

# **UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Martina Rosová**

III. ročník – kombinované studium

Obor: Speciální pedagogika pro výchovné pracovníky

## **METODY PRÁCE S DĚTMI S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA Z POHLEDU ASISTENTKY PEDAGOGA**

**Bakalářská práce**

Vedoucí práce: doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

OLOMOUC 2010

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedení pramenů a literatury.

V Olomouci dne

---

podpis

## **Poděkování**

Děkuji doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce.  
Mé poděkování také patří Standovi a jeho rodině.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. DEFINICE AUTISMU</b> .....	<b>7</b>
1.1. Historický vývoj a současnost.....	9
1.2. Pervazivní vývojové poruchy .....	10
1.3. Hlavní symptomy autismu – triáda .....	12
<b>2. AUTISMUS V KOMBINACI S DALŠÍM POSTIŽENÍM</b> .....	<b>14</b>
2.1. Autismus a mentální retardace .....	14
2.2. Autismus a epilepsie.....	15
<b>3. KLASIFIKACE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ</b> .....	<b>17</b>
<b>4. KLASIFIKACE PERVAZIVNÍCH VÝVOJOVÝCH PORUCH</b> .....	<b>20</b>
4.1. Dětský autismus (F84.0).....	20
4.2. Aspergerův syndrom (F84.5).....	21
4.3. Atypický autismus (F84.1) .....	21
4.4. Rettův syndrom (F84.2).....	22
4.5. Dezintegrační porucha (F84.3).....	23
<b>5. VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S AUTISMEM</b> .....	<b>24</b>
5.1. Možnosti vzdělávání dětí s autismem a mentálně postižených osob .....	24
<b>6. TEACCH PROGRAM</b> .....	<b>26</b>
6.1. Strukturované učení .....	28
6.2. Strukturalizace.....	28
6.3. Individuální přístup .....	29
6.4. Vizualizace .....	30
<b>7. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN A JEHO TVORBA</b> .....	<b>32</b>
7.1. Význam individuálního vzdělávacího plánu .....	32
<b>8. VIZUÁLNÍ NÁVODY</b> .....	<b>33</b>
8.1. Individuální režim .....	35
8.2. Autistická třída.....	36
<b>9. CÍL A METODY ŠETŘENÍ</b> .....	<b>38</b>
9.1. Kazuistika .....	40
9.2. Individuální výchovně-vzdělávací plán .....	42
9.3. Shrnutí výzkumu.....	50
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>56</b>
<b>SEZNAM LITERATURY</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>60</b>
<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>61</b>
<b>ANOTACE</b> .....	<b>81</b>

## ÚVOD

Téma bakalářské práce si autorka zvolila proto, že již třetím rokem pracuje v rehabilitační třídě základní školy speciální jako asistentka pedagoga. Je to třída, kde převážnou většinu tvoří děti s diagnózou autismus. I když se může zdát, že práce s těmito dětmi nemůže přinášet žádné výsledky, opak je pravdou. Mentální postižení a autismus jsou velice závažná postižení, ale i přesto lze s těmito dětmi navázat kontakt a systematicky s nimi pracovat.

V teoretické části jsou uvedeny definice autismu, mentálního postižení a pervazivních vývojových poruch. V dalších kapitolách je znázorněna triáda problémových oblastí u dětí s autismem, jejich výchova a vzdělávání, význam individuálního vzdělávacího plánu. V neposlední řadě je pozornost věnována strukturovanému učení a TEACCH programu.

Cílem praktické části bakalářské práce je zdokumentovat, jak důležité je postupovat při práci s dětmi s poruchou autistického spektra systematicky, v klidu, používat stejné zvyklosti, postupy a metody. Jako velice přínosné se jeví přistupovat ke každému dítěti jako k jedinečné bytosti. Až praxe ukázala, že není vůbec jednoduché najít si cestu k těmto dětem a sdílet tak s nimi jejich svět.

V praktické části jsou uvedeny kazuistiky, struktura školy, fotografie didaktických pomůcek, program třídy, nahlédnutí do individuálně vzdělávacích plánů.

Cílem bakalářské práce je poukázat na důležitost funkce asistentky pedagoga při výchovně-vzdělávacím procesu. Toto zaměstnání si vyžaduje velice dobré psychické i fyzické zdraví, umět překonávat překážky a hlavně chovat úctu k lidem. Odborné vědomosti a dovednosti jsou jistě důležité, ale při práci s dětmi s těžkou mentální retardací a autismem je nejdůležitější lidský přístup.

Jako přínosné se jeví uspořádání pedagogických pracovníků v rehabilitační třídě po celý školní rok tak, aby byl přítomen po celý den jen jeden pedagog a dvě asistentky. A to na všechny typy výuky – smyslová výchova, rozumová výchova,

pracovní činnosti, rehabilitační tělesná výchova a hudebně pohybová výchova. Děti trpící autismem nesnášejí i sebemenší změnu, lze tak předcházet mnoha problémům v chování a prožívání.

Jako největší přínos při práci s dětmi s poruchou autistického spektra se považuje co nejvíce možná spolupráce s rodinou handicapovaného dítěte. Znalost aktuálního zdravotního stavu dítěte. Nezanedbatelná je rovněž spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem.

# 1. Definice autismu

Autismus je chorobná zaměřenost k vlastní osobě spojená s poruchou kontaktu s vnějším světem. V současné době je zařazován mezi pervazivní vývojové poruchy. Tyto poruchy charakterizuje zhoršený vzájemný společenský kontakt, poruchy chování, způsob komunikace a omezený, stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit (Vocilka, 1994).

„Lidé s autismem mají jiný způsob poznání, které odpovídá specifickým zvláštnostem, kterými jejich mozek přijímá a vstřebává smyslové informace. Tento odlišný způsob poznání světa znamená, že mají problémy s vnímáním, pozorností, pamětí a myšlením. Lze konstatovat, že autismus je velice těžké vývojové postižení, kde autistický jedinec ztrácí schopnost najít a pochopit smysl našeho společenského a komunikativního světa (Vocilka, 1994, s. 6).“

„Všechny existující definice autistického syndromu shodně označují za oblasti postižení sociální vztahy, komunikaci a chování. Autismus je podle Mezinárodní klasifikace nemocí zařazován mezi pervazivní vývojové poruchy.

Autismus je charakterizován triádou příznaků:

- neschopností vzájemné společenské interakce;
- neschopností komunikace a interakce;
- omezeným, stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit

(Švarcová, 2003, s. 131).“

Dětský autismus je charakterizován především triádou znaků – narušenou sociální interakcí, omezenou schopností verbální i nonverbální komunikace a stereotypním, repetitivním chováním. Takto postižené děti (ve ¾ případů je porucha kombinovaná s mentální retardací) nemají relevantní reakce na emocionální podněty, těžce se přizpůsobují jakékoliv změně, vzdělávání je u nich možné realizovat většinou jen ve speciálních třídách, s oblibou vykonávají stereotypní pohyby, bývají zaujaté jednotvárnou, jakoby rituální manipulací s předměty, s klasickými hračkami si nehrají

adekvátním způsobem, spíše si hrají s drobnými předměty, které mohou být bizarní povahy (Valenta, 2003).

