl porod o týden dříve. Jeho matka trpěla na konci těhotenství cholestatickou hepatózou, z tohoto důvodu byla hospitalizována měsíc před termínem. Porod byl velmi rychlý a bez komplikací. Vše proběhlo v pořádku.

Neobvyklé projevy v jeho vývoji se začaly objevovat ve chvíli, kdy se nechtěl přetáčet na bok a byl neochotný a nemotivovaný k jakémukoli pohybu. Ve věku 5–6 měsíců příliš nenavazoval kontakt s okolím, neusmíval se apod. Pediatrem byla doporučena Vojtova metoda. Po cvičení podle Vojtovy metody se jeho stav začal zlepšovat. Začal lézt, chodit, dělal paci paci apod. Avšak v 18 měsících nastala najednou změna v chování. Již nenavazoval žádný kontakt, žádná reakce na jméno apod. Ve 2,5 letech navštívili rodiče s dítětem klinického psychologa, který vyjádřil podezření na PAS.

V Honzově případě proběhlo vše bez komplikací. Těhotenství matky proběhlo bez problémů. Matka byla na odběru plodové vody a vše bylo v pořádku. Honzův motorický vývoj probíhal běžným způsobem, nic neobvyklého nikdo nezpozoroval. Jediné, co bylo neobvyklé, že Honza nekomunikoval. Po druhém roce věku dítěte rodiče navštívili neurologii a psychiatrii. Honza cvičil podle Vojtovy metody a byla využita metoda biofeedback.

Adam je narozen z umělého oplodnění. Jeho matka se několik let před těhotenstvím léčila. Trpěla na opakované cysty, objevila se u ní endometrióza a další gynekologické potíže. Původně se v těhotenství uchytily dva plody, ale jeden po nějaké době odumřel. Těhotenství matky proběhlo v pořádku, bez komplikací. Matka byla na rizikovém těhotenství. Porod proběhl rychle a zcela bez komplikací.

První slova se začala v projevech Adama objevovat v 9. měsíci, potom je přestal používat. Neobvyklé projevy v chování rodiče zaznamenali po 12 měsících věku dítěte. Adam nemluvil, nemával a vůbec neukazoval. Rodiče měli obavu, že má Adam problém se sluchem. Tato obava se vyvrátila. Objednali se na vyšetření do Aply (dnes Nautis). Na oficiální diagnózu čekali docela dlouho. Mezitím se rodiče byli ještě poradit u soukromé psycholožky. Dále aktivně vyhledávali informace z internetu. Diagnózu dostali tři měsíce před Adamovými třetími narozeninami.

10.2 Rodiny pozorovaných žáků

Pavlova rodina je úplná.

Matka Pavla (38 let) SŠ vzdělání

Otec Pavla (48 let) vyučen

Pavel má staršího bratra (15 let). S bratrem má utvořený velmi pěkný vztah. Rodina bydlí na vesnici v rodinném domě se zahradou. Otec pracuje na plný úvazek a matka pečuje o Pavla. V době, kdy byla u Pavla stanovena diagnóza, rodiče lépe pochopili Pavlovo problémové chování. Smíření s diagnózou probíhalo běžným způsobem v jeho přirozených fázích.

S rodiči Pavel sdílí velký společný pokoj, kde má svůj notebook a tablet, který rád používá. Rodina nepoužívá ke komunikaci žádné pomůcky ani žádné komunikační systémy. Rodiče vždy pochopí, co Pavel chce a potřebuje. V komunikaci s Pavlem rodiče problém nevidí. Žádný volný čas Pavlovi rodiče nemají, neustále u něho někdo musí být. Rodina na dovolené a větší rodinné výlety nejezdí. Když jde matka nakoupit, hlídá Pavla otec nebo bratr. Při sebeobsluze je potřeba větší dopomoci. Rodiče se snaží vést Pavla k větší samostatnosti při sebeobsluze. Jako motivaci používají např. sladkost nebo malou drobnost.

Honzova rodina je úplná.

Matka Honzy (46 let) vyučena

Otec Honzy (48 let) vyučen

Honza sourozence nemá. Rodina bydlí na kraji vesnice v rodinném domě s velkou zahradou. Matka pracuje na plný úvazek ve směnném provozu a otec pečuje o Honzu. Smíření s diagnózou Honzy proběhlo rychleji u otce, matka tuto informaci vstřebávala déle.

Honza vlastní pokoj nemá, má svůj prostor v obývacím pokoji s rodiči. Nechce trávit čas o samotě, vždy někoho musí mít vedle sebe. Tento pokoj je přizpůsoben jeho potřebám a je brán ohled na jeho bezpečnost. Honza má vlastní tablet a přenosnou menší televizi, na které si pouští své oblíbené pořady. Rodina ke komunikaci nepoužívá žádné komunikační pomůcky. Pomůcky jim byly nabízeny od pedagogů ze školy, ale rodiče nemají zájem. Zkoušeli doporučené komunikační karty, ale nevyhovovalo to a přestali je používat. Honza pochopí pokyny, a když něco potřebuje, ukáže si nebo si to přinese.

Odpoledne, když ho otec vyzvedne ze školy, pravidelně každý den 2–3 hodiny jezdí společně na tandemovém kole. Honza potřebuje neustálou asistenci a dopomoc při sebeobsluze. Ve většině případů s ním chodí ven otec, matka jen když je to nutné, protože má obavu z jeho problémového chování. Mezi Honzovy oblíbené činnosti venku patří házení čehokoliv, co na zemi

najde. Poslední dobou si Honza oblíbil plivání, tak často venku plive bez rozmyslu na cokoliv. Z tohoto důvodu cítí matka nejistotu s ním jít ven na procházku. Rodiče využívají odlehčovacích služeb ve stacionáři.

Adamova rodina je úplná.

Matka Adama (49 let) SŠ vzdělání

Otec Adama (51 let) SŠ vzdělání

Adam sourozence nemá. Rodina bydlí na okraji města v rodinném domku s menší zahradou. Matka Adama pracuje na poloviční úvazek a otec pracuje na plný úvazek. Smíření rodiny s diagnózou chvíli trvalo, ale časem se se synovou diagnózou postupně smířili a přijali ji.

Adam má vlastní pokoj. V pokoji má počítač. Adam má velmi rád hudbu, kterou mu rodiče pouští na počítači. Rodiče musí být neustále ve střehu, Adam věci rád rozhazuje, ničí, všechno zamaže apod. Je těžko motivovatelný k jakékoli činnosti. Rád si hraje s provázkem, tato činnost ho uklidňuje.

Matka při rozhovoru řekla: „*Samozřejmě nemůžeme s ním nikam moc chodit, nemáme žádný osobní život*“. Dříve aspoň občas docházeli k prarodičům, ale ti jsou už staří a potřebují klid.

Dříve používali fotografie a piktogramy ke komunikaci, ale zhruba před dvěma lety nastal v Adamově vývoji regres a přestal na tento komunikační systém v domácím prostředí reagovat.

Rodiče využívají odlehčovací služby v nedalekém stacionáři, aby nabrali další síly na péči o Adama. Na nevhodné chování si již rodiče zvykli, ale okolí to moc nechápe.

10.3 Cesta k diagnostice, její vliv na žáka a jeho okolí

Doba čekání na diagnostiku je pro rodiče velmi zatěžkávající a náročná. Rodiče většinou mají nějaké tušení, že všechno nebude v pořádku. Včasná diagnostika a intervence, správný přístup k dítěti a dostatek informací je stěžejní pro další vývoj jedince.

Popisované rodiny si procházely všemi fázemi přijetí diagnózy (očekávání, šok, přijetí, adaptace apod.). Každá rodina jiným způsobem a odlišně dlouho. Jedná se o individuální proces, který může v některých případech trvat déle.

U **Pavla** byl psychomotorický vývoj pomalý, neměl zájem o přetáčení a navazování kontaktu. Avšak po cvičení Vojtovou metodou se jeho psychomotorický stav začal zlepšovat. Začal se více pohybovat, přetáčet, lézt a navazovat očekávaný kontakt s okolím. Ale v 18 měsících se jeho vývoj zastavil. Rodiče se synem navštívili klinického psychologa, který jako první vyslovil podezření na diagnózu PAS. Tam dostali také první rady ohledně rané péče. Začali docházet do SPC pro děti s PAS. Pavel má diagnostikován dětský autismus a těžkou mentální retardaci.

