

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2017 - 2018

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Kristýna Motejlová**

**Strukturované učení v mateřské škole speciální**

Praha 2018

**PhDr. Zbyněk Němec Ph.D.**

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES**

2017 - 2018

**BACHELOR THESIS**

**Kristýna Motejlová**

**Structured learning of special maternity school**

Prague 2018

**PhDr. Zbyněk Němec 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 použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y) .....

*vlastnoruční podpis*

## **Poděkování**

Děkuji panu PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za vedení bakalářské práce a paní Ing. Elišce Királyové za konzultace při psaní bakalářské práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se zabývá základními informacemi o poruchách autistického spektra. Popisuje typy poruchy, narušené oblasti, diagnostiku poruchy, možnosti vzdělávání lidí s PAS, strukturované učení a využití strukturovaného učení v mateřských školách speciálních. Praktická část na základě přímého pozorování v mateřské škole speciální popisuje, zda je možné si u dětí s různými poruchami autistického spektra osvojit nové dovednosti, které pro ně byly vyhodnoceny jako prioritní, pomocí strukturovaného učení za jeden měsíc. Praktická část je doplněna o rozhovory s rodiči dětí, kde je cílem zjistit, jestli jim strukturované učení usnadňuje i fungování v běžném životě.

## **Klíčová slova**

Poruchy autistického spektra, mateřská škola speciální, strukturované učení

## **Annotation**

The Bachelor thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part follows up basic information about defect of autistic specters. Is describing types of the defects, the disturbed areas, the fault diagnosis, the ability to learn about people with PAS, structured learning and use of structure learning in special maternity schools. The practical part describes on the base of observation of maternity schools, if there is possibility of improving new abilities for children with autistic defect, which they were evaluate as priority by structured learning in period of one month. The practical part is completed with interviews of the children's parents, where they are trying to found out if the structured learning is simplifying their daily life.

## **Keywords**

Defect of autistic specters, special maternity schools, structured learning

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 PORUCHY AUTISTICKÉ SPEKTRA.....</b>	<b>10</b>
1.1 Jednotlivé diagnózy z okruhu PAS.....	11
1.2 Rozdělení PAS podle funkčnosti.....	15
1.3 Hlavní problémové oblasti společné pro PAS.....	16
<b>2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA AUTISMU.....</b>	<b>19</b>
<b>3 MOŽNOSTI PÉČE A VZDĚLÁNÍ PRO DĚTI S PAS.....</b>	<b>21</b>
<b>4 STRUKTUROVANÉ UČENÍ.....</b>	<b>23</b>
4.1 Individualizace, strukturalizace a vizualizace.....	23
4.2 Motivace a formy odměňování.....	25
4.3 Systém práce pomocí strukturovaného učení s dětmi s PAS v mateřské škole speciální.....	25
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>33</b>
<b>5 POPIS METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>33</b>
5.1 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	34
5.2 POPIS MÍSTA ŠETŘENÍ.....	34
<b>6 PREZENTACE DAT Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>37</b>
6.1 Kazuistika Jakub.....	37
6.2 Kazuistika Šárka.....	41
6.3 Kazuistika Filip.....	44
<b>7 SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>47</b>
<b>8 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>48</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>53</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>57</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>58</b>

## ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá předškolním vzděláváním dětí s poruchou autistického spektra v mateřské škole speciální pomocí strukturovaného učení. Uvádí se, že jedno ze 100 dětí se narodí s poruchou autistického spektra. Je důležité o této problematice vědět alespoň základní informace. Autorka pracovala v mateřské škole speciální ve třídě pro děti s autismem a nyní je na mateřské dovolené, po které se této práci chce věnovat i nadále.

Strukturované učení je metoda, která dětem s autismem může zjednodušit chápání věcí, které jsou pro běžného člověka samozřejmostí, odstranit problémové chování nebo pomoci rodině k lepšímu fungování.

Cílem této práce je nejprve představit základní informace o poruchách autistického spektra, které je nezbytné vědět pro praktické využití. V práci jsou popsány jednotlivé diagnózy poruch autistického spektra - dětský autismus, desintegrační porucha, atypický autismus, Aspergerův syndrom a Rettův syndrom. Je vysvětleno, že každý jedinec s PAS má odlišnou míru symptomů, jiné projevy poruchy a mohou být přidružené i další poruchy. Dále jsou představeny nejvíce narušené oblasti u lidí s autismem.

Práce také popisuje diagnostiku poruch autistického spektra, a jaké má člověk s PAS a jeho rodina možnosti vzdělávání. Podrobněji je představeno strukturované učení a jeho hlavní principy. Jsou zde popsány možnosti komunikace s dítětem s PAS, individuální práce, nácviky sebeobsluhy, odstraňování problémového chování, nácviky hry pomocí strukturovaného učení v mateřské škole speciální.

V praktické části práce bylo cílem zjistit, zda bude splněn sestavený individuální plán během jednoho měsíce individuálních nácviků. Šetření bylo u třech dětí s různým typem poruchy autistického spektra, s jiným přidruženým postižením a jinou mírou závažnosti poruchy. Individuální plán byl dětem sestaven na základě doporučení z odborných pracovišť, pozorováním ve třídě a pomocí rozhovoru s třídní učitelkou. Tento plán byl každý týden hodnocen a byl volen další postup. Šetření v mateřské škole speciální probíhalo metodou přímého pozorování, kdy samotný nácvik byl realizován během dopoledních činností s asistentkou a autorkou práce. Praktická část je doplněna o



rozhovory s rodiči dětí, kde bylo hlavním cílem zjistit, jak používají strukturované učení doma a jestli jim pomáhá k lepšímu fungování.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PORUCHY AUTISTICKÉ SPEKTRA

Poruchy autistického spektra jsou zařazeny do pervazivních vývojových poruch. Pervazivní vývojové poruchy můžeme chápat jako všepronikající, zasahují tedy celou osobnost člověka a řadí se mezi závažné poruchy dětského mentálního vývoje. Co autismus způsobuje, není dnes ještě zcela známo, neboť žádný z epidemiologických výzkumů neprokázal závislost vzniku autismu na rase nebo zemi. Šetření ukazují na neurologicky podmíněné poruchy. Jsou potvrzeny dědičné vlivy, ale u každého jedince většinou působí několik faktorů současně. Dítě se narodí s narušením mozkových funkcí, které zdravému jedinci umožňují komunikaci, sociální interakci a představivost. Z toho důvodu nedokáže vnímat informace jako dítě stejné mentální úrovně. Jedná se o celoživotní poruchu (Slowík, 2010).

Psychiatrička Lorna Wing vymezila v sedmdesátých letech dvanáctého století, tři nejvíce narušené oblasti, které jsou typické pro PAS. Oblast komunikace, sociální interakce a představivosti, tzv. triáda postižených oblastí. U dětí se můžeme setkat s nejrůznějším stereotypním chováním, afektivním chováním nebo zvláštními druhy zájmů. Autismus se ve většině případů pojí s mentální retardací a ta tyto obtíže ještě více komplikuje. Pervazivní vývojová porucha se projevuje mezi třetím až pátým rokem života, těžší formy však může odborník rozeznat už do dvou let věku dítěte. Uvádí se, že 1 ze 100 narozených dětí má pervazivní vývojovou poruchu. Zajímavé je, že porucha postihne více chlapců než dívek.

Diagnostika PAS je velmi komplikovaná a obtížná právě z důvodů častého přidružení mentálního postižení a postižení v řečové oblasti. Velmi důležité je její včasné rozpoznání, protože symptomy se mohou časem měnit, ale také pro zahájení včasné intervence a to nejlépe v předškolním věku. Při zahájení včasné intervence se může postižení zmírnit a dítě s PAS i jeho rodina mají lepší vyhlídky do budoucna. U každého člověka s poruchou můžeme pozorovat symptomy v nejčtetnějších variantách. Dá se říct, že nenajdeme dvě osoby, které by měly stejné symptomy. Můžeme se setkat s jiným vyjadřováním a slovní zásobou, s intelektovým vývojem i s různými potřebami

navazovat sociální kontakt, proto každý člověk s tímto postižením vyžaduje individuální přístup a odlišnou míru pomoci (Slowík, 2010; Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

## **1.1 JEDNOTLIVÉ DIAGNÓZY Z OKRUHU PAS**

### **a) Dětský autismus**

Dětský autismus je jádrem poruch autistického spektra, jako samostatná diagnóza je déle než padesát let. Můžeme ho najít i pod názvem Kannerův podle amerického psychiatra, který poruchu popsal v roce 1943. Dětský autismus můžeme diagnostikovat v každé věkové kategorii. Dříve byly děti s autismem považovány za samotáře, kteří nejsou schopni lásky. Postupně se názory na děti s autismem měnily tak, jako na intervenci a vzdělávání.

Odborník může dětský autismus diagnostikovat už do tří let věku dítěte. K diagnostickým kritériím patří narušení sociální interakce (neschopnost navazovat vztah s rodiči nebo s vrstevníky, slabé emoční chování, nerozeznání emocí jiných lidí), narušení komunikace (narušený vývoj řeči, řeč chybí, nápodoba hry, nedostatek tvořivosti a fantazie), dále stereotypní způsoby chování (každodenní opakuující se činnosti, hry, zvyky, ulpívání na předměty, které jsou zvláštní, stereotypní pohyby, odpor ke změnám v denním režimu). Můžou se objevovat silné afektivní stavy, sebepoškozování, poruchy spánku a strach z určitých věcí (Thorová, 2008).

Velmi těžké formy autismu se většinou pojí s těžkou mentální retardací, těžkými poruchami chování, různými afekty, sebepoškozování, většinou chybí verbální složka komunikace. Naopak nejmírnější formou je vysoko funkční dětský autismus. Tato diagnóza se pojí spíše s lehkou mentální retardací, opožděným vývojem řeči a nerovnoměrným vývojem psychomotorických dovedností (Thorová, 2012; Hrdlička, Komárek, 2004; Krejčířová, 2003).

### **b) Desintegrační porucha**

Jako první tento syndrom popsal v roce 1908 speciální pedagog Theodor Heller z Vídně. Heller představil případ šesti dětí, u kterých došlo k výraznému regresu a k těžké mentální retardaci mezi třetím a čtvrtým rokem života, i když do té doby byl jejich vývoj zcela normální (Thorová, 2012).

Po emočním a labilním období nastává z neznámého důvodu regres, který je patrný v komunikaci, hře, pozornosti nebo sociálním kontaktu dítěte. Dvouleté dítě opakuje slova, skládá jednoduché věty, má jednoduchou funkční hru, vyhledává sociální kontakt. Začne se vyskytovat chování, které je typické pro dětský autismus, ale dezintegrační porucha se liší v delší době nástupu prvních symptomů. Porucha se může objevit mezi druhým a desátým rokem dítěte, nejčastěji je to mezi třetím a čtvrtým rokem. Nejvíce zasáhne oblast komunikace a sebeobsluhy. K těžké mentální retardaci se může připojit emoční labilita, záchvaty agrese, vzteku, poruchy spánku a častý výskyt epilepsie. Dezintegrační porucha je, ale vzácná, objevuje se u jednoho ze šesti případů na deset tisíc narozených dětí (Thorová, 2012; Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

#### c) Atypický autismus

U diagnózy atypického autismu nejsou zcela naplněna všechna kritéria pro dětský autismus. Je to velmi různorodá diagnostická jednotka, nicméně najdeme zde spoustu symptomů v emocionálním i sociálním chování, které se s autismem shodují. Při diagnóze je důležité, že celkově nesplňuje všechna kritéria pro pervazivní vývojovou poruchu.

Klinický obraz nebyl pro atypický autismus ještě definován, a tak nemá přesně vytyčené hranice ani určitou škálu pro zařazení. Při diagnostice záleží tedy na odborníkovi a jeho subjektivním odhadu. Známé důležité informace se týkají symptomů poruchy, které se objevují až po třetím roce života a nejsou narušeny všechny tři oblasti typické pro autismus. Atypický autismus se pojí stejně jako dětský s různými stupni mentální retardace. Velmi typické jsou pro tuto diagnózu problémy v navazování vztahů, i když sociální oblast je mnohem méně narušená než u klasického autismu. Může být přítomna přecitlivělost na některé vnější podněty nebo stereotypní zájmy a pohyby (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

#### d) Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je zařazen do poruch autistického spektra. Někdy bývá nazýván jako sociální dyslexie. Porucha má mnoho forem, ale hlavním problémem je komunikace a emoční, sociální chování. Člověk s Aspergerovým syndromem nedokáže rozeznat neverbální komunikaci, neumí číst emoce ve tváři, nechápe ironii, chybí mu empatie, proto je jeho chování ve společnosti většinou nevhodné.

Projevuje se stereotypním chováním a negativní reakcí na změny. Lidé s poruchou obtížně navazují kontakt s jinými lidmi, sami o něj ale často nestojí, jsou to většinou samotáři a vrstevníkům se straní. Sociální dovednosti se však neshodují s intelektem a řečovými vlohami (Thorová, 2012; Attwood, 2005).

Dítě s AS tvoří první slova před druhým rokem života a věty s komunikačním obsahem již před třetím. Vyznačují se zvláštními ulpívajícími zájmy, i jejich způsob uvažování bývá nestandardní, proto bývají často označováni za podivíny nebo naopak za geniální. Inteligence člověka s AS může být nadprůměrná, ale i podprůměrná, u některých lidí se můžou objevit prvky geniality.

Další výrazné problémy může mít člověk s AS v grafomotorice, motorických schopnostech, logickém a abstraktním uvažování nebo sebeobsluze. Lidé s touto poruchou se často sebepodhodnocují a bývají labilní, proto často trpí depresemi. Sebe podhodnocování vede i k emoční labilitě, která může způsobit u lidí s AS poruchy chování, nejčastěji agresivitu a sebepoškozování. Tito lidé potřebují již od předškolního vzdělávání asistenci. V dospělosti nejsou schopni navázat partnerský vztah, nemohou najít zaměstnání, mají sklony k bezdomovectví nebo drogám. Pro mnohé z nich je jedinou nadějí chráněné bydlení. Někteří lidé s AS nemají naopak výrazné poruchy a s pomocí terapie a nácviků sociálních dovedností zvládnou běžnou docházku do školy a okolím jsou přijímáni jako introverti.

O Aspergerově syndromu nemůžeme říci, že je mírnější forma autismu. Problémy při tomto handicapu mohou být stejně závažné, i když v jiné rovině než u poruch autistického spektra. Při diagnostice je velmi obtížné rozeznat hraniční skupinu lidí, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo o člověka, který je sociálně neobratný a má vyhraněné zájmy (Attwood, 2005).

#### e) Rettův syndrom

U Rettova syndromu obecně platí, že postihuje z větší části především dívky. Poprvé ho popsal v roce 1966 Andreas Rett. Zveřejnil případy jednadvaceti dívek, které vykazovaly stejné symptomy.

Jedná se o neurologické postižení, které má dopad na všechny motorické, somatické i psychické funkce člověka. Toto postižení způsobuje gen na chromozomu X, který v osmdesáti procentech případů způsobuje Rettův syndrom. U dvou třetin dívek může

odborník diagnostikovat klasický Rettův syndrom. U ostatních je diagnostikována mírnější forma a to atypický Rettův syndrom (Thorová 2012; Slowík 2010).

Syndrom v klasické formě postihuje pouze dívky. Mutace stejných genů u chlapce způsobí to, že nenarozený plod nepřežije, proto u chlapců hovoříme o atypickém Rettovu syndromu. Jejich symptomy jsou různorodé a můžeme zde najít, jak lehkou formu s mírnými neurologickými obtížemi, tak těžkou formou, u mužů se setkáváme s globální dysfunkcí mozku.

V prvních měsících života se dítě vyvíjí zcela v normě, žvatlá, opakuje první slova, naučí se chodit, pouze se zpomaluje růst hlavičky. Symptomy tohoto syndromu se začínají projevovat mezi šestým až osmáctým měsícem života dítěte, nejčastěji to však bývá mezi devátým a dvanáctým. Dítě je motoricky opožděné, nenavazuje oční kontakt, je velmi klidné, objevují se první stereotypní třesy rukama nebo ulpívání na hračky. Mezi prvním a čtvrtým rokem nastává regres v dosud naučených znalostech, jako je komunikace, sebeobsluha, dochází k úplné ztrátě úchopového pohybu rukou, dítě je podrážděné, může být agresivní, zhoršují se funkce hrubé motoriky, problém mají s dýcháním a zadržováním dechu. Ustálení symptomů nastává kolem čtvrtého roku až do školního věku. U dívek dochází často k epileptickým záchvatům, ale dokáží se více soustředit a mohou se objevovat úchopové schopnosti, které vymizely, mají větší zájem o věci kolem sebe, vyhledávají sociální interakce, rády si hrají s ostatními, chtějí fyzický kontakt (Thorová, 2012; Thorová, 2010).

Po tomto klidnějším období nastává mezi pátým a pětadvacátým rokem života opět velké zhoršení hrubé i jemné motoriky, ochabování svalstva a většina dívek již nedokáže samostatně chodit. Ženy s tímto syndromem se dožívají čtyřiceti až padesáti let, kdy se v průběhu života zlepšuje psychické zrání, ubývají stereotypní třesy rukou, náladovost a agresivní chování. Komunikace u dívek s Rettovým syndromem je velmi omezená, kvůli motorickému postižení, dá se však říci, že rozumí mnohem lépe, ale nedokáží se vyjádřit. Velmi důležité je proto najít pro ně správný typ náhradní komunikace. V sociální oblasti jsou dívky po překonání prvních symptomů velmi společenské, rády hrají hry, rozlišují osoby, které jsou jim blízké (Thorová, 2012).