Lidé s autismem jsou spíše samotáři. Snaha začlenit je do kolektivu a přizpůsobit režimu, požadavkům a daným zvyklostem u těchto lidí často vyvolává problémové chování (extrémní pasivita v určitém období, afektivní chování apod.). Toto chování se vyskytuje zejména ve chvíli, kdy se ze svého pohledu dostávají do složité situace, kterou nezvládají, nerozumějí jí a nemají jiné prostředky k tomu, jak by své pocity sdělili, natož aby v takové situaci dokázali požádat o pomoc. Také na verbální pokyny často vůbec nereagují, někdy reagují chybně (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

Postižený autismem má velmi odlišný vývojový profil jako důsledek schizmatické osobnosti. Toto schizma se v nejtřesnější podobě projeví v triádě komunikace, sociální interakce a představitosti (Gillberg, Peeters, 2003).

„Spektrum lidí postižených autismem je široké a rozmanité věkem, mírou a kvalitou postižení. Při vyšetření se zaměřujeme zejména na hodnocení sociálního chování, verbální a neverbální komunikace, schopnosti imitace, zacházení s předměty, představitosti, hry, úrovně motoriky a jejího vývoje, úrovně aktivity, emocionality, kognitivních schopností, pozornosti, adaptability, percepce, poruch chování (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 89).“

„Diagnostická kritéria pro autistickou poruchu jsou stanovena na základě přítomnosti poškození ve třech základních oblastech: sociální interakce, komunikace a stereotypní, omezený repertoár zájmů a činností. Počet symptomů, které spadají pod tyto tři široké oblasti je dvanáct (Vocilka, 1995, s. 6).“



## 1.1. Historický vývoj a současnost

Americký psychiatr Leon Kanner byl prvním člověkem na světě, jenž si všiml podobně nepřiměřeného chování u skupinky několika dětí. Zvláštní projevy považoval za symptomy specifické samostatné poruchy, kterou nazval časný dětský autismus – Early Infantile Autism – EIA (Thorová, 2006).

Rok po Kannerovi, tedy v roce 1944, vídeňský pediater Hans Asperger nezávisle na něm popsal v článku „Autische Psychopathen im Kindersalter“ (Autističní psychopati v dětství) syndrom s podobnými projevy. Vycházel z výsledků své disertační práce, ve které se u čtyř chlapců věnoval studiu jejich chování. Kladl důraz především na specifickou psychopatologii sociální interakce, řeči a myšlení. Syndrom považoval za poruchu osobnosti (Thorová, 2006). Kanner popisoval děti, které mají spíše těžší formu autismu, zatímco Hans Asperger se věnoval dětem s mírnějšími formami poruchy. Pojem autistická psychopatie byl později nahrazen termínem Aspergerův syndrom (Thorová, 2006).

Vědecké studie směřují k pojmání autismu jako důsledku geneticky podmíněných změn v mozgovém vývoji (Acosta, 2003). Poruchy autistického spektra jsou považovány za vrozené. Specifické projevy dítěte nejsou způsobeny chybným výchovným vedením. Autismus řadíme mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě (teoreticky jsou nejvíce zvažovány dysfunkce v oblasti mozečku, limbického systému, kůry mozkové, cingula, hipokampu). Z hlediska neuropsychologického problému dítěte vyvěrají z potíží s vnímáním (příjemem informací) a zpracováním informací (problémy v oblasti emocí a myšlení). Nejedná se o jedno místo v mozku zodpovědné za vznik autismu, ale spíše o poruchu komunikačních a integračních funkcí mozku. Předpokládáme, že pokud existuje různorodost v projevech, bude existovat i variabilita v příčinách (multifaktoriální příčiny). Významnou roli zde hrají genetické faktory, na vzniku autismu se podílí s největší pravděpodobností různý počet genů v různé míře. Specifické geny tvoří spíše genetickou predispozici ke vzniku poruchy autistického spektra, která teprve v kombinaci s jinými vlivy určuje závažnost poruchy či vůbec vznik autismu (Thorová, 2006).

## 1.2. Pervazivní vývojové poruchy

„Pervazivní vývojové poruchy (Pervasive Developmental Disorders – PDDs) patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepromikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se chová jinak (Thorová, 2006, s. 58).“

Pervazivní vývojové poruchy se projevují vždy již v prvních letech života, typické věkové rozmezí záleží na konkrétním typu poruchy. Ke stanovení diagnózy je zapotřebí několika symptomů v jednotlivých oblastech triády. Diagnózu tedy stanovujeme, kromě Rettova syndromu, u kterého byl v devadesátých letech objeven gen odpovědný za vznik poruchy, na základě chování dítěte. Diagnostika pervazivních vývojových poruch je velmi obtížná z několika hledisek. Kromě značné rozsáhlosti a různorodosti symptomatiky se jednotlivé symptomy liší v četnosti a síle projevu, některé mohou zcela chybět. Také stupeň závažnosti poruch bývá různý (Thorová, 2006).

Obtížnost v zařazování dětí do určité kategorie pervazivních vývojových poruch a jejich vzájemné překrývání, vyvolaly v praxi potřebu vzniku všeobecného termínu, který by zastřešoval děti s co nejširší škálou i mírou symptomů. Ve světě se rozšířil a je v současné době běžně používán termín poruchy autistického spektra, který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám. Nicméně termín poruchy autistického spektra je považován za výstižnější, protože specifické deficity a abnormní chování jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní (Thorová, 2006).

V současné době mezi všeobecně uznávané a rozšířené diagnostické systémy patří v Evropě diagnostická kritéria vydávaná Světovou zdravotnickou organizací (MKN–10), ve Spojených státech amerických pak kritéria vydávaná Americkou psychiatrickou asociací – DSM-IV (viz tab. 1).

Diagnostická kritéria DSM-IV se však zdají být lépe využitelná v praxi. Jsou přehlednější, lépe definovaná a pro praktické využití srozumitelnější (Thorová, 2006).

### Evropská diagnostická kritéria (MKN-10) a kritéria dle (DSM-IV)

<b>Porovnání světového klasifikačního systému MKN-10 s americkým DSM-IV</b>	
MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992)	DSM-IV (Americká psychiatrická asociace, 1994)
Dětský autismus (F84,0)	Autistická porucha (Autistic Disorder)
Rettův syndrom (F84,2)	Rettův syndrom (Rett's Syndrome)
Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84,3)	Dětská dezintegrační porucha (Childhood Disintegrative Disorder)
Aspergerův syndrom (F84,5)	Aspergerova porucha (Asperger Disorder)
Atypický autismus (F84,1)	Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified – PDD-NOS)
Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84,8)	
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84,9)	
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84,4)	Není ekvivalent

**Tabulka 1**

(Thorová, K. *Poruchy autistického spektra*. 2006. s. 60. TABULKA 2.7)

### **1.3. Hlavní symptomy autismu – triáda**

Charakteristická je psychopatologie zejména v oblasti sociálních vztahů, jazyka/řeči a komunikace a abnormálního chování, hry, zájmů, přičemž pro diagnózu autismu se požaduje nástup příznaků před dovršením třetího roku života (Hrdlička, Komárek, 2004).