Raná péče rodině poskytována byla, ale rodiče s ranou péčí spokojeni nebyli. Pracovnice z rané péče jezdila jednou za měsíc nebo za dva měsíce, což bylo pro rodinu nedostačující a nic jim to nepřinášelo.

Otec jezdil se synem do centra na nácviky chování. S těmito nácviky byli rodiče spokojeni, Pavlovi se díky nácvikům zlepšilo problematické chování.

Pavel nejdříve docházel do denního stacionáře. Ve stacionáři mu pomohla především paní logopedka, která dokázala s Pavlem velmi dobře pracovat. Naučila ho pracovat u stolu. Nabízela mu činnosti, které ho zajímaly, a vydržel pracovat. Ale učitelky ve stacionáři s ním pracovat příliš nedokázaly. Nevěděly, jak mu pomoci. Necháply, proč se neumí obout a obléci. Komunikace selhávala. Rodiče cítili od učitelek nepochopení, z tohoto důvodu Pavel poté přestoupil do ZŠS.

Honza se motoricky vyvíjel běžně, nikdo nic zvláštního nepozoroval. Jediné, co bylo neobvyklé, že Honza nechce mluvit. Ve dvou letech věku dítěte rodiče s Honzou navštívili psychiatrii, neurologii a logopedii. Psychiatr diagnostikoval Honzovi dětský autismus, typ nízkofunkční a těžkou mentální retardaci. Po diagnostice začali navštěvovat SPC pro děti s PAS. Rodiče využívali podpůrné rodičovské skupiny pro rodiče dětí s PAS. Na těchto setkáních se scházeli rodiče pod vedením terapeuta a společně řešili každý své problémy, které aktuálně doma řeší se svými dětmi. Dále rodiče cvičili s Honzou podle Vojtovy metody a ještě využívali metodu biofeedback.

Otec Honzy se v rozhovoru vyjádřil takto: „*Myslím, že to cvičení bylo k ničemu, žádné výsledky jsme neviděli, Honzův stav se nijak potom nezlepšil*“.

Raná péče poskytována byla, potřebné informace rodiče průběžně dostávali. Honza nastoupil do mateřské školy do speciální třídy, která sídlí ve stejné budově jako ZŠS. Adaptace na mateřskou školu proběhla v pořádku, žádné problémy se nevyskytovaly. Po absolvování mateřské školy nastoupil Honza do ZŠS.

U **Adama** se rodiče začali obávat, že něco není v pořádku, po jeho 12 měsících. Adam nemluvil, nemával a neukazoval. Rodiče se obávali, že má Adam problém se sluchem. Navštívili odborné pracoviště, tam jim bylo řečeno, že sluch má Adam v pořádku. Poté se rodiče objednali na vyšetření do Aply (dnes Nautis). Čekací doba na toto vyšetření byla dlouhá, tak se rodiče mezitím poradili se soukromou psycholožkou. Vyšetření v Aple potvrdilo u Adama PAS. Tuto diagnózu dostali tři měsíce před jeho třetími narozeninami. Adam má diagnostikován dětský autismus se středně těžkou symptomatikou, typ nízkofunkční. Ještě také má diagnostikovanou epilepsii. Na epilepsii musí užívat pravidelně medikaci.

Raná péče jim poskytována nebyla, nikdo jim ji nenabídl. Začali docházet do SPC pro děti s PAS.

Adam docházel do mateřské školy do speciální třídy. Nástup proběhl v pořádku. Jediný problém, který se objevil, byl problém s jídlem. Chvilí trvalo, než se tam Adam naučil stolovat a sedět u stolu. Problémové chování se vyskytovalo jen zřídka. Poté Adam nastoupil do ZŠS.

10.4 Rozvoj kognitivních funkcí

U všech pozorovaných žáků jsou narušeny jejich kognitivní (poznávací) procesy. Mezi kognitivní funkce zařazujeme paměť, pozornost, myšlení, zapamatování informací a řečové schopnosti.

V oblastech vnímání mají žáci pomalejší tempo a zúžený rozsah vnímání. V myšlení nejsou schopni vyšší abstrakce a generalizace. Dále se u žáků projevuje horší chápání sledu věcí a jevů, špatně chápou logické souvislosti a časové následnosti. Všichni pozorovaní žáci si velmi pomalu osvojují nové poznatky a dovednosti. Později si tyto nové poznatky hůře a nesprávně vybavují. Proto je třeba pravidelné opakování pro lepší zapamatování.

Další z narušené oblasti je oblast pozornosti. Tato oblast je také narušená. Pozornost je kolísavá a nestálá. Žáci vydrží udržet pozornost jen malou chvíli. Poté by měla následovat relaxační činnost. Adam a Honza mají diagnostikovanou poruchu pozornosti a aktivity.

V oblasti emočního vývoje jsou pozorovaní žáci emočně nevypělí a chování může v některých situacích připomínat chování dětí nižší věkové kategorie. U Honzy často dochází v emocionální oblasti k rychlým přechodům od jedné nálady k druhé. V oblasti volných vlastností mají všichni pozorovaní žáci problém s řízením svého jednání a překonáváním překážek.

Úprava prostředí, organizace vzdělávání a využívání speciálních pomůcek napomáhá žákům při rozvoji kognitivních funkcí.

Před nástupem do ZŠS každý žák projde diagnostickým procesem. Třídní učitelka k tomuto účelu částečně používá EHP (edukační hodnotící profil) a částečně svoje vlastní položky. Sleduje zejména oblast sebeobsluhy (jídlo, oblékání, hygiena, mytí rukou, čištění zubů, WC), oblast komunikace, oblast jemné a hrubé motoriky, zrakové vnímání apod.

11 Edukační proces

Autorka při sběru dat v ZŠS již od počátku vnímala klidnou a pohodovou atmosféru. Pedagogové mají mnohaleté zkušenosti a na první pohled je zřejmé, že je toto pracovní poslání naplňuje a baví. Při pozorování autorka postřehla, že všichni společně výborně spolupracují a vzájemně se doplňují. Z tohoto je již na počátku jasné, že i žáci se v této třídě budou cítit dobře a bezpečně.

Ve třídě, ve které se vzdělávají pozorovaní žáci, pracuje třídní učitelka, asistent pedagoga a vychovatelka. Třídní učitelka (39 let) má praxi přes 15 let. Její kvalifikace je učitelství pro první stupeň a rozšiřující studia v oboru speciální pedagog. Třídní učitelka má bohaté zkušenosti, absolvovala několik odborných kurzů a školení (výchova a vzdělávání žáků s PAS, VOKS, základy ABA (aplikovaná behaviorální terapie), kurzy od R. Straussově, Nautisu apod.).

Dále se třídou pracuje asistent pedagoga (30 let). Asistent má praxi v oboru přes 7 let. Jeho vzdělání je diplomovaný specialista v oboru speciální pedagogika. Také absolvoval řadu kurzů (ABA, vzdělávání žáků s PAS, prevence syndromu vyhoření, první pomoc apod.).

Vychovatelka (53 let) má praxi v tomto oboru již přes 25 let. Má SŠ vzdělání předškolní a mimoškolní výchova. Absolvovala celoživotní vzdělávání v oboru speciální pedagog a dále se zúčastnila několika odborných kurzů (práce s žáky s PAS, prevence syndromu vyhoření, první pomoc apod.).

Pozorovaní žáci přicházejí do školy okolo 8. hodiny. Mezi 12.30–13.30 odcházejí s rodiči domů. Ráno po příchodu do třídy se nejprve pozdraví s třídní učitelkou a ostatními členy celého kolektivu. Jakmile se sejdou všichni, pracují pedagogové buď individuálně se žáky, nebo využívají skupinovou práci vždy podle aktuálního stavu jednotlivců, neboť rodiče vždy ráno informují pedagogy, jak dítě spalo a jak se cítí.

Autorka měla možnost se stát přímým účastníkem skupinové činnosti. Tato skupinová činnost zahrnovala především základy socializace žáků. Jednalo se o základní informace o ostatních žácích a základy chování ve společnosti.