## 1.2 ROZDĚLENÍ PAS PODLE FUNKČNOSTI

Poruchy autistického spektra se rozdělují do tří skupin podle úrovně funkčnosti. Funkčností myslíme přijímání nových situací, možnost samostatně fungovat v každodenním životě, navazovat vztahy s vrstevníky nebo orientovat se v čase, samostatně zvládnou sebeobsluhu. Toto rozdělení do tří kategorií má velmi široký pojem. Chápeme ho tak, že čím nižší funkčnost, tím větší jsou nároky na dítě a hlavně na péči o něj (Thorová, 2010).

### a) Nízko funkční porucha

Člověk s nízko funkční poruchou spadá většinou do pásma těžké mentální retardace. Řeč většinou chybí, dokáže vydávat jen zvuky. Pokud se přeci jen řeč objeví, je to ve formě echolálie, což znamená, že dítě jen nefunkčně opakuje slova nebo používá jen jedno slovo, které opakuje stále dokola, řeč tedy není funkční. Volný čas tráví nefunkčními stereotypními činnostmi nebo pohyby, smyslovými vjemy jako je třeba očíhávání, pozorování svého těla nebo olizování předmětů. Spolupráce je velmi obtížná, objevuje se agrese, záchvaty vzteku, sebepoškozování (Thorová, 2012).

### b) Středně funkční porucha

Středně funkční porucha se nejčastěji pojí se středně těžkou nebo lehkou mentální retardací. Řeč není příliš srozumitelná, přehazuje slova, nemluví ve funkčních větách nebo se objevují echolálie. Rozumí pokynům, které se často používají, ale mohou na ně mít nepřiměřenou reakci. Hra má funkční prvky, ale častěji se objevují stereotypie. V sociálním chování je člověk se středně funkční poruchou málo aktivní, nevyhledává kontakt s vrstevníky a je raději o samotě. Problémy s chováním jsou zvladatelné, pokud se dodržují pravidla pro práci s PAS (Thorová, 2012).

### c) Vysoce funkční porucha

U vysoce funkční poruchy jsou rozumové schopnosti v pásmu normy, ale mohou být i nadprůměrné. Verbální komunikace není příliš dobrá, ačkoli slovní zásoba je dostatečná, je na nižší úrovni než abstraktně vizuální dovednosti. Typické je ulpívání na různých a většinou výstředních tématech. Chování lidí s vysoce funkční poruchou se ve

společnosti považuje za zvláštní. Obtížně totiž chápou sociální situace a sociální normu, nedokáží spolupracovat v kolektivu (Thorová, 2012; Hrdlička, Komárek, 2004).

### **1.3 HLAVNÍ PROBLÉMOVÉ OBLASTI SPOLEČNÉ PRO PAS**

Hlavní problémové oblasti pro poruchy autistického spektra nazýváme triádou oblastí. Do této triády řadíme komunikaci, sociální chování a představitost.

#### **a) Komunikace**

Poruchy autistického spektra jsou v první řadě poruchami komunikace. Ve verbální komunikaci je problém s opožděným vývojem řeči, u některých se řeč neobjeví nikdy a vydávají pouze zvuky, výkřiky. Ti, kteří si řeč alespoň z části osvojí, nejsou schopni ji během života funkčně využívat, jsou v ní nápadně odchylní a zvláštní. Jedná se o naučené nefunkční fráze, vykřikování vulgárních slov, opakování posledního slova v položené otázce. Tyto zvláštnosti ve verbální komunikaci jsou často ve společnosti sociálně nepřijatelné. Z poruch autistického spektra je řeč nejméně narušená u lidí s Aspergerovým syndromem. Slovní zásoba je poměrně bohatá, ale nedokáží ji prakticky využívat, protože selhávají hlavně v sociální oblasti. Do oblasti komunikace řadíme také gesta, mimiku obličeje nebo oční kontakt tedy neverbální komunikaci. Člověk s PAS není schopen rozlišit různé mimiky obličeje, postoj těla při komunikaci, které vypovídají o tom, co si člověk myslí, proto většinou neadekvátně reagují na danou situaci (Slowík, 2010; Čadilová, Žampachová, 2012; Hrdlička, Komárek, 2004; Richman, 2006).

#### **b) Sociální interakce**

Člověk s poruchou autistického spektra má sociální chování na velmi nízké úrovni. Může mít potíže s nápodobou, nezvládá navazovat sociální kontakty, jako dítě si neumí hrát s vrstevníky a chybí mu sociální empatie. Sociální interakce můžeme vidět už u miminek, které se usmívají, navazují oční kontakt, žvatlají. Vážnost narušení sociální interakce u člověka s PAS je individuální. Některý jedinec má sociální chování velmi nízko a může odpovídat kojeneckému věku, u lehčí formy poruchy může odpovídat šestiletému dítěti. U lidí s PAS se můžeme setkat se zcela odlišnými typy symptomů (Thorová, 2012; Richman, 2006).



Jedinec může být osamělý, což znamená, že neprojevuje zájem o ostatní, nechce si společně hrát, většinou lidi ignoruje, nereaguje na člověka, který by s ním chtěl navázat kontakt, nereaguje ani na vlastní jméno. Člověk s PAS, který je pasivní, přijme kontakt od druhých jen na krátkou chvíli, sám nevyhledává sociální kontakt, nedokáže požádat o pomoc nebo druhého utěšit.

Další typ je zvláštní sociální interakce, kde jedinec s PAS navazuje kontakt velmi aktivně, ale není přiměřený společenské etiketě. Tento člověk nedokáže odhadnout sociální normu, klade například nevhodné otázky, dlouhou dobu dokáže mluvit o svých zvláštních zájmech a to i s cizími lidmi. Člověk s formální sociální interakcí se snaží o napodobování ve společnosti, ale nemá empatii pro danou situaci, může trvat na striktním dodržování pravidel a nedokáže se přizpůsobit změně. Všeobecně se člověk s PAS neumí zapojit do běžné sociální interakce, většinou není ostatními přijímán a velmi často se stává obětí šikany (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007; Patrick, 2011).

#### c) Představivost

Představivost je závislá na schopnosti nápodoby. Lidé s PAS mají s nápodobou velké obtíže. Pokud je narušena schopnost představivosti má to na dítě s PAS negativní dopad při jeho mentálním vývoji. Je narušena hra, která je pro vývoj dítěte velmi důležitá a pokud se nerozvíjí, je narušena schopnost učení a tím celý vývoj dítěte. Zdravé dítě se učí hrát právě podle nápodoby a potom zapojí fantazii k vlastní hře. U dospělých lidí s PAS je potom zhoršená schopnost plánovat a oslabené komplexní vnímání. Když schopnost představivosti chybí, člověk vyhledává pouze stereotypní činnosti, má potíže s funkční volnočasovou aktivitou. U každého člověka s PAS je představivost narušena v jiné míře. Ti, kteří mají nejtěžší formu, se věnují pouze nefunkčnímu zacházení s předměty jako je házení, bouchání, točení, přendávání. O něco výše jsou na tom jedinci, kteří vykazují stereotypní činnosti jako je třídění, řazení podle nějakého kritéria, jako je velikost nebo barva. Kognitivní funkce jsou většinou zachovány, jsou to ostrůvky dovedností, jako například skládání puzzlů z mnoha dílků, řazení číslic. Osoby s PAS mohou být fixovány na různé předměty nebo zájmy, nezvládají se od nich odloučit a dělají vše, aby se svému zájmu, mohli co nejvíce věnovat. Tyto fixace působí vyloučení ze společnosti (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

#### d) Nespecifické variabilní rysy

Nespecifické variabilní rysy se neřadí do triády oblastí člověka s PAS, ale jedná se o další nejčastější problémy, kterými člověk s PAS trpí. Patří sem různé percepční poruchy. I když člověk s PAS nemá žádnou oční vadu, má problémy se zrakovým vnímáním. Na osoby nebo předměty se dívá koutkem oka, také se může dlouhou dobu dívat jen na jedno místo nebo věc. Sluchové vnímání je u člověka s PAS také narušeno, je ale velmi rozporuplné. Někdy člověk s PAS působí, jako by neslyšel, nereaguje na své jméno, na zavolání, ale na druhou stranu je schopný vnímat i velmi slabý zvuk, který mu může být velmi nepříjemný a způsobovat mu bolest a strach. Narušené chuťové vnímání má u lidí s PAS za důsledek velký problém při stravování. Dávají například přednost jídlům, které nemají žádnou výraznou chuť. Čichové vnímání může být přecitlivělé na různé pachy. U některých osob s PAS může způsobovat i pocit na zvracení. Opakem je potom problém, kdy člověk čich nepoužívá. V tomto případě může dojít k problémům například s hygienou. Osoby s PAS mají také rády určité pachy, ke kterým se vrací a stereotypně je očichávají. Další narušený vjem je hmat a vnímání doteků. Na člověka s PAS můžou veškeré doteky působit velmi nepříjemně, proto se často setkáváme s problémem při stříhání vlasů, zašpinění rukou, mokrou skvrnou na oblečení a podobně. U člověka s PAS se také velmi často setkáváme s posunutým prahem bolesti, kdy člověk necítí i velkou bolest nebo naopak i při sebemenším zranění způsobí velkou reakci. Právě snížený práh bolesti může přispívat k sebepoškozování (Thorová, 2010; Thorová, 2012; Richman, 2006).

## 2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA AUTISMU

Speciální diagnostiku v oblasti autismu lze v České republice datovat na devadesátá léta minulého století. Protože rodiče usilovali o vzdělávání svých postižených dětí a chtěli je zařazovat do školních zařízení, odborníci museli v pravou chvíli rozpoznat poruchu pro včasnou intervenci dětí. Pokud má zákonný zástupce dítěte i sebemenší podezření na poruchu autistického spektra, je důležité včas zajistit odbornou diagnostiku a zahájit včasnou intervenci. Brzké odhalení poruchy a zahájení intervence vede k ulehčení života pro postiženého a jeho rodinu (Čadilová, Žampachová, 2008; Krejčířová, 2003).

U speciálně pedagogické diagnostiky autismu se odborník drží třech zásadních bodů. Prvním z nich je znepokojení rodičů nebo učitelů, kteří pozorují u dítěte zvláštní chování. Nejčastěji na znepokojující vývoj upozorní pediatra, který pomocí speciálního dotazníku zjistí, zda by dítě mohlo trpět PAS. Pokud je dotazník kladný nebo si pediatr není jistý, pošle dítě na další vyšetření do specializovaného pracoviště. Hlavním cílem je zjistit, co s dítětem není v pořádku. Probíhají konzultace s rodiči, lékaři, pracovníky specializovaných center. Nejčastější je spolupráce dětského psychologa a psychiatra, na zjištění diagnózy se také podílí speciální pedagogové. (Thorová, 2012; Čadilová, Žampachová, 2012; Jelínková, 2002)

Základními oblastmi, které odborník při vyšetření sleduje, jsou: sociální chování dítěte k rodičům, co dítě dokáže napodobit, řeč, neverbální komunikace, jemná hrubá motorika, logické myšlení, schopnost sebeobslužných činností. Dítě musí také na dalších pracovištích podstoupit vyšetření zraku, sluchu, neurologické a genetické vyšetření.

Biologické testy nemohou prokázat autismus, proto odborníci pro diagnostiku používají screeningové metody, které se zaměřují na poznání a výzkum chování. Pro diagnostiku PAS jsou nejčastější screeningové dotazníky. Těchto dotazníků je několik různých typů, nemůžeme je však považovat za zcela stoprocentní. Při diagnostice PAS je velmi důležitá zkušenost psychologa, psychiatra, který se denně setkává s touto

diagnózou. Nemusí se vždy jednat o vyšetření dítěte, k diagnostice přichází i dospělí lidé s podezřením na PAS. Protože PAS se řadí do dětských vývojových poruch, u dospělého člověka není diagnostika jednoduchá. Jsou zde velmi důležité lékařské zprávy z dětství, a pokud je to možné, rozhovory s rodiči o chování pacienta v dětství.

Závěrem je stanovení konečné diagnózy na některém odborném pracovišti. Po zjištění diagnózy by měl rodič poznávat problematiku, číst odbornou literaturu a vyhledat pro dítě další péči. (Jelínková, 2002; Thorová, 2012; Krejčířová, 2003).

### 3 MOŽNOSTI PÉČE A VZDĚLÁNÍ PRO DĚTI S PAS

Po zjištění diagnózy PAS nastává pro zákonné zástupce otázka, jaké má rodina možnosti pro vzdělávání a práci s dítětem. U dětí, které jsou v předškolním věku, mohou poskytnout pomoc SPC (speciálně pedagogická centra) nebo raná péče. SPC poskytuje pomoc v rámci školního zařízení, raná péče spadá většinou pod soukromou organizaci. SPC i raná péče by měla zákonným zástupcům přinést podporu po zjištění diagnózy, seznámit je s danou diagnózou, může doporučit různé semináře nebo školení o problematice. Dále by instituce měly poskytnout speciálně pedagogickou diagnostiku, která je velmi důležitá pro další vzdělávání a práci s dítětem. V institucích je možné zapůjčení různých pomůcek pro vzdělávání dítěte a také odborníci poradí, jak si vytvořit pomůcky přímo potřebné pro dané dítě. Cílem institucí je také poradenství v sociálně - právní oblasti, kde pracovníci zákonné zástupce seznámí s nárokem na peněžité dávky nebo asistenci. Velmi důležité je seznámení s ostatními zákonnými zástupci, které také vychovávají dítě s PAS (Čadilová, Žampachová, 2008).

SPC nebo raná péče také poradí rodině s výběrem předškolního zařízení pro dítě. Rodiče mají v České republice možnost mateřských škol speciálních, kam jsou většinou zařazovány děti s nízko funkčním autismem a jiným přidruženým postižením. Děti s mírnou formou autismu nebo Aspergerovým syndromem jsou většinou integrovány do běžné mateřské školy s asistentem pedagoga. Předškolní zařízení by měla úzce spolupracovat se SPC nebo ranou péčí, která má dítě s PAS na starosti a společně konzultovat vzdělávání žáka a pracovat podle individuálního plánu, který má dítě sestavené. Dítě s PAS může dostat odklad povinné školní docházky. Většinou to záleží na míře postižení dítěte, na tom kam by dítě po mateřské škole nebo speciální mateřské škole mělo nastoupit. Dítě může nastoupit do speciální základní školy, kde je speciální třída pro děti s PAS, ale také může být integrováno do třídy, kde jsou děti s různým typem postižení. Samozřejmě je možnost integrace do běžné základní školy. Jakou formou bude dítě s PAS plnit povinnou školní docházku, záleží na míře jeho postižení. Někteří lidé s PAS mohou docházet i do středních škol nebo odborných učilišť. Vysoké školy často absolvují lidé s Aspergerovým syndromem. Část lidí s PAS je po celý život odkázána na péči ostatních. Pro rodiny bývá fyzicky i psychicky velmi náročná a mnohdy až nezvladatelná. Dalšími možnostmi pro rodiny jsou odlehčovací služby nebo

týdenní a celoroční zařízení. Bohužel v České republice je těchto odborných zařízení pro osoby s PAS velmi málo. Lidé s PAS jsou často hospitalizováni v psychiatrických léčebnách, kde jsou silně medikováni a ztrácí tak nárok na kvalitní život (Thorová, 2012; Votyová, Čáslavská, 2012).

## 4 STRUKTUROVANÉ UČENÍ

Strukturované učení vychází především z TEACCH programu, který v roce 1966 uskutečnil Eric Schopler ve spolupráci s rodiči a odborníky. V té době se tvrdilo, že dítě s autismem nelze vzdělávat a problémy jsou dány špatnou výchovou. Hlavní zásady TEACCH programu spočívají v individuálním přístupu k dětem, spolupráce školy a rodiny, začlenění dětí s PAS do společnosti. TEACCH program pojednává především o organizaci prostoru tak, aby dětem usnadnil orientaci, dále důležitost vizuální podpory, pokud dítě nerozumí verbálním pokynům a časovou orientaci pomocí symbolů, obrázků. Důležitá je spolupráce mezi pedagogem, rodiči, terapeutem a motivací dětí (Tuckermann, Hausler, Lausmann, 2014).

Metody strukturovaného učení jsou individuálně přizpůsobeny zvláštním potřebám dítěte a míře jeho postižení. Strukturované učení využívá silné stránky dítěte, jako je vizuální vnímání, motorické dovednosti, abstraktně vizuální myšlení a pracuje na oblastech, které dítě potřebuje podpořit. Strukturovaným učením se rozvíjí sebeobslužné činnosti. Zahrnuje alternativní komunikaci a vede dítě k samostatnosti. Strukturované učení obsahuje také nácvik sociálních dovedností a pracovních návyků.

Základním pravidlem strukturovaného učení je nastavení principu zleva doprava a shora dolů, protože tento systém je zavedený ve společnosti, například když člověk píše nebo čte knihu. Pro člověka s autismem je pochopení tohoto pravidla velmi důležité, pokud ho zvládne, pomůže mu k porozumění pokynů, lepší orientaci v čase, pracovních činnostech a zvyšuje se tak možnost naučit se novým dovednostem (Vilášková, 2006; Hrdlička, Komárek, 2002).

### 4.1 INDIVIDUALIZACE, STRUKTURALIZACE A VIZUALIZACE

Hlavními principy strukturovaného učení jsou individualizace, strukturalizace a vizualizace. Protože žádný člověk s PAS nemá stejnou míru postižení ani stejné symptomy, je velmi důležité individuálně přizpůsobit prostor, čas, dobu trvání a výběr pomůcek. Všeobecně by měl být prostor pro učení pohodlný, bez hluku a pohybu. Čas pro učení je dobré vybrat každý den ve stejnou dobu. Trvání by mělo být přizpůsobeno tomu, jak dlouho se jedinec dokáže soustředit a také podle časových možností

pedagoga. Protože každý člověk s PAS vnímá jinak určité materiály, pachy nebo barvy, výběr pomůcek pro strukturované učení je individuální (Schopler, Reichler, Lansigová, 1998).

