

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

bakalářské kombinované studium
2009 – 2012

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Klementová

Výchova dětí s diagnózou autismus

Praha 2012

**Vedoucí diplomové práce:
PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.**

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Combined Studies
2009 - 2012

BACHELOR THESIS

Veronika Klementová

Education of children diagnosed with autism

Prague 2012

**The Bachelor Thesis Work Supervisor:
PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.**

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Brně dne 15. 6. 2012

.....
Veronika Klementová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí své práce PaedDr. Jarmile Klugerové, PhD. za vedení mé bakalářské práce a také celému pedagogickému sboru Mateřské a základní speciální školy v Brně, kde mi bylo umožněno provést výzkumné šetření a seznámit se s celým pracovištěm.

Anotace

Tato bakalářská práce se zaměřovala na zmapování problematiky výchovy dítěte s diagnózou autismu, přičemž důraz byl kladen na metodu strukturovaného učení, Cílem bakalářské práce bylo ověřit, jakým způsobem a v jakém rozsahu přispívá metoda strukturovaného učení k dalšímu rozvoji autistických dětí. Bakalářská práce byla rozdělena na dvě hlavní části, a to teoretickou a praktickou. Průzkumné šetření s cílem ověřit úspěšnost metody u dětí a žáků s diagnózou autismu bylo uskutečněno na Speciální mateřské a základní školy ELPIS v Brně. Bylo zjištěno, že metoda strukturovaného učení přispívá ke stimulaci dítěte, k rozvíjení jeho komunikačních schopností, manuálních dovedností a ke snížení výskytu agresivity a jiného nevhodného chování.

Klíčové pojmy

Autismus

Poruchy autistického spektra

Vzdělávání

Výchova

Strukturované učení

Komunikace

Annotation

This bachelor thesis focused on mapping issues raising a child diagnosed with autism, with an emphasis on structured learning method, The aim of this study was to determine how and to what extent the structured learning contributes to the further development of autistic children. Bachelor thesis was divided into two main parts: A theoretical and practical. Exploratory investigation to verify the success of the method in children and pupils with a diagnosis of autism was made on special nursery and primary schools ELPIS in Brno. It was found that the structured learning helps to stimulate the child to develop his communication skills, manual skills and to reduce the incidence of aggression and other inappropriate behavior.

Key words

autism

Autistic Spectrum Disorders

education

Treatment

structured learning

communication

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. AUTISMUS	10
1.1 Charakteristika základních pojmů	11
1.1.1 Autismus.....	11
1.1.2 Pervazivní vývojové poruchy, poruchy autistického spektra	13
1.1.3 Triáda postižených oblastí.....	14
1.2 Diagnostika autismu	15
2. CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA DLE MKN-10.....	18
2.1 Dětský autismus	19
2.2 Atypický autismus	20
2.3 Rettův syndrom	21
2.4 Aspergerův syndrom	22
3. LÉČEBNÉ MOŽNOSTI A TYPY TERAPIE U DĚTÍ S DIAGNÓZOU AUTISMU	24
3.1 Intervenční opatření při práci s dětmi s autismem	25
3.2 TEACCH program a metoda strukturovaného učení	26
PRAKTICKÁ ČÁST	29
4. POPIS PRŮZKUMU	29
4.1 Cíl průzkumu a jeho hypotézy.....	29
4.2 Použité techniky, metody a postupy.....	30
4.3 Charakteristika zkoumaného zařízení	33
4.3.1 Základní popis zařízení	34
4.3.2 Poslání zkoumaného pracoviště	35
4.3.3 Poskytované služby	36
4.3.4 Struktura školského zařízení	37
4.3.5 Výchova a vzdělávání dětí v mateřské speciální škole	38
4.3.6 Výchova a vzdělávání dětí v základní speciální škole	39
4.4 Charakteristika průzkumného vzorku	40
4.5 Interpretace údajů z dotazníku	44
4.6 Ověření hypotéz	60
ZÁVĚR.....	64
SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ	66
SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ.....	68
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	69
SEZNAM PŘÍLOH	71

ÚVOD

Tato bakalářská práce je zaměřena na výchovu dětí s diagnózou autismu. V minulosti se o této problematice příliš nemluvalo, ať již z důvodu nedostatečné diagnostiky, kdy byly mnohé případy autistických dětí mylně zaměňovány za schizofrenní, tak také z důvodu, že tehdejší komunistická doba nenahrávala rodinné péči a mnoho dětí tak končilo v ústavech, kde kromě základního postižení byly vystaveny mimo jiné také psychické deprivaci, což následně zhoršovalo jejich primární postižení. V současné době je situace zcela jiná, rodiče svým dětem poskytují láskyplnou péči a snaží se jim věnovat s maximálním nasazením. Nutno podotknout, že to není vždy optimální, neboť právě děti s diagnózou autismu mají své specifické potřeby, své rituály a vytvořené stereotypní vzorce chování.

Cílem bakalářské práce bylo ověřit, jakým způsobem a v jakém rozsahu přispívá metoda strukturovaného učení k dalšímu rozvoji autistických dětí. Dílčími cíli dále bylo popsat metody výuky a vzdělávání, které se uplatňují v práci s dětmi na konkrétním pracovišti (tj. na Speciální mateřské a základní škole v Brně) a zanalyzovat rozdíly v úspěšnosti aplikace metody strukturovaného učení u autistických dětí s mentálním postižením a u autistických dětí s diagnózou dětské mozkové obrny, mentálního postižení a jiného přidruženého postižení.

Bakalářská práce byla rozdělena na dvě hlavní části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část byla pojata jako literární rešerše vztahující se k danému tématu a jsou v ní popsány a definovány základní pojmy vztahující se ke zkoumané problematice (definice autismu, pervazivních vývojových poruch, poruch autistického spektra a triády postižených oblastí). V dalších kapitolách jsou popsány jednotlivé typy poruch spadající pod pervazivní vývojové poruchy (poruchy autistického spektra) a představeny základní metody terapie uplatňující se u těchto dětí, přičemž důraz je kladen na metodu

strukturovaného učení, která je v praktické části podrobena detailnímu zkoumání. Teoretická část byla vypracována za použití odborné české a zahraniční literatury (přeložené o češtiny), a to jak ve formě odborných knižních publikací a odborných článků, tak také bylo využito internetových zdrojů.

Průzkumné šetření s cílem ověřit úspěšnost metody u dětí a žáků s diagnózou autismu bylo uskutečněno v měsíci lednu roku 2012, kdy jsem se na pracovišti Speciální mateřské a základní školy ELPIS zúčastnila odborné dvoutýdenní praxe a v jejím rámci jsem podrobila pedagogický personál, tj. učitelky (speciální pedagožky) a asistentky pedagoga dotazníkovému šetření, se kterým souhlasily všechny oslovené.

TEORETICKÁ ČÁST

1. AUTISMUS

Autismus je onemocnění, které se řadí k pervazivním vývojovým poruchám, jejichž hlavní poznávací charakteristikou je narušení normálního vývoje dané osobnosti, je tak ovlivněno fungování jedince, který je touto poruchou postižen. Autismus je jednou z mentálních poruch, neboť postižený vnímá okolní svět zcela jiným způsobem, než je tomu u zdravých lidí. Osoby, u kterých byl diagnostikován autismus, se hůře orientují v interpersonální komunikaci, mají problém s navazováním vztahů s druhými lidmi, jsou dezorientovaní, co se týče vnímání světa okolo nich.¹ Další problémy lidí s autismem se týkají odlišného vývoje řeči a zvládnutí běžného sociálního chování, kde se naprosto ztrácejí a neví si rady při běžných situacích. Je však třeba si uvědomit, že autismus je velmi různorodé onemocnění, jeho jednotlivé projevy jsou zcela rozdílné u každého jedince trpící autismem, které jej tak hendikepují a narušují jeho každodenní život a fungování v běžné společnosti, což se sekundárně také odráží v životě lidí v jeho blízkém okolí.²

Když se podíváme do historie, lze zjistit, že poprvé byl autismus definován v roce 1943 Leo Kannerem, americkým dětským psychiatrem, který zjistil, že panují určité nuance mezi dětskou schizofrenií a autismem. Do té doby totiž byla spousta dětí mylně diagnostikována jako schizofrenní, přitom se právě jednalo o dětský autismus. V roce 1943 tedy Leo Kanner poprvé popsal autismus jako samostatnou poruchu, oddělil ji tedy od skupiny schizofrenních pacientů. Veškerý popis autistických dětí, včetně jeho definování byl uveřejněn v knize z roku 1943 s názvem „Autistické poruchy

¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-802-4717-333.

² THOROVÁ, Kateřina a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. Autismus: svět přesných pravidel. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2008, č. 4, s. 31-33. ISSN 1211-5886.

afektivního kontaktu“, ve které je uveřejněno 11 kazuistik dětí trpících autismem. Společnými znaky všech těchto dětí byly následující charakteristiky:

- deficit schopnosti vytvořit vzájemné vazby k ostatním lidem,
- odlišný vývoj řeči,
- abnormální zpětné reakce na zcela běžné sociální podněty z jejich blízkého okolí (je však nutno podotknout, že určité psychické vlastnosti, jako např. mechanická paměť, zůstaly zcela nedotčeny).³

1.1 Charakteristika základních pojmů

1.1.1 Autismus

Samotné slovo **autismus** pochází z řeckého slova autos, což znamená sám a je tak tedy spojováno se symptomy týkající se uzavřenosti osobnosti k jiným lidem. V současné době se uvádí, že autismus patří dle nové terminologie k poruchám autistického spektra (PAS), dříve byl užíván název pervazivní vývojové poruchy (PDD). „*Jedná se o celoživotní neurovývojové postižení. Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Nevyhodnocuje správně informace, které k němu směřují, a reaguje někdy nezvykle na běžné podněty. Projevy autismu jsou velice rozmanité, nelze najít dva jedince s autismem, kteří by měli stejné projevy. I přes tuto rozmanitost se kvalitativní postižení projevuje především ve třech oblastech (triáda). Jsou to: komunikace, sociální chování: interakce, představitost, imaginace (stereotypní okruh zájmů).*“⁴

³ HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK et al. Dětský autismus. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-717-8813-9.

⁴ Co víme o autismu. APLA Jižní Morava: Asociace pomáhající lidem s autismem [online]. c2012 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.apla-jm.cz/index.php?ID=16>.

Další charakteristikou jedinců s diagnózou autismu je zcela chybějící odpovídající reakce na emocionální podněty. Autisté se totiž daleko hůře přizpůsobují jakýmkoliv změnám, které když nastanou, tak reagují zcela nepřiměřenou. Mají rádi vykonávání stereotypních pohybů, jsou zaujati rituálními manipulacemi s danými předměty, které je fascinují, klasické hračky je nezajímají a pokud ano, nehrají si s nimi takovým způsobem, jako zdravé dítě. Autistické děti si spíše vyhraji s předměty drobného charakteru, které jsou však mnohdy velmi bizarní.⁵

Jak již bylo uvedeno na začátku kapitoly o autismu, ve 40. letech bylo zcela běžným jevem, že se autismus zaměňoval za schizofrenii a řada autistických dětí tak byla mylně diagnostikována a bylo tedy s nimi po stránce medicínské a psychologické zcela jinak zacházeno, což jim samozřejmě velmi uškodilo. V té době byl autismus v Mezinárodní klasifikaci nemocí zařazen ještě do oddílu schizofrenních psychóz v dětství, i přesto, že již v roce 1943 vyšla publikace dr. Kannerova o autismu jako zcela samostatném syndromu. To byla však zcela ojedinělá publikace tohoto formátu. Další snahy o vydělení autismu od schizofrenie byly podnikány až v 70. letech minulého století. Jak uvádí S. Richmanová: „v roce 1977 publikovala Americká autistická společnost první definici autismu a v roce 1980 zahrnuje Americká psychiatrická asociace definici autistického syndromu do Diagnostického a statistického manuálu.“⁶ V tomto manuálu také byla poprvé definována samostatná skupina poruch, které byly nazvány jako pervazivní vývojové poruchy (dnes jsou nahrazeny pojmem poruchy autistického spektra). Do Mezinárodní klasifikace nemocí však byly pervazivní vývojové poruchy zařazeny až v roce 1993.

⁵ VALENTA, Milan et al. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

⁶ RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vyd. Překlad Miroslava Jelínková. Praha: Portál, 2006, 127 s. ISBN 80-736-7102-6, s. 11.