#### **Kvalitativní narušení sociální interakce**

- nepřiměřené hodnocení společenských emočních situací,
- nedostatečná odpověď na emoce jiných lidí,
- nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu,
- omezené používání sociálních signálů,
- chybí sociálně emoční vzájemnost,
- slabá integrita sociálního a emočního chování.

#### **Kvalitativní narušení komunikace**

- nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností,
- narušena fantazijní a sociálně napodobivá hra,
- nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru,
- snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování,
- relativní nedostatek tvořivosti a představivosti v myšlení,
- chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální i neverbální) .

#### **Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity**

- rigidita a rutinní chování (všední zvyky, hry),
- specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk specifické,
- lpění na rutině, vykonávání speciálních rituálů,
- stereotypní zájmy – např. data, jízdní řády,
- pohybové stereotypie,
- zájem o nefunkční prvky předmětů (např. omak, vůně),
- odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí.

### **Nespecifické rysy**

- strach (fóbie),
- poruchy spánku a příjmu potravy,
- záchvaty vzteku, agrese a sebezraňování,
- potíže s vytvořením myšlenkové osnovy (koncepce) při rozhodování v práci,
- chybí spontaneita a tvořivost při organizování volného času.

(Thorová, 2006).

## **2. Autismus v kombinaci s dalším postižením**

Autismus může být, a často bývá, kombinován s jinými poruchami či handicapou psychického i fyzického rázu (mentální retardace, epilepsie, smyslové poruchy, geneticky podmíněné vady atd.). Často se přidružuje problematické chování rozdílné intenzity. Někteří lidé s autismem mají pouze mírné problémy (např. nemají rádi změny), u druhých pozorujeme agresivní nebo sebezraňující chování. Také hyperaktivita, neschopnost soustředění nebo výrazná pasivita se často s autismem pojí (Vágnerová, 1999).

### **2.1. Autismus a mentální retardace**

„Velká většina těch, jejichž diagnózou je „klasický“ autismus, jsou současně mentálně retardovaní. Asi 80 % má IQ pod 70. I ti, jejichž IQ je vyšší, se pohybují v rozmezí 70–100. To znamená, že diagnóza autismus se nikdy nevyskytuje u osob s nadprůměrnou inteligencí (Gillberg, Peeters, 2003, s. 46).“ Na druhou stranu u Aspergerova syndromu má většina jedinců velmi vysokou, normální nebo mírně podnormální inteligenci. U jedinců s diagnózou poruch příbuzných autismu se IQ pohybuje v rozmezí od těžké mentální retardace až k inteligenci vysoce nadprůměrné. Někteří odborníci považují „klasický autismus“ za variantu autismu s typicky nižším IQ a Aspergerův syndrom za variantu s vyšším IQ (Gillberg, Peeters, 2003). Nejvíce dětí s „klasickým“ autismem se pohybuje v oblasti střední a těžké mentální retardace, podle Peeterse (1998) má 60 % lidí s autismem IQ pod 50. Asi 20% jedinců s autismem se pohybuje v rozmezí lehké mentální retardace a 20% autistů má průměrné nebo mírně nadprůměrné IQ.

Odlišit těžké formy autismu od hluboké mentální retardace bývá velmi těžké. Zejména těžká nebo hluboká mentální retardace může vykazovat symptomy připomínající autismus, např. plochá emotivita, odpor ke změnám, bizarní odpovědi na externí podněty a především stereotypie (Wiener, 1997 in Hrdlička, Komárek, 2004).

Mentálně retardované děti jsou však na rozdíl od autistů dosti sociabilní a mohou komunikovat gesty a mimikou, kterými dokážou nahradit i chybějící řeč. V některých případech je rozlišení velmi obtížné, především u dětí s postižením zraku a sluchu, často pomůže až longitudinální pozorování vývoje poruchy v jejím vývojovém kontextu (Volkmar et al., 1999 in Hrdlička, Komárek, 2004).

Pro mentálně postiženého jedince je charakteristický opožděný vývoj, liší se tedy od vývoje zdravého dítěte kvantitativně. Vývoj dítěte s autismem je však také jiný, zejména v některých oblastech, liší se i kvalitativně. Pro dítě s autismem je charakteristický nevyrovnaný vývojový profil. Děti s autismem jsou v některých dovednostech (obvykle motorické dovednosti) na úrovni svých zdravých vrstevníků, v jiných oblastech (komunikace, sociální vztahy, představitost) jsou naopak výrazně podprůměrné. Malé procento jedinců s autismem má i vynikající, vysoce nadprůměrné dovednosti v určité úzké oblasti (matematické úkony, vizuální paměť, hudební nebo výtvarné nadání), své nadprůměrné schopnosti však v praktickém životě nedokáží využít (Gillberg, Peeters, 2003).

## **2.2. Autismus a epilepsie**

Kromě velmi časté mentální retardace se u dětí s autismem mohou vyskytovat i jiné poruchy či zdravotní problémy. Můžeme říci, že s autismem se může kombinovat prakticky cokoli, některé poruchy jsou však v autistickém spektru častější. Kolem 30–40% jedinců s autismem trpí nebo aspoň jednou prodělalo epileptický záchvat (Gillberg, Peeters, 2003).

„U jednoho z pěti až u jednoho ze šesti autistických dětí předškolního věku se epilepsie objeví už v prvních letech života. Časté jsou tzv. dětské křeče nebo psychomotorická epilepsie (=epilepsie spánkového laloku nebo komplex částečné záchvatové epilepsie), případně se objevují kombinace záchvatů různého typu. U dalších 20% jedinců s autismem se epilepsie (někdy velmi mírného charakteru) objeví v pubertě či těsně před ní (Gillberg, Peeters, 2003, s. 51).“

Epilepsie se může projevit klasickým typem „grand mal“ s kontrakcemi velkých svalů, ztrátou vědomí, vylučováním moči a stolice, bezvědomím. Některé varianty se projevují mráкотnými stavy, krátkými záchvaty nepřítomnosti, podivným chováním, které je někdy těžké odlišit od autistických symptomů apod. (Gillberg, Peeters, 2003).



### 3. Klasifikace mentálního postižení

Mentální postižení lze definovat (Valenta, Müller, 2003) jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií. Možná kritéria definování mentální retardace (dále jen MR): inteligenční kvocient, sociální aspekty, biologické faktory. Složitost definování MR se odráží i ve složitosti klasifikačních systémů. MR lze hodnotit podle nejrůznějších kritérií, např. dle etiologie (tzn. podle příčin MR), klinických symptomů, vývojových období, podle hloubky postižení, podle stupně inteligence apod. Nezávisle na stupni mentálního postižení rozlišují mnozí odborníci dva krajní typy: eretický (neklidný, verzatilní) a apatický (netečný, torpidní).

#### **Rozdělení jednotlivých stupňů mentálního postižení podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10):**

F70 Lehká mentální postižení IQ 50–69

F71 Středně těžká mentální postižení IQ 35–49

F72 Těžká mentální postižení IQ 20–34

F73 Hluboká mentální postižení IQ 0–19

F78 Jiná mentální postižení

F79 Nespecifikovaná mentální postižení

Každý jedinec s mentálním postižením je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. Přesto se však projevují (ve větší či menší míře) společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na druhu mentálního postižení, její hloubce a rozsahu.