Struktura dává každému člověku jistotu denně vykonávat různé činnosti. Pro člověka s PAS je jistotou domácí prostor, osoby, které dobře zná a opakující činnosti. Pokud nastane nějaká změna, nastává problém. Jedinec se dostane do stresu a může nepřiměřeně reagovat. Je proto důležité pomoci mu uspořádat čas, činnosti a prostory, aby změny viděl a mohl se na ně připravit. Člověku s PAS je potřeba poskytnout strukturalizaci prostoru, nedokáže přenášet naučené informace do nových situací a vyžaduje předvídatelnost a přehlednost v čase a prostoru. Je tedy nutné poskytnout viditelné uspořádání prostoru, času a činností, které budou nadcházet, protože vizuální myšlení u člověka s PAS je většinou silnější, a tak se slova převádějí do obrázkových symbolů.

Různé formy vizuální podpory pomáhají člověku s PAS vysvětlit strukturu prostoru, času a činností, které má dělat. Typ vizualizace je vždy třeba individuálně nastavit podle schopností jedince. Používají se předměty denní potřeby nalepené na kartu, barevné obrázky, černobílé obrázky s předměty nebo slovesy, které jsou v různých velikostech, u starších s mírnými symptomy se dají využívat pouze napsaná slova. Těmito kartami se označí místnosti, seřadí se nad sebe podle činností, které člověka s PAS čekají. Jedinec je využívá ke komunikaci s ostatními, tím, že přinese kartu s požadovaným předmětem nebo činností. Struktura a vizualizace se musí vždy doplňovat (Straussová, Knotková 2011; Čadilová, Žampachová, 2010).

Důležitá je také struktura pracovního místa, která souvisí se strukturou prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Každému člověku s PAS vyhovuje jiný typ pracovního místa. Pracovní místo slouží pro individuální práci při nácviu nových dovedností, doma nebo ve školském zařízení. Toto místo by mělo být samostatně oddělené, rodič nebo učitel by měl sedět naproti, ale měl by mít možnost přístupu i pro fyzickou pomoc zezadu. Pracovní místo je dobré mít rozdělené do třech částí, aby bylo pro dítě přehledné, jaké úkoly má splnit a jaké má již splněné. Pro individuální nácviu nových dovedností je důležité pravidlo zprava doleva a ze shora dolů (Moor 2010; Čadilová, Žampachová, 2008).



Pomocí orientovat se v čase osobám s PAS slouží nástěnný a přenosný denní režim, na kterém jsou umístěny karty po sobě jdoucích činností, které budou následovat. Denní režim je zapotřebí individuálně přizpůsobit jedinci, a také ho využívat podle jeho možností. Některý jedinec potřebuje využívat denní režim před každou činností, která ho čeká, ale také ho lze využívat dlouhodobě a zařadit na něj pouze výjimečné situace (Moor, 2010).

## **4.2 MOTIVACE A FORMY ODMĚŇOVÁNÍ**

Motivace má při práci s dětmi s autismem velmi důležitou roli, pokud se najde vhodná motivace, může se tak ovlivnit chování a přispět k jeho zlepšení. Odměna se vizuální formě ukáže člověku s PAS na začátku činnosti, která se od něj požaduje a získá ji okamžitě po ukončení činnosti. Z počátku se dítě s PAS odměňuje častěji, postupně se přidávají činnosti, po kterých odměna následuje.

K vizualizaci slouží žetonový systém, kdy člověk s PAS plní sérii úkolů a za každý dostane žeton. Když nasbírá požadovaný počet žetonů, následuje odměna. Výhodou je, že žeton lze odejmout při nevhodném chování a při vhodném chování ihned žeton přidělit. Systém využívá pravidlo zleva doprava nebo shora dolů. Cílem toho systému je oddálení odměny, které dítěti dokáže pomoci s časovou představou, jak dlouho bude čekat na odměnu, umožňuje vyšší počet úkolů, vede dítě k samostatnosti. Jako nejnižší forma odměny se označuje forma materiální jako je například sladkost, drobné předměty. Další formou odměny je činnostní, je to vykonávání oblíbené činnosti. Důležité je odměnu vizualizovat. Odměnu si může dítě také samo vybrat z více nabídek (Čadilová, Žampachová, 2008; Shopler, 1999).

## **4.3 SYSTÉM PRÁCE POMOCÍ STRUKTUROVANÉHO UČENÍ S DĚTMI S PAS V MATEŘSKÉ ŠKOLE SPECIÁLNÍ**

Předškolní zařízení pro děti s PAS by měla spolupracovat s ranou péčí nebo SPC. Důležité pro předškolní vzdělávání dětí s PAS je to, že budou zachovány individuální potřeby a vzdělávání. Do mateřské školy speciální můžou být zařazeny děti, které jsou opožděné a nemají diagnostikovanu PAS a jejich zvláštní chování se ukáže až mezi jinými dětmi. Mohou to být děti, kterým byla diagnostikována PAS těsně před

nástupem do školky, ale také děti, u kterých byla zahájena včasná intervence. V současné době je v České republice málo mateřských škol speciálních, kam mohou děti s PAS docházet.

Maximální počet dětí, které mohou docházet do třídy je šest, minimální čtyři děti. Dítě musí mít doporučení ze školského poradenského zařízení. Počet pedagogických pracovníků ve třídě je závislý na míře postižení dětí, většinou jsou to dvě učitelky a jeden asistent pedagoga pro celou třídu. Do těchto tříd dochází většinou děti se středně těžkou až těžkou mírou postižení. Veliké odlišnosti jsou u dítěte, u kterého byla zahájena včasná intervence a již má zvládnuté pracovní chování a pokud nastoupí dítě, které ještě nebylo do procesu zapojeno. Každé dítě má svůj individuální vzdělávací plán, který je sestavený ve spolupráci s rodiči a odborníky. Tento plán je doplněn například edukačně hodnotícím profilem, kde jsou zaznamenávány změny ve vzdělávání dítěte a v závislosti na těchto změnách je plán upravován (Čadilová, Žampachová, 2008; Straussová, Knotková, 2011).

Ve školce pro děti s PAS je důležité dodržet pravidlo strukturalizace a vizualizace prostoru. Prostory, jako jsou šatna, WC, jídelna, místnost pro individuální práci, relaxační místnost, místnost pro herní aktivity, pro výtvarné činnosti, by měly být přehledně a jednoduše uspořádány a vizuálně označeny. V každé školce záleží na prostorech, jaké mají k dispozici. Jmenované místnosti se mohou nacházet i v jedné třídě, kde je vytvořena struktura prostoru pomocí skříní, herních prvků apod. Když jsou prostory takto rozčleněny a označeny, děti si je spojí s činností, která se v nich vykonává a vědí tak, co bude následovat (Moor, 2010; Turckemann, Hausler, Lausman, 2014; Čadilová, Žampachová, 2008).

#### a) Vizualizace denního režimu ve třídě

Pro děti s PAS je ve školce nezbytný denní režim, který má sestavený každé dítě. Systém práce s denním režimem spočívá v tom, že dítě přijde k režimu, kde si odebere kartičku s činností a odchází s ní na určené místo, které je označeno stejnou kartou. Po ukončení činnosti si dítě opět bere kartu a vrací se k dennímu režimu, kde kartu odloží do košíčku a na režimu uvidí další činnost, která ho čeká. Tato práce s režimem vede dítě k samostatnosti a naučí ho orientovat se v prostoru školky (Jelínková, 2003).

Na denním režimu mají děti seřazeny symboly s činnostmi, které je celý den ve školce čekají. Karty se symboly se řadí ze shora dolů nebo zleva doprava, jsou opatřeny suchým zipem a lepí se například na pruh koberce. Denních režimů je několik druhů, záleží na schopnostech dítěte, na tom co mu lépe vyhovuje a čemu rozumí. U dítěte si všímáme, zdali jeví zájem o fotografie, kreslené obrázky, písmena nebo třeba skutečné předměty a také podle toho mu režim uzpůsobíme. Dítě může pracovat s režimem předmětovým, kde jsou předměty denní potřeby (hrníček, bota, lžice apod.) nalepené na kartonu a umístěny na denní režim, tento typ děti využívají většinou v začátcích učení. Také se používají reálné fotografie předmětů nebo činností, kde je vhodné mít nafocené skutečné předměty a místa, které dítě zná. Dalším typem je denní režim obrázkový, kde se používají barevné nebo černobílé obrázky se symboly. Na režim dne lze později použít jen psaná slova. Fotografie a obrázky je vhodné opatřit nápisem a pojmenovat je, protože dítěti pomáhají pro budoucí globální čtení. Na denním režimu nahoře má dítě umístěnou svoji fotografii a dole košíček, kam umístí kartičku s činností, kterou splnilo. Při začátcích, kdy se dítě s režimem učí pracovat, je lepší na něj umístit jen několik karet se základními činnostmi a činnostmi, které dítě rádo dělá. Samostatně využívat denní režim se dítě naučí až po delším čase, zpočátku je u některých dětí nutná fyzická dopomoc a velmi důležitá je motivace. U dětí s PAS je to většinou něco dobrého k jídlu, co dostávají jen jako pochvalu (Moor, 2008; Straussová, Knotková, 2011; Voytová, Čáslavská, 2012; De Clerq, 2007; Jelínková, 2002).

#### b) Komunikace s dítětem

Protože děti s PAS mají problém s komunikací, některé se verbálně vůbec nevyjadřují, je potřeba najít pro ně náhradní formu komunikace. Nejčastěji používaná forma komunikace pro děti s PAS je výměnný obrázkový komunikační systém VOKS. Systém VOKS funguje tak, že dítě má na určitém místě ve třídě umístěné kartičky se symboly, kartičku si dítě vezme a předá učitelce a tím sdělí svoji potřebu. Tato komunikace se s dítětem musí denně nacvičovat tak, aby dítě s PAS pochopilo princip VOKS. Velmi důležitá je motivace, při začátku nácviku je například umístěna pouze jedna karta se symbolem toho, co dítě rádo dělá (sladkost, činnost), postupně se přidávají ostatní karty se symboly. Dítě tuto komunikaci nacvičuje od fyzické dopomoci až po samostatné využívání VOKS. Délka nácviku záleží na míře handicapu a

schopnostech dítěte. VOKS využívají i děti, které dokáží verbálně zopakovat slovo, cílem je, že dítě vyhledá druhou osobu a sdělí jí své přání (Thorová, 2012; Straussová, Knotková, 2011; Schopler, 1999; De Clerq, 2007).

Další úroveň pro nácvik komunikace je využívání větného proužku. Větný proužek je zalaminovaný pruh papíru se suchým zipem, kam dítě pomocí symbolů skládá jednoduché věty a předává je učitel. Proužek obsahuje karty, které zobrazují zájmeno já, sloveso chci nebo nechci a danou věc nebo činnost, o kterou tímto dítě žádá. Ve třídě má dítě na označeném místě sešit, kde je větný proužek a kartičky s různými symboly pro denní potřebu ve školce. Jako další pomůcka pro komunikaci s dětmi a rodinou dětí slouží zážitkové deníky. Do zážitkového deníku učitel každý den vlepuje symboly s činnostmi, které dítě ve školce dělalo a dítě si tak s rodinou doma připomene, jaký byl jeho den. Deník funguje i obráceně a to tak, že rodič společně s dítětem vlepí symboly aktivit, které dělalo dítě doma a ve školce si deník prohlédne s učitelkou (Straussová, Knotková, 2011; Čadilová, Žampachová, 2008; Jelínková, 2003).

#### c) Individuální práce

Pro individuální práci s dítětem s PAS je důležité vytvoření strukturovaného pracovního místa ve třídě nebo v samostatné místnosti. Toto místo by mělo být oddělené od rušivých podnětů, aby se dítě plně soustředilo na práci. Stůl, na kterém dítě pracuje, je rozdělen na tři části. Systém práce je zprava doleva, kdy na pravé straně jsou umístěny úkoly, které má dítě splnit, uprostřed úkoly plní a vlevo odkládá splněné úkoly. Dítě má tak přehled, kolik úkolů ho ještě čeká a jak dlouho bude práce časově trvat. S dítětem plní činnost jeden pedagogický pracovník podle individuálního vzdělávacího plánu dítěte a zaznamenává pokroky nebo poklesy, které jsou důležité pro další vyhodnocení plánu (Thorová, 2012; Hrdlička, Komárek, 2004; Tuckermann, Hausler, Lausman, 2014).

Když se dítě učí pracovnímu chování, zpočátku je volen menší počet jednoduchých úkolů. Od fyzické dopomoci se dítě dostává k samostatné práci. Za jak dlouho si pracovní chování osvojí, záleží na míře postižení, ale také na frekvenci a důslednosti, se kterou bude pracovní chování nacvičováno.

Při individuálních činnostech se rozvíjí pracovní chování dítěte, které je pro další vzdělávání velmi důležité. Rozvíjí se motorické schopnosti, abstraktně - vizuální myšlení, jemná motorika, grafomotorika, neverbální a verbální komunikace, sociální chování. Často se volí strukturované úkoly v krabici, které dítěti s PAS usnadňují přehlednost úkolu (obr.1) (Čadilová, Žampachová, 2010; Straussová, Knotková, 2011).

#### d) Sebeobslužné činnosti

Děti s PAS nejsou většinou schopny zvládat toaletu, samostatně se najíst, obléct nebo se umýt, proto je důležité tyto činnosti nacvičovat. U každého dítěte bude prioritou nácvičku jiná, je potřeba zvážit, co ho v daném období nejvíce zatěžuje, ale také to, co je pro jeho vývoj momentálně nejdůležitější.

V mateřské škole jsou nejčastějšími nácvičkami stravování, zvládání čistoty a oblékání. Pro nácvičky sebeobslužných činností se nejčastěji využívá procesuální schéma. Procesuální schéma je vizuální návod, který zobrazuje jednotlivé kroky, které by mělo dítě provádět při určité činnosti, například při mytí rukou, oblékání, prostírání. Forma schématu může být předmětová, obrázková nebo psaná. Záleží na tom, čemu dítě rozumí. Schéma je umístěno tak, aby ho dítě mohlo při činnosti sledovat. Důležité je při nácvičce, aby si dítě ukazovalo prstem na jednotlivé úkony a pokud je to možné, verbálně je pojmenovávalo. Po splnění jednotlivého úkonu symbol odebere a odloží, tím získá orientaci v čase a uvidí, jak dlouho bude činnost ještě provádět. Při těžším handicapu dítěte je zpočátku potřeba fyzická pomoc učitele, která se postupně odebírá a dítě zvládá schéma samo. Činnosti, jako je obouvání, zavazování tkaniček, zapínání zipu, je vhodné nacvičovat při individuálních pracích u stolu. Aby byly nácvičky efektivní, je nezbytná spolupráce s rodinou, kde budou sebeobslužné nácvičky také nacvičovány (Schopler, 1999; Straussová, Knotková, 2011; Čadilová, Žampachová, 2008).

U dětí s autismem se často řeší problémy se stravováním. Dítě má omezený a stereotypní jídelníček, nechce se potravin dotýkat, nechce ochutnávat nová jídla nebo nedokáže u jídla setrvat. I tyto problémy se musí řešit, protože by mohly vést k poškození zdraví u dítěte. Nejprve se nacvičuje setrvání u jídla a ochutnání nového jídla. Pro nácvičku setrvání u jídla se u procesuálního schématu využívá minutka, která

určí čas, který dítě setrvá u stolu. Ke stolu odchází dítě s režimovou kartou a zpočátku nacvičuje sezení u potravin, které má v oblíbě. Když dítě zvládá sedět u jídelního stolu delší dobu, začíná se s ochutnáním nového jídla, kdy je důležité, zvolit vhodnou formu motivace (Straussová, Knotková, 2011; Schopler, 1999; Čadilová, Žampachová, 2010).

Do mateřských škol speciálních nastupují i děti s PAS, které nemají návyk na udržení osobní čistoty. Může to být způsobeno opožděným tělesným a duševním vývojem dítěte. Dítě tedy do mateřské školy může docházet s plenami a má doporučení na asistenta pedagoga, který se o jeho čistotu stará. Po dohodě a ve spolupráci s rodinou můžou probíhat i nácviky na použití toalety, nácvik zvládnutí toalety, je ale časově náročný. Před nácviky je nutné zvážit mentální úroveň dítěte, a zdali je v jeho možnostech používání toalety zvládat.

Zpočátku nácviku se dítě odvádí na WC v krátkých časových intervalech a vysazuje se na toaletu. Důležitá je odměna po každém vymočení. Hlavním smyslem je, aby dítě pochopilo spojitost mezi močením a místem, kde má potřebu vykonat. Při nácviku se dává dítěti napít, pouští se voda, aby se pomohlo k vyvolání potřeby. Pokud dítě odmítá sedět na WC, nejprve se nacvičuje sezení pomocí minutky. Využívá se vizuální struktura, kde je zobrazené to, co se od dítěte očekává a postupně se nacvičuje každý krok zvlášť (Schopler, Reichler, Lansing, 2011; Straussová, Knotková, 2011; Jelínková, 2003).

#### e) Rozvíjení hry

Rozvíjení hry je důležité pro každé dítě s PAS. Nácviky her by měly být součástí každého individuálního plánu. S dítětem se nacvičuje hra samostatná, střídavá, skupinová nebo symbolická. Ve třídě by měly být hračky rozděleny podle druhu, pro nácvik hry by neměl v krabici být jen takový počet hraček, který se při nácviku využije. Důležité je vizuální označení, nejlépe reálnými fotografiemi. Fotografie jsou umístěny také na tabuli ve třídě, kde si dítě vybere hru a odchází s kartou k určitému místu hrát si. Tuto kartu umístí vedle minutky, která mu určí časové rozmezí řízené hry, doba se postupně prodlužuje. Z počátku nácviku je důležité zvolit takovou hračku, kterou dítě samo vyhledává, ale neumí ji funkčně užívat, po čase se oblíbená hračka mění za jinou a tím se rozšiřuje herní repertoár. Podmínkou pro úspěch nácviku je to, že dítě bude

vědět, jak si s danou hračkou může hrát. Názorně se mu předvádí manipulace s hračkou, další možnosti jsou nafocení postupu hry, anebo natočení videa s hrou a dítě napodobuje, co vidí. Po ukončení řízené hry dítě uklidí hračky do krabice, uloží na místo a kartu odnáší zpět na tabuli (Straussová, Knotková, 2011; Richman, 2006; Jelínková, 2003).