Na začátku činnosti si žáci našli v krabičce svoji fotografii se jménem a tu si zavěsili na krk. Pavel, Honza i Adam se této činnosti účastnili. Pavel a Honza svoji fotografii našli docela rychle. Adamovi to trvalo déle, ale nakonec se mu to také povedlo. Poté všichni zasedli na židle do kruhu. Tuto činnost vedl asistent. Tázal se dotyčných žáků, zda je dnes ten žák nebo paní učitelka ve škole.

Pavel na pokyn asistenta se podíval směrem k dotyčnému žáku. Asistent věděl, že Pavel pokyn správně pochopil. Asistent Pavla poprosil, ať k němu jde blíže a podá si s ním ruku. Pavel vše dle pokynů provedl a poté si šel sednout na své místo.

Asistent oslovil Honzu, ten se na něj podíval a navázal s ním oční kontakt. Asistent se ho zeptal, zda je dnes přítomna jeho třídní učitelka. Po chvílce váhání došel Honza k třídní učitelce a podal jí ruku.

Dále byl osloven Adam, ale on ihned nereagoval. Bylo obtížné získat jeho pozornost. Když se asistentovi konečně podařilo získat jeho pozornost, zeptal se ho, zda je dnes ve škole spolužák Pavel. Adam nereagoval, a proto mu asistent ukázal fotografii hledaného žáka. Po chvílce Adam zareagoval a přistoupil k němu. Ruku mu podal první hledaný žák a Adam mu také podal ruku.

Na závěr tohoto cvičení měl ještě každý žák možnost sfouknout plamínek svíčky. Toto cvičení na rozvoj dechu žáky zaujalo a bavilo. Pavel měl trochu strach z plamínku svíčky, byl dost opatrný. Sfoukával opatrně a nejistě, ale nakonec se mu podařil plamínek sfouknout. I Honzovi se podařilo plamínek sfouknout. Adam s malou dopomocí asistenta také plamínek sfoukl.

Po skupinové činnosti byli všichni žáci odměněni pamlskem, který si každý žák mohl dle své chutě vybrat.

11.1 Oblasti vzdělávání

Pavlovo vzdělávání

Při otázce, jak probíhala adaptace na školu, se Pavlova matka vyjádřila takto: „*Na školu si zvykl snad hned, protože ti, co tam pracují, jsou úžasní a Pavel to cítí, ví, že ho tam mají rádi a on to tam miluje, rád se učí a dělá úkoly s paní učitelkou*“.

Z pozorování i rozhovoru s matkou vyplývá, že Pavel dochází do školy rád a velmi se mu tam líbí. Pavel je velmi snaživý žák a spolupráce s ním je na dobré úrovni. Autorka nezaznamenala u Pavla žádné problémovější chování. Od počátku nástupu do ZŠ se Pavel zlepšil v sebeobslužných dovednostech.

Rozumová oblast

V rozumové oblasti se u Pavla pedagogové zaměřují na nácvik poznávání spolužáků i dospělých podle jména, dále na nácvik slova „já“ (ukázat na sebe). Také poznávání základních pojmů (oblečení, ovoce, předměty denní potřeby apod.). Dále trénují s Pavlem nácvik přiřazování základních logických dvojic a postupně se snaží zavádět nácvik práce i v méně strukturovaných podmínkách. Na začátku školní docházky snášel změny špatně, ale částečně se situace zlepšuje. Pavel už lépe reaguje na slovní pokyny (dej mi, ukaž apod.)

V komunikaci se přidává větší množství fotografií, obrázků a piktogramů do denního režimu. Pavel je už schopen některá čísla od 1–10 poznat. Momentálně trénuje poznávání písmena A.

Grafomotorika

V této oblasti se snaží provádět uvolňovací cviky. Je třeba uvolnit ramenní kloub, loket a zápěstí. Pavel rád maluje na velký balicí papír. Rád píše prstem do písku nebo mouky. Má problém s úchopem psacího náčiní, proto využívají trojhranný program. Pedagogové nacvičují s Pavlem kroužení a psaní svislých a vodorovných čar, protože ještě není schopen spojit dva body čarou. Velmi rád maluje vodovými barvami. Předměty drží jemně, pouze ve špičkách prstů.

Komunikace

V komunikaci s Pavlem je využívána AAK. Je neustále nutné vizualizací podporovat rozvoj řeči a tím rozšiřovat pasivní slovní zásobu. Pavel je schopen porozumět nějakým pokynům (sedni si, vstaň, ukaž apod.) i některým pojmům každodenního života (židle, hrnek, boty apod.). Nacvičuje se upevňování gest prosím a děkuji.

Pavel často nosí na krku zavěšenou kartu s obrázkem WC a pomocí ní je schopen ukázat, že potřebuje na WC. Autorka si při pozorování všimla, že je Pavel schopný přinést si ze svého denního režimu piktogram s WC, i když zrovna nemá na krku zavěšenou kartu s WC.

Dále pedagogové nacvičují s Pavlem kývnutí hlavou na znamení souhlasu, přivítání a rozloučení (podání ruky, oční kontakt apod.). Při jídle v jídelně je už Pavel schopen zazvonit na zvonek u svého stolu, když něco potřebuje (přidat apod.).

Zrakové vnímání

Mezi Pavlovy oblíbené činnosti patří skládání puzzlí. Zvládne až 6 dílků složit dohromady. Přiřazování barev mu také nečiní potíže. Dokáže i určit, co do řady stejných obrázků nepatří. Aktuálně pedagogové s Pavlem nacvičují třídění předmětů dle velikosti, přiřazování složitějších stínových obrázků, přiřazování nápisů. Pavel je schopen složit slovo z písmen dle předloženého vzoru.

Sluchové vnímání

Pedagogové nacvičují s Pavlem hledání ukrytého předmětu, který vydává zvuk, trénují pomalé vytleskávání svého jména po slabikách. Dále ještě ve sluchovém vnímání je Pavel schopen přiřadit dva shodné zvuky.

Hmatové vnímání

Pavel si rád hraje s relaxačním míčkem. Rád se dotýká zajímavých povrchů materiálů (plyš, samet apod.). Dále pedagogové provádějí nácvik manipulace s různými předměty různých velikostí a různého tvaru.

Čichové a chuťové vnímání

Pavel často nacvičuje správné dýchání (nádech nosem, výdech ústy). Také ještě zkouší s pedagogy přivonění si na vyzvání (květina, vonná svíčka apod.). Na rozvíjení chuťového vnímání nabízí pedagogové Pavlovi ochutnávání různých potravin.

Výtvarná a pracovní oblast

V oblasti výtvarné výchovy se pedagogové s Pavlem zaměřují na nácvik trhání a mačkání papíru a stříhání nůžkami. Pedagogové používají při nácviku stříhání speciální nůžky, které umožňují společné stříhání. Pavel se štětcem a barvami pracuje rád. Dále také pracuje s modelínou, tekutým pískem a prstovými barvami. Rád staví věže z kostek. Pedagogové se aktuálně zaměřují na

nácvik šroubování. K tomuto účelu mají k dispozici speciální stavebnici. Často pracují s těstem (hnětení, válení, vykrajování) a s kolíčky na prádlo.

Pohybová oblast

Při chůzi po schodech Pavel dokáže střídat nohy. Pedagogové nacvičují kopání do míče levou i pravou nohou. Při pobytu venku má Pavel rád různé prolézačky. Vyleze po šikmé ploše, ale má dosud problém s žebříkem. I na žebřiny má strach vylézt. Houpání i ježdění na odrážedle patří mezi jeho další oblíbené činnosti. Rád běhá po místnosti a točí se se zakloněnou hlavou. Někdy mohou však nastat nebezpečné situace, protože se snaží vylézat po nábytku nahoru.

Pavel se ve škole pravidelně účastní rehabilitace. Ta spočívá především v nácviku správného držení těla, cvičení Vojtovy metody a cvičení na plosku nohy.

Hudební oblast

Pavel velmi rád poslouchá hudbu i své oblíbené písničky. Pedagogové s ním dělají hravou formou různá dechová cvičení. Tleskají a dupají do rytmu a také ještě zkoušejí různé pohybové hry s říkadly. Dále Pavla postupně seznamují s jednoduchými hudebními nástroji (bubínek, triangel apod.).