#### **Lehké mentální postižení (Kozáková, 2005)**

- IQ se pohybuje přibližně mezi 50–69, což u dospělých odpovídá mentálnímu věku (dále jen MV) 9–12 let.
- *Dřívější terminologie: lehká slabomyslnost (oligofrenie), lehká mentální subnormalita, debilita.*

- V tělesné stavbě se nemusí lišit od populace s běžným intelektem.
- Somatické vady a poruchy motoriky jsou ojedinělé.
- Opoždění vývoje dítěte bývá malé, postižení se stává zjevným až na vyšších vývojových úrovních.
- Diagnóza (pokud nejde o kombinované postižení) bývá často stanovena až v předškolním věku nebo po nástupu do školy, kde dítě selhává.
- Většinou navštěvují zvláštní školy, ve výuce mívají problémy se čtením a psaním, při teoretické práci snížená schopnost/neschopnost abstrakce a logického usuzování.
- Většinou se vyučí v prakticky zaměřených učebních oborech, vykonávají nenáročnou manuální práci.
- Opožděný vývoj řeči, sociálních návyků, retardace zjevná při řešení složitějších úkolů či situací, většinou se dokáží o sebe postarat.
- Tělesné zrání bývá často v rozporu s mentálním deficitem a sociální nezralostí, čehož může být zneužito.

#### **Středně těžké (střední) mentální postižení (Kozáková, 2005)**

- IQ dosahuje hodnot 35–49, což u dospělých odpovídá MV 6–9 let.
- *Dřívější terminologie: střední mentální subnormalita, střední slabomyslnost (oligofrenie), imbecilita.*
- Opoždování vývoje bývá zachyceno již v kojeneckém nebo nejpozději v batolecím období.
- Mobilita, fyzická aktivnost (somatické vady jsou méně časté).
- Omezené chápání situací, užívání řeči; řeč je obsahově chudá, agramatická, začíná se rozvíjet teprve v předškolním období.
- Přetrvává dyslalie, artikulace je neobratná.
- Osvojí si jen základy psaní, čtení, počítání, nároky školní docházky však nezvládají; většinou navštěvují pomocnou školu.
- Neschopnost abstrakce, obtížné osvojování i pojmů s konkrétním obsahem.
- Výchova směřuje především k rozvoji motorických dovedností.
- Jsou schopni vykonávat pod odborným dohledem jednoduchou manuální práci.

- Většinou nejsou schopni se plně o sebe postarat, v dospělosti je zřídka možný úplně samostatný život.
- Sociální schopnosti částečně omezeny, těžko dokážou zformulovat své myšlenky a vyjádřit obsah svého vnitřního světa.

#### **Těžké mentální postižení (Kozáková, 2005)**

- IQ se pohybuje v pásmu 20–34 (u dospělých odpovídá MV 3–6 let).
- *Dřívější terminologie: těžká mentální subnormalita, těžká slabomyslnost (oligofrenie), prostá idiocie, idioimbecilita.*
- Neuropsychický vývoj značně omezen, částečná kapacita v oblasti senzorio-motorické, řeč je omezena.
- Často kombinované postižení, tělesné deformity (hydrocefalus, mikrocefalus), poruchy hybného aparátu a smyslové vady.
- Často sklon k prudkému impulzivnímu jednání.
- Lze vypěstovat jednoduché hygienické návyky a návyky sebeobsluhy.

#### **Hluboké mentální postižení (Kozáková, 2005)**

- IQ max. 20 (u dospělých odpovídá MV pod 3 roky).
- *Dřívější terminologie: těžká mentální subnormalita, hluboká slabomyslnost (oligofrenie), těžká idiocie, idiocie.*
- Neuropsychický vývoj celkově omezen, minimální kapacita v oblasti senzomotorické, většinou imobilita nebo výrazné omezení v pohybu, časté somatické vady, inkontinence.
- Neverbální komunikace (libé, nelibé pocity), neartikulované výkřiky.
- Typické jsou stereotypní mimovolní pohyby celého těla.
- Důležitá stálá pomoc a stálý dohled.

## 4. Klasifikace pervazivních vývojových poruch

K získání celkového přehledu o autistickém spektru včetně klasického autismu nám může pomoci klasifikace pervazivních vývojových poruch (Gillberg, Peeters, 2003).

### 4.1. Dětský autismus (F84.0)

Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj dítěte je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti (tzv. základní diagnostická triáda problémových oblastí vývoje u poruch autistického spektra). Autismus doprovází specifické vzorce chování (Hrdlička, Komárek, 2004).

Stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od mírné formy (málo symptomů) až po těžkou (velké množství symptomů). Problémy se musí projevit v každé části základní diagnostické triády.

Autismus je poruchou, jejíž příčinu se prozatím nepodařilo odhalit. Předpokládá se, že určitou roli zde hrají genetické faktory, různá infekční onemocnění a chemické procesy v mozku. Moderní teorie tvrdí, že autismus vzniká až při kombinaci několika těchto faktorů. Autismus je v podstatě syndrom, který se diagnostikuje na základě projevů chování. Projevuje se buď od dětství, nebo v raném věku (do 36 měsíců).

Porucha určitých mozkových funkcí způsobí, že dítě nedokáže správným způsobem vyhodnocovat informace (senzorické, jazykové). Lidé s autismem pak mívají výrazné potíže ve vývoji. Jediným obecným a prokazatelně úspěšným způsobem pomoci dětem s autismem je **speciální pedagogická péče s využitím metodiky kognitivně-behaviorální terapie**. Pokud dítěti svým speciálním přístupem umožníme porozumět světu, který ho díky jeho handicapu chaoticky obklopuje, **je stoprocentní šance**, že u dítěte **dojde ke zlepšení** (Hrdlička, Komárek, 2004).

## 4.2. Aspergerův syndrom (F84.5)

Děti s **Aspergerovým syndromem** mívají obdobné problémy jako děti s autismem. Intelektově jsou dobře vybavené, některé jsou i **výrazně nadané** (naučí se samy číst, rozeznávají brzy číslice či písmena, umí citovat z encyklopedií, hrají šachy, ovládají počítač, mají vynikající mechanickou paměť (Hrdlička, Komárek, 2004).

**V pěti letech odpovídá slovní zásoba a schopnost vyjadřování věku. Řeč některých dětí je příliš formální a připomíná mluvu dospělých. Děti s Aspergerovým syndromem mívají problémy v chápání sociálních situací, obtížně se vžívají do myšlení a pocitů druhých lidí.**

V komunikaci jsou jednostranně zaměřené, mají potíže chápat humor, ironii, metafory, nadsázku. Do kolektivu vrstevníků se zapojují s obtížemi, **patří mezi samotáře** nebo se chovají natolik odlišně, že nejsou ostatními dětmi přijímány. Často bývají velmi neobratné, mívají potíže s psaním a tělocvikem. Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem je velmi obtížná, frekventovaně se **vyskytují vývojové poruchy** chování, **hyperaktivita, poruchy pozornosti a nedostatečná kontrola emocí**. V dospívání mohou trpět depresemi, mají sklony k sebepodhodnocování (Hrdlička, Komárek, 2004).