1.1.2 Pervazivní vývojové poruchy, poruchy autistického spektra

Autismus, jako jedna z poruch, patří do celé skupiny onemocnění, které se nazývají **pervazivní vývojové poruchy**. „Slovo *pervazivní* znamená, že je *zasaženo něco hluboko v člověku, něco, co zasahuje celou osobnost.*“⁷ Veškeré pervazivní vývojové poruchy tak ovlivňují veškeré psychické funkce člověka, mají výrazný vliv na změnu jeho chování a ovlivňují také specifické projevy daného dítěte, zejména pak narušují schopnost vazby a interakce s jinými lidmi v jeho okolí. Další charakteristikou pervazivních vývojových poruch je to, že se u dítěte objevují již od jeho narození, příp. se objevují v prvních letech jeho života.⁸

K pervazivním vývojovým poruchám jsou nejčastěji řazeny následující poruchy:

- dětský autismus,
- Rettův syndrom,
- Aspergerův syndrom,
- atypický autismus,
- dezintegrační porucha v dětství.⁹

Vzhledem k obtížnosti zařazování dětí do předem vymezených kategorií pervazivních vývojových poruch a také k jejich následnému překrývání, což bývá typické zejména u autismu a Aspergerova syndromu, bylo nutné najít takový termín, který by zahrnoval veškerou různorodost projevů a mírů symptomů jednotlivých poruch. Vzniklo tedy označení poruchy autistického spektra, které je považováno za termín daleko výstižnější, než jsou pervazivní

⁷ PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. české vyd. Praha: Scientia, 1998, 169 s. ISBN 80-718-3114-X, s. 11.

⁸ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 228 s. ISBN 978-808-6723-488.

⁹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-736-7091-7.

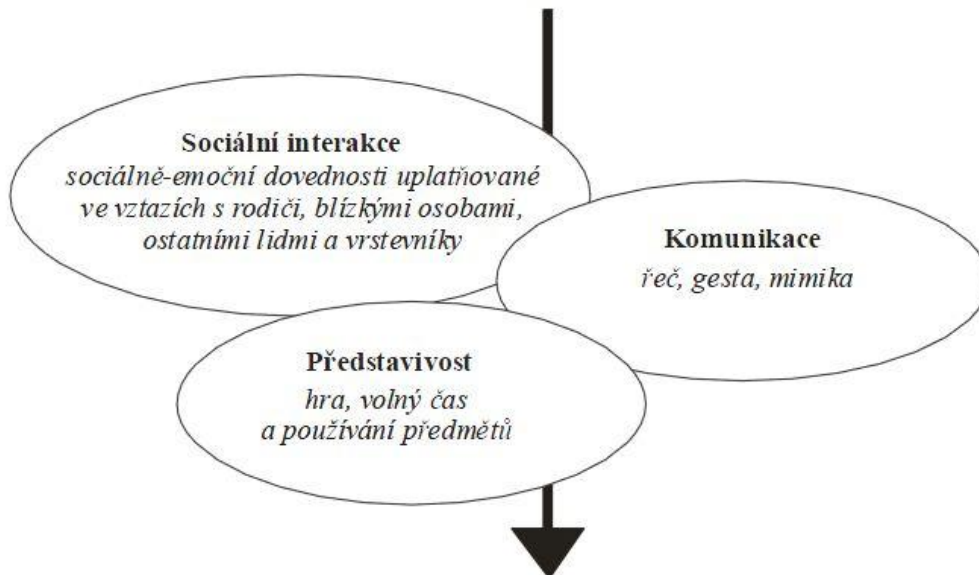
vývojové poruchy, protože „*specifické deficity a abnormní chování jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní.*“¹⁰

1.1.3 Triáda postižených oblastí

Jednotlivé poruchy spadající pod poruchy autistického spektra se vyznačují charakteristikou postižení tří oblastí, které byly v 70. letech 20. století vymezeny britskou psychiatrickou Lornou Wind, která je nazvala jako **triádu narušení**, do které se řadí následující oblasti:

- sociální interakce,
- verbální a neverbální komunikace,
- aktivity, zájmy, představivost.¹¹

Obr. 1: Triáda oblastí vývoje postižených u jedince s poruchou autistického spektra



THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-736-7091-7, s. 58.

¹⁰ Tamtéž, s. 60.

¹¹ ČADILOVÁ, Věra, Hynek JÚN a Kateřina THOROVÁ. Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

1.2 Diagnostika autismu

Základem každého diagnostického procesu v oblasti poruchy autismu či jiných poruch spadající do poruch autistického spektra je zejména kvalitní pozorování. Základem takové pozorování musí být dobrá znalost obvyklých projevů a symptomů, které jsou spojeny s takovou poruchou v jednotlivých životních obdobích (např. pro období batolete jsou pozorovány jiné symptomy a projevy než např. u dítěte v předškolním věku). Mimoto se také porovnávají konkrétní projevy u dítěte se sociálními a komunikačními kompetencemi, které jsou v té určité etapě vývoje očekávány, a to s ohledem na úroveň mentálních schopností (inteligence). Při vyšetřování je tedy kladen důraz na kontakt s dítětem, jeho chování a jsou zjišťovány podrobné informace z rodinné anamnézy, ze zdravotní a školní dokumentace.¹²

V současné době neexistuje žádné schéma na biologické bázi, který by stoprocentně prokázal autismus. Z tohoto důvodu se tedy screening této poruchy zaměřuje na zmapování a výzkum chování. V diagnostické praxi se tedy klade největší důraz na zkušenost člověka, který vyšetřování provádí. Základními nástroji, které se využívají v diagnostice autismu i jiných poruch spadající pod poruchy autistického spektra patří především:

- screeningové dotazníky,
- posuzovací škály,
- strukturované dotazníky
- psychologická a lékařská vyšetření.¹³

Diagnostika autismu u daného dítěte probíhá nejčastěji do 3. roku jeho věku, kdy se rodiče obracejí na odborníky s podezřením, že něco není v pořádku. V diagnostickém a statistickém manuálu DSM-IV jsou uvedena

¹² KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Autismus VII.: Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2003, 56 s.

¹³ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 453 s.

jednotlivá diagnostická kritéria, na základě kterých může být autismus rozeznán již ve věku dvou a půl let.¹⁴

Diagnostická kritéria pro diagnózu autismus dle DSM-IV jsou následující:¹⁵

A. Celkově je třeba splňovat alespoň šest kritérií skupin 1, 2 a 3, z toho nejméně dvou kritérií ze skupiny 1, nejméně jednoho kritéria ze skupiny 2 a nejméně jednoho kritéria ze skupiny 3.

1. Kvalitativní postižení v sociální interakci je manifestováno nejméně dvěma následujícími prvky:

- a) Výrazné postižení ve využívání mnohočetného neverbálního chování (oční kontakt, výraz obličeje, tělesné postoje, pozice a gesta) pro regulaci sociální interakce.
- b) Neschopnost vytvořit přiměřené vztahy se svými vrstevníky na odpovídající vývojové úrovni.
- c) Výrazné postižení ve spontánním sdílení radosti, zájmů nebo dovedností s druhými lidmi (např. nemají potřebu si prohlédnout, přinést nebo ukázat předměty, které je zajímají).
- d) Nedostatečné sociální nebo emocionální vnímání druhých.

2. Kvalitativní postižení v komunikaci projevující se nejméně jedním z následujících kritérií:

- a) Opoždění nebo úplný deficit ve vývoji mluvené řeči (není doprovázeno snahou kompenzovat toto postižení gesty či mimikou).

¹⁴ PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

¹⁵ PEETERS, Theo a Christopher GILLBERG. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8856-2, s. 36.

- b) Výrazné postižení ve schopnosti iniciovat nebo pokračovat v konverzaci s ostatními u jedinců s adekvátní řečí.
 - c) Stereotypní a repetitivní použití jazyka nebo užívání idiosynkratického jazyka.
 - d) Nedostatek různých spontánních her nebo her napodobujících sociální situace na odpovídající vývojové úrovni.
3. Omezený repetitivní a stereotypní vzorek zájmů, které se manifestují alespoň jedním z následujících kritérií:
- a) Výrazné zaujetí pro jeden nebo více stereotypních a omezených zájmů, které je abnormální v intenzitě nebo v zaměření.
 - b) Zřetelná nutkavá adherence k nefunkčnímu rutinnímu chování nebo rituálům.
 - c) Stereotypní motorický manýrismus (např. plácání, třepetání prsty či rukama nebo pohyby celým tělem).
 - d) Trvalé zaujetí pro části předmětů.

B. Abnormální vývoj před dosažením třetího roku, který se manifestuje jako zpožděný nebo abnormální nejméně v jedné ze tří oblastí: (1) v sociální interakci, (2) v jazyce, který je používán v sociální komunikaci, (3) v symbolické nebo imaginativní hře.

C. Nepoužívat pro Rettův syndrom nebo dezintegrační poruchu v dětství.

2. CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA DLE MKN-10

Při diagnostice jednotlivých poruch autistického spektra jsou v současné době v České republice využívány dva diagnostické systémy, kterými jsou:

- Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (MKN-10), tento systém diagnostiky je užívaný v Evropě,
- Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 4. verze (DSM-IV), který se používá ve Spojených státech amerických.¹⁶

Mezi oběma uvedenými systémy se nachází určité odlišnosti, nicméně v obou z nich lze najít tři základní oblasti postižení mozku, což je pro poruchy autistického spektra zejména specifické. K těmto třem oblastem postižení patří:

- kvalitativní postižení v oblasti sociální interakce,
- představivost (imaginace),
- komunikace s druhými lidmi.¹⁷

Odlišnosti mezi oběma klasifikačními systémy spočívají nejen v samotné terminologii (odborného názvosloví), ale také v samotném spektru jednotlivých poruch (viz tab. 1). V DSM-IV se objevuje daleko méně diagnostických jednotek, a na rozdíl od MKN-10 se zde jednotlivé poruchy nedefinují jako diagnózy.

¹⁶ SMOLÍK, Petr. *Duševní a behaviorální poruchy: průvodce klasifikací, nástin nozologie, diagnostika*. 2. rev. vyd. Praha: Maxdorf, 2002, 506 s. ISBN 80-859-1218-X.

¹⁷ JELÍNKOVÁ, Miroslava a Radovan NETUŠIL. *Autismus I.: Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999, 10 s.

Tab. 1: Rozdíly v terminologii PAS v klasifikačních systémech MKN-10 a DSM-IV

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

Zdroj: HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK et al. *Dětský autismus*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-717-8813-9, s. 15.

Pro potřeby praktického využití v konkrétních podmínkách se dle K. Thorové jeví využití diagnostického manuálu DSM-IV, a to z důvodu lepší přehlednosti, lepší definici jednotlivých poruch a také lepší srozumitelnosti pro její uživatele.¹⁸

2.1 Dětský autismus

Diagnóza dětského autismu se v MKN-10 nachází pod číslem F84.0. Tento typ poruchy zařazující se mezi komplexní vývojové pervazivní poruchy, který je charakterizován zejména těmito diagnostickými znaky:

- přítomnost abnormálního nebo porušeného vývoje, který se manifestuje do věku 3 let,

¹⁸ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-736-7091-7.

- výskyt abnormální funkce všech tří oblastí tzv. triády, tj. reciproční sociální interakce, komunikace a neustále se dokola opakující se stereotypní chování, které daného jedince výrazně omezuje v jeho běžném chování.¹⁹

Kromě těchto specifických rysů, které se objevují u každého postiženého, se dále u autistických jedinců lze setkat s dalšími nesespecifickými projevy, k nimž patří např. fobie, poruchy spánku a zlosti, návaly zlosti (temper tantrum) nebo také agrese, kterou autista míří proti sobě (autoagrese).²⁰

Dětský autismus se dále dělí na několik typů, a to na vysoce funkční, středně funkční a nízkofunkční. *„Nejvíce je využíváno termínu vysoce funkční autismus (high functioning autismu, mezinárodní zkratka HFA), který označuje autistické jedince bez přítomnosti mentální retardace (tedy s IQ minimálně 70) a s existencí komunikativní řeči, tedy osoby s lehčí formou postižení. Středně funkční autismus zahrnuje jedince s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací, kde je již více patrné narušení komunikativní řeči a v klinickém obraze přibývá stereotypií. Nízkofunkční autismus je popisován u nejvíce mentálně retardovaných dětí (těžká a hluboká MR), které nemají rozvinutou použitelnou řeč, velmi málo navazují jakýkoli kontakt a v symptomatice převládají stereotypní, repetitivní příznaky.“*²¹

2.2 Atypický autismus

Atypický autismus je další poruchou, která se řadí k pervazivním vývojovým poruchám a je jednou ze součástí celého autistického spektra, avšak její diagnostický obraz nespĺňuje veškerá kritéria, která jsou definována

¹⁹ Poruchy psychického vývoje (F80-89). *Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky* [online]. c2010-2012 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>.

²⁰ Poruchy psychického vývoje (F80-89). *Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky* [online]. c2010-2012 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>.