Sebeobsluha

V sebeobsluze potřebuje Pavel dopomoci. Při nástupu do ZŠS byl při jakékoli činnosti zvyklý očekávat pomoc dospělého. Např. po toaletě očekával, až ho někdo oblékne. Aktuálně se snaží tyto činnosti dělat sám. Ruce si dokáže omýt, zuby vyčistit také. K těmto činnostem mají žáci v koupelně u umyvadla umístěna strukturovaná schémata mytí rukou i čištění zubů.

Pavel potřebuje při jakékoli činnosti navést, pak už pracuje sám. Dokáže se s navedením sám svléknout. Při oblékání potřebuje menší dopomoc. Před nedávnem se naučil samostatněji obouvat a zapnout suchý zip u bot. V jídelně při svačině i obědě se postupně zlepšuje při samostatném nabírání polévky. Naklonit talíř druhou rukou už také postupně ovládá.

Je dobré, že žáci mají samostatnou jídelnu, díky tomu se mohou sami obsluhovat, nabírat jídlo i nalévat do talíře polévku z hrnce. Pavel to zvládá s dopomocí, dle druhu jídla.

Honzovo vzdělávání

U Honzy je třeba přizpůsobit se jeho aktuálnímu psychickému stavu. Když není ve své pohodě, nemá smysl mu nabízet jakoukoliv činnost. Otec se při rozhovoru k jeho domácí přípravě vyjádřil takto: „*Když s ním chceme doma něco dělat, většinou ho nedonutíme. Nechce kreslit ani nic jiného dělat. Rád chodí ven a jezdí se mnou na dvoukole. Každý den a za každých podmínek*“.

Časté změny nálad u Honzy ovlivňují jeho vzdělávání. Ale i přesto se daří pedagogům najít společnou cestu a postupně se Honzu učí novým dovednostem.

Rozumová oblast

Honza se učí poznávat spolužáky a dospělé na fotografiích a podle jmen. Učí se i poznávat členy rodiny dle fotografie. U Honzy se zaměřují na nácvik procvičování režimu dne, trénuje poznávání předmětů denní potřeby (přirazuje fotky nebo obrázky). Učí se poznávat jednotlivé druhy ovoce a zeleniny, nacvičuje ukazování části těla na sobě. Tento nácvik provádí s pedagogem na jeho verbální pokyn nebo nápodobou. Honza má problém s čekáním, tak se pedagogové často zaměřují na nácvik čekání (s pomocí vizualizace a motivace).

Dále se zaměřují na emoční oblast. Trénují s Honzou práci s obrázky, které znázorňují emoce (radost, vztek, smutek apod.). S Honzou si pedagogové předvádějí funkce předmětů každodenní činnosti. Honza poznává knihy a učí se v nich listovat.

Grafomotorika

S Honzou pedagogové provádějí pravidelně uvolňovací cviky na uvolnění ruky. Dále společně trénují uchopení předmětu do celé ruky, do špetky a pinzetový úchop. Postupně se upevňují správné návyky při psaní (otevřít fix, odložit víčko apod.). I Honza využívá trojhranný program z důvodu špatného úchopu psacího náčiní. Pedagogové se snaží o nácvik grafomotorického cvičení (klubíčko s využitím rytmičce).

Komunikace

U Honzy je nutné vizualizací maximálně podporovat porozumění řeči (pomocí konkrétních předmětů, fotografií, obrázků a piktogramů) a tím rozšiřovat Honzovu pasivní slovní zásobu. Dále s Honzou pedagogové procvičují porozumění základních verbálních pokynů. V logopedické oblasti se Honza snaží napodobit pohyby úst (před zrcadlem). Nacvičuje otevírání úst a vypláznutí jazyka, trénuje ukazování prstem a procvičuje pozdrav ahoj. Je schopen vyslovit při pozdravu Á. Dále Honza nacvičuje oslovení druhé osoby (poklepáním na rameno). V oblasti sebeobsluhy aktuálně nacvičuje ukazování potřeby na WC gestem.

Zrakové vnímání

Honza rád skládá puzzle, ale pracuje i s různými vkládačkami. Dokáže třídit předměty dle různých kritérií (barva, tvary, velikost). Dovede vyhledat předměty stejné barvy.

Sluchové vnímání

Honza nacvičuje hledání ukrytého předmětu vydávajícího zvuk. Trénuje vytleskávání svého jména po slabikách. Učí se rozlišovat, zda jsou zvuky stejné (jednoduché zvukové pexeso).

Hmatové vnímání

Honza rád manipuluje s relaxačním míčkem, mačká ho a kutálí s ním po svém těle. Nacvičuje poznávání předmětů hmatem. Rád hledá předměty bez zrakové podpory. K tomuto účelu mají speciální kouzelnou krabičku, ve které jsou umístěny jasně rozpoznatelné předměty. Dále se nacvičuje dotyk na různé druhy materiálů (plyš, hrubý koberec apod.)

Čichové a chuťové vnímání

Honza nacvičuje správné dýchání ústy a nosem, učí se přivonět si na vyzvání (květina, vonná svíčka apod.). Postupné rozšiřování repertoáru chutí a vůní by mohlo přivést Honzu k ochutnávání nových potravin.

Výtvarná a pracovní oblast

Honza dokáže pracovat se štětcem a barvami, občas maluje prstovými barvami, dokáže slepovat papíry a samostatně stříhat nůžkami. Často rád pracuje s modelínou. Je schopen vytvořit z modelíny jednoduchý výtvar např. placku, váleček apod.

Honza trénuje nácvik šroubování a práci s kolíčky na prádlo. Dokáže pracovat s papírem, dovede ho trhat, mačkat, stříhat a lepit. Občas se využívá práce s jemným pískem a malými kamínky. Ty Honza rád přesypává do různých nádob. Také se nacvičuje navlékání korálek a přírodnin.

Pohybová oblast

Chůzi po schodech Honza zvládá bez potíží. Často trénují chůzi po špičkách a po patách. Dále se při pohybové výchově trénuje chůze po čáře, provaze a nácvik skoku přes čáru. Procvičují se cvičební polohy (sed, klek, leh na záda, leh na břicho apod.). Honza se učí chytat míč a kopat na branku. Do pohybové oblasti pedagogové zařazují také cvičení na zlepšení Honzovy prostorové orientace. Nacvičuje se provedení dřepu, nácvik stoje na jedné noze a skákání na trampolíně s oporou. Účastní se také rehabilitační péče. Cvičí Vojtovu metodu a provádí cvičení na plosky nohou. V domácím prostředí Honza rád sedí na velkém gymnastickém míči a skáče s ním po místnosti. Každý den jezdí s otcem na tandemovém kole.

Honza potřebuje podporu ze strany pedagogů při překonávání strachu při cvičení (různé překážky).

Hudební oblast

S Honzou často trénují dechová cvičení, učí se poznávat jednoduché rytmické nástroje. Nacvičují hru na jednoduchý hudební nástroj (bubínek, hůlky, triangel). Dále se účastní her, při kterých se dupe a tleská. Rád poslouchá relaxační hudbu. Spolupracuje i při pohybových hrách s říkadly. S Honzou pedagogové pracují spíše individuálně, nerad se podřizuje skupinovým činnostem.

Sebeobsluha

Honza má často problém s tím, že zapomíná, co má zrovna udělat, např. po WC, že si má omýt ruce. Nacvičuje správné používání kapesníků. Dle procesuálního schématu trénuje svlékání a oblékání oblečení, učí se ukládat oblečení v šatně do správného košíčku. Dále ještě nacvičuje zapínání velkých knoflíků. Při svačině si občas Honza trénuje namazání pomazánky na chleba. Pedagogové se ho snaží motivovat k úklidu jídelního stolu nebo pracovního místa. Honza odmítá kousat tvrdší potraviny. Pedagogové se pokouší o nácvik kousání tvrdších potravin pomocí motivačního systému.