## 4.3. Atypický autismus (F84.1)

Každé dítě s diagnostikovanou poruchou autistického spektra je jiné, u žádného se nevyskytují všechny symptomy. Děti s **atypickým autismem** mají některé oblasti vývoje **méně narušeny** než děti s klasickým autismem. Může se jednat o lepší sociální či komunikační dovednosti nebo chybí stereotypní zájmy. U těchto dětí se dříve mluvilo o tzv. **autistických rysech**. Vývoj dílčích dovedností je u těchto dětí značně nerovnoměrný. Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus neliší od dětského autismu. Ročně se v České republice **narodí zhruba 100–150 dětí** s atypickým autismem (Hrdlička, Komárek, 2004).

Atypický autismus diagnostikujeme obvykle v těchto případech:

- První symptomy autismu zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k různorodosti příčin vzniku autismu možná.
- Abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplňují diagnostická kritéria.
- Jedna oblast z diagnostické triády není výrazně narušena.
- Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké MR. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, nicméně mentální věk je natolik nízký, že míra komunikačního nebo sociálního deficitu nemůže být v ostrém kontrastu s celkovou mentální úrovní (Hrdlička, Komárek, 2004).

#### 4.4. Rettův syndrom (F84.2)

Jedná se o syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní (všepromikající) dopad na somatické, motorické i psychické funkce. Příčina Rettova syndromu je známá, mutace genu je situována na raménku chromozomu X a má mnoho podob. Tato různorodost se podílí na variabilitě projevů Rettova syndromu. Od roku 2001 se diagnostikuje Rettův syndrom na základě genetického vyšetření i v České republice (Hrdlička, Komárek, 2004).

Porucha se týká **pouze děvčat**. Dívky mají jen **částečně autistické chování**. Výrazný je **velmi malý rozsah pozornosti**. V oblasti motoriky zaznamenáváme různou míru ztráty úchopových schopností rukou často doprovázenou závažnými poruchami hybnosti. U dívek, které svými klinickými projevy přesně splňují diagnostická kritéria, hovoříme o **klasickém Rettově syndromu** (asi 2/3 dívek), u ostatních diagnostikujeme **atypický Rettův syndrom** (jde o mírnější formu syndromu - dívky chodí a sedí, mluví nebo chybí některý typický znak - například nemají menší obvod hlavičky, neprošly obdobím normálního vývoje). U Rettova syndromu byl zjištěn vysoký spoluvýskyt epilepsie.

V České republice se **ročně narodí 5–6 dívek** s Rettovým syndromem (Hrdlička, Komárek, 2004).

#### **4.5. Dezintegrační porucha (F84.3)**

Po období normálního vývoje dítěte, které trvá minimálně dva roky, nastává z neznámé příčiny regres v doposud nabytých schopnostech a nástup mentální retardace a autistického chování. Vývoj je prokazatelně v normě ve všech oblastech, tzn. že dítě ve dvou letech mluví v krátkých větách, sdílí pozornost, přijímá a iniciuje sociální kontakt, gestikuluje, je přítomna napodobivá a symbolická hra. Nástup poruchy je udáván mezi druhým a desátým rokem věku, nejčastěji se objevuje mezi třetím a čtvrtým rokem. Zhoršení stavu může být náhlé nebo může trvat několik měsíců a je vystřídáno obdobím stagnace. Dítě se zhorší v komunikačních a sociálních dovednostech, často nastupuje chování zcela typické pro autismus. Po tomto období může, ale také nemusí, nastat opětovné zlepšování dovedností. Normy však již není nikdy dosaženo (Hrdlička, Komárek, 2004).

Epilepsie se vyskytuje u dětí s dezintegrační poruchou častěji - cca 70% než u dětí s dětským autismem - cca 30% (Hrdlička, Komárek, 2004).

## 5. Výchova a vzdělávání dětí s autismem

Specifickým problémem vzdělávání autistických dětí je skutečnost, že tyto děti nemají schopnost přijímat informace ze svého okolí nebo je tento příjem velice omezen a jeho průběh je provázen nesmírnými komplikacemi. Naučit autistické dítě základním dovednostem je obtížné, navíc výsledky se dostavují velmi pomalu. Vyžaduje to vytrvalost, systematickosti a zejména dlouhodobě pravidelnou práci celého sociálního okolí, ale hlavně speciálního pedagoga. Proces učení je u autistů obzvláště komplikovaný. Jedinci s autismem se každé změně, tedy i učení, brání. Je nezbytné pro ně najít takovou strategii ve výchově a takové metody učení, které by byly určitým kompromisem mezi výchovnými záměry a požadavky a schopnostmi konkrétního autisty, determinovanými zvláštnostmi jeho kognitivních procesů.

Autisté, přestože patří pod jednu diagnózu autismu, jsou různorodí a mají své individuální zvláštnosti. Při jejich vzdělávání se postupuje podle individuálních programů. Mezi odborníky, kteří se zabývají problematikou autismu, není dosud shoda v názorech na to, zda mají být vzdělávání samostatně, nebo společně s běžnými žáky, nebo se žáky s jinými druhy postižení (Švarcová, 2000).

### 5.1. Možnosti vzdělávání dětí s autismem a mentálně postižených osob

Do okruhu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řadíme i vzdělávání žáků s **poruchou autistického spektra**. Této problematice se systematicky věnuje MŠMT ČR, které schválilo na léta 2001/02–2005/06 projekt *Poradenské služby pro klienty s autismem a poruchami autistického spektra*. Cílem projektu bylo zajištění kvalitních, specializovaných, odborných, státem garantovaných a místně dostupných poradenských služeb pro osoby s autismem, jejich rodiny a pedagogy ve všech 14 krajích na území České republiky (Pipeková, 2006).



Žáci s lehčími formami autismu, pokud není přidruženo mentální postižení, se vzdělávají zpravidla v běžných základních školách. Jedinci s přidruženým lehkým mentálním opožděním se vzdělávají obvykle v základních školách praktických. U autistických žáků se závažnějším stupněm postižení je v současné době v našem školství preferováno vzdělávání v samostatných speciálních třídách (Pipeková, 2006).

**Podmínky vzdělávání jedinců s autismem:**

- speciálně upravené školní prostředí,
- přísně individuální přístup a přesné strukturování prostoru a času,
- počítač pro ty žáky, kteří preferují komunikaci s počítačem, který se tak stává významným prostředkem jejich vzdělávání,
- učitelé vzdělaní v problematice autismu a práci s autistickými žáky (Pipeková, 2006).

## 6. TEACCH program

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) neboli Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými vadami komunikace je celostátní program, který se zrodil v univerzitním prostředí v Severní Karolíně roku 1966, pod vedením profesora Erica Schoplera. Program začínal se skupinou několika dětí a jejich rodiči a byl jakousi reakcí na to, že autisté byli označováni jako zcela nevzdělatelní, a zároveň se pokusil a také dokázal, že rodiče nejsou zdrojem postižení svého dítěte, ale zdrojem jeho rehabilitace.