²¹ HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK et al. *Dětský autismus*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-717-8813-9, s. 40-41.

pro diagnózu dětského (infantilního) autismu. Od něj se totiž atypický autismus odlišuje, buď dobou kdy vznikl, nebo tím, že se u daných jedinců nevyskytuje tzv. triáda postižených oblastí. Atypický autismus je charakteristický chyběním poruch v jedné nebo dvou oblastí (celkem tři) psychopatologie, které jsou vyžadované u „klasického“ autismu. Navíc vývoj bývá u těchto dětí narušen až ve věku 3 let a více.²²

„Děti s atypickým autismem mají některé oblasti vývoje méně narušeny než děti s klasickým autismem, může se jednat o lepší sociální či komunikační dovednosti nebo chybí stereotypní zájmy. U těchto dětí se dříve mluvilo o tzv. autistických rysech. Vývoj dílčích dovedností je u těchto dětí značně nerovnoměrný. Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus neliší od dětského autismu. Ročně se v České republice narodí zhruba 100 - 150 dětí s atypickým autismem.“²³

2.3 Rettův syndrom

Rettův syndrom lze definovat jako takový syndrom, který je doprovázený „těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní (všepromikající) dopad na somatické, motorické i psychické funkce.“²⁴ Samotná porucha autistického spektra se vyskytuje pouze u děvčat, pro které je charakteristické, že se u nich objevuje typické autistické chování jen částečně. K dalším charakteristickým rysům tohoto onemocnění řadíme:

²² OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 292 s. ISBN 80-210-3977-9.

²³ HOROVÁ, Kateřina. Atypický autismus. *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2007 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/atypicky-autismus.html>.

²⁴ THOROVÁ, Kateřina. Rettův syndrom. *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2007 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/rettuv-syndrom.html>.

- velmi malý rozsah pozornosti,
- ztráta úchopových vlastností rukou, která je zároveň doprovázena závažnými poruchami hybnosti.²⁵

Průběh Rettova syndromu u dívek je takový, že do pátého měsíce jejich věku se vyvíjejí zcela normálně, bez jakýchkoliv nápadností, poté se však u nich začínají objevovat četné poruchy řeči, která může úplně vymizet, dále dochází ke ztrátě manuálních schopností a zpomaluje se růst hlavy. Klinický obraz Rettova syndromu je navíc doplněn krouživými pohyby rukou, nepravidelným dýcháním (zejména v bdělém stavu) a vznikem skoliózy nebo kyfózy. Není ani výjimkou, že se objevují záchvaty epilepsie. Téměř všechny případy Rettova syndromu jsou doprovázeny hlubokou mentální retardací.²⁶

Současné studie, které se zabývaly prognostickým vývojem Rettova syndromu, uvádějí, že *„dívky s Rettovým syndromem se dožívají běžně 40-50 let a v průběhu života psychicky dozrávají. Psychika se stává více stabilizovanou. Stereotypní pohyby rukou bývají méně intenzivní, chybí dřívější prudké výkyvy nálad i dlouhodobé stavy rozmrzelosti. Nadále se zlepšuje oční kontakt a sociální porozumění.“*²⁷

2.4 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je definován jako komplexní vývojová porucha, která významným způsobem zasahuje oblast kontaktu a komunikace. Původně tato porucha autistického spektra nebyla mezi pervazivními vývojovými poruchami vůbec zařazena. K jejímu zařazení došlo v roce 1992, kdy ji Světová zdravotnická organizace zařadila do svého klasifikačního systému

²⁵ THOROVÁ, Kateřina. Rettův syndrom. *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2007 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/rettuv-syndrom.html>.

²⁶ HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK et al. *Dětský autismus*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-717-8813-9.

²⁷ ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2, s. 41.

ICD-10. Podobně jako jiné poruchy autistického spektra také Aspergerův syndrom může „*nejrůznějším způsobem postihovat vztahy k okolí, účast na životě společenství a schopnost začlenit se do společnosti, jelikož jsou postiženy schopnosti v oblasti jak kognitivní, tak řečové, motorické, emocionální a schopnost vstupovat do interakcí.*“²⁸

V rámci diagnostiky Aspergerova syndromu se uvádí, že musí být splněna následující kritéria:

- narušené sociální chování,
- vyhraněné záliby,
- opakující se činnosti s určitou pravidelností,
- neobvyklé jazykové a řečové nápadnosti,
- problémy při komunikaci neverbálního charakteru,
- neobratnost v motorické oblasti.²⁹

²⁸ PREIBMAN, Christine. Aspergerův syndrom: přehled a diagnostická kritéria. *Doktorka.cz* [online]. 2010 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://psychologie.doktorka.cz/aspergeruv-syndrom-prehled-a-diagnosticka-kriteria/>.

²⁹ ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 203 s. ISBN 80-7178-979-8, s. 187-189.

3. LÉČEBNÉ MOŽNOSTI A TYPY TERAPIE U DĚTÍ S DIAGNÓZOU AUTISMU

Pro děti s diagnózou autismu existuje hned několik možností léčby a typů terapie, které mohou být u nich využity a každá z nich se setkává s větším či menším pozitivním ohlasem odborné veřejnosti. Jak uvádí S. Fischer a J. Škoda: „*Prognóza léčby je málo účinná. K úplnému vyléčení autismu v 98% případů nedochází.*“³⁰ Je však velmi pravděpodobné, že pokud bude využito speciálně výchovné přístupu, lze jím zlepšit řadu komunikačních schopností, zlepšit úroveň kognitivních schopností autistických dětí a také redukovat určité druhy problematického chování, jako třeba např. agresivitu nebo sebepoškozování. Je velmi smutným faktem, že se v dnešní době ještě všem autistům nedostává speciálně-pedagogickému přístupu, díky tomu se řada z nich ocitá v psychiatrických léčebnách a jsou jim podávány vysoké dávky psychofarmak.

K. Thorová uvádí, že kromě psychofarmakologické léčby se v terapii autistických jedinců uplatňují následující typy terapeutických postupů:

- behaviorální přístupy,
- metoda strukturovaného učení (TEACCH program),
- komunikační terapie (augmentativní a alternativní komunikace),
- muzikoterapie, arteterapie, canisterapie.
- herní terapie aj.³¹

³⁰ FISCHER, Slavomír a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 80-7387-014-0, s. 124.

³¹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-736-7091-7.

3.1 Intervenční opatření při práci s dětmi s autismem

K. Thorová se zmiňuje o několika intervenčních přístupech, které jsou velmi účinnými právě při práci s dětmi, u nichž byl diagnostikován autismus. Je však třeba mít stále na paměti, že před sebou nemáme nějakého autistu, ale dítě s autismem. Je tedy velice potřebné dát mu veškerou „lásku, bezpečí, přijetí. Potřebuje hru, interakci, odpočinek, volný čas, možnost volby. Potřebuje odměnu a pochvalu.“³²

K fungujícím intervenčním opatřením v práci s autistickými dětmi i dospělými patří:

- úprava pracovního prostředí (vizualizované instrukce, strukturovaný čas, musí být zajištěna předvídatelnost),
- změna životního stylu (správný typ školního zařízení, trávení volného času, společenské uplatnění, bydlení),
- rozvoj dovedností (návčik komunikace, volné činnosti, rozvoj a posilování sociální interakce, návčiky praktických dovedností, návčik pracovního chování, možnost volby, příprava na zaměstnání),
- přiměřená motivace,
- návčik relaxačních technik,
- modelové návčiky zvládání určitých situací za pomoci obrázků, fotografií, nákrešů daných situací a procesuálních schémat.³³

³² THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-736-7091-7, s. 383.

³³ Tamtéž, s. 383-384.

3.2 TEACCH program a metoda strukturovaného učení

TEACCH program (pocházející z anglického označení Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children,³⁴ což se dá volně přeložit jako Péče a vzdělávání dětí s autismem a s problémy v komunikaci) je programem, který vznikl v Severní Karolíně v USA a v současné době je rozšířen v mnoha zemích Evropy, včetně České republiky.

„V době, kdy tyto děti byly stále vylučovány ze škol, naše skupina vytvořila domácí výukový program, který uskutečňovali rodiče v domácím prostředí. Základem těchto výukových programů bylo strukturované učení, které se provádělo každý den v trvání od 15 minut do jedné hodiny. Přesvědčili jsme se, že jakmile si rodiče tyto individuální výukové programy osvojili, zlepšilo se soužití s dítětem ve všech aspektech doma i ve společnosti.“³⁵

TEACCH program využívají odborní pracovníci a rodiče při péči o lidi s poruchami autistického spektra, může být využit v jakémkoliv věku. Je v něm zahrnut speciální výchovně vzdělávací program, který je založen na specifických potřebách těchto jedinců. V podmínkách České republiky je využívána metodika tohoto programu, jde o tzv. strukturované učení.³⁶

Filosofie a zásady TEACCH programu

- *individuální přístup k dětem,*
- *aktivní generalizace dovedností (prostupnost a propojenost školního a domácího prostředí),*

³⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-736-7091-7, s. 384.

³⁵ SCHOPLER, Eric et al. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2000, 168 s. ISBN 80-902494-2-6, s. 7.

³⁶ THOROVÁ, Kateřina a Magdalena SEMÍNOVÁ. *Strukturované učení. Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2007 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>.

- *úzká spolupráce s rodinou,*
- *integrace lidí s autismem do společnosti,*
- *přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí,*
- *pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním a těžkým mentálním handicapem, optimistický pohled na efektivitu a možnosti vzdělávání těchto dětí*
- *aktivní snaha o pedagogickou intervenci, řešení problematického chování.³⁷*

Výhody strukturovaného učení

- *metodika strukturovaného učení akceptuje zvláštnosti autistického myšlení a přizpůsobuje se specifikám dítěte (dítě se tedy nepřizpůsobuje osnovám, jak to bývá v ČR obvyklé),*
- *svět, který dítě díky svému handicapu vnímá jako chaos se stává předvídatelný v prostoru i čase, snižuje se stresová zátěž, dítě je schopno vstřebávat nové informace,*
- *díky pocitu soběstačnosti se může rozvíjet sebevědomí dítěte,*
- *nácvik samostatnosti, která je v dospělém životě velmi potřebná,*
- *redukce problematického chování (agresivity, záchvatů vzteku, negativismu),*

³⁷ THOROVÁ, Kateřina a Magdalena SEMÍNOVÁ. Strukturované učení. *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2007 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>.

- *zmírňuje či eliminuje se kognitivní deprivace, která je daná přítomností poruchy. Rozvíjejí se schopnosti a dovednosti dítěte,*
- *medikaci psychofarmaky je možné snížit či po dohodě s lékařem zcela vysadit.³⁸*

Nároky kladené na učitele a vychovatele

- *profesionalita,*
- *teoretické porozumění autismu,*
- *schopnost vycházet z aktuálních výsledků hodnocení, schopnost flexibilně přizpůsobovat program,*
- *schopnost přizpůsobit prostředí dítěti s přihlédnutím na specifika poruchy,*
- *reálný odhad schopností dítěte, využití jeho silných stránek,*
- *důraz na nácvik komunikace a sociálního chování, komunikační styl musí vycházet z aktuální úrovně schopností dítěte.³⁹*

³⁸ THOROVÁ, Kateřina a Magdalena SEMÍNOVÁ. Strukturované učení. *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2007 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>.

³⁹ THOROVÁ, Kateřina a Magdalena SEMÍNOVÁ. Strukturované učení. *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2007 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. POPIS PRŮZKUMU

4.1 Cíl průzkumu a jeho hypotézy

Tato bakalářská práce je zaměřena výchovu dětí s diagnózou autismu, u kterých se jeví jako použití metody strukturovaného učení v procesu jak jejich výchovy, tak vzdělávání, velmi výhodné. Cílem teoretické části bylo prostřednictvím literární rešerše komplexně zmapovat jednotlivé pojmy vztahující se k diagnostice autismu, k jeho jednotlivým poruchám dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), zaměřit se na komunikaci, výchovu a vzdělávání dětí s autismem tak, jak je to v současné době koncipováno. Opomenuty nebyly ani hlavní metody, které se při výchově dětí s diagnózou autismu uplatňují.

Cílem průzkumu v této praktické části bakalářské práce je ověřit, jakým způsobem a v jakém rozsahu přispívá metoda strukturovaného učení k dalšímu rozvoji autistických dětí. Dílčími cíli dále je:

- popsat metody výuky a vzdělávání, které se uplatňují v práci s dětmi na pracovišti,
- zanalyzovat rozdíly v úspěšnosti aplikace metody strukturovaného učení u autistických dětí s mentálním postižením a u autistických dětí s diagnózou dětské mozkové obrny, mentálního postižení a jiného přidruženého postižení.

Samotné šetření probíhalo formou kvalitativního výzkumu, které bylo provedeno během čtrnáctidenní praxe ve speciální mateřské a základní škole v Brně.

S ohledem na výše stanovené cíle byly definovány následující výzkumné hypotézy:

H1: Metoda strukturovaného učení významně ovlivňuje pozornost dětí s autismem a umožňuje jim tak lépe pochopit a vnímat okolní svět.

H2: Učitelky speciální mateřské a základní školy používají strukturované učení jako hlavní metodu výchovy a vzdělávání autistických dětí.

H3: Metoda strukturovaného učení je vhodnější u autistických dětí bez přidružených kombinovaných vad či jiného dalšího postižení než u autistických některých s dalšími možnými postiženími.

H4: Metoda strukturovaného učení výrazně stimuluje vývoj autistického dítěte bez ohledu na jeho možné další postižení.