Adamovo vzdělávání

Adam se nachází aktuálně v období, kdy se musí k jakékoli vzdělávací aktivitě nadměrně motivovat. Matka Adama se k jeho vzdělávání vyjádřila takto: *„Adam dostává občas úkol domů, ale v poslední době je odmítá, spíše se snaží chodit hodně ven nebo třeba na kratší výlety. S touto mentální retardací už se žádné zlepšení očekávat nedá. Máme i svoje pomůcky doma, ale v současné době máme hodně špatné období, kdy vzdělávání moc nejde. Přinutit ho teď k nějaké činnosti je nadlidský výkon“*.

Rozumová oblast

Pedagogové s Adamem nacvičují poznávání rodiny na fotografii. Učí se určovat, kteří spolužáci a dospělé osoby jsou nebo nejsou aktuálně přítomni. Adam se učí vybrat a podat požadovaný předmět na vyzvání (výběr ze 2–4 známých předmětů). Trénuje dny v týdnu dle vzoru (nápis). Na rozvíjení matematické představivosti Adam nacvičuje přiřazování shodných nápisů napsaných různými barvami. Dokáže dle vzoru sestavit slovo z písmen, je schopný roztrždit obrázky v kategorii jídlo x hračky ale neustále je nutné s ním procvičovat práci s denním režimem. Pedagogové se snaží častým opakováním zachovat stávající dovednosti. Na rozvíjení emocí používají obrázky, které znázorňují emoce (radost, vztek, smutek apod.).

Grafomotorika

V oblasti grafomotoriky je potřeba u Adama pravidelně cvičit uvolňovací cviky a uchopení předmětu do celé ruky, špetky a pinzetového úchopu. Adam rád čmárá prstem do písku nebo krupice. Také nacvičuje správný úchop psacího náčiní s podporou trojhranného programu. Provádí se nácvik vybarvování bez přetahování (jednoduchá omalovánka) a procvičují si spojení dvou bodů, kreslení vodorovné i svislé čáry a obtažení nakreslené čáry. Adam si velmi rád hraje s provázky.

Komunikace

U Adama je nutné pomocí vizualizace maximálně podporovat porozumění řeči (konkrétní předměty, fotografie, obrázky nebo piktogramy) a tím i rozšiřovat pasivní slovní zásobu. Procvičují porozumění základním verbálním pokynům. Před zrcadlem nacvičují napodobování pohybů úst (otevření úst, vypláznutí jazyka). Adam se již v některých situacích snaží neverbálním způsobem o něco požádat nebo poděkovat. Nacvičuje ukazování prstem a vědomého vydávání zvuku Á (ahoj). Poklepáním na rameno se učí oslovovat druhé osoby. Nacvičuje ještě také kývnutí hlavou, při souhlasu v poslední době toto gesto občas použije.

Zrakové vnímání

Adam dovede skládat složitější puzzle a různé i obtížnější vkládačky. Třídí předměty dle různých kritérií (barva, tvar, velikost) a dokáže vyhledat předměty shodné barvy. Učí se přiřazovat shodné nápisy, písmena a číslice.

Sluchové vnímání

Ve sluchové oblasti Adam nacvičuje hledání shodných zvuků bez použití zraku, dále pravidelně trénuje hledání ukrytého předmětu, který vydává zvuk. Pedagogové se snaží o to, aby Adam určoval hudební nástroje pomocí sluchu.

Hmatové vnímání

Adam manipuluje s relaxačním míčkem a nacvičuje poznávání předmětů hmatem. Hledá předmět v krabici bez zrakové podpory, dotýká se nejen jemných materiálů (samet, kožešina apod.) ale i dalších povrchů (kámen, tráva apod.)

Čichové a chuťové vnímání

Adam nacvičuje správné dýchání a přivonění si na vyzvání (květina, vonná svíčka). S výraznými vůněmi má Adam potíže (parfém apod.). Když něco cítí výrazného, tak se může u něj

spustit problémové chování. Jisté druhy potravin Adam odmítá, tak se pedagogové snaží rozšířit jeho repertoár chutí.

Výtvarná a pracovní oblast

Pedagogové často používají k výtvarné práci s Adamem provázek, který třeba zkouší lepit na papír nebo stříhat. A to proto, že si činnost s provázky velmi oblíbil. Při výtvarné činnosti používají také štětec a barvy. S prstovými barvami nechce pracovat, vadí mu, že je od nich na ruku špinavý. Dále také mačkají, trhají a stříhají papír, dle aktuálního stavu žáka.

V pracovní oblasti se procvičuje s Adamem šroubování, práce s kuličky na prádlo a práce se stavebnicemi. Adam rád třídí korálky, které potom navléká na provázek.

Pohybová oblast

Pedagogové provádějí nácvik plynulé chůze na vycházkách, má totiž tendenci utíkat, asistent ho raději při vycházkách drží pevně za ruku. Mezi Adamovy stereotypní pohyby patří energické skákání. Skáče na místě do výšky, toto chování se stalo rituálem a pomáhá mu najít jistotu v nejasných situacích. S pedagogy trénuje Adam chůzi po špičkách a po patách, chůzi po čáře (provaze) a nácvik skoku přes čáru. Dále Adam zkouší shazovat kuželky míčem. Učí se také chytat míč a kopat míč do branky. Procvičuje cviky na lavičce (výstup, sestup, chůze po lavičce apod.). Učí se lézt na žebřiny a s oblibou prolézá překážkovou dráhou. Je nutné podporovat Adamovu odvalu při překonávání strachu při cvičení. V rehabilitační péči se pracovnice zaměřuje především na cvičení správného držení těla.

Hudební oblast

Adam provádí dechová cvičení (výdechový proud se zaměřuje na daný cíl např. na pingpongový míček nebo na větrník). Nacvičuje poznávání jednoduchých rytmických nástrojů a zkouší hru na jednoduché nástroje (bubínek, triangl apod.). Adam velmi rád poslouchá hudbu, má rád i relaxační hudbu. Pedagogové s Adamem také procvičují pohybové hry s říkadly. Dokáže napodobovat zvuky, tleskání i dupání.

Sebeobsluha

Adam aktuálně procvičuje vymáčknutí pasty na zuby z tuby bez fyzické dopomoci. Pomocí vizualizace a procesuálního schématu se postupně u Adama upevňuje správný a důsledný postup čištění zubů, mytí rukou a správného používání kapesníku (utřít nos a dát kapesník do kapsy). Dále procvičuje svlékání a oblékání dle procesuálního schématu. V šatně je nutné Adama podporovat při

úklidu oblečení do košíku. Nacvičuje správné obutí (přidržení jazyka, manipulace se suchým zipem apod.). Nacvičuje i jiné způsoby zapínání (zip, knoflíky).

Po jídle se pedagogové snaží motivovat Adama, aby si po jídle uklidil nádobí a v případě, že jídlo nechce, tak aby jídlo odnesl zpět. Trénuje se nácvik úklidu hraček a ostatních předmětů v okolí. Je také nutné s Adamem nacvičovat orientaci ve třídě (okna, dveře, stůl apod.), ve škole (šatna, WC, umývárna apod.). Adam trénuje směrovou orientaci (řazení předmětů zleva doprava, shora dolů) a také plnění jednoduchých pokynů (jdi k oknu, dej míč na stůl apod.).

12 Použité metody

Autorka získala možnost pozorovat a zkoumat používané metody u žáků v ZŠS. Především ji zaujala metoda AAK, komunikování žáků s okolím. Každý žák má vytvořený svůj denní režim se svojí fotografií. Pod fotografií jsou přichyceny suchým zipem kartičky s obrázky, fotografiemi a nápisy. Někteří žáci tam pro jasnější vizualizaci mají i konkrétní předmět, který znázorňuje činnost, která se bude vykonávat (např. lžíce představuje oběd). Kartičky jsou tam umístěny tak, jak následující činnosti jdou během dne za sebou.

Když jde žák např. na WC, odlepí si z denního režimu kartičku s fotografií WC (před vstupem na WC mají žáci vyhrazené místo na nalepování kartiček) a nalepí ji před WC. Když odchází z WC, kartičku opět vrátí na denní režim nebo vhodí do košíku, který je používán pro splněné aktivity. Denní režim žákům velmi pomáhá k uvědomění si, co je ještě ten den ve škole čeká. Je to pro žáky přehledné a pochopitelné. Pavel nosí většinou kartičku s fotografií a nápisem WC zavěšenou na krku. Honza i Adam už ji nenesí, oba jsou schopni určitým gestem naznačit, že potřebují na WC.