Po této počáteční fázi, kdy program potvrdil, že rodiče opravdu mohou spolupracovat na terapii a výchově svého autistického dítěte, byla státem také přijata taková zákonná opatření, díky nimž program TEACCH zakotvil v pevných liniích. Priority programu zahrnují služby pro autistické děti, které počítají s účastí rodičů od předškolního věku do dospělosti, předpokládají soustavný empirický výzkum a zajišťují mnohostranné školení. Program poskytuje pomoc ve třech hlavních oblastech klientova života, tj. uspořádání domácí péče, vzdělávání a společenské uplatnění.

Program TEACCH sestavil a také využívá 6 základních principů své činnosti. Ty vycházejí ze zkušeností a znalostí rodičů autistických dětí, a také jsou zároveň již osvědčené, aby byla zachována stabilita programu (Schopler, Mesibov, 1997).

Zásady programu TEACCH se pokusil popsat např. Schopler:

- **Přizpůsobení.** Tento princip má za cíl zlepšit přizpůsobení autistického jedince prostředí, ve kterém v určitou dobu žije. Cíle se dosáhne zejména tím, budou-li se rozvíjet základní znalosti a dovednosti běžného života a také tím, že se bude upravovat prostředí autistického jedince tak, aby kompenzovalo jeho slabé stránky a zároveň bránilo deficitům.
- **Hodnocení.** Princip hodnocení je založen na faktu, že je velmi důležité posoudit každého jednotlivého autistu zvlášť, a to proto, aby se dala stanovit

ta nejlépe odpovídající individuální terapie. Hodnocení se provádí jak způsobem formálního hodnocení pomocí nejpřesněji vyhovujících testů, tak i neformálního hodnocení, které probíhá díky nejlepšímu a nejpozornějšímu pozorování. Takového celkového hodnocení jsou účastni všichni, kteří jsou s autistickým dítětem v pravidelném styku, jde tedy nejen o rodiče a širší příbuzenstvo, ale také učitele, lékaře a další.

- **Dávat přednost rozvoji dovedností.** Nejúčinnějším přístupem při vzdělávání autistů je využití již existujících dovedností, jejich následný rozvoj a rozpoznávání a akceptování nedostatků, které je třeba zlepšit. Tento přístup je velmi důležitý nejen pro rodiče autistů, ale také pro odborníky a jiné vychovatele.
- **Teorie chování a poznávání.** Je dokázáno, že nejužitečnější vzdělávací intervence jsou založeny na behaviorální a kognitivní teorii. Kognitivní teorie bere v úvahu rozdíly ve vývojové úrovni jednotlivých dětí a behaviorální teorie, zapojuje do programu rodiče společně s dětmi.
- **Celostní model.** Všichni odborníci, kteří chtějí pracovat s autistickými jedinci, musí projít všeobecným výcvikem, a to ať už jsou z jakéhokoliv oboru. Po jeho absolvování by měli být schopni zvládat nejrůznější problémy spojené právě s autismem a můžeme tedy říci, že výcvikem získají jakýsi nadhled nad dítětem, mohou se na něj začít dívat očima rodičů, kteří jej znají ze všech nejlépe.
- **Strukturovaná výuka.** Tento princip a zároveň metoda patří vůbec k nejdůležitějším při výchově a vzdělávání autistického dítěte (Schopler, 1999).

## 6.1. Strukturované učení

Jde v podstatě o výchovný a vzdělávací přístup pomáhající rodinám a samotným autistům v rozvíjení jejich schopností, dovedností a snaží se o minimalizaci problémového chování. Základní myšlenkou strukturovaného učení je, že vzdělávání musí vycházet z určité struktury, jejímiž aspekty jsou: individuální přístup, vizuální strukturování, fyzická organizace prostoru, časový rozvrh a rutina.

Základními principy strukturovaného učení je tedy strukturalizace, individuální přístup a vizualizace. Jeho výhodou je, že metodika strukturovaného učení bere na zřetel individuální zvláštnosti autistického myšlení a přizpůsobuje se odlišnostem jednotlivých dětí. Dále pak díky strukturovanému učení vidí autistické dítě svět, který dříve vnímalo jako chaos, předvídatelný v prostoru i čase, není již tak stresováno a je schopno vstřebávat nové informace. Díky strukturovanému učení se u autistů rozvíjí také nácvik samostatnosti, která je pro budoucí život velmi potřebná, snižují se projevy problematického chování, jako agresivity, záchvatů vzteku, a dají se také snížit nebo úplně vysadit psychofarmaka či jiná medikace, samozřejmě po dohodě s lékařem, a v neposlední řadě se celkově rozvíjí schopnosti a dovednosti dítěte (Thorová, Semínová, 2007).

## 6.2. Strukturalizace

„**Uspořádání prostoru**, ať už ve třídě, nebo v domácím prostředí, je pro autisty velmi důležité a zásadní. Pro autistické jedince je totiž velikým problémem odlišit jednotlivé události a orientovat se v jejich vzájemných vztazích. Proto pokud je třída vhodně strukturována, dítě se v ní mnohem lépe orientuje, protože ví, že určité místo znamená vždy určitou činnost, a když je na dané místo posláno, je mu zcela jasné, co se od něj očekává. Také nábytek a pracovní pomůcky by měly být rozmístěny tak, aby napomáhaly snadné orientaci dítěte a nemělo by se s nimi manipulovat, přemisťovat je. Autista lépe porozumí vztahu mezi prací a hrou, jestliže po úspěšném splnění pracovního úkolu se pak vždy může věnovat hře na jiném, k tomu určeném místě (Schopler, Mesibov, 1997, s. 218).“

Druhou základní částí strukturalizace ve třídě je **časový plán**. Každému autistickému dítěti je třeba hned na počátku dne říci, jakým činnostem se bude daný den věnovat a jaké bude jejich pořadí. Toto se děje díky vytvoření tzv. vizuálního časového plánu, který je pro autistické dítě opravdu velice důležitý. Učitel s ním tento vizuální plán prokonzultuje a autista tak přesně předvídá, co za činnost bude následovat a proč tomu tak je. Časový plán je tvořen ve srozumitelné vizuální podobě z několika důvodů, jak uvádí např. Schopler:

- Většina autistických dětí má problémy s organizací svého času.
- Autisté, vzhledem k častým komunikativním problémům, mají také obvykle potíže porozumět jen slovním instrukcím, proto často vůbec nechápou, co se po nich žádá.
- Díky tomu, že jsou informace prezentovány vizuálně, může se autistické dítě kdykoliv podívat, jaká bude následující činnost, a proto se mohou minimalizovat problémy s pozorností (Schopler, Mesibov, 1997).