4.2 Použité techniky, metody a postupy

Při zpracovávání praktické části a provádění výzkumného šetření bylo použito hned několik výzkumných metod, které se jevily s ohledem na vytyčené cíle jako nejvhodnější. Z tohoto důvodu bylo tedy výzkumné šetření pojato jako kvalitativní, které je definováno jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“⁴⁰ Kvalitativní výzkum tak umožňuje získávat daleko hlubší a detailnější pohled na zkoumanou problematiku, než by tomu bylo za použití klasických statistických postupů a jiných metod, které se spíše využívají pro kvantitativní šetření. V tomto konkrétním případě byly využity následující typy výzkumných metod:

⁴⁰ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-736-7040-2, s. 50.

- přímé a nepřímé pozorování,
- aktivní činnost s dětmi,
- neformální a nestandardizované rozhovory s pedagogickými pracovníky v jednotlivých třídách vzdělávacího zařízení,
- analýza dokumentů, tj. lékařské a psychologické zprávy, vzdělávací plány dětí, odborné dokumenty školy aj.

Na základě těchto metod pak byl sestaven popis celého vzdělávacího zařízení a charakterizovány jednotlivé metody, které se při výuce a východě dětí s diagnózou autismu uplatňují,

Jako další metoda posloužilo dotazníkové šetření, které bylo uskutečněno na vzorku personálu jednotlivých tříd speciální mateřské a základní školy jako výzkum kvantitativní. Dotazník je totiž relativně jednoduchou výzkumnou metodou, během které lze získat relativně rychle podstatné informace od většího vzorku respondentů.⁴¹ Byl strukturován nestandardizovaný dotazník obsahující 20 uzavřených a otevřených otázek a ke každé z nich bylo nabídnuto několik možností odpovědi, přičemž jen jednu mohli zakroužkovat, a to podle svého vlastního uvážení (pokud tedy nebylo u dané otázky uvedeno jinak). Součástí dotazníku jsou také otázky mapující tzv. identifikační údaje (zde respondenti neměli na výběr z připravených odpovědí, nýbrž museli doplnit konkrétní údaj). Jednalo se o následující otázky:

1. Jaký je Váš Věk?
2. Jakého jste pohlaví?
3. Jaké je Vaše vzdělání?
4. V jaké třídě působíte?

⁴¹ SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2.vyd. Praha: Portál, 1999, 342 s. ISBN 80-717-8327-7.

5. Jaká je Vaše pracovní pozice?
6. Kolik dětí je ve Vaší třídě?
7. Ve výchově a vzdělávání dětí s autismem využíváte nějakých speciálně pedagogických metod?
8. Uveďte prosím, jak často využíváte následujících typů speciálně pedagogických metod: metoda strukturovaného učení, TEACCH program, komunikační terapie, herní terapie, behaviorální intervenční terapie?
9. Uplatňujete při aplikaci metody strukturovaného učení individuálního přístupu?
10. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu strukturované třídy?
11. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu struktury pracovního místa?
12. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu struktury činností?
13. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu vizualizace prostoru?
14. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu vizualizace času?
15. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení transportní karty?
16. Je využití metody strukturovaného učení u následujících poruch prospěšné? (dětský autismus, autismus s mentálním postižením, autismus s dětskou mozkovou obrnou, atypický autismus, rettův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy)

17. Domníváte se, že u dětí s autismem bez jiného přidruženého postižení má metoda strukturovaného učení pozitivní vliv v následujících oblastech (komunikace, pozornost, pracovní chování, sociální chování, sebeobsluha)?
18. Domníváte se, že u dětí s autismem s jinými přidruženými postiženími (DMO, mentální postižení) má metoda strukturovaného učení pozitivní vliv v následujících oblastech (komunikace, pozornost, pracovní chování, sociální chování, sebeobsluha)?
19. Jaké výhody spatřujete v aplikaci metody strukturovaného učení u dětí s diagnózou autismu (individualita práce s jednotlivými dětmi, přehlednost, názornost, redukování problematického a nevhodného chování, nácvik soběstačnosti a sebeobsluhy, zlepšení komunikačních dovedností)?
20. Aplikují metodu strukturovaného učení také rodiče autistických dětí v jejich domácím prostředí?

Veškerá data, která byla prostřednictvím tohoto anonymního dotazníku zjištěna, byla vyhodnocena a zanesena do programu Microsoft Excel, ve kterém také proběhlo zpracování vyhodnocených dat. Využity byly tabulky četností a výsečové grafy pro lepší zobrazení získaných výsledků.

4.3 Charakteristika zkoumaného zařízení

Výzkumné šetření bylo uskutečněno v prostředí psychopedického pracoviště, které se nazývá Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola ELPIS a nachází se v Brně-Židenicích. V této podkapitole bude toto pracoviště popsáno, definován její cíl a cílová skupina uživatelů. V další části pak bude uvedena její struktura a popsány její jednotlivé části, vč. systému výchovné péče a vzdělávání.

4.3.1 Základní popis zařízení

Toto školské zařízení je právním subjektem, jež bylo zřízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1995.⁴² Prostředí této školy je v současné době tvořeno dvěma moderně vybavenými bezbariérovými pracovišti, jejichž součástí jsou také krásné zahrady, průlezky, hřiště a venkovní bazén. Jedno se nachází na adrese Koperníkova 2/4, které je určeno pro žáky pobývající na internátu, jsou zde umístěny třídy speciální základní školy a praktické školy.

Obr. 2: Vzdělávací zařízení Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola ELPIS – pracoviště Koperníkova



Zdroj: Fotogalerie - naše škola. *Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola ELPIS* [online]. 2012 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.skolaelpis.cz/foto01.htm>.

⁴² MATEŘSKÁ ŠKOLA SPECIÁLNÍ, ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ A PRAKTICKÁ ŠKOLA ELPIS. *Výroční zpráva školy: školní rok 2009/2010* [online]. Brno, 2010 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.skolaelpis.cz/word/vyrocn10.pdf>.

Pro žáky, kteří do školy docházejí každý den, je určeno pracoviště, které se nachází na ulici Františky Skaunicové 17, mimo to se zde také nacházejí třídy speciální mateřské školy a třídy speciálně určené pro vzdělávání autistických dětí.⁴³

Obr. 3: Vzdělávací zařízení Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola ELPIS – pracoviště Františky Skaunicové



Zdroj: Fotogalerie - naše škola. *Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola ELPIS* [online]. 2012 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.skolaelpis.cz/foto01.htm>.

4.3.2 Poslání zkoumaného pracoviště

Posláním zařízení je „poskytovat výchovu a vzdělávání žákům s mentálním postižením v rozsahu *středního až těžkého stupně mentální retardace, dětem s kombinovanými vadami a dětem s poruchami autistického spektra od 3 let do ukončení povinné školní docházky a žákům Praktické*

⁴³ Naše škola. *Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola ELPIS* [online]. 2012 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.skolaelpis.cz/skola.htm>.

školy.“⁴⁴ Vzdělávání je těmto dětem umožněno nejprve pobytem ve speciální mateřské škole a poté pokračuje povinnou školní docházkou, která probíhá po dobu 10 let. Po jejím ukončení je možné dále pokračovat ve studiu na praktické jednoleté škole. Žákům je tedy umožněno získat základy vzdělání a prostřednictvím studia praktické školy také základy středního vzdělání. Výchovně-vzdělávací proces má za cíl „připravit co nejlépe žáky školy na život v dospělosti. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je žákům poskytována soustavná podpora rozvoje jejich schopností a dovedností.“⁴⁵

4.3.3 Poskytované služby

Zkoumané pracoviště základní a mateřské speciální školy je prostředím, ve kterém jsou jeho uživateli (tj. jednotlivým žákům a dětem) poskytovány následující druhy služeb:

- internátní pobyt pro děti navštěvující školské zařízení,
- denní pobyt pro děti navštěvující školské zařízení,
- stravování,
- odpolední výchovná péče,
- rehabilitace, rehabilitační canisterapie,
- logopedická péče,
- plavecký výcvik,
- metoda strukturovaného učení,

⁴⁴ MATEŘSKÁ ŠKOLA SPECIÁLNÍ, ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ A PRAKTICKÁ ŠKOLA ELPIS. *Výroční zpráva školy: školní rok 2009/2010* [online]. Brno, 2010 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.skolaelpis.cz/word/vyrocn10.pdf>, s. 3.

⁴⁵ MATEŘSKÁ ŠKOLA SPECIÁLNÍ, ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ A PRAKTICKÁ ŠKOLA ELPIS. *Výroční zpráva školy: školní rok 2009/2010* [online]. Brno, 2010 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.skolaelpis.cz/word/vyrocn10.pdf>, s. 3.

- metoda výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS),
- chirofonetika,
- míčkování,
- fyzioterapie,
- metoda snoezelen,
- psychologická péče,
- dramatická výchova,
- poradna pro rodiče a učitele.⁴⁶

4.3.4 Struktura školského zařízení

Struktura tohoto zařízení vypadá následovně, přičemž na jeho jednotlivých pracovištích je zajištěno jak vzdělávání, tak patřičná výchovná péče odpovědnými a odbornými pracovníky:

- mateřská škola speciální,
- základní škola speciální,
- praktická škola jednoletá,
- internát.⁴⁷

Celé školské zařízení poskytuje vzdělávání a výuku ve 14 třídách pro celkem 85 dětí. V rámci základní školy jsou dvě třídy určeny speciálně pro děti s diagnózou autismu, další dvě třídy se nachází na nižším stupni základní

⁴⁶ *Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola ELPIS* [online]. 2012 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.skolaelpis.cz/>.

⁴⁷ Naše škola. *Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola ELPIS* [online]. 2012 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.skolaelpis.cz/skola.htm>.

školy, v sedmi třídách je poté uskutečňována výuka podle rehabilitačního vzdělávacího programu. V mateřské škole existují dvě třídy (Budulinci, Kuřátka) celkem pro 12 dětí, přičemž jedna třída je určena pouze pro autistické děti. V praktické škole je vzděláváno celkem 7 dětí.

4.3.5 Výchova a vzdělávání dětí v mateřské speciální škole

Ve speciální mateřské škole je vzděláváno celkem 12 dětí, které jsou rozděleny dvou tříd – jedna je určen výhradě pro autistické děti (Budulinci), druhá je tvořena také dětmi autistickými (těžší a hluboký autismus), avšak ke své základní diagnóze mají ještě přidružené středně těžké až velmi těžké mentální postižení (Kuřátka). Každé dítě v jednotlivé třídě má zpracovaný tzv. individuální Edukační plán, prostřednictvím kterého je taky hodnocen a v případě potřeby je tento jeho plán upravován. Základ v těchto tříd tvoří „Edukační hodnotící profil“, který byl vytvořen kolektivem speciálních pedagogů ze Speciálního pedagogického centra právě pro děti s poruchami autistického spektra. Mimo jiné je také vhodný pro děti i s jinými postiženími, hlavně mentálním, proto je využíván oběma třídami mateřské školy. Po vyhodnocení Edukačního hodnotícího profilu jsou vypracovány jednotlivé edukační plány každému dítěti speciálně dle jeho potřeb a postižení.⁴⁸

Hlavní metodou, která se u dětí ve speciální mateřské škole využívá, je metoda strukturovaného učení, která je právě u dětí s autismem velice účinnou a progresivní metodou. Využívá se na rozvoj komunikačních schopností, je využíváno strukturalizace, vizualizace a individualizace nácviku úkolů a postupů.

Další metodou, která se ve třídách s dětmi s diagnózou autismus uplatňuje je metoda zvaná VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém). Při této metodě je využíváno alternativní a augmentativní komunikace, zejména pak komunikace prostřednictvím předmětu, fotografie nebo obrázků.

⁴⁸ MŠ speciální. *Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a Praktická škola ELPIS* [online]. 2012 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: <http://www.skolaelpis.cz/zapisms.htm>.

Mimo to je všem dětem poskytována každodenně logopedická péče, která se prolíná celým výchovně-vzdělávacím procesem.

4.3.6 Výchova a vzdělávání dětí v základní speciální škole

Zápis dětí do speciální základní školy vždy probíhá v průběhu měsíce ledna nebo února, a to na základě doporučení psychologa ze Speciálně pedagogického centra nebo z Pedagogicko-psychologické poradny. Výchovně-vzdělávací proces všech žáků na této škole se řídí Vzdělávacím programem pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy. Dalším velmi důležitým dokumentem v tomto celém procesu je Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy a Školní vzdělávací program ELPIS.

V rámci výuky je také u dětí na speciální základní škole využívána zejména metoda strukturovaného učení, která je založena na třech základních pilířích: individualizace, strukturalizace, vizualizace.

Učební plán dětí s diagnózou autismu probíhá v obou třídách speciální základní školy dle následujícího scénáře:

- rozumová výchova,
- řečová výchova,
- komunikační a sociální dovednosti,
- smyslová výchova,
- výtvarná výchova,
- hudební a pohybová výchova,
- aktivace hybnosti,
- pracovní činnosti.