Při práci jsou žáci již zvyklí, že když splní nějaký úkol, zazvoní na zvonek nebo hotový úkol položí na místo, kam se ukládají hotové úkoly. V případě, že si neví rady, přivolají si zvonečkem pedagoga. Tento způsob komunikace používají i v jídelně. Když mají při jídle nějaký problém, zazvoní na zvonek, nebo talíř odnesou na místo, kam se odkládají talíře po jídle.

Veškeré činnosti mají žáci vizualizované a používají ke splnění různých činností procesuální schémata. Procesuální schémata žákům velmi napomáhají k pochopení a ujasnění činnosti v postupných krocích.

Dále se používá v ZŠS metoda strukturovaného učení. Strukturalizace žákům pomáhá k lepšímu pochopení pravidel, sledu činností a uspořádání prostředí. Žáci při vzdělávání používají tzv. strukturované krabicové úkoly. Jedná se o jednotlivé úkoly v krabičkách, kde je vše jasně uspořádáno a je využíván princip zleva doprava a shora dolů. Strukturované úkoly podporují žáky v samostatnosti.

Honza potřebuje k pracovní činnosti i časovou orientaci. Při práci s Honzou pedagogové používají minutku. Nastaví na minutce čas, po který bude Honza vykonávat činnost. Když minutka zazvoní, Honza ukončí činnost. Vizualizace času u Honzy snižuje jeho úzkostné stavy.

K vizuálnímu označení prostoru mají žáci barevné pásky nalepené na pracovních i jídelních stolech. Barevné pásky označují přesně místo, kde mají s úkolem pracovat, nebo kam mají položit talíř.

V Adamově případě je aktuálně využívána metoda upevňování. Často zapomíná to, co se již naučil. Momentálně je v období, které ovlivňuje jeho vzdělávání. Poslední rok je Adam těžko

motivovatelný k jakékoli činnosti. Je to z důvodu hormonálních změn s příchodem puberty. Adam od té doby vkládá od úst jakékoli předměty a tím se stimuluje. U Adama se aktuálně rozvíjí jeho sexualita a tím se začalo objevovat sociálně nepřijatelné chování. Spočívá především v tom, že nepřetržitě sahá rukama do kalhot. Aby k této situaci nedocházelo, nosí Adam ve škole kalhoty s laclem. Toto opatření pomáhá, sociálně nepřijatelné chování se již nevyskytuje.

U Pavla došlo od počátku školní docházky k velkému pokroku v sebeobslužných dovednostech. Jistě velmi pomohl individuální přístup, metoda postupných kroků a pravidelné povzbuzování za pomoci vizualizace a podpory.

Když jsou žáci venku na vycházce, objevuje se u Honzy problémové chování, které spočívá v házení předmětů. Toto chování může být nebezpečné, jelikož Honza hází čímkoli na cokoli. Proto je vždy před vycházkou upozorněn pedagogy, že nesmí nic házet. Autorka při pozorování venku na vycházce toto chování zpozorovala. Žáci byli na vycházce v lese u menšího rybníku a Honza v rychlosti nepozorovaně něco odhodil do vody. Jednalo se o plechovku, kterou tam našel na zemi. Momentálně hledají pedagogové způsob, jak tomuto chování zamezit. Již dříve zkoušeli např., aby Honza házel nějaké předměty na určité místo, ale většinou bez úspěchu. Při rozhovoru s otcem a matkou bylo zjištěno, že když byl mladší, velmi rád chodil s otcem k vodě a házel do vody kamínky. To Honzu velmi bavilo, vydržel u této činnosti i hodiny. Může být tato záliba příčinou aktuálního problémového chování? Házením se Honza zklidňuje a zmírňuje si tím svoji úzkost a napětí. V případě, že je mu tato činnost zakazována, může se u něj objevit problémové chování (křik, agrese apod.).

U všech tří pozorovaných žáků jsou využívány principy strukturovaného učení. Mezi používané principy patří individualizace, strukturalizace a vizualizace. Metody práce s žáky jsou individuálně přizpůsobeny tak, že odpovídají jejich vývojové úrovni. Pedagogové pracují i se zásadami TEACCH programu, které spočívají především v individuálním přístupu, spoluprací s rodinou, integrací dětí s PAS do společnosti a pozitivním přístupem k dětem s problémovým chováním.

13 Diskuse

V bakalářské práci se autorka zabývá vzděláváním žáků s PAS. Jsou v ní stručně popsány edukační metody a práce se žáky s PAS. Autorka upozorňuje, na nutnost použití správných metod při vzdělávání žáků s PAS a za ještě důležitější považuje individuální přístup ke každému žákovi, který je stěžejní pro jeho další vzdělávání. Každý žák je jedinečný, co funguje u jednoho žáka, nemusí fungovat u druhého.

U zkoumaných žáků je využívána metoda AAK. Všichni pozorovaní žáci nemluví, proto je důležité poskytnout jim pomoc a podporu v rozvíjení komunikace alternativními a augmentativními postupy. Bazalová (2017, s. 87) konstatuje, že systémy AAK slouží k řešení deficitů v komunikaci u žáků s narušenou komunikační schopností. S tímto typem komunikace se začali pozorovaní žáci postupně seznamovat od počátku školní docházky. Metodu AAK autorka považuje jako velký přínos pro žáky, kteří mají narušenou komunikační schopnost. Toto tvrzení si autorka ověřila ve svém průzkumném šetření. Žáci a pedagogové s metodou AAK pracují hned od začátku nástupu do speciální školy.

Autorka při rozhovorech s rodiči zjistila, že žáci v domácím prostředí nepoužívají denní režim tak jako ve škole. Aktuálně Adam denní režim v domácím prostředí nepoužívá. Z rozhovoru s rodiči vyplývá, že když byl Adam mladší, denní režim doma používali. Zpočátku Adamovi rodiče používali pomůcky AAK (obrázky, piktogramy apod.), ale když na ně Adam přestal reagovat, skončili s používáním pomůcek. V domácím prostředí využívají rodiče pozorovaných žáků AAK bez pomůcek, tzn. nonverbální komunikaci (pohled, mimika, gestikulace apod.).

Metoda strukturovaného učení je pro žáky přínosná. Žáci s PAS potřebují jistou míru struktury a organizace prostředí. Na nečekané změny nejhůře reaguje Pavel. To může být dáno tím, že je ze všech pozorovaných žáků nejmladší, z tohoto důvodu má nejméně zkušeností. Pedagogové se snaží občas žákům, když to aktuální podmínky dovolí, upravit režim dne. Autorka měla možnost pozorovat situaci, kdy žáci svačili venku na zahradě. To není běžná situace, ale Pavel i tuto situaci zvládl bez větších potíží. Když Pavel nezvládá přijmout nečekanou změnu, snaží se ho pedagogové motivovat, aby se mu to podařilo. U Pavla často funguje materiální motivace (bonbón).

V oblasti smyslového vnímání mají pozorovaní žáci deficit. Honzovi i Adamovi vadí hlučnější prostředí. Jakmile uslyší nečekaný zvuk, zakrývají si uši. Jsou-li v takovém prostředí déle, může se u nich spustit problémové chování. U Adama se jedná o problém v taktilním, chuťovém a čichovém vnímání. Je velmi důležité, jak uvádí Bogdashina (2017, s. 150) ve svém díle, aby prostředí, ve kterém jedinci žijí, respektovalo jejich smyslové potíže. Okolí může v některých situacích nesprávně vyhodnotit chování, které vyplývá z narušení smyslového vnímání.

Při vzdělávacím procesu s žáky je nutné mít dostatek trpělivosti, tolerance a pochopení. S těmito žáky stráví pedagogové více času při osvojování nových dovedností. Snaží se jim vytvořit strukturované prostředí, ve kterém pocítí bezpečí, jistotu a porozumění. Aby vzdělávací proces fungoval, je nutné, aby žáci měli naplněné emocionální potřeby.

V případě chování, které je sociálně nepřijatelné, je důležité si vždy uvědomit a pojmenovat spouštěče tohoto chování. Někdy to může být neobvyklý zvuk, nečekaný dotek, nuda nebo jen únava.