Dalším nácvikem řízené hry může být střídavá hra, která je důležitá k tomu, aby dítě umělo čekat, než na něj přijde řada a snižuje tak nevhodné chování ve společnosti. Začíná se u jednoduchých činností, jako je například posílání auta. Z počátku nácviku je potřeba asistence dvou dospělých osob pro fyzickou pomoc dítěte, která se postupně odebírá a dítě zvládá hru samo. Když dítě pochopí střídání v jednoduché hře, přechází se postupně ke hrám složitějším. U dětí je při hře vždy důležitá asistence učitele, který verbálně nebo vizuálně pomáhá dětem při společné komunikaci a pravidlech hry. Skupinové hry se zařazují po osvojení hry střídavé nebo se při skupinové hře může střídání nacvičovat, mohou to být činnosti v kruhu, pohybové činnosti nebo hudební výuka (Straussová, Knotková, 2011; Richman, 2006).

#### f) Zvládání problémového chování

Problémové chování u dětí může ovlivnit vnější nebo vnitřní faktory. Vnější faktory jsou to, co se odehrává v dítěti před problémovým chováním, jako je například nějaká potřeba, emocionální stav, motivace. Vnitřní je vše, co dítě obklopuje, může to být chování lidí, smyslové abnormality, nevyhovující prostředí. Jako problémové chování se objevuje sebezraňování, agresivita vůči dospělému a dětem nebo agrese vůči věcem, jako je házení, rozbíjení věcí. Je důležité u každého individuálně vyzorovat spouštěče problémového chování a do budoucna jim předcházet. Pozoruje se, jaké chování nastává, jak často se opakuje, intenzita a délka problémového chování, kdo byl s dítětem a co předcházelo tomuto chování. Poté se můžou stanovit opatření pro předcházení tomuto chování nebo je eliminovat. Problémovému chování se dá předejít pomocí strukturalizace, vizualizace a motivace. Po nástupu do mateřské školy je důležité dát dítěti adaptační dobu, ve které se samo seznamuje s prostředím, zvyká si na docházku, na režim ve školce. Po adaptační době se sestaví individuální plán a začíná se s nácviky (Komárek, Hrdlička, 2004; Jelínková, 2002).

Pokud problémové chování nastane, je nutné ho zvládnout. Důležité jsou informace od rodiny dítěte, která by měla sdělit, jak v takové situaci reagovat na určité dítě. Účinná metoda při problémovém chování je převedení pozornosti na jinou činnost, o které se ví, že ji má dítě rádo. Jako další lze problém chování nahradit přijatelnější alternativou. V mateřské škole je vhodná samostatná bezpečná místnost, kam se dítě při problémovém chování odvede (Jelínková, 2002; Komárek, Hrdlička, 2004; Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).



## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 POPIS METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část bakalářské práce se zabývá šetřením v mateřské škole speciální, metodou přímého pozorování ve třídě pro děti s poruchou autistického spektra. Jsou zde také zahrnuty individuální rozhovory s rodiči a pedagogy v mateřské škole speciální. Praktická část využívá získané teoretické poznatky. Autorka společně s třídní učitelkou, souhlasem rodičů dětí a vedením mateřské školy speciální vytvořila měsíční individuální plány a připravila pomůcky pro děti, které do třídy dochází. U každého dítěte byly v individuálním plánu zohledněny nejvíce problémové oblasti, které jsou uvedeny ve zprávách z odborných pracovišť, do kterých měla autorka možnost nahlédnout. Další důležité informace pro sestavení individuálních plánů pro nácviky s dětmi, získala autorka individuálním rozhovorem s třídní učitelkou, kdy zjišťovala, jaké typy strukturovaného učení ve třídě využívají a na jaké úrovni využívají strukturované učení děti, se kterými bude pracovat. Nácviky u každého dítěte probíhaly formou individuální práce za přítomnosti autorky práce, kterou vedla asistentka, protože ji děti dobře znají a předcházelo se tak problémovému chování. Individuální nácviky s každým dítětem probíhaly čtyři dny v týdnu, po dobu 15 - 20 minut ve třídě nebo v oddělené místnosti určené pro individuální práce. Při každém nácviku si autorka dělala záznam do individuálního plánu, který po týdnu ve spolupráci s pedagogem zhodnotila a připravila pomůcky na další týden. Cílem šetření bylo zhodnotit, jaký posun pomocí strukturovaného učení udělá dítě v určité oblasti, při pravidelném opakování nácviků, podle plánu, který byl stanoven na základě doporučení z odborných pedagogických pracovišť, pozorováním a individuálním rozhovorem s učitelkou. Dále jsou v praktické části zpracovány rozhovory se třemi rodiči dětí, se kterými probíhalo výzkumné šetření, jehož cílem bylo zjistit, zdali je strukturované učení, se kterým se v mateřské škole speciální pracuje, využívané i v domácím prostředí a jak je pro ně přínosné. Rozhovory s rodiči probíhaly během rána, po předání dětí v mateřské škole speciální v pracovně pro individuální činnosti. Autorka práce má pětiletou praxi s předškolními dětmi s PAS, jako učitelka v mateřské škole speciální.

## 5.1 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Individuální plán byl sestaven celkem u tří dětí.

Jakub je žák s dětským, středněfunkční autismus. Dále má diagnostikován nerovnoměrný kognitivní vývoj, těžkou poruchu řeči, narušenou oblast komunikace a je v pásmu lehké mentální retardace. Do mateřské školy nastoupil ve třech a půl letech a školu nyní navštěvuje druhým rokem. U Jakuba bylo po vyhodnocení stanoveno jako prioritní nácvik využívání náhradního komunikačního systému VOKS v nácviku sdělení potřeby druhé osobě (Příloha 2).

Šárka je žákyně s atypickým autismem. V diagnóze má dále uvedenou sématicko - receptivní poruchu řeči, zejména komunikační a řečové potíže, stereotypie, obtížnější adaptace na změny. Šárka nastoupila do mateřské školy ve třech letech a nyní ji navštěvuje druhým rokem. U Šárky je prioritní rozvoj verbální komunikace, proto byl sestaven plán pro nácvik rozvíjení verbální komunikace (Příloha 4).

Filip je žák s dětským autismem. Dále má diagnostikován výrazný hyperkinetický syndrom, středně těžká až těžká mentální retardace, velmi snížená orientační a komunikační schopnost, která je na úrovni neslyšícího člověka. Do mateřské školy dochází od čtyř let, nyní školu navštěvuje druhým rokem. Jako prioritní nácviky pro Jirku byly stanoveny nácviky setrvání u jedné činnosti, jako je například stolování, funkční hra nebo práce ve skupině (Příloha 6).

## 5.2 POPIS MÍSTA ŠETŘENÍ

Mateřská škola speciální, ve které se šetření odehrává, se nachází ve městě Středočeského kraje, její zřizovatel je Středočeský kraj a funguje od roku 2015. Budovu mateřské školy má ve vlastnictví město. Mateřská škola má tři třídy a celková kapacita všech tříd je 36 dětí, škola má celodenní provoz. V přízemí mateřské školy se nachází šatna, pracovna pro individuální práce, pracovna pro arteterapii, třída se samostatnou ložnicí, toalety a umývárna. V patře jsou umístěny dvě samostatné třídy, toalety, umývárna, místnost pro individuální práce, tělocvična, kancelář ředitelky, kabinety a oddělená jídelna. V prostorech školy se nachází také školní kuchyně a ordinace klinických logopedek. K budově školy patří malá a velká zahrada, která je vybavena

potřebnými herními prvky, které byly pořízeny z finanční podpory Středočeského kraje, dále k budově náleží zastřešená terasa, ke které je přístup ze zahrady i z dolní třídy mateřské školy.

Do mateřské školy jsou zařazovány děti na žádost rodičů a doporučení pedagogicko - psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Vzdělávací nabídka mateřské školy je určena hlavně dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou závažné poruchy řeči poruchy komunikace, děti s poruchou autistického spektra, s vývojovými vadami, s poruchami chování, dětem se závažným zdravotním oslabením a spojením těchto poruch. Vzdělávací program tříd a individuální vzdělávací plány dětí závisí na spolupráci a konzultacích s odbornými pracovišti. Děti jsou do tříd zařazovány podle speciálních vzdělávacích potřeb, podle specializace pedagogů a také složení třídního kolektivu. Podpůrná opatření v mateřské škole speciální jsou snížený počet žáků ve třídách, specifické programy jako jsou: metoda dobrého startu, arteterapie, logopedie, strukturované učení, grafomotorika, canisterapie. Ve třídách působí souběžně dva pedagogové a asistent pedagoga, kdy jeden z pedagogů realizuje třídní vzdělávací program a druhý pedagog vykonává individuální pedagogickou intervenci. Celkem zde působí šest pedagogických pracovníků a dva asistenti pedagoga. Mateřská škola zajišťuje individuální přístup k dítěti, osvojování dovedností, jako jsou sebeobslužné návyky dítěte, vytváření podmínek pro pohybové aktivity dětí, které jsou fyzicky omezené, zajišťuje klidné podnětné prostředí, zvýšený bezpečnostní dohled, aktivní spolupráci se zákonnými zástupci a odbornými pracovišti.

Samostatné šetření probíhá ve speciální třídě pro děti s autismem. Do třídy dochází celkem šest dětí s touto diagnózou a působí zde dvě učitelky a asistent pedagoga. Třída je přizpůsobena vzdělávacím potřebám dětí s PAS. Každé dítě má hned při vstupu do třídy vytvořen denní režim. Plocha třídy je strukturována nábytkem a je oddělené místo pro odpočinek, hru, stravování, vše je zde vizuálně označeno. Pracovna pro individuální práce je umístěna přes chodbu, stejně jako umývárna a WC. Ve třídě je plně využíváno strukturované učení, děti používají zážitkové deníky, někteří využívají větné proužky, komunikační knihu a VOKS. Důležité jsou také nácviky sebeobsluhy. Třídní vzdělávací plán je sestaven podle speciálních potřeb dětí, jsou zde zahrnuty nácviky skupinových činností, arteterapie nebo speciální canisterapie. Každé dítě má sestavený individuální

vzdělávací plán, doplněný o edukačně hodnotící profil. Učitelé kladou velký důraz na spolupráci a komunikaci s rodinou. Pobyty venku jsou přizpůsobeny aktuálnímu počtu a rozpoložení dětí, dochází se na zahradu školy nebo na vycházky mimo školu. Režim této třídy je také uzpůsobený dětem s PAS, ráno mají děti volné činnosti, po příchodu všech dětí se nacvičuje práce ve skupině v kroužku a pomocí fotografií si ukazují, kdo je dnes ve třídě. Po dopolední svačině jsou na řadě individuální činnosti, kdy si jedna učitelka odvádí děti do pracovny, ostatní děti ve třídě zkouší výtvarné, hudební nebo pohybové činnosti, poté následuje pobyt venku a oběd. Po obědě odchází některé děti domů. Ty, kteří zůstávají, mají odpočinek, kdy si mohou vybrat aktivitu, jakou chtějí právě dělat. Oblíbené jsou tablety, pískovna, světelná koule, různé zvukové hračky. Odpoledne odchází děti s rodiči domů.

## 6 PREZENTACE DAT Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Ve výzkumném šetření jsou zpracovány kauzuistiky tří žáků z mateřské školy speciální. Kauzuistiky vycházejí z dat získaných formou přímého pozorování v mateřské škole speciální ve třídě pro děti s autismem, rozhovorem s učitelkou a individuálními rozhovory s rodiči dětí.

### 6.1 KAZUISTIKA JAKUB

**Rodinná anamnéza:** U matky glaukom a prolaps srdeční chlopně, vystudovala VOŠ, nyní na mateřské dovolené, u jejího otce se objevovalo nadměrné sebeprosazování, bratr vystudoval VOŠ, vychází špatně s rodiči. Otec vystudoval VOŠ, je zaměstnán jako bankovní úředník, jeho sestra vystudovala VŠ, trpěla poruchou příjmu potravy a depresemi. Manželství rodičů je harmonické. Mladší sestra Ema.

**Osobní anamnéza:** Jakub se narodil z prvního těhotenství, porod byl fyziologický, spontánní. V prvních třech měsících byl plačtivý, motorický vývoj byl včasný, má vlastní projevy, žvatlá si, ale slova neříká. Dochází na nočník, úspěšný je jen někdy, ale neodmítá sedět. V noci se občas probouzí s křikem, má noční můry a poté vyžaduje přítomnost matky, od 2 let spí sám v pokoji. První výrazné známky vzteku a sebeprosazování nastaly kolem 1,5 roku. Je velmi neklidný, neumí si hrát, pobíhá po bytě, máchá rukama, odmítá pít z hrnečku. Plácá rodiče, leze po matce a křečovitě ji svírá a skáče. Denní program rodiny se mu plně přizpůsoboval. Ve věku 2,5 prodělal varicellu a impetigo. Když měl infekty, došlo k velkému zhoršení v záchvatech zuřivosti, kopal, mlátil sebou, ještě více než běžně. Chlapec byl ve věku 2,7 doporučen pediatrem k psychologickému vyšetření pro opožděný vývoj řeči a povahové zvláštnosti.

**Z psychologického vyšetření:** 2,7 let. Na vyšetření přichází s oběma rodiči, povaluje se po koberci, stále křečovitě svírá matku a pije z lahve s dudlíkem. Chlapec se nezabývá hračkami, pouze je hází, vyžaduje jídlo, rodiče mu vychází vstříc, aby byl klid. Není ochoten respektovat rodičovskou autoritu. Doporučeno zpevnění režimu a výchovných hranic. Vyšetření ve 3 letech. V rodině je novorozená sestra Ema, přichází celá rodina. Poslechne a udělá požadovanou věc hned, pokud má slíbenou sladkost, jinak nevyjde

vstříc a je agresivní. Objevují se stereotypie, odmítá chodit po neznámé cestě, točí rukou a pozoruje prsty, rád čichá a sahá rodičům do vlasů. Verbálně se nevyjadřuje, pouze vydává zvuky, rád si brouká melodie písniček. Závěrem vyšetření je diagnóza dětský autismus, doporučena spolupráce s ranou péčí, najít vhodnou alternativní komunikaci a nástup do MŠ speciální.

**Raná péče:** Věk 3,2 let. Doporučení začít v domácím prostředí s nácviky pracovního chování, využívání náhradního obrázkového systému, sestavení denního režimu, vybrat vhodný motivační systém pod vedením pracovnice rané péče, která bude do rodiny docházet. Po nástupu do MŠS, hospitace pracovnice rané péče ve třídě, konzultace a doporučení pedagogům pro práci s Jakubem.

**Školní docházka:** Na doporučení speciálně pedagogického centra byl Jakub ve věku 3,5 let přijat do mateřské školy speciální, do třídy pro děti s PAS. Jakub z počátku docházel na dvě hodiny dopoledne, postupně se adaptační doba prodlužovala a v prvním roce docházel na celé dopoledne. Nyní ve 4,5 letech dochází do MŠ od října na celodenní pobyt. Jakub je ve třídě pasivní, samostatně nevyhledává žádné činnosti, polehává po třídě s lahví, má pouze stereotypní zájmy, pozoruje točící se předměty, brouká si písničky. Funkční hra chybí. Není příliš ochotný spolupracovat, vždy musí následovat odměna. Pokud něco vyžaduje a není mu vyhověno, nastává afektivní chování, kdy kope do věcí, hází hračky a pláče. Tomuto chování se snaží pedagogové předcházet, ale bohužel ne vždy se to podaří. V takovém případě Jakub reaguje na bublifuk nebo lahev s pitím, tyto činnosti ho uklidní. Jakub nyní dobře ovládá pracovní návyky, chápe princip, bez problémů plní všechny připravené úkoly. Má velmi dobře osvojené sebeobslužné návyky. Problém je se stravováním. V současné době probíhá nácvik ochutnání nového jídla, který prozatím končí vždy afektem. Ve skupině není ochoten pracovat, vydrží pouze pár vteřin, utíká a vzteká se. Dobře spolupracuje při arteterapii. Při canisterapii se bojí sáhnout na pejska, zatím se nacvičuje. Plně využívá denní režim, správně chápe piktogramy na kartičkách a probíhá nácvik VOKS, který je pro Jakuba nezbytný pro komunikaci.

## **Vlastní šetření**

**Nácvik:** Nácvik funkčního využívání VOKS. Protože Jakub dobře rozumí obrázkům na kartičkách, je důležité, aby pomocí nich uměl sdělit své přání nebo naopak to, co si nepřeje, předejde se tak mnoha spouštěčům afektivních stavů.

**Cíl šetření:** Cílem nácviku bylo, aby si Jakub dokázal vybrat, vzít kartu ze svého sešitu s piktogramem, který znázorňuje jeho přání a donesl ji dospělé osobě. Dalším stupněm tohoto nácviku je sestavit větu pomocí piktogramů na větný proužek, který donese další osobě a větu přečte. Větný proužek se skládá ze zájmena „já,, slovesa „chci nebo nechci,, a piktogram dané činnosti.