4.4 Charakteristika průzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem jsou jednak učitelky a asistentky pedagoga, které působí ve čtyřech třídách mateřské a základní školy, ve kterých jsou vzdělávány děti s diagnózou autismus, jednak děti, které jsou vzdělávány a podrobovány speciální výchovné péči. Jak již bylo uvedeno v předcházející kapitole, byly vytvořeny čtyři třídy pro děti s diagnózou autismu, a to na úrovni předškolního a základního vzdělávání. V každé třídě jsem oslovila jednu učitelku nebo asistentku pedagoga, kterou jsem požádala o pomoc při zpracování mé bakalářské práce. Základní identifikační údaje průzkumného vzorku byly zjišťovány prostřednictvím dotazníku, který jim byl rozdán hned v úvodním dni mé praxe, a byly jim podány instrukce k vypracování. Tyto dotazníky jsem poté sesbírala v posledních dvou dnech mé návštěvy na jejich pracovišti, čímž jsem si zajistila 100 % návratnost všech dotazníků. Celkem se tedy průzkumného šetření vztahující se k tématu této bakalářské práce zúčastnilo 4 zaměstnanci speciální mateřské a základní školy. Jak jsem již uváděla v kapitole o využitých metodách, výzkum je pojímán jako kvalitativní, tato dotazníková metoda je pojata jako doplňková, proto nebylo nutné mít dostatečně reprezentativní vzorek. Co se týče pohlaví, jedná se výhradně o ženy. Průměrný věk respondentů byl 38 let, přičemž převážná část respondentů (75 %) se nacházelo v intervalu do 39 let. Rozdělení průzkumného vzorku dle pohlaví, vzdělání, věku a pracovního zařazení je znázorněno v následujících tabulkách.

Tab. 2: Rozdělení průzkumného vzorku dle věku

Věk	Četnost	(%)
< 34	2	50
35-39	1	25
> 40	1	25
Celkem	4	100

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 3: Rozdělení průzkumného vzorku dle vzdělání

Vzdělání	Četnost	(%)
Vysokoškolské (magisterské, obor speciální pedagogika)	2	50
Vysokoškolské (bakalářské, obor pedagogika)	1	25
Středoškolské (střední pedagogická škola) + akreditovaný kurz	1	25
Celkem	4	100

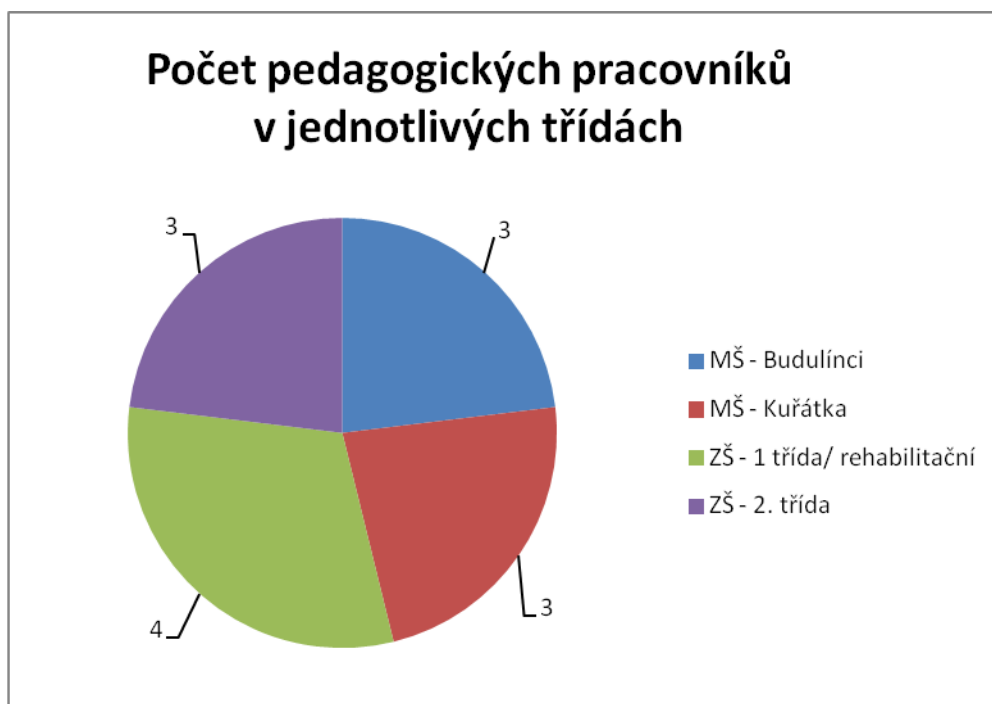
Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 4: Rozdělení průzkumného vzorku dle pracovního zařazení

Typ třídy	Učitelka N = 2		Asistent pedagoga N = 2	
	Počet	%	Počet	%
MŠ - Budulínci	1	50	0	0
MŠ - Kuřátka	0	0	1	50
ZŠ – 1 třída	1	50	0	0
ZŠ – 2. třída/ rehabilitační	0	0	1	50

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 1: Celkový počet pedagogických pracovníků v jednotlivých třídách



Zdroj: vlastní zpracování

Jako výzkumný vzorek de facto tvořily také děti z jednotlivých tříd základní a mateřské speciální školy, neboť ony se staly předmětem mého pozorování a zapojila jsem se i aktivně do jejich každodenního programu. Celkový počet dětí v obou třídách mateřské školy je 12 dětí a celkový počet dětí v základní škole je 14 dětí (tím jsou tedy myšleny třídy, ve kterých probíhá vzdělávání a výchova dětí s diagnózou autismu a jinými přidruženými postiženími), tak, jak je to znázorněno v grafu. (viz níže). V tabulce č. 4 je znázorněn počet dětí, které jsou v jednotlivých třídách zastoupeny dle pohlaví. Jak je vidno, chlapců je v jednotlivých třídách daleko více a celkem tvoří necelých 70 % všech dětí, zatímco dívky pouhých 30 %.

Tab. 5: Zastoupení dětí v jednotlivých třídách dle pohlaví

Typ třídy	Dívky		Chlapci		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
MŠ - Budulíneci	3	50,00	3	50,00	6	23,08
MŠ - Kuřátka	1	16,67	5	83,33	6	23,08
ZŠ – 1 třída	2	28,57	5	71,43	7	26,92
ZŠ – 2. třída/ rehabilitační	2	28,57	5	71,43	7	26,92
Celkem	8	30,77	18	69,23	26	100

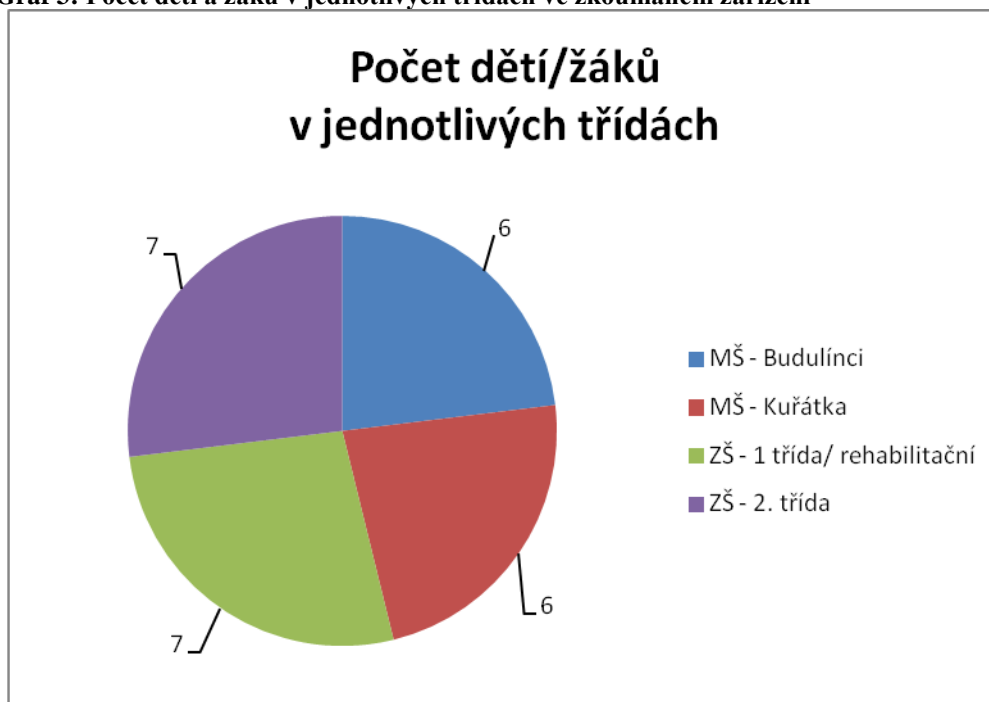
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2: Počet dětí v jednotlivých třídách ve zkoumaném zařízení dle pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3: Počet dětí a žáků v jednotlivých třídách ve zkoumaném zařízení



Zdroj: vlastní zpracování

4.5 Interpretace údajů z dotazníku

Tato kapitola je zaměřena na analýzu a interpretaci dat, která byla zjištěna od jednotlivých respondentů z anonymního dotazníku, veškeré údaje jsou uvedeny v přehledných tabulkách. Druhou částí interpretace a analýzy k ověření jednotlivých hypotéz tvoří dvě kazuistiky, které byly vytvořeny na základě několika výzkumných metod (pozorování, rozhovor, rozbor dokumentů) a jejich cílem bylo ověřit a prozkoumat úspěšnost využití metody strukturovaného učení a její pozitivní vliv na rozvoj komunikačních schopností, zlepšení vnímání okolního světa a sociálního chování a zlepšení sebeobsluhy samotného jedince.

7. Ve výchově a vzdělávání dětí s autismem využíváte nějakých speciálně pedagogických metod?

a) ano

b) ne

Tab. 6: Odpovědi respondentů na otázku č. 7 „Ve výchově a vzdělávání dětí s autismem využíváte nějakých speciálně pedagogických metod?“

Typ odpovědi	Respondenti MŠ N = 2		Respondenti ZŠ N = 2		Celkem N = 4	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
ANO	2	100	2	100	4	100
NE	0	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě výše uvedené tabulky vyplývá, že v jednotlivých třídách, ať již v mateřské, či v základní škole, je naprostou nezbytností vzhledem ke struktuře žáků využívání některé ze speciálně pedagogických metod, které jsou 100 % všemi pedagogickými pracovníky využívány.

8. Uved'te prosím, jak často využíváte následujících typů speciálně pedagogických metod nebo terapií:

- a) metoda strukturovaného učení: často – méně často – občas - vůbec
- b) TEACCH program: často – méně často – občas - vůbec
- c) komunikační terapie: často – méně často – občas - vůbec
- d) herní terapie: často – méně často – občas - vůbec
- e) behaviorální intervenční terapie: často – méně často – občas – vůbec
- f) canisterapie: často – méně často – občas – vůbec
- g) hipoterapie: často – méně často – občas – vůbec
- h) muzikoterapie: často – méně často – občas – vůbec

Tab. 7: Odpovědi respondentů MŠ na otázku č. 8 „Uveďte prosím, jak často využíváte následujících typů speciálně pedagogických metod nebo terapií“

Typ odpovědi	ČASTO		MÉNĚ ČASTO		OBČAS		VŮBEC	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
STRUKTUROVANÉ UČENÍ	2	100	0	0	0	0	0	0
TEACCH PROGRAM	0	0	1	50	1	50	0	0
KOMUNIKAČNÍ TERAPIE	1	50	1	50	0	0	0	0
HERNÍ TERAPIE	1	50	1	50	0	0	0	0
BEHAVIORÁLNÍ TERAPIE	0	0	2	100	0	0	0	0
CANISTERAPIE	0	0	1	50	1	50	0	0
HIPOTERAPIE	0	0	0	0	0	0	2	100
MUZIKOTERAPIE	0	0	0	0	1	50	1	50

Zdroj: vlastní zpracování

V obou třídách mateřské školy je využívána zejména metoda strukturovaného učení, dále také herní terapie a komunikační metoda (VOKS). V odůvodněných případech je také využívána canisterapie. Vůbec se nevyužívá hipoterapie a jednou třídou ani muzikoterapie.

Tab. 8: Odpovědi respondentů ZŠ na otázku č. 8 „Uveďte prosím, jak často využíváte následujících typů speciálně pedagogických metod nebo terapií“

Typ odpovědi	ČASTO		MÉNĚ ČASTO		OBČAS		VŮBEC	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
STRUKTUROVANÉ UČENÍ	2	100	0	0	0	0	0	0
TEACCH PROGRAM	0	0	1	50	0	0	1	50
KOMUNIKAČNÍ TERAPIE	1	50	1	50	0	0	0	0
HERNÍ TERAPIE	1	50	1	50	0	0	0	0
BEHAVIORÁLNÍ TERAPIE	0	0	2	100	0	0	0	0
CANISTERAPIE	1	50	1	50	0	0	0	0
HIPOTERAPIE	0	0	0	0	0	0	2	100
MUZIKOTERAPIE	0	0	0	0	2	100	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Pedagogy v obou třídách základní školy je využívána zejména metoda strukturovaného učení (podobně jako se vyjádřili respondenti mateřské školy), dále také komunikační terapie (VOKS), herní terapie a behaviorální terapie, která se právě u dětí školního věku jeví jako velmi vhodné řešení, a to v náviku důležitých činností a aktivit. Opět hipoterapie nenašla v těchto třídách své uplatnění.