Autorka se shoduje s tvrzením Adamuse (2016, s. 39), který nám popisuje, že vhodně zvolená motivace u žáků s PAS velmi napomáhá vzdělávacímu procesu. Tímto způsobem je možné pozitivně ovlivnit chování žáků a tím tak předcházet problémovému chování.

Na základě všech zjištění a zkoumání autorka posoudila používané metody jako efektivní nejen ve fázi školní adaptace žáka, ale i v průběhu povinné školní docházky. Vhodně použité metody žákům napomáhají a umožňují jim rozvíjet se ve všech oblastech. Všechny popisované metody v předložené bakalářské práci jsou praktickým přínosem pro praxi v oblasti vzdělávání žáků s PAS ve speciálních školách.

14 Doporučení a jejich zdůvodnění

Vzdělávání žáků s PAS vyžaduje individuální a empatický přístup a respektování specifík, která vyplývají z jejich diagnózy. V každém případě je vždy nutné přistupovat k žákovi individuálně a jeho potřeby se snažit pochopit.

Často nastávají situace, při nichž se u žáků objevuje problémové chování. V tuto chvíli je nutné zjistit, co tomuto chování předcházelo. V některých případech lze chování ovlivnit tím, že se předejde situaci, která je pro žáka kritická. Ale ne vždy lze tento postup aplikovat. Dochází i k momentům, které jsou neočekávané a nelze je předvídat. V těchto případech je vhodné pracovat se systémem AAK např. formou vizualizace (fotografie, piktogramy apod.) a žáka postupně na očekávanou situaci nebo změnu předem připravit.

AAK je vhodná a přínosná forma komunikace pro žáky, kteří jsou neverbální. Autorka vzhledem ke své vlastní zkušenosti se znakovým jazykem by mohla doporučit žákům v komunikaci i používání některých jednodušších gest ze znakového jazyka. Mohlo by se jednat o vhodné doplnění k AAK.

Dalšími kritickými momenty jsou chvíle, kdy u některých žáků dochází k tzv. přetížení smyslů. Jejich senzoričtý systém může mít problém se zpracováním některých vjemů. Tuto situaci autorka vyzorovala u žáka Adama, který reaguje negativně na hluk či dotek určitého materiálu. Při letním koupání v bazénu Adam nesl na sobě kapky stékající vody, měl neustále tendence se otírat. V tomto případě by autorka doporučila Adamovi terapie senzoričké integrace. Tyto terapie jsou přínosné v jakémkoli věku. S Adamem by mohl pracovat terapeut, který by ho byl schopen namotivovat ke spolupráci. Forma motivace by mohla probíhat dle jeho aktuálních oblíbených činností. Hrčová (2021) uvádí ve svém odborném článku o smyslovém vnímání, že teorie senzoričké integrace vysvětluje vztahy mezi zpracováním smyslových podnětů a chováním jedince.

Strukturované učení je další metodou, která je doporučována při práci s žáky s PAS. Tato metoda se přizpůsobuje specifickým potřebám žáka a umožňuje jim dosáhnout cíle.

Pro žáky s PAS by bylo jistě přínosem využívání animoterapií např. cavioterapie (terapie pomocí morčete), canisterapie (terapie pomocí psa) apod.

Z rozhovorů s rodiči žáků autorka zaznamenala pocity únavy a vyčerpání v oblasti péče o své děti. Nepřetržitá péče o dítě s PAS a nejistota z budoucnosti jistě rodiče negativně ovlivňuje. Péče o dítě s PAS je někdy psychicky náročná a vyčerpávající. I rodiče potřebují určitou péči a podporu, a proto je důležité, aby mohli využívat odlehčovací služby, a tak měli příležitost si na chvíli odpočinout od náročné péče a nabrat nové síly. Pro rodiče jsou také ještě doporučovány návštěvy různých podpůrných rodičovských skupin. Ty vede odborník, který problematice rozumí

a s rodiči rozebírá problémy a pomáhá navrhnout možná řešení. Rodiče jsou v bezpečném prostředí, kde mohou sdílet své nejistoty, strachy, úzkosti, ale i radosti a úspěchy svých dětí.

V České republice se postupně rozvíjí tzv. Homesharing. Jedná se o projekt, který je ještě zatím v začátcích svého vývoje. Aktuálně už v některých krajích ČR funguje a přináší velkou pomoc a podporu rodinám pečujícím o děti s PAS. Tento projekt spočívá v pravidelných odlehčovacích pobytech u hostitelských rodin, které pomáhají rodinám pečujícím o děti s PAS.

Závěr

Předložená bakalářská práce se zabývá vzděláváním žáků s PAS ve speciální škole. Vzdělávání žáků s PAS vyžaduje speciálně pedagogický přístup. Při vzdělávání těchto žáků se využívají doporučené metody a různé formy práce. Za stěžejní přístup lze považovat individuální přístup k jedinci. Každý žák s PAS je jedinečný. U některého žáka určité metody fungují, ale u jiného nemusí být funkční. Z tohoto důvodu je vždy nutný individuální přístup.

Cílem bakalářské práce bylo především identifikovat a posoudit efektivitu diagnostických metod, tj. zda byly a jaké metody uplatněny při zjišťování komunikačních potíží žáka s poruchou autistického spektra ve fázi jeho adaptace na počátku a v průběhu povinné školní docházky ve speciální škole a zároveň popsat, zda byly na základě diagnostiky zvoleny a jaké metody a formy edukace těchto žáků. Cíl se podařilo naplnit pomocí kvalitativního průzkumu. V kvalitativním šetření bylo použito několik metod jako např. pozorování žáků, rozhovory s pedagogy a rodiči žáků, studium dokumentace IVP.

Mezi základní doporučení při práci s žáky s PAS patří individuální přístup. Dále je vhodné využívat základních principů strukturovaného učení, tj. individualizace, strukturalizace a vizualizace. Tato metoda žákům velmi napomáhá při edukačním procesu. Pro žáky s narušenou komunikační schopností je přínosná metoda AAK. V průběhu naplňování cíle si autorka ověřila důležitost metody AAK při vzdělávacím procesu. Tato metoda přináší žákům s narušenou komunikační schopností velký užitek. Autorka měla možnost pozorovat a vnímat kvalitní a funkční komunikaci mezi žáky a pedagogy při vzdělávacím procesu.

Program TEACCH je také velkým přínosem pro žáky s PAS. Další zásady a principy ve vzdělávání mohou usnadnit orientaci žáků při vzdělávání. Mezi tyto zásady a principy zařazujeme např. strukturu prostoru, strukturu pracovního místa, strukturu času, strukturu činnosti, různé rozvrhy a denní programy.

Vhodně zvolená motivace je důležitým prvkem při úspěšném edukačním procesu. Takto lze žáka aktivovat k potřebné činnosti a tím pozitivně ovlivňovat jeho chování, které může být oceněno vhodnou odměnou (např. bonbon, hra oblíbené hry apod.). Správně zvolená odměna pomáhá k dalšímu opakování požadovaného chování.

Zpracovávání smyslových vjemů může v některých případech také narušit edukační proces. V případě přetížení sensorického systému může docházet k problematickým momentům jak pro žáka, tak i pro pedagoga. Při těchto potížích jsou odborníky doporučovány smyslové terapie.

Mezi doporučení, které by mohlo přispět ke zkvalitnění výchovné péče a podpory žáků s PAS, by autorka navrhovala tyto doporučení:

- používání v komunikaci jednodušších gest;
- rozvíjení smyslového vnímání (hmatové pomůcky, balanční pomůcky, sensorické chodníčky, houpačky apod.);
- častější využívání animoterapie (např. cavioterapie, canisterapie, felinoterapie);
- pro rodiče žáků s PAS využívání podpůrných skupin, odlehčovacích služeb (Homesharing apod.).

V kapitole 14 autorka blíže popisuje navrhovaná doporučení.

Při průzkumném šetření se autorce potvrdilo několik teoretických poznatků, které jsou uváděny v odborné literatuře. Další možné varianty rozšíření stávající předložené bakalářské práce by autorka spatřovala v oblasti smyslového vnímání u jedinců s PAS. Tato oblast by zasloužila více nových poznatků a informací.