**Průběh šetření:** Nácviky probíhali ve třídě během dopoledních činností. Nejprve byla Jakubovi vytvořena komunikační kniha, která se ve třídě umístila na viditelné místo, kniha i místo byly označeny fotografií dítěte. Z počátku nácviku byla používána plná fyzická dopomoc. Jakub nechtěl spolupracovat, nastávalo afektivní chování, které učitelka řešila převedením pozornosti na bublifuk, aby se chlapec uklidnil. Toto chování nastávalo několik dnů při nácviku, ale postupně se zmenšovala intenzita afektů. Nácvik probíhal tak, že byla do sešitu umístěna jedna karta s obrázkem čokolády. Jakub byl doveden k sešitu asistentkou, společně si ukázali na kartu, pojmenovali ji a odebrali ze sešitu. Dále kartu odnášeli k další osobě, která byla autorka práce. Kartu ji předali a Jakub ihned dostal kousek čokolády, která byla na obrázku. Po týdnu Jakub pochopil princip a kartu ze sešitu odnášel samostatně, asistentka ho dovedla pouze k sešitu, kde se mu postupně přidávaly karty s činnostmi, které má rád, kartu si dokázal vybrat, ale potřeba předat kartu byla tedy stále uměle vyvolávána. Když měl Jakub přání i během dne, byl mu předložen sešit s kartami, ze kterého si měl vybrat. Obrázek s čokoládou byl postupně odebrán a byly přidány kartičky s běžnými potřebami.

**Zhodnocení splnění cíle:** Cíl měsíčního individuálního plánu nebyl splněn. Jakub zatím samostatně nedokáže využívat komunikační knihu a sdělit své přání, stále je potřeba dopomoc učitele a uměle vyvolávat situace, při kterých se bude nácvik upevňovat. Na tento nácvik je potřeba delší časové rozmezí s přihlédnutím k diagnóze chlapce. Tvoření větného proužku, jehož nácvik byl zapracován v individuálním plánu, nebyl proto uskutečněn.

**Z rozhovoru s matkou:** Z rozhovoru s matkou je zřejmé, že strukturované učení usnadňuje život Jakubovi, ale i celé rodině. Nebylo a není jednoduché nacvičovat a

upevňovat nové nácviky, ale výsledek je vždy viditelný, i když za delší dobu. Strukturu využívají i doma ve formě denního režimu, nacvičují VOKS a velmi dobře se jim spolupracuje s učiteli mateřské školy. Po nástupu do MŠ a po zavedení režimu, je Jakubovo problémové chování minimalizováno, i když je to někdy velmi náročné (Příloha 3).



## 6.2 KAZUISTIKA ŠÁRKA

**Rodinná anamnéza:** Matka vystudovala VŠ, občasné psychické potíže, úzkosti, medikace, nyní na mateřské dovolené. Otec vystudoval VŠ, problém v komunikaci v nových situacích, pomalejší jednání, nebylo nijak řešeno. Manželství je harmonické. Vyrůstá jako jedináček.

**Osobní anamnéza:** Šárka se narodila z prvního bezproblémového těhotenství (pouze v prvním týdnu matka uvádí užívání antibiotik), porod proběhl v termínu vyprovokovaný, pro nízký tlak matky. Psychomotorický vývoj byl cca do 1,5 roka v normě, poté nastala stagnace ve vývoji. Matka uvádí v této době rekonstrukci bytu, kterou nebyla Šárka schopna přijmout (nechodila do zrekonstruovaných místností, odmítala vstát z gauče). V průběhu 2 let bylo vysloveno podezření na poruchu autistického spektra, která byla následně potvrzena. Od 3 let navštěvuje mateřskou školu speciální.

**Z psychologického vyšetření:** 2,7 let. Šárka přichází na vyšetření s oběma rodiči, tulí se k matce. Oční kontakt z počátku nenavazuje, ale po chvíli se rozkouká, začíná si hrát. Když se jí něco nedaří, začne plakat, to se opakuje několikrát během vyšetření, pláč začne přecházet až do afektu. Matka sděluje, že pokud jí něco nejde, je pod tlakem, nastává toto chování, někdy i zvrací. Rozumí jednoduchým slovním pokynům. Používá celkem 10 slov, začíná se vyjadřovat verbálně. Doporučeno rozvíjení verbální komunikace, používání systému VOKS, nástup do mateřské školy speciální.

3,5 roku. Přichází s matkou, matka udává pokroky po nástupu do mateřské školy speciální. Receptivní řeč neodpovídá věku dívky, ale je funkční. Rozumí jednoduchým a často používaným slovním pokynům. Reaguje na pochvalu nebo odměnu (sladkost). Expresivní komunikace není funkční, vyskytují se echoálie. Doporučení pro nácviky VOKS pro rozvíjení verbální složky řeči, využívat zážitkový deník, komunikační knihu, rozkreslovat situace, které Šárku rozrušují, vhodné zahájit logopedickou terapii.

4,2 roku. Šárka samostatně spolupracuje bez přítomnosti matky, verbální pokyn je vždy třeba podpořit názorem nebo obrázkem. V komunikaci převažují echoálie, verbálně se vyjadřuje jednoslovně, receptivní řeč je na vyšší úrovni. Přetrvávají stavy úzkostí a paniky v reakci na neočekávané změny, neporozumění okolí.

**Z logopedické zprávy:** 4,2 roku. Opožděný vývoj řeči vzhledem k diagnóze. Výrazný nárůst aktivního slovníku, některé situace sama iniciuje, delší věty mají spíše echoálický charakter, pozornost udrží krátkodobě, dobře vytvořené pracovní návyky.

**Školní docházka:** Šárka byla přijata na doporučení pedagogicko - psychologické poradny ve 3,5 letech. Adaptační doba byla u Šárky delší, z počátku docházela pouze na hodinu ráno, kterou celou proplakala, nešlo ji zabavit, nechtěla s nikým komunikovat, hrát si. Po delší době se začala docházka prodlužovat a postupně ubývaly adaptační problémy. Problémové chování nastávalo málo, většinou, když se změnila učitelka nebo se přecházelo do jiné třídy. Šárka prvním rokem docházela na dopolední činnosti a odcházela domu před obědem. Nyní dochází na dopolední činnosti a odchází po obědě. Jsou zde velké problémy s akceptováním nových jídel, Šárka si donáší jídlo z domova. Není zatím ochotna zkoušet nová jídla, není to prozatím prioritní a matka to nevyžaduje. Šárka má upevněné pracovní návyky, ráda odchází na individuální práce, také není problém se skupinovými činnostmi, ráda zpívá a maluje, vydrží setrvat u činnosti. S dívkou se komunikuje verbálně za podpory VOKSU nebo doplnění gesty. Sama si dokáže říct, co potřebuje, ale pouze jednoslovně. Stavby úzkosti a afektivní stavy nastávají během dne minimálně, většinou pomůže převedení k jiné činnosti, nejvíce funguje prohlížení obrázků. Hygienické návyky nejsou plně zvládnuty, občas dojde k nehodě a v této situaci nastane právě úzkost až hysterický pláč.

### **Vlastní šetření**

**Nácvik:** U Šárky byl jako prioritní nácvik zvolen rozvíjení verbální komunikace.

**Cíl:** Dokázat funkčně využít jednoduché věty, které se denně používají a převést je do běžné denní komunikace.

**Průběh šetření:** Šárce byly nejprve připraveny obrázkové pomůcky, které se učila nejprve pojmenovat a poté z nich měla složit větu a opakovat ji. Nácviky probíhaly během dopoledních činností v oddělené pracovní místnosti. Šárka velmi ochotně odcházela do pracovní místnosti, kde měla připravené pomůcky. Pro první týden byla nacvičována věta: „Já chci čoko,“ Šárka si o čokoládu říkala pouze posledním slovem. Nejprve se učila zopakovat slova, která na obrázkách viděla, slova začala správně vyslovovat během dvou nácviků. Poté si měla sestavit větu a učila se opakovat celou větu, ukazovala na slova a větu opakovala. Dále, co větu ukázala a zopakovala, měla na

konci věty kousek čokolády, který ihned dostala, Šárka pochopila celkem rychle, co má udělat proto, aby čokoládu dostala. Po obrácení obrázků byla viditelná pouze čokoláda a Šárka si o ni měla říct celou větou, což bez problémů zvládla. Jako další často používanou větu se učila: „Já chci malovat,“. Návčik probíhal stejným způsobem, pouze na konci věty byla fixa (Šárka miluje malování fixami), zájmeno já a sloveso chci, již bez problémů použila a řekla si, co chce. Obrázky ji byly postupně odebrány a zůstaly jen fixy a papír a Šárka si měla říct o fixy, a když požádala celou větou, mohla nakreslit obrázek. Takto se postupně rozšiřovala slovní zásoba.

**Vyhodnocení splnění cíle:** Cíl šetření byl splněn. Šárka pochopila, že pokud o něco žádá, měla by použít celou větu. I po odebrání pomocných obrázků Šárka dokázala říct ve větě, co potřebuje. Ve třídě tuto větu začala funkčně využívat také, i když musela být párkrát verbálně upozorněna, že má použít nacvičenou větu, stačilo pouze zopakovat první zájmeno a Šárka dokončila větu sama.

**Z rozhovoru s matkou:** Strukturované učení funkčně využívají i doma, velmi jim usnadňuje například přechody nebo změnu v režimu dne. Používají hlavně denní obrázkový režim a cestovní proužek, kde Šárka vidí, kam se jede nebo jde. Dále využívají strukturu k logopedickému cvičení, tak jako byla použita v samotném šetření. V domácím prostředí nastává problémové chování častěji, Šárka se rozčiluje a vynucuje si věci, není to moc jednoduché (Příloha 5).

### 6.3 KAZUISTIKA FILIP

**Rodinná anamnéza:** Matka vyučená švadlena, bez zdravotních obtíží, v současné době na mateřské dovolené. Otec voják z povolání, bez zdravotních obtíží. Vyrůstá jako jedináček. Manželství rodičů je harmonické.

**Osobní anamnéza:** Filip se narodil do úplné rodiny, těhotenství matky probíhalo bez problémů. Při porodu byla omotána pupeční šňůra, proto porod proběhl císařským řezem a chlapec byl 6 minut kříšen. Chlapec byl v péči neurologa – psychomotorická retardace bez výraznější tonusové odchylky, opožděný vývoj řeči, chlapec byl medikován (Nootropil, Pyriodoxin). Kolem 2 roku se začala zvyšovat agresivita vůči rodičům, Filip házel věci, kopal do věcí i do rodičů, kousal. Matka pozorovala autistické rysy. Používal pouze tři slova. Ve věku 3 let byl vyšetřen v pedagogicko - psychologické poradně, vyšetření však nebylo možné provést, Filip se držel křečovitě matky, křičel, štípal ji. Matce byla doporučena hospitalizace na psychiatrické klinice.

**Závěr vyšetření z psychiatrické kliniky:** Filip byl hospitalizovaný týden, lékaři mu diagnostikovali dětský autismus. Adaptivita odpovídá 44 týdnů, hrubá motorika 18 - 21 měsíců, jemná motorika 40 - 44 týdnů, řeč 48 - 52 týdnů, sociální chování 52 týdnů.

**Psychologické vyšetření:** 3,5 let. Chlapec se stále nedokáže samostatně zabavit, jen pobíhá po místnosti, hračku si prohlíží chvíli, poté ji zahodí. Je znatelné zlepšení v sociální oblasti, nedrží se jen u matky, občas dokáže navázat oční kontakt. Přetrvává velký problém v řečové oblasti, ale i zde je vidět pokrok, používá více slov a některá se snaží opakovat. Spolupracuje při daných úkolech. Dle matky je doma agresivnější, některé problémy po medikaci ustoupily, ale bez důvodu kouše, štípe. Filip je v péči rané péče pro děti s autismem, využívá denní režim z fotografií, kterému dobře rozumí. Zkouší i VOKS, ale jen pár kartiček. Doporučen nástup do mateřské školy speciální, dále pokračovat v nácviu VOKS.

**Školní docházka:** Filip nastoupil do mateřské školy speciální do třídy pro děti s autismem ve 4 letech na doporučení pedagogicko - psychologické poradny. Matka odkládala nástup do MŠ již od tří let, protože špatně nese odloučení. Filip nejprve docházel na hodinu denně, kterou celou proplakal a prokřičel, adaptační doba byla u Filipa delší také z důvodů časté nemocnosti, postupně byla prodloužena. Nyní dochází do MŠ druhým rokem a domu odchází po obědě. Ve třídě využívá denní režim

s fotografiemi. Během dne pouze pobíhá po třídě, křičí, hází hračky, nedokáže setrvat delší dobu u jedné činnosti, nejdéle vydrží sedět u jídla. Pracovní návyky nemá osvojené, probíhají nácviky. Filip má útekové tendence, proto je velmi důležité stále ho sledovat. Do školky dochází s plenami, maminka zatím nechce nacvičovat vysazování, ostatní sebeobslužné činnosti také osvojené nemá. Agresivní chování vůči dětem nebo dospělým se v MŠ neprojevuje. Má ve velké oblibě canisterapii, ale na pejska reaguje agresivně, kope ho, štípe (zřejmě tak projevuje radost).

### **Vlastní šetření**

**Nácvik:** U Filipa byl zvolen nácvik setrvání u jedné činnosti.

**Cíl:** Setrvání na místě a dokončení daného úkolu.

**Průběh šetření:** Nácvik probíhal během dopoledních činností při individuální práci v oddělené místnosti. Nácvik probíhal pomocí minutky, která znázorňovala konec plnění úkolu a setrvání u něj. První týden Filip odcházel na nácvik do pracovní místnosti, kde měl sestavený postup z fotografií, minutku a odměnu. Úkol spočíval v tom přendat kostičku z jedné krabičky do druhé, šlo hlavně o setrvání na místě. Do pracovní místnosti neodcházel rád, musel se dovést s fyzickou dopomocí, několikrát během nácviku utekl z místnosti, v prvním týdnu nebyl vůbec schopný dokončit úkol, připravené pomůcky bral a házel, sladkost pro něj nebyla tak velkou motivací. Byla třeba změnit motivace. Sladkost byla v dalším týdnu změněna na tablet, kde měl video z canisterapie, na které rád koukal. Tato odměna zafungovala lépe, Filip si prohlédl proužek s postupem a s plnou fyzickou dopomocí splnil úkol, neutekl ani neházel pomůcky. Provedení úkolu muselo probíhat bleskově a ihned musela následovat odměna. Během dalších nácviků se kostičky postupně přidávaly, Filip dokázal dokončit úkol, ale byla potřeba stále fyzická dopomoc.

**Vyhodnocení splnění cíle:** Cíl byl z části splněn, po změně motivace, je velkým úspěchem setrvání u úkolu, ačkoli samostatně úkol nezvládl, ale to nebylo při nácviku prioritní. Doba nácviku se prodlužovala a chlapec ji bez větších problémů přijímal.

**Z rozhovoru s matkou:** Strukturované učení využívají doma v podobě denního režimu, cestovního proužku a zážitkového deníku. Denní režim jim usnadňuje fungování, když Filípek ví, co se bude dít je určitě klidnější a ubývá problémové chování. Péče o chlapce je pro matku i tak velmi náročná, většinu času se o chlapce stará sama (manžel pracuje).

V domácím prostředí je navíc Filip agresivnější a nechce se podřizovat. Maminka je velmi vděčná, že může navštěvovat mateřskou školu, kde jí i Filipovi tolik pomáhají (Příloha 7).

## 7 SHRnutí PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části této bakalářské práce jsou uvedeny tři kazuistiky dětí s odlišnou poruchou autistického spektra a přidružených poruch.

Šetření, které probíhalo, bylo úspěšné u Šárky s mírnější formou autistických rysů a těžkou vadou řeči. Šárka se během jednoho měsíce naučila funkčně využívat celou větu, nejprve s vizuální podporou, která se po čase odebírala, a stačilo jen verbální připomenutí. Dívka má upevněné pracovní návyky, je ochotná se učit nové věci a je ráda, když se jí nová věc povede. Dalším důvodem úspěšnosti šetření je výborná spolupráce s rodinou, která s dívkou pracuje i v domácím prostředí. V posledním roce došlo u Šárky ke zlepšení díky nástupu do mateřské školy speciální, začala docházet do logopedické ambulance a rodina spolupracuje s ranou péčí, která předává informace i třídním učitelkám.

Jako úspěšné šetření lze považovat i nácvik u Filipa s těžkou mírou autismu, mentální retardací a hyperaktivitou. Filip nemá upevněné pracovní návyky, není ochotný pracovat, pro nácviky se musí využívat fyzické vedení, které ne vždy chlapec snese. Proto se za úspěšný nácvik bere jen to, že vydržel po dobu celého nácviku sedět na místě, i když neplnil úkol samostatně, což nebylo jeho prioritou. K úspěšnosti nácviku pomohla hlavně změna motivace. V domácím prostředí není Filip veden k pracovním návykům, což má za následek delší časové rozmezí pro osvojení nácviků v mateřské škole speciální.

Jako neúspěšné šetření je vyhodnocen nácvik u Jakuba se středně těžkým autismem, těžkým narušením komunikace a lehkou mentální retardací. Jakub je neochotný pracovat, dá se říct, že je líný, nechce se učit nové věci a je u něj časté afektivní chování. Nácvik s chlapcem byl velice náročný právě z důvodu silných afektů, kdy křičel, kopal kolem sebe, házel těžké věci. Až po eliminaci těchto stavů se mohlo začít se samotným nácvikem, což zkracuje dobu šetření. Velkou motivací jsou sladkosti, díky kterým se nácvik mohl uskutečnit. Jakub byl i přes to neochotný nacvičovat výměnu obrázků, stále se používalo fyzické vedení. Samostatně zatím nemá potřebu karty předávat, proto byly situace k předání uměle vytvořeny, což se nedá považovat za splnění cíle nácviku. S Jakubem se velmi aktivně pracuje i v domácím prostředí, ale i tam přetrvává neochota a vše je podmíněno odměnou (sladkostí). Rodina také spolupracuje s ranou péčí pro děti s autismem.