9. Uplatňujete při aplikaci metody strukturovaného učení individuálního přístupu?

a) ano

b) ne

Tab. 9: Odpovědi respondentů na otázku č. 9 „Uplatňujete při aplikaci metody strukturovaného učení individuálního přístupu?“

Typ odpovědi	Respondenti MŠ N = 2		Respondenti ZŠ N = 2		Celkem N = 4	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
ANO	2	100	2	100	4	100
NE	0	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

V jednotlivých třídách základní i mateřské školy je využíván individuální přístup v plné míře, neboť to odpovídá samotné struktuře dětí, které jsou v tomto zařízení vzdělávány. Každé dítě je osobnost, navíc kromě diagnózy autismu mají v mnoha případech přidružené další kombinované či jiné zdravotní postižení. Každému žáku ve třídě základní školy je vytvořen edukační plán, který je určen pouze pro něj a je vytvořen na základě jeho diagnózy a jeho specifických osobnostních vlastností.

10. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu strukturované třídy?

a) ano

b) ne

Tab. 10: Odpovědi respondentů na otázku č. 10 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu strukturované třídy?“

Typ odpovědi	Respondenti MŠ N = 2		Respondenti ZŠ N = 2		Celkem N = 4	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
ANO	2	100	2	100	4	100
NE	0	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Při využívání metody strukturovaného učení je ve všech třídách využíván princip strukturované třídy v plném rozsahu. To totiž odpovídá myšlení autistického dítěte, které potřebuje mít ve svém životě určitý řád a díky tomu, že jsou jednotlivé věci přesně strukturované a rozdělené do jednotlivých částí prostoru a stále na stejném místě, dochází u nich k rozvíjení řady jejich skrytých schopností a dovedností a také je redukováno problematické chování.

V obou třídách základní školy je strukturován prostor třídy tak, že je rozdělen na pět částí (čtyři tvoří část pracovní, jedna odpočinkovou):

- první část slouží k nácviku sebeobslužných činností, je využívána jako šatna,
- druhá část je vymezena pro nácvik společenských her,
- třetí část je tvořena jednotlivými školními lavicemi a je zde rozvíjena individuální práce s každým dítětem,
- čtvrtá část je zaměřena na individuální nácvik (probírání nového učiva – zavazování tkaniček, navlékání korálek, čtení, psaní, počítání, využívání počítače při výuce),
- odpočinková místnost je určena pro nestrukturovaný volný čas, je zde umístěno velké množství hraček, časopisů, knih, je zde také možno najít terapeutický míč a vak na sezení.

11. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu struktury pracovního místa?

a) ano

b) ne

Tab. 11: Odpovědi respondentů na otázku č. 11 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu struktury pracovního místa?“

Typ odpovědi	Respondenti MŠ N = 2		Respondenti ZŠ N = 2		Celkem N = 4	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
ANO	2	100	2	100	4	100
NE	0	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Princip struktury pracovního místa je využíván opět všemi třídami, ve kterých jsou vzdělávány děti s diagnózou autismu. Velmi detailně mají tento princip propracovaný právě v mateřské škole, a to ve třídě Budulínci. Určité činnosti během výuky provádějí děti pod dohledem asistentky pedagoga na předem určeném místě, kterým je pracovní stůl, který je strukturován (rozdělen) na jednotlivé části. Děti se tak učí, jak mají pracovat, v jakém pořadí, učí se struktuře aj. Díky tomu se učí poznávat okolní svět a redukuje se u nich agresivní chování.

12. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu struktury činností?

a) ano

b) ne

Tab. 12: Odpovědi respondentů na otázku č. 12 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu struktury činností?“

Typ odpovědi	Respondenti MŠ N = 2		Respondenti ZŠ N = 2		Celkem N = 4	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
ANO	0	0	2	100	2	50
NE	2	0	0	0	2	50

Zdroj: vlastní zpracování

Princip struktury činností je využíván v metodě strukturovaného učení u dětí ve třídách základní školy. Mateřská škola jej nevyužívá, jak vyplynulo z dotazníkového šetření. Při výuce jsou děti na základní škole vedeny k samostatnosti, učitel do prací dětí nezasahuje, tím omezuje jejich stres, který by mohl v opačném případě nastat. Jednotlivé úkoly, které děti provádějí, se dávají do strukturovaných krabic nebo do šanonů. Do levé části krabic se umísťují předměty, které pak dítě má přemístit do pravé části, a to na základě předem stanoveného klíče. V obdobném duchu jsou vytvořeny také šanony, jejichž princip spočívá v tom, že z levé strany se odlepují obrázky, které se pak nalepují na pravou stranu, opět dle předem stanoveného klíče.

Také v obou třídách speciální mateřské školy je při aplikaci metody strukturovaného učení využíváno principu struktury činností, např. se děti učí nácviku v činnosti umývání rukou, v činnosti používání záchodu aj.

13. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu vizualizace prostoru?

a) ano

b) ne

Tab. 13: Odpovědi respondentů na otázku č. 13 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu vizualizace prostoru?“

Typ odpovědi	Respondenti MŠ N = 2		Respondenti ZŠ N = 2		Celkem N = 4	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
ANO	2	100	2	100	4	100
NE	0	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Principu vizualizace prostoru je v metodě strukturovaného učení využíváno ve všech čtyřech třídách v plném rozsahu. Všechny místnosti, ve kterých se děti pohybují, jsou barevně odlišené, navíc také jednotlivé předměty, které se užívají k nácviku daných činností, se odlišují od sebe barvami, čímž umožňují lepší zapamatování.

14. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu vizualizace času?

a) ano

b) ne

Tab. 14: Odpovědi respondentů na otázku č. 14 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu vizualizace času?“

Typ odpovědi	Respondenti MŠ N = 2		Respondenti ZŠ N = 2		Celkem N = 4	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
ANO	2	100	2	100	4	100
NE	0	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Princip vizualizace času v metodě strukturovaného učení je u dětí s diagnózou autismu využíván prostřednictvím řady fotek, piktogramů, obrázků, zvýrazněných velkých nápisů apod. Tyto principy jsou využívány i ve třídách speciální mateřské a základní školy. Tak např. u dětí s diagnózou autismu, ale také u dětí s kombinovanými vadami (v rehabilitační třídě základní školy) se při komunikaci využívají konkrétní předměty nebo fotky, tak např. rulička toaletního papíru představuje záchod, hrníček představuje potřebu napít se, pomocí talířku se dítě dožaduje oběda apod.

15. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení transportní karty?

- a) ano
- b) ne

Tab. 15: Odpovědi respondentů na otázku č. 15 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení transportní karty?“

Typ odpovědi	Respondenti MŠ N = 2		Respondenti ZŠ N = 2		Celkem N = 4	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
ANO	2	0	2	0	4	100
NE	0	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Při využívání metody strukturovaného učení u žáků s diagnózou autismus pedagogičtí pracovníci ve všech čtyřech třídách využívají transportních (tranzitních) karet, jak tedy vyplývá z dotazníkového šetření. Tyto transportní karty se využívají při všech činnostech a aktivitách, které jsou

s dětmi prováděny (např. při denním režimu, neboť na klasický slovní pokyn autistické děti vůbec nereagují.

16. Je využití metody strukturovaného učení u následujících poruch prospěšné?

- a) dětský autismus: ano - ne
- b) autismus s mentálním postižením: ano - ne
- c) autismus s dětskou mozkovou obrnou: ano -ne
- d) atypický autismus: ano – ne
- e) rettův syndrom: ano – ne
- f) Aspergerův syndrom
- g) jiné pervazivní vývojové poruchy: ano – ne

Respondenti se domnívají, že nejvíce prospěšná je metoda strukturovaného učení u dětí s diagnózou dětského autismu a autismu přidruženého s mentálním postižením (100 %) a dále u dětí s diagnózou atypického autismu a autismu přidruženého s dětskou mozkovou obrnou (75 %), Naopak jako nejméně prospěšná se tato metoda jeví u jiných pervazivních vývojových poruch (25 %).

Tab. 16: Odpovědi respondentů na otázku č. 16 „Je využití metody strukturovaného učení u následujících poruch prospěšné?“

Typ odpovědi	ANO		NE	
	Počet	%	Počet	%
DĚTSKÝ AUTISMUS	4	100	0	0
AUTISMUS S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	4	100	0	0
AUTISMUS S DĚTSKOU MOZKOVOU OBRNOU	3	75	1	25
ATYPICKÝ AUTISMUS	3	75	1	25
RETTŮV SYNDROM	2	50	2	50
ASPERGERŮV SYNDROM	2	50	2	50
JINÉ PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY	1	25	3	75

Zdroj: vlastní zpracování

17. Domníváte se, že u dětí s autismem bez jiného přidruženého postižení má metoda strukturovaného učení pozitivní vliv v následujících oblastech?

- a) komunikace: ano – ne
- b) pozornost: ano – ne
- c) pracovní chování: ano - ne
- d) sociální chování: ano – ne
- e) sebeobsluha: ano – ne

Otázka č. 17 se snažila postihnout, s jakým úspěchem, konkrétně v kterých oblastech, se metoda strukturovaného učení nejvýrazněji podílí na

pozitivním rozvoji u dětí, u nichž byl diagnostikován autismus, a jiné další postižení nemají. Respondenti z mateřské školy se domnívají, že tato metoda má největší vliv na oblast komunikace, pozornosti, pracovního chování a sebeobsluhy. Respondenti základní školy se domnívají, že hlavními oblastmi, na kterých se metoda strukturovaného učení nejvíce pozitivně podílí, je oblast komunikace a pracovního chování.

Tab. 17: Odpovědi respondentů na otázku č. 17 „Domníváte se, že u dětí s autismem bez jiného přidruženého postižení má metoda strukturovaného učení pozitivní vliv v následujících oblastech?“

Typ odpovědi	Respondenti MŠ (N = 2)				Respondenti ZŠ (N = 2)			
	ANO		NE		ANO		NE	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
KOMUNIKACE	2	100	0	0	2	100	0	0
POZORNOST	2	100	0	0	1	50	1	50
PRACOVNÍ CHOVÁNÍ	2	100	0	0	2	100	0	0
SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	1	50	1	50	1	50	1	50
SEBEOBSLUHA	2	100	0	0	1	50	1	50

Zdroj: vlastní zpracování

18. Domníváte se, že u dětí s autismem a s jinými přidruženými postiženími (DMO, mentální postižení) má metoda strukturovaného učení pozitivní vliv v následujících oblastech?

- a) komunikace: ano – ne
- b) pozornost: ano – ne
- c) pracovní chování: ano – ne

d) sociální chování: ano – ne

e) sebeobsluha: ano – ne

Tab. 18: Odpovědi respondentů na otázku č. 18 „Domníváte se, že u dětí s autismem a s jinými přidruženými postiženími (DMO, mentální postižení) má metoda strukturovaného učení pozitivní vliv v následujících oblastech?“

Typ odpovědi	Respondenti MŠ (N = 2)				Respondenti ZŠ (N = 2)			
	ANO		NE		ANO		NE	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
KOMUNIKACE	1	50	1	50	2	100	0	0
POZORNOST	2	100	0	0	2	100	0	0
PRACOVNÍ CHOVÁNÍ	2	100	0	0	1	50	1	50
SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	2	100	0	0	2	100	0	0
SEBEOBSLUHA	0	0	2	100	0	0	2	100

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 18 se snažila postihnout (podobně jako otázka č. 17), s jakým úspěchem, konkrétně v kterých oblastech, se metoda strukturovaného učení nejvýrazněji podílí na pozitivním rozvoji u dětí, u nichž byl diagnostikován autismus, a zároveň se u nich objevuje i jiné postižení (např. mentální retardace, dětská mozková obrna). Respondenti z mateřské školy se domnívají, že tato metoda má u těchto dětí největší vliv na oblast pracovního a sociálního chování a na pozornost. Naopak zcela nedostatečné výsledky se dle jejich názoru objevují v oblastech sebeobsluhy, což může být mimo jiné dáno i zdravotními důvody, pro které nejsou schopny být více samostatnými. Respondenti základní školy se domnívají, že hlavními oblastmi, na kterých se metoda strukturovaného učení nejvíce pozitivně podílí, je oblast komunikace, sociálního chování a pozornosti. Naopak výsledky nejsou dosahovány v oblasti sebeobsluhy.

19. Jaké výhody spatřujete v aplikaci metody strukturovaného učení u dětí s diagnózou autismu (zaškrtněte prosím tři možné odpovědi)?