Seznam použitých zdrojů

ADAMUS, P., 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-436-1.

BAZALOVÁ, B., 2017. *Autismus v edukační praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.

BOGDASHINA, O., 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. 1.vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-06-0.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-39-8.

HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum*. 2. aktual. a přepr. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOWLIN, P., 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-041-0.

HRČOVÁ, J., 2021. Senzorická integrace a podpora řečových funkcí. In: *3lobit* [online]. [vid. 8.6.2021]. Dostupné z: <https://3lobit.cz/senzoricka-integrace-a-podpora-recovych-funkci/>

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.

KUBOVÁ, L., 2008. Používání alternativních a augmentativních komunikačních systémů v naší republice při výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů s komunikačními problémy. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, roč. 18, č. 3, s. 240–246. ISSN 1211-2720.

LECHTA, V., 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.

MIKOLÁŠ, P., 2014. *Autismus – Aspergerův syndrom*. 1. vyd. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-398-2.

MÜHLPACHR, P., 2001. *Autismus známá neznámá. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, roč. 11, č. 3, s. 143–148. ISSN 1211-2720.

PEŠEK, R., 2014. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-7-3.

ŠPORCLOVÁ, V., 2018. *Autismus od A do Z*. 1.vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

TUCKERMANN, A., a kol., 2014. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. 1.vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-3-5.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

VALENTA, M. a kol., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VITÁSKOVÁ, K., KYTNAROVÁ, L., 2017. *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5214-2.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *MŠMT* [online]. 2016, [vid. 20.7.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *MŠMT* [online]. 2005, [vid. 20.7.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *MŠMT* [online]. 2004, [vid. 20.7.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol., 2020. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 2. přepr. a rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5713-0.

Seznam příloh

Příloha č.1: Osnova rozhovoru

Příloha č.2: Poznámky z rozhovoru

Příloha č.3: Strukturovaná úloha

Příloha č.4: Denní režim I.

Příloha č. 5: Denní režim II.

Příloha č. 6: Šatna (detail košíčků s oblečením)

Příloha č. 7: Koupelna (procesuální schéma čištění zubů a mytí rukou)

Příloha č. 8: Vypracovaný úkol od pozorovaného žáka I.

Příloha č. 9: Vypracovaný úkol od pozorovaného žáka II.

Příloha č. 10: Vypracovaný úkol od pozorovaného žáka III.

Osnova rozhovoru

Rozhovor s pedagogem

Můžete uvést pohlaví, věk, délku praxe, kvalifikaci, eventuálně absolvované speciální kurzy?

V jaké funkci pracujete v základní speciální škole?

S jakou cílovou skupinou pracujete?

Jaké obecné metody nejčastěji při vzdělávání žáků s PAS používáte?

Jaké konkrétní metody používáte při práci s žákem 1?

Jaké konkrétní metody používáte při práci s žákem 2?

Jaké konkrétní metody používáte při práci s žákem 3?

Jaké pomůcky používáte při práci s žáky?

Jakým způsobem žáky motivujete k činnosti?

Jaké metody byly použity na začátku školní docházky při zjišťování komunikačních obtíží?

Jaké metody byly použity v průběhu školní docházky při zjišťování komunikačních obtíží?

Rozhovor s rodičem

Popište narození dítěte.

Kdy jste během vývoje dítěte zaznamenali nějaké neobvyklé projevy jeho chování?

Kdy jste obdrželi diagnózu dítěte?

Byla vám poskytnuta raná péče?

Jak probíhal nástup do základní speciální školy?

Jaké potíže při nástupu jste řešili?

Jak probíhala adaptace na školu?

Jaké řešíte aktuální potíže spojené se vzděláváním?

Pomáhají vám pedagogové základní speciální školy (metodickými radami, edukací rodičů apod)?

Jak se zvláštnosti v chování dítěte projevují v životě vaší rodiny?

V jakých podmínkách dítě v rodině žije (vlastní pokoj, PC, jiné technické či komunikační pomůcky)?

ZANÁ PÉČE

- NABÍDNUTA DYLA
- PRO MATKU - NEDOSTATEČNÁ
- JEZDILI MÁLO
- BEZ PŘÍNOSU
- RODIČE KUDSAU SAMI (SOC. NÁCVIKY, ...)

NÁSTUP DO ZŠS

- PROBÍRAL V KLIDU
- SYN SI ZUYKL DOCELA BRZY
- CÍTIL PODPORU A PŘIVETÍ

POTÍŽE PŘI NÁSTUPU ZŠS

- BEZ VÝRAZNÝCH POTÍŽÍ
- MÁLO SAMOSTATNÝ (ČEKAL AŽ VŠE UDOVAJÍ OSTATNÍ)
- PROBLÉMY SE ZNEŽATI
- POSTUPNĚ SI OSVOJIL PRÁCI S
DEJINÁ REŽIŽER

Příloha č.3: Strukturovaná úloha



Příloha č.4: Denní režim I.



Příloha č.5: Denní režim II



Příloha č.6: Šatna (detail košíčků s oblečením)



Příloha č. 7: Koupelna (procesuální schéma čištění zubů a mytí rukou)



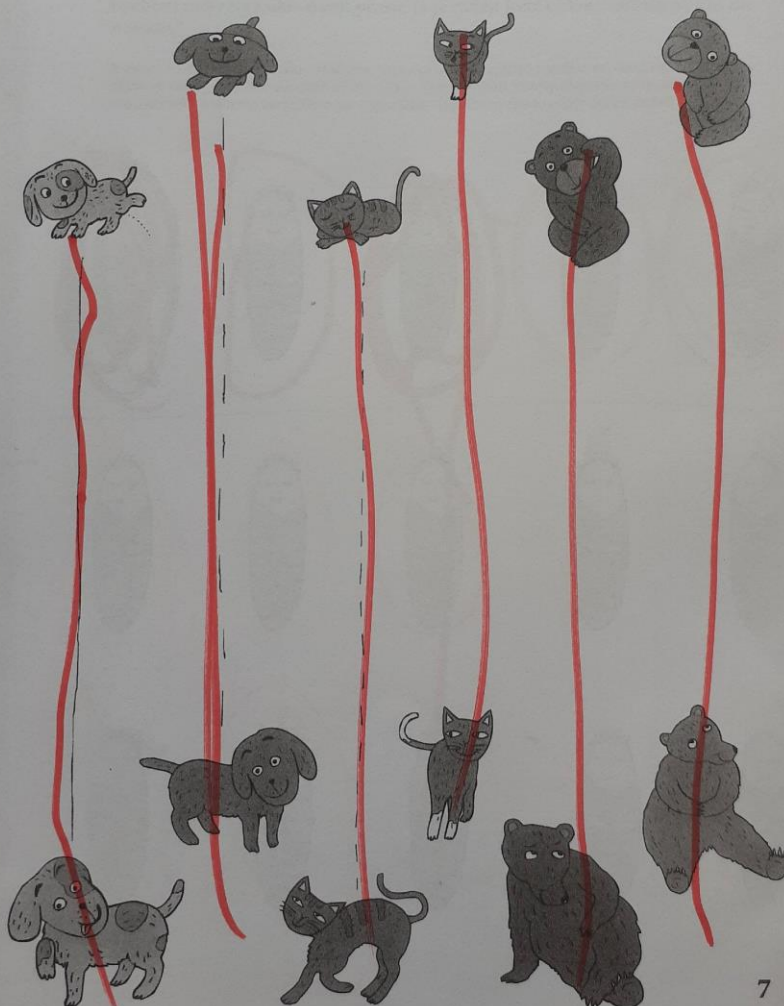
Příloha č. 8: Vypracovaný úkol od pozorovaného žáka I.



Příloha č. 9: Vypracovaný úkol od pozorovaného žáka II.

„Také bychom chtěly naše děti naučit běžat rychle k nám,“ ozvaly se psi, kočičí a medvědí mámy. A tak se dala Máňa do kreslení.

Rovnou čáru vedeme odshora dolů, plynule, nepřerušovaně. Každou dvojici mláděte a matky spojujeme několika čarami.



12.5.2021

Příloha č. 10: Vypracovaný úkol od pozorovaného žáka III.