## 8 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Získané poznatky z teoretické části jsou využity v části praktické. V každé kazuistice je uvedena jiná míra poruchy autistického spektra a přidruženého postižení. Z těchto informací a praxe vyplývá, že každé dítě i dospělá osoba s poruchou autistického spektra potřebuje jinou míru podpory, jiný přístup, jiné pomůcky. Každý člověk s PAS je jedinečný a nenajdeme dvě osoby se stejnými symptomy, proto je velmi důležitý individuální přístup. Nesporný je určitě přínos strukturovaného učení pro dítě s PAS. Každé dítě potřebuje jasně danou strukturu, vizualizaci a také vhodnou motivaci. Zajištění struktury prostoru a pracovního místa přispívá k přehlednosti pro dítě a tudíž je tím eliminováno problémové chování. Vizualizace je důležitá i pro děti s lehkou formou poruchy, alespoň z počátku fungování v novém prostředí nebo učení novým věcem je dobré podpořit mluvené slovo obrázkem, který postupně odebereme, a dítě zvládá naučenou situaci samostatně, tak jako to bylo při nácviku verbální komunikace u Šárky. Nezbytná je vizualizace pro děti s těžší poruchou, těžce narušenou formou komunikace a stupněm mentální retardace. U těchto dětí je nezbytné naučit je chápat význam obrázků a postupně přecházet až k samotné komunikaci pomocí výměnného obrázkového systému. Pro některé to bývá jediná forma komunikace po celý život. Nácvik komunikace není otázkou jednoho měsíce, což bylo vyzkoušeno v praktickém šetření. Pokud se u dítěte přidá problémové chování nebo neochota cokoli dělat, nácvik funkčního využívání alternativní komunikace bude otázkou měsíců, možná i roků. K neochotě pracovat a zvládání problémového chování je třeba najít správnou formu motivace a odměny individuálně pro každé dítě. Většinou, když dítě nastoupí do školky, rodič učiteli sdělí, jaké odměny a motivace na jeho dítě platí. Tohle však nemusí být pravidlem. To, co na dítě platí doma, nemusí platit v jiném prostředí. Praktické šetření dokazuje, že u dítěte, které mělo, jako hlavní motivaci sladkosti, nebyla až tak velkou motivací, proto se musí zvážit, co by tou motivací mohlo být. Protože učitelka věděla, že chlapec má rád canisterapii, napadlo ji canisterapii pouštět za odměnu na videu. Tato odměna zafungovala mnohem lépe než sladkost. Typů motivací a odměn existuje celá škála a záleží na jedinci, kterému motivaci hledáme. Pokud se najde správná motivace, dá se předpokládat, že bude účinnější i nové učení.



Z praktické části také vyplývá důležitost zahájení včasné intervence a následná důslednost i v domácím prostředí. Děti s autismem, se kterými se vytváří pracovní návyky i v domácím prostředí a byla u nich zahájena včasná intervence, potom lépe přijímají učení ve školce a škole. Takto tomu bylo v případě Šárky, která odcházela do pracovní místnosti ráda. U Jakuba byly také vytvořeny pracovní návyky, i když s neochotou, úkoly je schopný plnit a dokončit je. Problém nastal u Filipa, se kterým se doma aktivně nepracuje, není schopný přijmout řízenou činnost. V mateřské škole speciální jsou nácviky v mnohem delším časovém rozmezí než u dětí, se kterými rodiče aktivně pracují i doma.

Tato práce je určena především pedagogům, kteří začínají pracovat s předškolními dětmi s poruchou autistického spektra. Nejdůležitější zásady pro práci s dětmi s PAS jsou důslednost, pravidelnost a individualizace. Pokud nastane problém, který nastal například u Jakuba je důležité nácvik nevzdat, ale stále ho opakovat, i přes problémové chování. Nezbytná je důslednost, i když se nácvik dokončí s fyzickým vedením, vždy by měl být dokončen. U každého dítěte bude doba nácviku jiná, důležité je nevzdávat to a dříve či později se náročná práce ukáže jako úspěšná. Při práci s dětmi s autismem je důležité vědět, že je někdy nezbytná medikace, tak tomu je u Filipa, který má velmi těžkou míru postižení, s takovými dětmi bude práce náročnější, především při zavádění medikace, nebo při změně medikace. V těchto případech je lepší s novými nácviky vyčkat až se medikace ustálí a začne fungovat. Pokud má dítě osvojené pracovní návyky a zvládá denně nové úkoly bez problémů, nemusí to znamenat, že vše bez problémů zvládá. Je velmi důležité dát pozor na přetížení dítěte, protože v tomto případě může nastat regres v dosud získaných informacích a blok dítěte. Veškeré nacvičené věci se musí začínat trénovat od začátku a většinou to jde velmi pomalu. Pokud se například Šárka učila rychle novým věcem, je potřeba do nácviků zařazovat i věci, které jsou velmi jednoduché, dítě bude mít pocit úspěšnosti a nebude se přetěžovat. Pro děti s autismem je proto také důležitá relaxace během dne, každé dítě bude mít oblíbenou činnost pro odpočinek jinou, je ale nezbytné dětem tuto chvíli umožnit.

Při porovnání dosažených výsledků i u ostatních prací s příbuzným tématem je zřejmé, že strukturované učení je nápomocné k odbourání problémového chování u dětí s PAS a také přispívá ke vzdělání dítěte s autismem. Dohnalová (2015) ve své

bakalářské práci uvádí kazuistiku žáka s PAS s problémovým chováním, k jehož odstranění je využito strukturované učení. V práci je popsáno sociálně nevhodné chování a agresivní chování chlapce, které pramení ze strachu a úzkosti z neznámého. Po zavedení strukturovaného učení jako je zážitkový deník, procesuální schémata nebo cestovního proužku je jeho problémové chování minimalizováno a chlapec se stal zvědavým a učenlivým. Hlavním důvodem je, že chlapec porozuměl sociálním situacím, které dříve nechápal. Strukturované učení mu pomohlo odstranit strach a úzkost. Mohl tak pochopit sociální situace a rozvíjet se v oblasti komunikace. Tato práce poukazuje na důležitost strukturovaného učení v životě dítěte s PAS (Dohnalová, 2015).

Další bakalářská práce, která pojednává o důležitosti strukturovaného učení, uvádí důležitost struktury a strukturovaného učení v každodenním životě dítěte s PAS. Hlavním cílem této práce bylo vytvoření strukturovaných pomůcek individuálně pro každé dítě, jak je děti přijmou a dokáží s nimi pracovat. Závěrem práce je hodnocení, že pomůcky děti přijaly kladně, dokázaly s nimi po ukázce pracovat i samostatně a byly pro ně přehledné a zajímavé. Tato práce potvrzuje, že strukturované pomůcky a strukturované učení pomáhá ke vzdělání dětí s autismem (Táborská, 2017).

Při porovnání výsledků uvedených bakalářských prací a této práce je zřejmé, že strukturované učení pomáhá k učení novým znalostem a dovednostem dítěte. Dítěti usnadňuje učení, rozvíjí ho a napomáhá k minimalizaci problémového chování. Tyto práce potvrzují důležitost strukturovaného učení v životě člověka s autismem v různém věku.

## ZÁVĚR

V této bakalářské práci byly představeny základní informace o diagnózách poruch autistického spektra, o diagnostice těchto poruch a možnostech vzdělávání osob s PAS. Byly popsány problémy každého jedince a jeho rodiny, které z této poruchy vyplývají. Velmi důležitý je poznatek, že každý člověk s autismem je jedinečný, nikdy se nenajdou dva lidé, kteří budou mít stejné symptomy. Společné pro lidi s autismem je narušení komunikačních schopností, schopností sociální interakce a oblast představitivosti. Z teoretické části vyplývá, že člověk, který má pouze mírnější formu poruchy, je společností považován za podivína. Jedním z důvodů může být právě těžce narušená forma sociální interakce, může mít plně rozvinutou komunikaci verbální, ale nebude ji umět využívat. Proto tyto lidé často v dospělosti, právě z důvodu nepřijetí a neznalosti této problematiky, selhávají a žijí v ústraní. Dalším případem, který může okolí špatně posoudit, je například případ matky, která vleče své řvoucí dítě po chodníku. Asi většina kolemjdoucích tuto matku zaškatulkuje do špatných rodičů, kteří nezvládají své dítě. Pravda může být ale ta, že dítě trpí těžkou formou autismu a mohlo ho cokoliv rozrušit, může mít strach nebo úzkost. Děti s autismem mají citlivé smyslové vnímání, nerozumí verbálním pokynům, mají strach z neznámého. Jedná se o některé spouštěče problémového chování, které u dítěte s PAS může nastat kdykoliv a kdekoliv. I když se problémové chování dá postupně odstraňovat například strukturovaným učením, není pravidlem, že vždy zafunguje. Tyto dva příklady postačují k faktu, že je nezbytné rozšiřovat vědění o poruchách autistického spektra.

Jako dalším cílem práce bylo představit hlavní principy strukturovaného učení pro předškolní děti v mateřské škole, které jsou nejdůležitější pro další možnost školní docházky. Dále jsou uvedeny nácviky strukturovaného učení pro různé oblasti dítěte, jako je náhradní komunikace VOKS, denní režim, díky kterému dítě ví, co ho čeká, cestovní proužek, zážitkový deník nebo nácviky sebeobslužných činností pomocí strukturovaného učení.

Tyto teoretické poznatky jsou převedeny do praktické části, jejíž cíl byl zjistit, zda si dítě osvojí potřebný nácvik během jednoho měsíce. Praktická část potvrzuje to, že každé dítě s autismem potřebuje individuální přístup, vizualizaci, motivaci a strukturu.

Splnění cíle šetření se u každého dítěte lišilo. Každé dítě potřebuje pro nácvik nových dovedností jiné časové rozmezí, ale společné jsou zásady pro strukturované učení. Cíl byl splněn u dívky s mírnou formou poruchy, úspěšný nácvik byl i u chlapce s velmi těžkou formou poruchy a nesplnění cíle bylo u chlapce se středně těžkou formou poruchy, u kterého nastávalo agresivní chování, proto byla potřeba nejprve odstranit nežádoucí chování a až poté začínat se samotným nácvikem. Šetření v mateřské škole speciální bylo úspěšné, potvrzuje se užitečnost strukturovaného učení pro praxi.

Další návaznost na tuto bakalářskou práci by mohla být v návržení modelu strukturovaného učení na základní škole, jaké jsou další možnosti vzdělávání pomocí strukturovaného učení a jak dětem s autismem pomáhají v plnění povinné školní docházky na základní škole nebo základní škole speciální.

Tato bakalářská práce by měla být doporučena zejména pro praxi pedagogů, asistentům nebo rodičům, kteří začínají pracovat s dítětem s PAS a strukturovaným učením v mateřské škole speciální, mateřské škole nebo v domácím prostředí. Každý člověk by měl znát alespoň základní informace o problematice autismu, jeho úskalí pro člověka s PAS a jeho rodiny.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

APLA PRAHA a kolektiv autorů (2012). *Nedávejte do hrobu motýla živého*. APLA Praha, střední Čechy, o.s.

ČADILOVÁ, V., H. JŮN, K. THOROVÁ a kol. (2007). *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ (2010). *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. 1. vyd. Praha: APLA Praha a střední Čechy, o.s.

ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ (2008). *Strukturované učení*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-475-5.

HRDLIČKA, M. a V. KOMÁREK (eds) (2004). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9

JELÍNKOVÁ, M. a R. NETUŠIL (2003). *Autismus pětidílný sborník*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

JELÍNKOVÁ, M. (2002). *Diagnostika a možnosti korekce chování u klientů s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

KREJČÍŘOVÁ, D. (2003). *Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

SLOWÍK, J. (2010). *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-691-9.

STRAUSSOVÁ, R. a M. KNOTKOVÁ (2011). *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0002-4.

THOROVÁ, K. (2012). *Poruchy autistického spektra*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0215-8.

THOROVÁ, K. (2008). *Školní pas pro děti s PAS*. 3. vyd. Praha: APLA Praha, střední Čechy, o.s.

VILÁŠKOVÁ, D. (2006). *Strukturované učení pro žáky s autismem*. 1. vyd. Praha: Septima, s.r.o. ISBN – 80-7216-233-0

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

ATTWOOD, T., překlad: BREJLOVÁ, D (2005). *Aspergerův syndrom*. vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8.

DE CLERQ, H., překlad: JELÍNKOVÁ, M. (2006). *Mami, je to člověk nebo zvíře*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-235-5

MOOR, J., překlad: JELÍNKOVÁ, M. (2010). *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-787-9 (brož.)

NANCY, J., P., překlad: JELÍNKOVÁ, M. (2011). *Rozvíjení sociálních dovedností u lidí s poruchou autistického spektra*. vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-867-8 (brož.)

RICHMAN, S., překlad: JELÍNKOVÁ, M. (2006). *Výchova dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-102-6.

SCHOPLER, E., překlad: JELÍNKOVÁ, M. (1999). *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-202-5

SCHOPLER, E., R. J. REICHLER, M. LANSING, překlad: Jelínková, M. a V. POKORNÁ. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-73-67-898-2 (brož.)

TUCKERMANN, A., A. HAUSSLER, E. LAUSMANN, překlad: HAKENOVÁ, J. (2014). *Strukturované učení v praxi*. 1. vyd. Praha: PAsPARTA, o.p.s. ISBN 978-80-905576-3-5.

## Seznam použitých internetových zdrojů

DOHNALOVÁ, A. Strukturované učení u dětí s poruchou autistického spektra. [online]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/inilbh/Adla\\_Dohnalov\\_bakalsk\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/inilbh/Adla_Dohnalov_bakalsk_prce.pdf)

TÁBORSKÁ, M. *Aplikace strukturovaného učení a tvorba učebních pomůcek strukturovaného učení pro žáky s PAS ve speciální mateřské škole.* [online]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/642dlc/BAKAL\\_SK\\_PRCE-\\_Tborsk\\_M.\\_-\\_Aplikace\\_strukturovanho\\_u\\_en\\_a.pdf](https://theses.cz/id/642dlc/BAKAL_SK_PRCE-_Tborsk_M._-_Aplikace_strukturovanho_u_en_a.pdf)

## SEZNAM ZKRATEK

AS	Aspergerův syndrom
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠS	Mateřská škola speciální
PAS	Poruchy autistického spektra
TEACH	Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace
VOKS	Výměnný obrázkový systém



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Strukturovaný prostor třídy MŠS .....	I
Obrázek 2: Výběrová tabulka s aktivitami .....	II
Obrázek 3: Vizualizované prostředí MŠS .....	III
Obrázek 4: Komunikační kniha .....	IV
Obrázek 5: Vizuální podpora pro logopedické cvičení .....	V
Obrázek 6: Strukturovaná úloha .....	VI

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Prostředí MŠS a učební pomůcky .....	I
Příloha 2: Individuální měsíční plán Jakub.....	VII
Příloha 3: Rozhovor s matkou Jakuba .....	XIV
Příloha 4: Individuální měsíční plán Šárka .....	XV
Příloha 5: Rozhovor s matkou Šárky .....	XXII
Příloha 6: Individuální měsíční plán Filip .....	XXIII
Příloha 7: Rozhovor s matkou Filipa .....	XXX

## **Příloha 1: Prostředí MŠS a učební pomůcky**



**Obrázek 1: Strukturovaný prostor třídy MŠS**

Zdroj: vlastní



**Obrázek 2: Výběrová tabulka s aktivitami**

Zdroj: vlastní



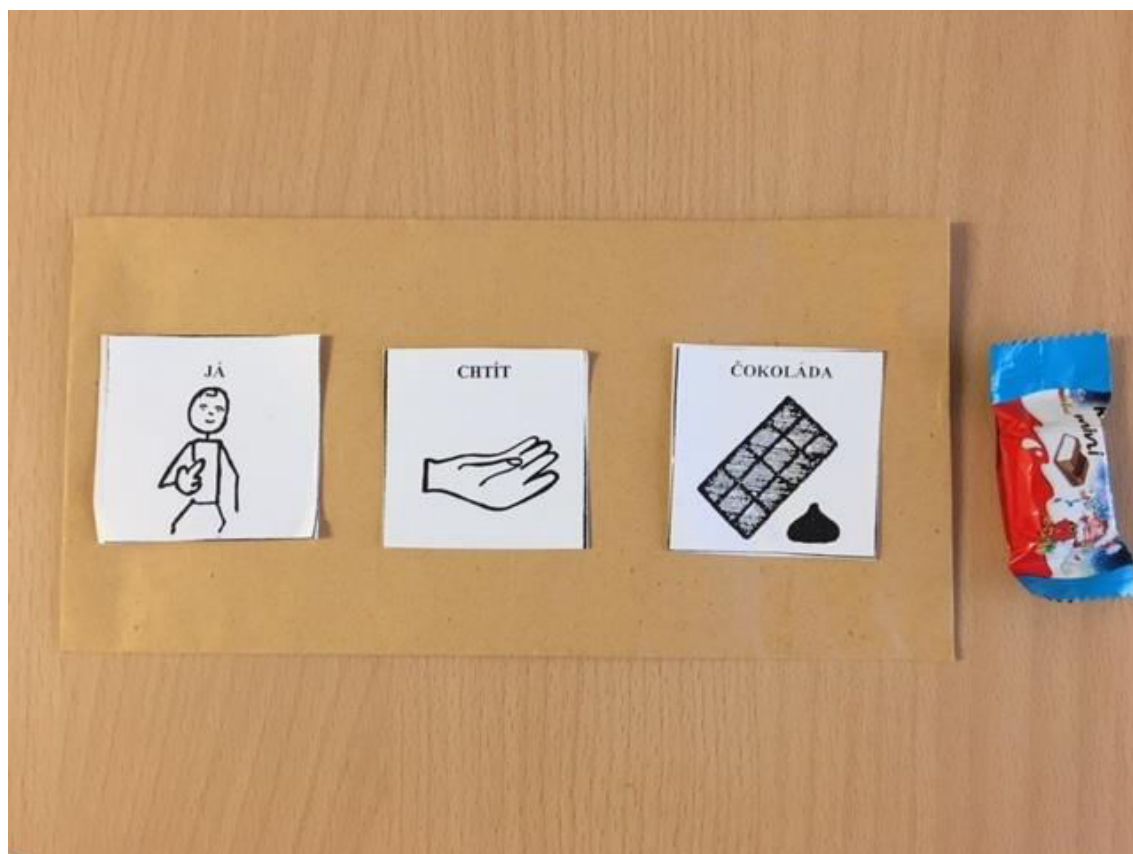
**Obrázek 3: Vizualizované prostředí MŠS**