- a) individualita práce s jednotlivými dětmi,
- b) přehlednost,
- c) názornost,
- d) redukování problematického a nevhodného chování,
- e) nácvik soběstačnosti a sebeobsluhy,
- f) zlepšení komunikačních dovedností

Tab. 19: Odpovědi respondentů na otázku č. 19 „Jaké výhody spatřujete v aplikaci metody strukturovaného učení u dětí s diagnózou autismu (zaškrtněte prosím tři možné odpovědi)?“

Typ odpovědi	MŠ (N = 2)		ZŠ (N = 2)	
	Počet	%	Počet	%
INDIVIDUALITA PRÁCE S DĚTMI	1	50	1	50
PŘEHLEDNOST	0	0	0	0
NÁZORNOST	1	50	0	0
REDUKOVÁNÍ PROBLEMATICKÉHO A NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ	2	100	2	100
NÁCVIK SOBĚSTAČNOSTI A SEBEOBSLUHY	2	100	1	50
ZLEPŠENÍ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ	0	0	2	100

Zdroj: vlastní zpracování

Pedagogičtí pracovníci pracující s dětmi v rámci předškolního vzdělávání shledávají největší výhody metody strukturovaného učení v redukcii

nevhodného a problematického chování a pak také při nácviku soběstačnosti a sebeobsluhy. Podobně jako oni, tak i jejich kolegyně ze základní školy se domnívají, že hlavní výhodou této metody je možnost ovlivnit nevhodné a problematické chování, které se u autistických dětí v mnoha případech vyskytuje. Dále také shledávají největší výhodou této metody ve zlepšení komunikačních dovedností svých žáků.

20. Aplikují metodu strukturovaného učení také rodiče autistických dětí v jejich domácím prostředí?

- a) ano
- b) ne

Tab. 20: Odpovědi respondentů na otázku č. 20 „Aplikují metodu strukturovaného učení také rodiče autistických dětí v jejich domácím prostředí?“

Typ odpovědi	Celkem N = 4	
	Počet	%
ANO	2	50
NE	2	50

Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti z autistických tříd shodně uvádějí, že metoda strukturovaného učení je aplikována nejen v prostředí speciální mateřské a základní školy, nýbrž také v domácím prostředí, kdy rodiče uplatňují doma s dětmi podobné principy jako ve škole. Lze tak velmi konstruktivní a efektivním způsobem předcházet řadám konfliktních situací a redukovat u dětí agresivní chování. Naopak respondenti z obou rehabilitačních tříd shodně uvádějí, že rodiče těchto dětí podobné principy strukturovaného učení doma

příliš neuplatňují, neboť to v mnoha případech není natolik nutné, to vyplývá ze samotné struktury osobnosti dětí.

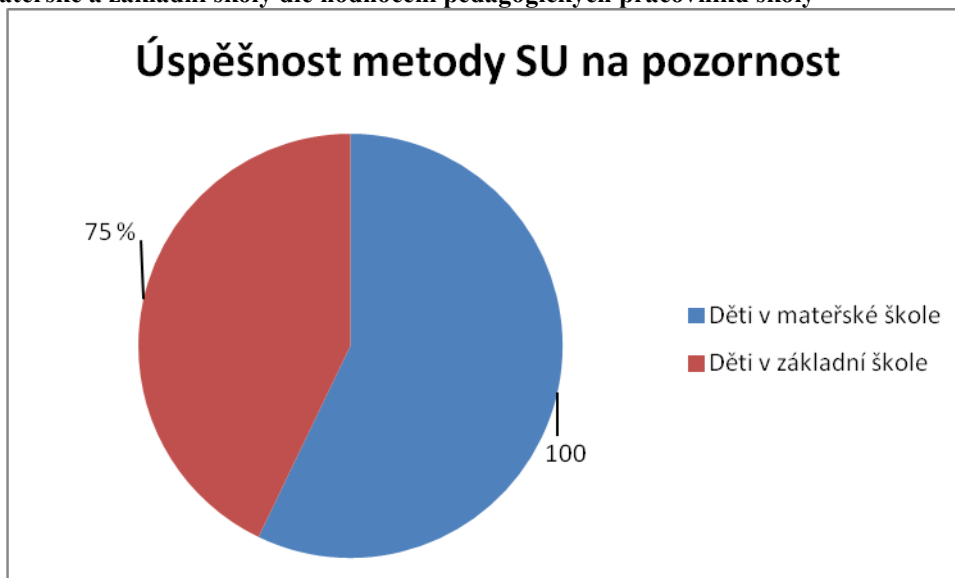
4.6 Ověření hypotéz

H1: Metoda strukturovaného učení významně ovlivňuje pozornost dětí s autismem a umožňuje jim tak lépe pochopit a vnímat okolní svět.

Hypotéza byla ověřována jednak přímým pozorováním dětí ve výuce, jednak prostřednictvím dotazníku, konkrétně otázkou č. 17 a č. 18. Na základě toho bylo zjištěno, že metoda strukturovaného učení významně ovlivňuje pozornost dětí, ať již autistických bez jakéhokoliv přidruženého postižení, tak také těch, u kterých je k diagnóze autismus přidružena např. ještě mentální retardace nebo dětská mozková obrna. Také pedagogičtí pracovníci, ať již na úrovni předškolního či základního vzdělání se domnívají, že právě oblast pozornosti je jednou z oblastí, která je metodou strukturovaného učení výrazně zlepšována a ovlivňována. Díky tomu, že jsou jednotlivé prostředí a předměty strukturovány na jednotlivé části, mají děti možnost lépe pochopit okolní svět, lépe jej vnímat a nepůsobí to pro ně jako stres (zátěžová situace), díky čemuž také u nich dochází k redukci agresivního chování.

HYPOTÉZA Č. 1 SE TEDY POTVRDILA.

Graf 4: Úspěšnost metody strukturovaného učení na oblast pozornosti u dětí speciální mateřské a základní školy dle hodnocení pedagogických pracovníků školy



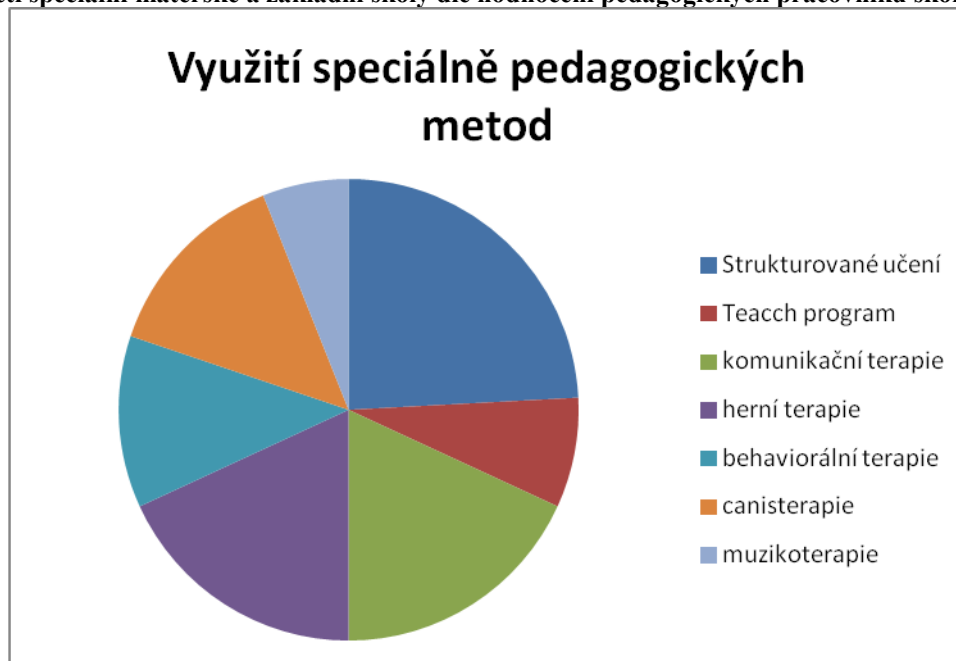
Zdroj: vlastní zpracování

H2: Učitelky speciální mateřské a základní školy používají strukturované učení jako hlavní metodu výchovy a vzdělávání autistických dětí.

Tato hypotéza byla ověřována jednak neformálními rozhovory s učitelkami a asistentkami pedagoga během mé dvoutýdenní praxe ve sledovaném zařízení a zejména pak prostřednictvím dotazníku, konkrétně pak otázkou č. 8. Všichni respondenti se shodli na tom, že metoda strukturovaného učení, je základní metodou, která je při výuce dětí využívána, neboť je velice vhodnou a prospěšnou právě u dětí s diagnózou autismu, a to vzhledem k charakteristice samotného postižení. Tato metoda totiž plně akceptuje strukturu a zvláštnosti myšlení autistické osobnosti a žák se tedy nemusí přizpůsobovat daným osnovám (jak je tomu na většině škol), ale metoda (výuka) se přizpůsobí jeho specifickým potřebám a vlastnostem.

HYPOTÉZA Č. 2 SE TEDY POTVRDILA.

Graf 5: Využití metody strukturovaného učení a jiných speciálně pedagogických metod u dětí speciální mateřské a základní školy dle hodnocení pedagogických pracovníků školy



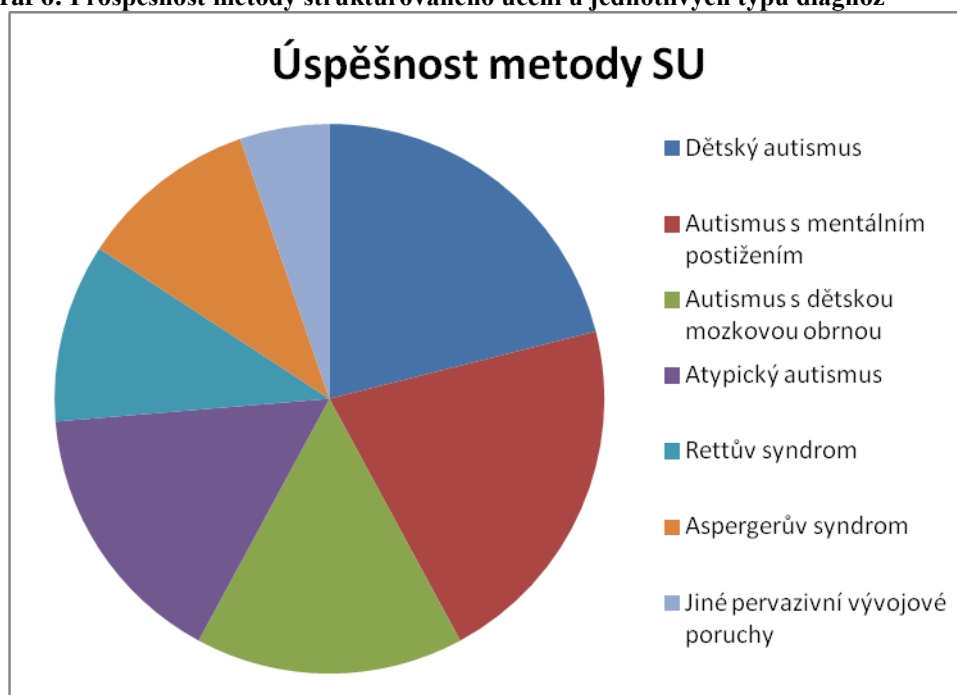
Zdroj: vlastní zpracování

H3: Metoda strukturovaného učení je prospěšnější u autistických dětí bez přidružených kombinovaných vad či jiného dalšího postižení než u autistických některých s dalšími možnými postiženími.

Prostřednictvím otázky č. 16 zaměřené na prospěšnost metody strukturovaného učení u různých typů diagnóz vyplynulo, že metoda je 100 % prospěšná jak pro děti s diagnózou dětského autismu bez jiného přidruženého postižení, tak pro děti s autismem a mentálním postižením a také dětskou mozkovou obrnou.

HYPOTÉZA Č. 3 SE TEDY NEPOTVRDILA

Graf 6: Prospěšnost metody strukturovaného učení u jednotlivých typů diagnóz



Zdroj: vlastní zpracování

H4: Metoda strukturovaného učení výrazně stimuluje vývoj autistického dítěte bez ohledu na jeho možné další postižení.

Tato hypotéza byla ověřena zejména prostudováním odborných záznamů o dítěti, nepřímým pozorováním a neformálními rozhovory s učitelkami a asistentkami pedagogů. Bylo zjištěno, že metoda strukturovaného učení výrazným způsobem stimuluje vývoj dítěte, je flexibilní, tudíž není prospěšná jen u dětí s diagnózou dětského autismu, ale i u jiných typů postižení, proto je tak často využívána i ve třídách dětí s kombinovaným postižením, epilepsií atd. I když jsou největší pokroky zaznamenávány zejména u autistických dětí, malé pokroky dělají také děti s velmi závažnými postiženími.

HYPOTÉZA Č. 4 SE TEDY POTVRDILA.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zaměřovala na zmapování problematiky výchovy dítěte s diagnózou autismu, přičemž důraz byl kladen na metodu strukturovaného učení, která je zvláště pro autistické děti velmi vhodnou metodou pro jejich vzdělávání, ale také pro jejich výchovu, a tak může být aplikována i v domácím prostředí samotnými rodiči těchto dětí.