### **6.3. Individuální přístup**

„Tak jako se od sebe navzájem liší všechny zdravé děti, odlišují se samozřejmě i autističtí jedinci. U nich je to ale ještě daleko složitější, protože se liší nejen osobnostně, ale navíc také mentální úrovní, výskytem a mírou autistických symptomů, komunikativními dovednostmi a dalšími aspekty. Proto je vždy důležité při práci, a v podstatě ještě před jejím počátkem, zjistit úroveň všech schopností, dovedností, projevů chování a veškerá specifika daného autisty, a až poté určit metody, které se budou při práci s ním využívat. Jinak můžeme také říci, že musíme ke každému autistickému jedinci přistupovat zcela individuálně, brát na zřetel jeho individuální projevy a rovněž jeho potřeby.

Je také důležité vytvořit individuální pracovní plán, který informuje, co by mělo autistické dítě dělat, když pracuje samostatně. Pomáhá jim chápat, co od nich určitá činnost vyžaduje, jak si ji správně organizovat a jak při ní postupovat, aby dosáhli jejího splnění.

Individuální pracovní plány obsahují čtyři základní informace: jakou činností by se měl žák zabývat, jaký je rozsah této činnosti, jak žák pozná, že je práce dokončena a co bude následovat po skončení práce (Schopler, Mesibov, 1997, s. 223).“

## 6.4. Vizualizace

„Také vizuální strukturalizace, která může probíhat díky vizualizované srozumitelnosti, vizualizované organizaci a vizualizované instrukci, je důležitým aspektem při práci s autistickými dětmi. Pokud se zadají autistům vizuálně jasné úkoly a materiály – tzv. vizualizovaně srozumitelné, jsou mnohem více schopni pracovat nezávisle a efektivně, protože jsou pro ně snadněji pochopitelné a srozumitelné. Zároveň je výhodou v tom, že když zadání úkolu dítě nejen slyší, ale také vidí, upoutá to více jeho pozornost.

Při práci s autistickými dětmi je také velmi nápomocna vizualizovaná organizace materiálů. Například, je-li úkolem žáka třídít materiál, dítě s autismem zvládne úkol lépe, když má potřebné věci v malých plastových hrníčcích, než jsou-li věci volně po stole či na hromadě (Schopler, Mesibov, 1997, s. 225).“

Při plnění úkolů je důležitou pomůckou rovněž vizualizovaná instrukce. Nejčastější metodou je skládanka, kterou můžeme popsat jako návod, jakým způsobem má být úkol proveden. Dítě díky ní zjistí, čeho úkolem dosáhne, jak musí postupovat, následnost jednotlivých kroků a osvětlí mu např. také nové pojmy. Máme různé typy vizuální podpory: konkrétní předměty, fotografie, piktogramy, piktogramy s nápisem, nápis, psaný rozvrh a v určitých případech diář. Krom výše uvedených technik strukturovaného učení, existuje ještě jakási konečná forma strukturalizace, která je pro autisty neméně důležitá, a to pravidelnost. Pravidelnost neboli rutina přináší autistickým jedincům opravdu velkou úlevu, protože organizovat si svou činnost a rozumět různým situacím je pro ně velice obtížné. Tato pravidelnost však musí být zároveň pevná a také pružná (Thorová, Semínová, 2007).

Jako poslední, ale určitě neméně důležité, je pravidlo „zleva doprava“ a „shora dolů“. Autisté mají velký problém, dostanou-li se do nové neznámé situace, a právě toto pravidlo jim může s takovou situací pomoci. Pokud se vždy zvolí jednoduchý postup odleva doprava a shora dolů, může se aplikovat na spoustu činností - mytím nádobí počínaje a čtením, psaním konče (Thorová, Semínová, 2007).

## 7. Individuální vzdělávací plán a jeho tvorba

„Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra (Zelinková, 2001, s. 172).“

### 7.1. Význam individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán je přínosný zejména v těchto oblastech:

- Dává možnost žákovi pracovat dle jeho individuálního tempa, jeho schopností, bez stresujícího porovnávání se spolužáky, bez ohledu na učební osnovy. Je chápán jako pomůcka k lepšímu využití předpokladu, ne jako překážka k dalšímu vzdělávání. Má samozřejmě motivační charakter. Cílem je najít optimální úroveň, na které může integrovaný žák pracovat.
- Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou je schopno dosáhnout, bez obav z toho, že neplní požadavky učebních osnov. Je brán jako východisko plánovité aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi. Slouží jako podklad pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje, které se získají v průběhu vyučování, slouží jako zpětná vazba a následně vedou k úpravě plánu dle dosažených výsledků.
- Do přípravy jsou zapojeni i rodiče, kteří se tímto stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Mohou tak využívat svého práva ve vztahu k dítěti, ale zároveň na sebe přebírají odpovědnost, vzhledem k tomu, že jsou seznámeni se současnou situací a perspektivou dítěte.
- Žák se stává aktivním účastníkem, což mění jeho roli. Díky působení učitele a rodičů není jen pasivním objektem, ale přebírá odpovědnost za výsledky reedukace (Zelinková, 2001).



## 8. Vizualní návody

Začínáme-li u dětí s autismem s výukou pracovních dovedností, vybereme tu nejjednodušší práci, která je sama o sobě pochopitelná a je dobře vizualizovatelná. Mezi tyto činnosti patří např. třídění věcí podle různých kritérií či jejich kompletování. Vizualizovaná práce musí být v každém případě upravena na vývojovou úroveň žáka. Vzhledem k tomu, že jedinci s autismem jsou schopni nejlépe zpracovávat vizuální informace, představuje strukturování de facto vizuální zpřehlednění. Zjednodušeně můžeme říci, že situace, ve které by bylo jinak nezbytné dát slovní instrukci, je ve struktuře uzpůsobena tak, aby bylo na první pohled zřejmé, co po dítěti chceme.

Pro jednotlivé pracovní úkoly volíme vizuálně odlišné materiály a vzory, které pomáhají žákům s autismem určovat důležité vlastnosti těchto materiálů. Při třídění věcí a nejrůznějších materiálů, které je pro tyto děti velmi zajímavé a atraktivní, musí být tvary a barvy jasně odlišné. Pokud např. po dítěti chceme uklidit stůl, rozházíme na něm navíc nějaké další odpadky či drobečky, aby ještě více vynikl rozdíl mezi čistým a špinavým a aby důvod uklízení byl zcela jasný.

Velmi jednoduché vizuální návody pomohou dětem s autismem usnadnit celou řadu sebeobslužných činností. Nenápadné barevné proužky našité na přední díl trička jim pomohou odlišit přední a zadní část oděvu. Červená značka v pravé botě a zelená v levé odstraní starosti s obouváním. Vizualizovaná dopomoc je vhodná i při označení správného umístění jednotlivých předmětů. Obrázek lžice, vidličky a nože na prostírání z umělé hmoty usnadní dítěti přípravu stolu před jídlem. Podobně lze usnadnit i úklid hraček či proces oblékání (obr. 1).

Vhodnou vizualizací lze podpořit i organizaci práce žáka. Pracuje-li ve větším prostoru, např. při mytí podlahy, může mít problém, kde s prací začít. V tomto případě je vhodné prostor rozdělit na menší, vizuálně oddělené plochy.

Konkrétní způsob dopomoci volíme na základě pečlivého pozorování dítěte. Někteřímu dítěti stačí vhodně vizualizovaný návod, jiné potřebuje na začátku úkolu

naši náповědu či povzbuzení, v některých případech musíme úkol dítěti předvést. U obtížnějších úkolů je zpočátku nutná přímá asistence, kdy dítěti podáváme vhodné pomůcky, případně i fyzická manipulace.