Zdroj: vlastní



**Obrázek 4: Komunikační kniha**

Zdroj: vlastní



**Obrázek 5: Vizuální podpora pro logopedické cvičení**

Zdroj: vlastní



**Obrázek 6: Strukturovaná úloha**

Zdroj: vlastní



## **Příloha 2: Individuální měsíční plán Jakub**

### **INDIVIDUÁLNÍ MĚSÍČNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN**

**JMÉNO DÍTĚTE:** JAKUB

**ŠKOLNÍ ROK:** 2017/2018

**OBDOBÍ PLNĚNÍ IVP:** 1. 11. - 29. 11. 2017

**VĚK:** 4,5 LET

**DOCHÁZKA DO MŠS OD:** 9/2015

**DIAGNÓZA:** DĚTSKÝ AUTISMUS, STŘEDNĚFUNKČNÍ, LMR

**PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ:** SILNÁ AGRESIVITA VŮČI SOBĚ, UČITELI I DĚTEM

#### **Konkrétní postup, plán a cíle speciálně pedagogické péče**

- 1. STANOVENÍ PRIORITNÍHO NÁCVIKU A JEHO CÍLE**
- 2. KOMPENZAČNÍ POMŮCKY**
- 3. OČEKÁVANÝ PRŮBĚH NÁCVIKU**
- 4. VYTVOŘENÍ TÝDENNÍHO PLÁNU A JEHO HODNOCENÍ**
- 5. CELKOVÉ ZHODNOCENÍ MĚSÍČNÍHO PLÁNU A DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ PRÁCI**

#### **1. STANOVENÍ NÁCVIKU A JEHO CÍL**

- *NÁCVIK FUNKČNÍHO VYUŽÍVÁNÍ VOKS* – VÝMĚNNÝ OBRÁZKOVÝ SYSTÉM, KTERÝ SLOUŽÍ KE KOMUNIKACI S DRUHOU OSOBOU**

- **CÍL NÁCVIKU: SAMOSTATNÉ POUŽÍVÁNÍ VOKS BĚHEM DNE, SDĚLIT SVOJI POTŘEBU DRUHÉ OSOBĚ**
- **MINIMALIZACE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ, KTERÉ U JAKUBA Z DŮVODŮ NEPOROZUMĚNÍ NASTÁVÁ**
- **VYHLEDÁNÍ KOMUNIKAČNÍ KNIHY**
- **ODEBRÁNÍ CHTĚNÉHO PIKTOGRAMU**
- **PŘEDÁNÍ KARTY DALŠÍMU ČLOVĚKU (učitel, asistent)**
- **VRÁCENÍ KARTY DO SEŠITU**

## **2. KOMPENZAČNÍ POMŮCKY**

- **STRUKTUROVANÉ PROSTŘEDÍ**
- **VIZUALIZOVANÉ PROSTŘEDÍ**
- **OBRÁZKOVÉ ZALAMINOVANÉ KARTY S PIKTOGRAMY, FOTOGRAFIEMI**
- **KOMUNIKAČNÍ KNIHA SE ZALAMINOVANÝMI PIKTOGRAMY, FOTOGRAFIEMI**
- **VHODNÁ FORMA MOTIVACE A ODMĚNY (čokoláda, sladkost, bublifuk)**

## **3. OČEKÁVANÝ PRŮBĚH NÁCVIKU**

- **SEZNÁMENÍ S KOMUNIKAČNÍ KNIHOU (označená fotografií dítěte)**
- **UMÍSTIT POUZE JEDNU KARTU (čokoláda)**

- **S PLNOU FYZICKOU DOPOMOCÍ: UKÁZAT NA KARTU, VZÍT, DONÉST DALŠÍ OSOBĚ**
- **IHNED PŘEDAT DÍTĚTI ODMĚNU (čokoláda), VERBÁLNĚ CHVÁLIT**
- **POSTUPNĚ FYZICKOU DOPOMOC ODEBÍRAT**
- **BĚHEM DNE UMĚLE VYVOLÁVAT POTŘEBU PŘEDAT KARTU (dovedení k sešitu, ukázat kam kartu ponese)**
- **ROZŠIŘOVAT VÝBĚR PIKTOGRAMŮ (přidávat do sešitu)**
- **PŘI POTŘEBĚ PŘEDLOŽENÍ KOMUNIKAČNÍ KNIHY (výběr ze sešitu)**
- **SAMOSTATNĚ VYHLEDÁVÁ KOMUNIKAČNÍ KNIHU**
- **VYBÍRÁ KARTU**
- **ODNÁŠÍ DALŠÍ OSOBĚ, SAMOSTATNĚ SDĚLUJE SVÉ PŘÁNÍ (učitel, asistent)**
- **SESTAVUJE VĚTU POMOCÍ PIKTOGRAMŮ „JÁ,, „CHCI,,**
- **PIKTOGRAMY (JÁ- CHCI- CHTĚNOU- VĚC) NALEPUJE NA VĚTNÝ PROUŽEK**
- **ODNÁŠÍ DALŠÍ OSOBĚ, UKAZUJE NA JEDNOTLIVÉ KARTY A SDĚLUJE SVÉ PŘÁNÍ**

Při nácviu poskytujeme v případě potřeby chlapci pomoc – verbální pokyny, fyzické vedení a to i proto, aby úkoly byly rychle hotové a dítě pocítilo úspěch. Fyzickou pomoc postupně odebíráme, dáváme jen verbální pokyny, a i ty postupně ubíráme, až dítě pracuje samostatně.

Dbát na dokončení úkolu důsledným a citlivým přístupem.

Sestavila třídní učitelka a Kristýna Motejlová pro účely bakalářské práce.

Schválila ředitelka školy

**Termín konzultace IVP se zákonnými zástupci: listopad 2017**

Zákonný zástupce dítěte prohlašuje, že souhlasí s obsahem měsíčního individuálního vzdělávacího plánu pro účely bakalářské práce.

Zákonný zástupce dítěte:

## 4. TÝDENÍ PLÁN A JEHO HODNOCENÍ

1. 11. - 3. 11.2017

### POZOROVÁNÍ DÍTĚTE BĚHEM DOPOLEDNÍCH ČINNOSTÍ NA TŘÍDĚ, PŘI INDIVIDUÁLNÍ PRÁCI

**Zápis 1. 11. 2017:** Jakub se aktivně nezapojuje do žádných činností. Polehává, hraje si pouze nefunkčně (pozoruje kolečko u autíčka). Brouká si melodie. Při nácviu společných aktivit je plně fyzicky veden, z počátku je lehce agresivní, asistentka ho však naláká na odměnu (bublifuk). Je vidět, že Jakub dobře rozumí, co se po něm chce, vydrží sedět jednu písničku v kruhu, ale po té odbíhá pryč a vyžaduje bublifuk. Při přechodu do individuálního prostoru pro práci si odebírá kartu z režimu, ke kterému byl zavolán a bez problémů přiběhl. Odchází na individuální práci, kde plní nachystané úkoly, pracovní chování je výborně osvojeno, dobře reaguje na odměnu (čokoládu).

6. 11. - 10. 11.

- **SEZNÁMENÍ S KOMUNIKAČNÍ KNIHOU** (ukázání knihy s obrázkem čokolády)
- **ULOŽENÍ KNIHY NA OZNAČENÉ MÍSTO FOTOGRAFIÍ**
- **ODVÁDĚNÍ KE KOMUNIKAČNÍ KNIZE**
- **ODEBÍRÁNÍ OBRÁZKU A ODVÁDĚNÍ K DALŠÍ OSOBĚ**
- **OKAMŽITÉ PŘEDÁNÍ ODMĚNY Z OBRÁZKU**

**VYHODNOCENÍ:** Jakub si prohlíží obrázek v knize, nastává vynucení odměny a agresivní chování, je převeden k jiné činnosti. Není ochoten vzít si obrázek a odnést ho k další osobě, vždy nastane silný afekt a není možné provádět nácvik dál. Pod plným fyzickým vedením je odváděn v afektu s kartou k další osobě, kde je ihned předána odměna, Jakub se uklidní, ale je stále rozrušený, odvádění není ochotný zopakovat ihned, nácvik je zopakován po delší době, ale probíhá stejně s agresivním chováním a neochotou i přes rychlé provedení a odměnění.

**13. 11. – 17. 11.**

- **ODVÁDĚNÍ KE KOMUNIKAČNÍ KNIZE (PLNÁ FYZ. DOP.)**
- **ODEBÍRÁNÍ OBRÁZKU A ODVÁDĚNÍ K DALŠÍ OSOBE (PL. FYZ. DOP.)**
- **OKAMŽITÉ PŘEDÁNÍ ODMĚNY**

**VYHODNOCENÍ:** U Jakuba přetrvává stále neochota spolupracovat. Nácvik probíhá rychle v afektu, ale je vždy dokončen a Jakub odměněn. Je vidět pokrok, kdy Jakub dobrovolně přijde ke komunikační knize a vezme si kartu, odnášení karty je stále s fyzickou dopomocí, ale Jakub se pouze lehce vzteká, silné afektivní chování je minimalizováno, což je veliký úspěch.

Nácvik je stále prováděn ve dvou a potřeba předat kartu je uměle vyvolávána, Jakub však kartu odnáší sám pouze po verbálním pokynu dospělého, stále se lehce vzteká, ale nácvik dokončí.

**20. 11. - 24. 11.**

- **UMĚLE VYVOLÁVAT POTŘEBU PŘEDÁNÍ KARTY** (Jakub chce čokoládu, musí si dojít k sešitu pro kartu apod.)
- **DOPLNIT VÍCE KARET DO SEŠITU**

Je vidět velký pokrok a přijetí nácviku, avšak samostatně kartu nedonese. Pokud chce během dne čokoládu, je doveden k sešitu a musí si o ni říct kartou. Postupně jsou přidány i jiné symboly odměny (bublifuk, bazén s míčky). Jakub si, ale vždy vybere čokoládu, proto je karta odebrána a nahrazena lentilkou, která není tolik oblíbená, poté si Jakub vybírá bublifuk a někdy i bazén s míčky. K sešitu je stále fyzicky dováděn, po odebrání karty ji dokáže donést bez vztekání.

**27. 11. - 30. 11.**

- **UMĚLE VYVOLÁVAT POTŘEBU PŘEDÁNÍ KARTY**
- **DO SEŠITU VLEPIT KARTY S BĚŽNÝMI DENNÍMI ČINNOSTMI** (pití, wc, rohlík, modelína...)

Jakub stále komunikační knihu nevyužívá samostatně, ale při nácviku je klidný a spolupracuje. Do sešitu mu byly dány karty s běžnými potřebami. Pokud si Jakub během dne řekl o pití (přinesl hrneček), byl doveden k sešitu a musel požádat předáním karty, z počátku byl agresivní, ale celkem rychle pochopil, že v knize je piktogram „pít,.. Samostatně však knihu stále nevyužívá.

## **5. ZHODNOCENÍ CELKOVÉHO NÁCVIKU A DALŠÍ DOPORUČENÍ**

Z počátku byl Jakub agresivní, odmítal spolupracovat při nácviku, pro dokončení úkolů bylo potřeba plné fyzické vedení. Postupně se agresivní chování začalo minimalizovat a Jakub přijal nácvik, i když stále s lehkým vztekáním. Kartu dokázal odnést samostatně pouze za pomoci verbálního pokynu, což je veliký úspěch. Komunikační knihu však stále nevyužívá samostatně a funkčně. Do sešitu mu byly přidány jiné karty denní potřeby a k sešitu se Jakub musí odvádět.

Další doporučení: U Jakuba se bude nadále pokračovat v nácviku VOKS, je důležitá důslednost i přes negativní chování a rychlé předání odměny.

### **Příloha 3: Rozhovor s matkou Jakuba**

#### **Otázka 1. Využíváte funkčně strukturované učení i doma?**

*Odpověď: Ano strukturované učení využíváme a plně ho nacvičujeme ho.*

#### **Otázka 2. Jaký typ strukturovaného učení nejvíce využíváte?**

*Odpověď: Doma režim dne, cestovní proužek a nacvičujeme předávání karet tedy VOKS*

#### **Otázka 3. Pomáhá vám strukturované učení k lepšímu fungování rodiny?**

*Odpověď: Určitě, omezují se afekty a vzteky. Také můžeme jít na procházku celá rodina, když Kubík ví, kam jde, není problém, to jsme dříve nemohli.*

#### **Otázka 4. Je pro Vás i dítě přínosná docházka do MŠ a jak hodnotíte spolupráci?**

*Odpověď: Jsem moc ráda, že Kuba může do školky docházet, je to dobré hlavně pro něj, protože se učí nové a potřebné věci. Já mám čas na vyřízení věcí, které s Kubou nemohu udělat. Spolupráce je výborná, hodně pomáhá, když nejste na nácviky sama a sjednotíte je se školkou.*

#### **Otázka 5. Můžete shrnout, zda strukturované učení pomáhá k lepšímu porozumění dítěte s autismem a okolím?**

*Odpověď: Myslím, že určitě, za naši rodinu, ale i za jiné, které znám, mohu říct, že po upevnění strukturovaného učení, dítě mnohem lépe funguje a rozumí našemu světu, je to dlouhá a namáhavá práce, hlavně psychicky, ale výsledek je vždy viditelný.*



#### **Příloha 4: Individuální měsíční plán Šárka**

### **INDIVIDUÁLNÍ MĚSÍČNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN**

**JMÉNO DÍTĚTE:** ŠÁRKA

**ŠKOLNÍ ROK:** 2017/2018

**OBDOBÍ PLNĚNÍ IVP:** 1. 11. - 29. 11. 2017

**VĚK:** 4,5 LET

**DOCHÁZKA DO MŠS OD:** 9/2015

**DIAGNÓZA:** ATYPICKÝ AUTISMUS, TĚŽKÁ PORUCHA ŘEČI

**PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ:** ZÁCHVATY PANIKY, KŘIČÍ I NĚKOLIK HODIN

#### **Konkrétní postup, plán a cíle speciálně pedagogické péče**

**7. STANOVENÍ PRIORITYNÍHO NÁCVIKU A JEHO CÍLE**

**8. KOMPENZAČNÍ POMŮCKY**

**9. OČEKÁVANÝ PRŮBĚH NÁCVIKU**

**10. VYTVOŘENÍ TÝDENNÍHO PLÁNŮ A JEHO HODNOCENÍ**

**11. CELKOVÉ ZHODNOCENÍ MĚSÍČNÍHO PLÁNU A DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ PRÁCI**

#### **1. STANOVENÍ NÁCVIKU A JEHO CÍL**

- **NÁCVIK VERBÁLNÍ KOMUNIKACE**
- **CÍL NÁCVIKU: FUNKČNĚ UŽÍVAT JEDNODUCHÉ VĚTY BĚHEM DNE**

- **ROZVÍJENÍ SLOVNÍ ZÁSoby**
- **POŽÁDAT O DANOU VĚC CELOU VĚTOU BEZ VIZUÁLNÍ POMOCI ZA PODPORY VERBÁLNÍCH POKYŇŮ**

## **2. KOMPENZAČNÍ POMŮCKY**

- **STRUKTUROVANÉ PROSTŘEDÍ**
- **VIZUALIZOVANÉ PROSTŘEDÍ**
- **OBRÁZKOVÉ KARTY S PIKTOGRAMY (JÁ-CHCI-...)**
- **ODDĚLENÉ MÍSTO PRO INDIVIDUÁLNÍ NÁCVIK**
- **VHODNÁ FORMA MOTIVACE A ODMĚNY (čokoláda, fixy)**

## **3. OČEKÁVANÝ PRŮBĚH NÁCVIKU**

- **SEZNÁMENÍ S VIZUÁLNÍ OPOROU**
- **SPOLEČNÉ UKÁZÁNÍ A PŘEČTENÍ JEDNOTLIVÝCH OBRÁZKŮ**
- **PŘEHNANÁ VÝSLOVNOST A UKÁZOVÁNÍ NA ÚSTA (znamená mluví)**
- **IHNED PŘEDAT DÍTĚTI ODMĚNU (čokoláda, fixky), VERBÁLNĚ CHVÁLIT**
- **POSTUPNĚ ODEBÍRAT VIZUÁLNÍ OPORU**
- **DÁVAT POUZE VERBÁLNÍ POKYNY ZA PODPORY GEST**
- **BĚHEM DNE UMĚLE VYVOLÁVAT POTŘEBU K POUŽITÍ CELÉ VĚTY**
- **POUŽÍVÁNÍ VĚT V BĚŽNÉM REŽIMU SAMOSTATNĚ**
- **ROZŠÍŘOVAT SLOVNÍ ZÁSObU**

Při nácviĤu poskytujeme v pŕípádĚ potŕeby dŕvce pomoc – verbální pokyny, fyzické vedení a to i proto, aby úĤoly byly rychle hotové a dŕtĚ pocítilo úspĚch. Fyzickou

pomoc postupně odebíráme, dáváme jen verbální pokyny, a i ty postupně ubíráme, až dítě pracuje samostatně.

Dbát na dokončení úkolu důsledným a citlivým přístupem.