Cílem bakalářské práce bylo ověřit, jakým způsobem a v jakém rozsahu přispívá metoda strukturovaného učení k dalšímu rozvoji autistických dětí. Dílčími cíli dále bylo popsat metody výuky a vzdělávání, které se uplatňují v práci s dětmi na konkrétním pracovišti (tj. na Speciální mateřské a základní škole v Brně) a zanalyzovat rozdíly v úspěšnosti aplikace metody strukturovaného učení u autistických dětí s mentálním postižením a u autistických dětí s diagnózou dětské mozkové obrny, mentálního postižení a jiného přidruženého postižení.

Bakalářská práce byla rozdělena na dvě hlavní části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část byla pojata jako literární rešerše vztahující se k danému tématu a jsou v ní popsány a definovány základní pojmy vztahující se ke zkoumané problematice (definice autismu, pervazivních vývojových poruch, poruch autistického spektra a triády postižených oblastí). V dalších kapitolách jsou popsány jednotlivé typy poruch spadající pod pervazivní vývojové poruchy (poruchy autistického spektra) a představeny základní metody terapie uplatňující se u těchto dětí, přičemž důraz je kladen na metodu strukturovaného učení, která je v praktické části podrobena detailnímu zkoumání. Teoretická část byla vypracována za použití odborné české a zahraniční literatury (přeložené o češtiny), a to jak ve formě odborných knižních publikací a odborných článků, tak také bylo využito internetových zdrojů.

Průzkumné šetření s cílem ověřit úspěšnost metody u dětí a žáků s diagnózou autismu bylo uskutečněno v měsíci lednu roku 2012, kdy jsem se na pracovišti Speciální mateřské a základní školy ELPIS zúčastnila odborné

dvoutýdenní praxe a v jejím rámci jsem podrobila pedagogický personál, tj. učitelky (speciální pedagožky) a asistentky pedagoga dotazníkovému šetření, se kterým souhlasily všechny oslovené.

Na základě anonymního dotazníkového šetření, pozorování a studiem potřebných dokumentů bylo zjištěno, že metoda strukturovaného učení přispívá ke stimulaci dítěte, k rozvíjení jeho komunikačních schopností, manuálních dovedností a ke snížení výskytu agresivity a jiného nevhodného chování. Vzhledem ke skutečnosti, že se v jednotlivých třídách nenacházejí pouze děti s „čistým“ autismem, ale je u řady dětí přidruženo nějaké další postižení (např. mentální retardace různého stupně, dětská mozková obrna, epilepsie aj.), bylo zkoumáno, zda je metoda strukturovaného učení s úspěšným výsledkem aplikovatelná i u nich. To bylo také potvrzeno. Všechny děti s diagnózou autismu na tuto metodu velmi dobře reagují, redukuje se výskyt problémového chování, děti jsou tak méně vystaveny stresovým situacím a dokážou lépe porozumět okolnímu světu, a to právě díky metodě strukturovaného učení a jeho jednotlivým principům (jako např. strukturování činností a aktivit, individuální přístup, strukturace prostředí aj.).

SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

Monografie

ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 243 s.

ISBN 978-80-7367-319-2.

FISCHER, Slavomír a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 80-7387-014-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-736-7040-2.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK et al. *Dětský autismus*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-717-8813-9.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Autismus VII.: Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2003, 56 s.

NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 228 s.

ISBN 978-808-6723-488.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 292 s.

ISBN 80-210-3977-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-802-4717-333.

SMOLÍK, Petr. *Duševní a behaviorální poruchy: průvodce klasifikací, nástin nozologie, diagnostika*. 2. rev. vyd. Praha: Maxdorf, 2002, 506 s. ISBN 80-859-1218-X.

SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2.vyd. Praha: Portál, 1999, 342 s. ISBN 80-717-8327-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-736-7091-7.

VALENTA, Milan et al. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

Odborné články

THOROVÁ, Kateřina a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. Autismus: svět přesných pravidel. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2008, č. 4, s. 31-33. ISSN 1211-5886.

SEZNAM POUŽITÉ ZAHRA NIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ

Monografie

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 203 s. ISBN 80-7178-979-8.

PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. české vyd. Praha: Scientia, 1998, 169 s. ISBN 80-718-3114-X.

PEETERS, Theo a Christopher GILLBERG. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8856-2.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vyd. Překlad Miroslava Jelínková. Praha: Portál, 2006, 127 s. ISBN 80-736-7102-6.

SCHOPLER, Eric et al. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2000, 168 s. ISBN 80-902494-2-6.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obr. 1: Triáda oblastí vývoje postižených u jedince s poruchou autistického spektra	14
Obr. 2: Vzdělávací zařízení Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola ELPIS – pracoviště Koperníkova.....	34
Obr. 3: Vzdělávací zařízení Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola ELPIS – pracoviště Františky Skaunicové.....	35

Seznam tabulek

Tab. 1: Rozdíly v terminologii PAS v klasifikačních systémech MKN-10 a DSM-IV	19
Tab. 2: Rozdělení průzkumného vzorku dle věku.....	40
Tab. 3: Rozdělení průzkumného vzorku dle vzdělání	41
Tab. 4: Rozdělení průzkumného vzorku dle pracovního zařazení	41
Tab. 5: Zastoupení dětí v jednotlivých třídách dle pohlaví.....	43
Tab. 6: Odpovědi respondentů na otázku č. 7 „Ve výchově a vzdělávání dětí s autismem využíváte nějakých speciálně pedagogických metod?“	45
Tab. 7: Odpovědi respondentů MŠ na otázku č. 8 „Uved'te prosím, jak často využíváte následujících typů speciálně pedagogických metod nebo terapií“	46
Tab. 8: Odpovědi respondentů ZŠ na otázku č. 8 „Uved'te prosím, jak často využíváte následujících typů speciálně pedagogických metod nebo terapií“	47
Tab. 9: Odpovědi respondentů na otázku č. 9 „Uplatňujete při aplikaci metody strukturovaného učení individuálního přístupu?“	48
Tab. 10: Odpovědi respondentů na otázku č. 10 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu strukturované třídy?“	48
Tab. 11: Odpovědi respondentů na otázku č. 11 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu struktury pracovního místa?“	50
Tab. 12: Odpovědi respondentů na otázku č. 12 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu struktury činností?“	51
Tab. 13: Odpovědi respondentů na otázku č. 13 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu vizualizace prostoru?“	52
Tab. 14: Odpovědi respondentů na otázku č. 14 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu vizualizace času?“	52
Tab. 15: Odpovědi respondentů na otázku č. 15 „Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení transportní karty?“	53
Tab. 16: Odpovědi respondentů na otázku č. 16 „Je využití metody strukturovaného učení u následujících poruch prospěšné?“	55
Tab. 17: Odpovědi respondentů na otázku č. 17 „Domníváte se, že u dětí s autismem bez jiného přidruženého postižení má metoda strukturovaného učení pozitivní vliv v následujících oblastech?“	56

Tab. 18: Odpovědi respondentů na otázku č. 18 „Domníváte se, že u dětí s autismem a s jinými přidruženými postiženími (DMO, mentální postižení) má metoda strukturovaného učení pozitivní vliv v následujících oblastech?“	57
Tab. 19: Odpovědi respondentů na otázku č. 19 „Jaké výhody spatřujete v aplikaci metody strukturovaného učení u dětí s diagnózou autismu (zaškrtněte prosím tři možné odpovědi)?“	58
Tab. 20: Odpovědi respondentů na otázku č. 20 „Aplikují metodu strukturovaného učení také rodiče autistických dětí v jejich domácím prostředí?“	59

Seznam grafů

Graf 1: Celkový počet pedagogických pracovníků v jednotlivých třídách	42
Graf 2: Počet dětí v jednotlivých třídách ve zkoumaném zařízení dle pohlaví	43
Graf 3: Počet dětí a žáků v jednotlivých třídách ve zkoumaném zařízení	44
Graf 4: Úspěšnost metody strukturovaného učení na oblast pozornosti u dětí speciální mateřské a základní školy dle hodnocení pedagogických pracovníků školy	61
Graf 5: Využití metody strukturovaného učení a jiných speciálně pedagogických metod u dětí speciální mateřské a základní školy dle hodnocení pedagogických pracovníků školy	62
Graf 6: Prospěšnost metody strukturovaného učení u jednotlivých typů diagnóz	63

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK URČENÝ PRO PEDAGOGICKÝ PERSONÁL.....	I
PŘÍLOHA B – UKÁZKA Z ČINNOSTÍ VE TŘÍDÁCH SPECIÁLNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	V
PŘÍLOHA C – UKÁZKA Z ČINNOSTÍ VE TŘÍDÁCH SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	VI
PŘÍLOHA D – UKÁZKY Z APLIKACE METODY STRUKTUROVANÉHO UČENÍ.....	VII

PŘÍLOHA A – Dotazník určený pro pedagogický personál

Vážené kolegyně, touto cestou se na Vás obracím se žádostí o vyplnění tohoto dotazníku, který mi poslouží pro zpracování mé bakalářské práce na téma „Výchova dětí s diagnózou autismu“. Dotazník obsahuje celkem 20 otázek, u nichž budete vyzváni k zakroužkování těch odpovědí, které dle Vašeho názoru nejvíce odpovídají Vašemu přesvědčení a Vaší subjektivní realitě. U některých otázek budete doplňovat zvolený údaj.

Velmi děkuji za Váš čas a trpělivost při vyplňování tohoto dotazníku.

Veronika Klementová

1. Jaký je Váš Věk?

2. Jakého jste pohlaví?

3. Jaké je Vaše vzdělání (doplňte i vystudovaný obor)?
.....

4. V jaké třídě působíte?.....

5. Jaká je Vaše pracovní pozice?

6. Kolik dětí je ve Vaší třídě?

7. Ve výchově a vzdělávání dětí s autismem využíváte nějakých speciálně pedagogických metod?

a) ano

b) ne

8. Uved'te prosím, jak často využíváte následujících typů speciálně pedagogických metod nebo terapií:

- a) metoda strukturovaného učení: často – méně často – občas - vůbec
- b) TEACCH program: často – méně často – občas - vůbec
- c) komunikační terapie: často – méně často – občas - vůbec
- d) herní terapie: často – méně často – občas - vůbec
- e) behaviorální intervenční terapie: často – méně často – občas – vůbec
- f) canisterapie: často – méně často – občas – vůbec
- g) hipoterapie: často – méně často – občas – vůbec
- h) muzikoterapie: často – méně často – občas – vůbec

9. Uplatňujete při aplikaci metody strukturovaného učení individuálního přístupu?

- a) ano
- b) ne

10. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu strukturované třídy?

- a) ano
- b) ne

11. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu struktury pracovního místa?

- a) ano
- b) ne

12. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu struktury činností?

- a) ano
- b) ne

13. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu vizualizace prostoru?

a) ano

b) ne

14. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení principu vizualizace času?

a) ano

b) ne

15. Využíváte při aplikaci metody strukturovaného učení transportní karty?

a) ano

b) ne

16. Je využití metody strukturovaného učení u následujících poruch prospěšné?

a) dětský autismus: ano - ne

b) autismus s mentálním postižením: ano - ne

c) autismus s dětskou mozkovou obrnou: ano -ne

d) atypický autismus: ano – ne

e) rettův syndrom: ano – ne

f) Aspergerův syndrom

g) jiné pervazivní vývojové poruchy: ano – ne

17. Domníváte se, že u dětí s autismem bez jiného přidruženého postižení má metoda strukturovaného učení pozitivní vliv v následujících oblastech?

a) komunikace: ano – ne

b) pozornost: ano – ne

c) pracovní chování: ano - ne

d) sociální chování: ano – ne

e) sebeobsluha: ano – ne

18. Domníváte se, že u dětí s autismem a s jinými přidruženými postiženími (DMO, mentální postižení) má metoda strukturovaného učení pozitivní vliv v následujících oblastech?

- a) komunikace: ano – ne
- b) pozornost: ano – ne
- c) pracovní chování: ano – ne
- d) sociální chování: ano – ne
- e) sebeobsluha: ano – ne

19. Jaké výhody spatřujete v aplikaci metody strukturovaného učení u dětí s diagnózou autismu (zaškrtněte prosím tři možné odpovědi)?

- a) individualita práce s jednotlivými dětmi,
- b) přehlednost,
- c) názornost,
- d) redukování problematického a nevhodného chování,
- e) nácvik soběstačnosti a sebeobsluhy,
- f) zlepšení komunikačních dovedností

20. Aplikují metodu strukturovaného učení také rodiče autistických dětí v jejich domácím prostředí?

- a) ano
- b) ne

PŘÍLOHA B – Ukázka z činností ve třídách Speciální mateřské školy



PŘÍLOHA C – Ukázka z činností ve třídách Speciální základní školy



PŘÍLOHA D – Ukázky z aplikace metody strukturovaného učení





BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Veronika Klementová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Výchova dětí s diagnózou autismus

Rok: 2012

Počet stran textu bez příloh: 58

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů české literatury a pramenů: 14

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 5

Počet internetových zdrojů: 11

Vedoucí práce: PaedDr. Jarmila Klugerová, PhD.