Sestavila třídní učitelka a Kristýna Motejlová pro účely bakalářské práce.

Schválila ředitelka školy

**Termín konzultace IVP se zákonnými zástupci: listopad 2017**

Zákonný zástupce dítěte prohlašuje, že souhlasí s obsahem měsíčního individuálního vzdělávacího plánu pro účely bakalářské práce.

Zákonný zástupce dítěte:

## 4. TÝDENNÍ PLÁN A JEHO HODNOCENÍ

1. 11.- 3. 11. 2017

### POZOROVÁNÍ DÍTĚTE BĚHEM DOPOLEDNÍCH ČINNOSTÍ NA TŘÍDĚ, PŘI INDIVIDUÁLNÍ PRÁCI.

**Zápis 2. 11. 2017:** Šárka si po celé dopoledne klidně a funkčně hraje. Nosí si uvázané kapesníčky, které má z domova a stará se o ně jako o panenku, používá při tom i verbální komunikaci, avšak pouze jednotlivá slova nebo poslední slabiky slov. Zneklidnění nastává, když se dívce chce vykonat potřebu, začíná pobíhat po třídě, vydávat vysoké tóny, učitelka však tento scénář dobře zná a Šárku odvádí na wc. Vrací se zase klidná. Při skupinových činnostech vydrží celou dobu pracovat, brouká s učitelkou písničky, výborně rozumí verbálním pokynům. Na individuální práci odchází také bez problémů, pouze za podpory verbálního pokynu (učitelka doplnila i kartičkou z režimu). Pracovní návyky jsou výborně upevněné, dívka pracuje s radostí a bez veškerých potíží, po práci je odměněna čokoládou.

12. 11. - 10. 11.

- **SEZNÁMENÍ S VIZUÁLNÍ PODPOROU**
- **SPOLEČNÉ UKAZOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH OBRÁZKŮ PRSTEM (FYZICKÁ DOPOMOC)**
- **PŘEHNANÁ ARTIKULACE PŘI PŘEDVEDENÍ A UKAZOVÁNÍ NA ÚSTA, JAKO ZNAK PRO „POVÍDEJ,,**

**VYHODNOCENÍ:** Dívka odchází velmi ochotně do místnosti pro individuální práce. Šárka se seznamuje s novým úkolem a to tak, že asistentka nejprve pomalu ukazuje na obrázky pro vizuální podporu a silně artikuluje, Šárka se zaujetím vše sleduje. Je nacvičována věta JÁ-CHCI-ČOKO (na konci obrázků leží kousek čokolády).

Z počátku je potřeba fyzické vedení Šárky, tak aby společně s asistentkou ukazovala na jednotlivé obrázky, vedení však stačilo asi dvakrát. Šárka správně pochopila systém, i když nejprve opakovala jen poslední slovo, během týdne ukazuje na obrázky sama, zopakuje celou větu.

**13. 11. – 17. 11.**

- **SAMOSTATNÉ UKAZOVÁNÍ A OPAKOVÁNÍ SLOV PODLE OBRÁZKU POUZE S DOPOMOCÍ GESTA („povídej,,)**
- **POSTUPNÉ ODEBÍRÁNÍ VIZUÁLNÍ OPORY**

**VYHODNOCENÍ:** Šárka stále s radostí odchází na individuální práce. Dívka je verbálně a gestem vyzvána, aby přečetla větu s pomocí vizuální podpory. Šárka z počátku potřebuje pomoci s prvním slovem, ale větu již samostatně dokončí a poté ji čte zcela sama. Když zvládá větu přečíst, karty se otočily a zůstal viditelný pouze obrázek čokolády, ukázaním na prázdné karty asistentka znovu opakuje větu (již není vizuální podpora). Šárka s menší fyzickou dopomocí ťuká do stolu, ukazuje na prázdné karty a opakuje větu.

**20. 11. - 24. 11.**

- **ÚPLNÉ ODEBRÁNÍ VIZUÁLNÍ PODPORY**
- **ROZŠÍŘENÍ SLOV**

**VYHODNOCENÍ:** Karty jsou poté zcela odebrány a dívce je ukázána pouze čokoláda a gesto pro „povídej,,. Šárka krásně zopakuje samostatně větu.

Jako další je rozšíření slovní zásoby, stejný postup za vizuální podpory je předveden u fixek, které má Šárka moc ráda a za odměnu si může chvílku malovat. Vizuální podpora je nyní odebrána ihned a zůstávají pouze fixy, o které Šárka zcela samostatně požádá celou větou.

**27. 11. - 30. 11.**

- **ROZŠIŘOVAT SLOVNÍ ZÁSOBU**

**VYHODNOCENÍ:** Po dobu dalších nácviků byla rozšiřována slovní zásoba. Šárce byly ukazovány různé oblíbené předměty (puzzle, kniha, modelína). Šárka si krásně větu osvojila a dokázala požádat o všechny předměty celou větou, několikrát byla upozorněna, ale dokázala se sama opravit.

## 5. ZHODNOCENÍ CELKOVÉHO NÁCVIKU A DALŠÍ DOPORUČENÍ

Nácviky se Šárkou probíhaly bez problémů, ráda a ochotně odcházela do pracovní místnosti. Celkem rychle pochopila principy nácviku a rychle přijala nové učení. Rozšíření slovní zásoby bylo úspěšné, zejména používání jednoduché věty. Šárka větu používá i ve třídě během dne, když zapomene, stačí ji pouze verbálně nebo gestem upozornit.

Další doporučení: Další rozšiřování slovní zásoby a učení celých vět (např. Můžu si .... ?, Já nechci, Já dělám....) za pomoci vizualizace.

## **Příloha 5: Rozhovor s matkou Šárky**

### **Otázka 1. Využíváte funkčně strukturované učení i doma?**

*Odpověď: Ano využíváme, i když doma je problémové chování Šárky mnohem častější, asi to na nás více zkouší než ve školce.*

### **Otázka 2. Jaký typ strukturovaného učení nejvíce využíváte?**

*Odpověď: Hlavně cestovní proužek a procesuální schémata, denní režim. Hodně používáme obrázky k rozšiřování slovní zásoby.*

### **Otázka 3. Pomáhá vám strukturované učení k lepšímu fungování rodiny?**

*Odpověď: Neskutečně moc. Kartičky jsme naučily používat i babičky, takže občas i pohlídají, to dříve neexistovalo a vznikaly kvůli tomu hádky v rodině.*

### **Otázka 4. Je pro Vás i dítě přínosná docházka do MŠ a jak hodnotíte spolupráci?**

*Odpověď: Se školkou úzce spolupracujeme, předáváme si denně informace a bezvadně to funguje.*

### **Otázka 5. Můžete shrnout, zda strukturované učení pomáhá k lepšímu porozumění dítěte s autismem a okolím?**

*Odpověď: O tom vůbec nepochybuji, znám spoustu rodin, kterým strukturované učení vneslo šanci na trochu „normálnější“, život.*

## **Příloha 6: Individuální měsíční plán Filip**

### **INDIVIDUÁLNÍ MĚSÍČNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN**

**JMÉNO DÍTĚTE:** FILIP

**ŠKOLNÍ ROK:** 2017/2018

**OBDOBÍ PLNĚNÍ IVP:** 1. 11. - 29. 11. 2017

**VĚK:** 5 LET

**DOCHÁZKA DO MŠS OD:** 9/2015

**DIAGNÓZA:** DĚTSKÝ AUTISMUS, TMR, HYPERKINETICKÝ SYNDROM

**PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ:** AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ VŮČI OSTATNÍM (KOPE, KOUŠE, ŠTÍPE), ÚTĚKOVÉ TENDENCE

#### **Konkrétní postup, plán a cíle speciálně pedagogické péče**

**12. STANOVENÍ PRIORITYNÍHO NÁCVIKU A JEHO CÍLE**

**13. KOMPENZAČNÍ POMŮCKY**

**14. OČEKÁVANÝ PRŮBĚH NÁCVIKU**

**15. VYTVOŘENÍ TÝDENNÍHO PLÁNU A JEHO HODNOCENÍ**

**16. CELKOVÉ ZHODNOCENÍ MĚSÍČNÍHO PLÁNU A DOPORUČENÍ  
PRO DALŠÍ PRÁCI**

#### **1. STANOVENÍ NÁCVIKU A JEHO CÍL**

- **NÁCVIK SETRVÁNÍ U ČINNOSTI ZA POMOCI VIZUALIZACE A KUCHYŇSKÉ MINUTKY (pro lepší pochopení ukončení činnosti)**



- **CÍL NÁCVIKU: SETRVAT DANOU DOBU U JEDNÉ ČINNOSTI, DOKONČIT JEDNODUCHÝ ÚKOL**

## **2. KOMPENZAČNÍ POMŮCKY**

- **STRUKTUROVANÉ PROSTŘEDÍ**
- **VIZUALIZOVANÉ PROSTŘEDÍ**
- **OBRÁZKOVÉ KARTY S FOTOGRAFIEMI (práce, kostičky)**
- **MINUTKA**
- **ODDĚLENÉ MÍSTO PRO INDIVIDUÁLNÍ NÁCVIK**
- **VHODNÁ FORMA MOTIVACE A ODMĚNY (čokoláda)**

## **3. OČEKÁVANÝ PRŮBĚH NÁCVIKU**

- **PŘECHOD DO PRACOVNÍ MÍSTNOSTI**
- **POSAZENÍ KE STOLU**
- **SEZNÁMENÍ S VIZUÁLNÍ OPOROU**
- **PLNĚNÍ ÚKOLU A SETRVÁNÍ U NĚJ (přendat DUPLO kostky zprava doleva)**
- **UKONČENÍ ÚKOLU (asistentka zazvoní minutkou)**
- **ODMĚNA**
- **ODCHOD DO TŘÍDY**

Při nácviku poskytujeme v případě potřeby chlapci pomoc – verbální pokyny, fyzické vedení a to i proto, aby úkoly byly rychle hotové a dítě pocítilo úspěch.

Fyzickou pomoc postupně odebíráme, dáváme jen verbální pokyny, a i ty postupně ubíráme, až dítě pracuje samostatně.

Dbát na dokončení úkolu důsledným a citlivým přístupem.

Sestavila třídní učitelka a Kristýna Motejlová pro účely bakalářské práce.

Schválila ředitelka školy

**Termín konzultace IVP se zákonnými zástupci: listopad 2017**

Zákonný zástupce dítěte prohlašuje, že souhlasí s obsahem měsíčního individuálního vzdělávacího plánu pro účely bakalářské práce.

Zákonný zástupce dítěte:

## 4. TÝDENNÍ PLÁN A JEHO HODNOCENÍ

1. 11. - 3. 11. 2017

### POZOROVÁNÍ DÍTĚTE BĚHEM DOPOLEDNÍCH ČINNOSTÍ NA TŘÍDĚ, PŘI INDIVIDUÁLNÍ PRÁCI

**Zápis 3. 11. 2017:** FILIP CELÉ DOPOLEDNE POBÍHÁ PO TŘÍDĚ, ROZHAZUJE HRAČKY, NĚKDY HÁZÍ CÍLENĚ NA DĚTI NEBO UČITELKU, NĚKOLIKRÁT PŘIBĚHL A KOPL MĚ, ČEKÁ NA NĚJAKOU REAKCI. UTÍKÁ ZE TŘÍDY A OTÁČÍ SE, ABY VĚDĚL, ZDA ZA NÍM NĚKDO BĚŽÍ. VE SKUPINĚ NEVYDRŽÍ PRACOVAT ANI ZA ODMĚNU. PRACOVNÍ NÁVYKY NEJSOU VYTVOŘENÉ, DO PRACOVNÍ MÍSTNOSTI ODCHÁZÍ, ALE NEVYDŽÍ SEDĚT, HÁZÍ POMŮCKY, CHCE UTÍKAT PRYČ, KDYŽ SE HO SNAŽÍ NĚKDO ZASTAVIT, KOPNE NEBO KOUSNE.

17. 11. - 10. 11.

- **SEZNÁMENÍ S VIZUÁLNÍ PODPOROU A ÚKOLEM** (práce – kostky – zazvoní - odměna)
- **DOKONČIT KRÁTKÝ STRUKTUROVANÝ ÚKOL** (přendat 3 DUPLO kostky zprava doleva)

**VYHODNOCENÍ:** FILIP ODCHÁZÍ PO UKÁZÁNÍ KARTY (práce) neochotně do pracovní místnosti, asistentku štípe do rukou, vydává různé zvuky, ale je ochotný odejít. V pracovní místnosti má tendenci vyhazovat vše z poliček, když mu chce někdo zabránit, kope, kouše. Po ukázání odměny (čokolády), přijde k pracovnímu místu, prohlíží si ho, ale není ochotný se posadit, nepomáhá ani fyzická pomoc. Odchází nazpátek do třídy. Při odchodu se snaží utíkat na druhou stranu od třídy (bere to jako hru), čeká, až k němu někdo dojde a poté zase utíká, když se chytí za ruku, křičí a štípe.

**13. 11. – 17. 11.**

- **POSAZENÍ K PRACOVNÍMU MÍSTU**
- **SETRVÁNÍ U PRACOVNÍHO MÍSTA (pokud sedí pár vteřin, ihned zazvonit a předat odměnu)**

**VYHODNOCENÍ:** Filípek bez větších obtíží odejde do pracovní místnosti, průběh individuální práce probíhá stejně, jako v předchozím týdnu. Dokáže se posadit (vteřina), ihned se zvoní na minutku a je odměněn. Učitelka přichází s nápadem změnit odměnu – na i-Pad a za odměnu pustit video z canisterapie, kterou Filípek miluje. Když je v pracovní místnosti, je mu ukázána fotka s iPadem a pejskem, hned se začne radovat, běhá po místnosti. Fyzicky je doveden na místo, kde setrvá pár vteřin, ihned zazvoní minutka a je mu puštěno video s pejskem, u videa stojí a třepotá rukama, tak projevuje radost.

**20. 11. - 24. 11.**

- **POSAZENÍ K PRACOVNÍMU MÍSTU**
- **SETRVÁNÍ U PRACOVNÍHO MÍSTA (pokud sedí pár vteřin ihned zazvonit a předat odměnu)**
- **PŘENDÁNÍ KOSTEK ZPRAVA DOLEVA**

**VYHODNOCENÍ:** V pracovní místnosti ukazuje ihned po příchodu na kartu iPad, je ochotný se posadit na židličku a čeká na zvukové znamení (návčik probíhá stále v minimálním čase). Vzpouzí se, ale pod plným fyzickým vedením přendá jednu kostičku, návčik probíhá velmi rychle. Postupně jsou přidány kostky až na tři, což vede k prodloužení setrvání u stolu.

**27. 11. - 30. 11.**

- **PŘIDÁVAT KOSTKY (3 - 10 kostek)**
- **ODEBÍRAT FYZICKOU DOPOMOC (pouze ukazovat, kam má kostku umístit)**

**VYHODNOCENÍ:** Filipovi jsou přidávány kostky, prodlužuje se tak doba setrvání u stolu. Zvládne přendat maximálně čtyři kostky a to přes jeho vůli a pod plným fyzickým vedením. Pokud se nechá samostatně sedět u stolu a ukáže se, kam má dát kostku, okamžitě začne kostky rozhazovat. Samostatně pracovat nedokáže.

## 5. ZHODNOCENÍ CELKOVÉHO NÁCVIKU A DALŠÍ DOPORUČENÍ

Nácviky s Filípem jsou velmi náročné vzhledem k diagnóze, pracovní chování není rozvíjené v domácím prostředí a to je velmi znát. Velký pokrok udělal po změně motivace, kdy byl ochotný setrvat u pracovního místa. Celý nácvik osobně považuji za velmi úspěšný, vzhledem k diagnóze a problémovému chování s ní spojeným.

**Další doporučení:** Postupně prodlužovat dobu, kdy bude pracovat u stolu, přidávat kostky apod. Je důležité mu jednoduché úkoly obměňovat.

## **Příloha 7: Rozhovor s matkou Filipa**

**Otázka 1. Využíváte funkčně strukturované učení i doma?**

Odpověď: *Ano, snažíme se.*

**Otázka 2. Jaký typ strukturovaného učení nejvíce využíváte?**

Odpověď: *Hlavně režim dne s obrázky, cestovní proužek nebo zážitkový deník.*

**Otázka 3. Pomáhá vám strukturované učení k lepšímu fungování rodiny?**

Odpověď: *Myslím, že ano. Třeba, když někam jedeme a Fífa ví kam, probíhá to klidněji. Určitě je lepší, když ví, co ho čeká, ale i přes to se nevyhneme záchvatům.*

**Otázka 4. Je pro Vás i dítě přínosná docházka do MŠ a jak hodnotíte spolupráci?**

Odpověď: *S docházkou jsem se dlouho rozmýšlela, měla jsem strach ho někam „odložit“, na celé dopoledne, ale teď jsem vděčná učitelkám, protože vím, jak je to s ním náročné a ony to výborně zvládají.*

**Otázka 5. Můžete shrnout, zda strukturované učení pomáhá k lepšímu porozumění dítěte s autismem a okolím?**

Odpověď: *Určitě ano, pokud ho někdo dokáže plně využívat, usnadňuje mu to fungování ve společnosti. My se ještě máme co učit, je to pro mě náročné, protože jsem na Filipa většinu času sama.*

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Kristýna Motejlová**

**Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství**

**Forma studia: Kombinovaná**

**Název práce: Strukturované učení v mateřské škole speciální**

**Rok: 2018**

**Počet stran textu bez příloh:<sup>1</sup> 45**

**Celkový počet stran příloh:<sup>2</sup>28**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 13**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 8**

**Počet internetových zdrojů: 2**

**Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec Ph.D.**

---

<sup>1</sup> zahrnuje počet stran od úvodu po závěr práce (seznamy použitých zdrojů již nepočítáme)

<sup>2</sup> zahrnuje celkový počet jednotlivých stran příloh