Jen úkol, který dítě zcela samostatně zvládlo při individuálním učení, je vhodný pro samostatnou práci ve výukovém boxu. I přesto je nutné zpočátku úkoly podhodnotit. Pokud např. dítě při individuálním učení s učitelem zvládá 6 úkolů, dáváme mu zpočátku do výukového boxu pouze 3 úkoly. V první řadě tu jde především o samostatnost, se kterou má většina dětí s autismem problémy. Teprve, když máme jistotu, že dítě pracuje samo a bez problémů, můžeme přidávat další úkoly (obr. 2).

Pokud je úkol pro dítě příliš náročný nebo dítě nepochopí, co má dělat, dochází k chaosu, nervozitě a k projevům problémového, nevhodného chování. V případě, že dítě není schopno zvládnout úkol samostatně ani po individuálním nácviku, musí se učitel zamyslet nad náročností úkolu a úkol ještě více zjednodušit.

Děti, u kterých je jejich postižení natolik hluboké, že nejsou schopny pochopit vztah mezi plochým obrázkem a trojrozměrným předmětem, je nutné naučit komunikovat pomocí skutečných předmětů. Některé děti s autismem nechápou ani význam předmětů, v tomto případě to musí být první věc, kterou dítě učíme. Základní podmínkou výuky komunikace pomocí předmětů je vedle ukazování a zrakového kontaktu i to, aby dítě umělo uvést do souladu předmět s předmětem. Dítě se musí naučit význam předmětů, musí pochopit, že konkrétní předmět něco znamená.

Komunikace pomocí předmětů je velmi omezená, a je tedy vhodná pouze k vyjádření elementárních potřeb. Pokud má např. dítě hlad nebo žízeň, je jako komunikační předmět využíván např. talířek a hrnek ze sady dětského nádobíčka, pokud dítě potřebuje na WC, je jako komunikační předmět využívána např. rulička od toaletního papíru nebo dětský umělohmotný záchod. Předměty používané s komunikačním záměrem jsou většinou zmenšené, popřípadě trochu schematizované kopie skutečných předmětů.

## 8.1. Individuální režim

V autistické třídě jde každý žák ráno po příchodu do třídy ke svému vizualizovanému dennímu programu, kde jsou již pro něj připraveny režimové karty. Žák si ze svého vizualizovaného denního programu vezme první režimovou kartu (symbolizující např. volnou hru) a s touto kartou jde na místo označené volací kartou (stejný obrázek ve větším formátu), která je umístěna na místě, kde probíhá volná hra. Režimovou kartu připevní (pomocí suchého zipu) pod či vedle volací karty a může si hrát. Po skončení volné hry odchází i s touto režimovou kartou k vizualizovanému dennímu programu, kde tuto kartu vhazuje do košíku pod denním programem (činnost skončila) a vezme si další režimovou kartu (např. komunikační cvičení). Tento proces se opakuje u všech činností, dokud není vizualizovaný denní program prázdný (obr.3).

Pro zjednodušení procesu se využívá i tzv. tranzitní karta, která symbolizuje ukončení dané činnosti a pro dítě je signálem k tomu, že má jít (i s touto tranzitní kartou) ke svému vizualizovanému dennímu programu, kde si vezme další režimovou kartu.

Jestliže se sled jednotlivých činností některý den změní, nastávají obvykle problémy s chováním. Pokud je ale tato změna zaznamenána ve vizualizovaném denním programu a dítě je na ni dostatečně připraveno, k žádným problémům nemusí dojít.

Dobrý individuální vizualizovaný denní program je důležitým prvkem strukturovaného učení a má velmi pozitivní vliv na rozvoj schopností a dovedností žáka a na zlepšení jeho nežádoucího chování. Jakmile se dítě naučí používat svůj denní program, naučí se pracovat podle pokynů a získá nezbytnou míru předvídatosti a samostatnosti.

Stejně jako vizualizovaný denní program musí mít určitou posloupnost – zleva doprava nebo shora dolů, musí být stejná posloupnost použita i při vizualizaci

úkolu. Pro zřetelnější rozlišení je vhodné připravit dětem úkoly do strukturovaných krabic (1 úkol = 1 krabice), lze využít i košíky, misky, pracovní desky.

Nejčastěji se používají fotografie a piktogramy, u intelektově nadaných autistů lze použít i psaný rozvrh či diář. U dětí s nejnižší úrovní, které nechápou spojitost mezi plochým obrázkem a skutečným předmětem, se denní program sestavuje pomocí předmětů. Předmětový denní program využívá skutečné předměty nebo jejich zmenšeniny, např. hrneček znamená svačinu, bota vycházku, kostka hru, talíř oběd atd.

U dětí s poruchami autistického spektra se velmi osvědčuje využití výukových boxů s poličkami, ve kterých jsou po levé straně připraveny úkoly ve strukturovaných krabicích či deskách. Žák si z levé police vezme svůj úkol, na pracovní ploše jej splní a hotový odkládá do pravé police. Má tak přehled o tom, kolik úkolů mu ještě zbývá, a pokračuje tak dlouho, dokud není box po levé straně prázdný (obr. 4).

## 8.2. Autistická třída

Autistická třída by měla být umístěna v klidné části školy a orientována spíše na školní zahradu, aby žáky nerušil hluk z ulice. Vybavení třídy by mělo být přizpůsobené věkovým, mentálním, pohybovým možnostem žáků. Je zde jasně vytyčený prostor pro **volnou hru** – koberec, křeslo, **společnou práci dětí** – u stolu, na koberci, na **individuální samostatnou práci** – v lavici či speciálně vytvořeném boxu a **individuální práci s učitelem naproti** sobě v lavici.

Prostor třídy by měl být rozčleněn na čtyři pracovní a jednu odpočinkovou část. První pracovní část je určena na nácvik sebeobslužných činností a využívá se jako šatna. Každý žák má svůj vyznačený prostor, kde si ukládá věci na převlékání. Pro každého žáka byl navržen individuální úložný policový systém, který vyhovuje jeho aktuálním schopnostem a možnostem. Jednotlivé police s košíky jsou označeny kódy, barevnými obrázky, piktogramy, nebo nápisy a slouží k ukládání oděvů. Druhá pracovní část je určena na nácvik společenských her. Žáci se zde učí hrát základní

společenské hry, jako je na příklad domino, loto, Člověče, nezlob se, pexeso, a tím smysluplně vyplňují volný čas. Třetí pracovní část je vybavena školními lavicemi, pro individuální práci žáka a slouží i pro hru u stolu. Vedle každé školní lavice je pracovní policový systém na jednotlivé stukturované úkoly. Police jsou vybaveny individuálním rozvržením denního režimu a procesuálními schémata s kódy, podle kterých každý žák plní své úkoly. Čtvrtá pracovní část je určena k individuálnímu nácviku. Je vybavena stolem, kde žák sedí naproti pedagogovi. V individuálním nácviku je probíráno veškeré nové učivo – od zavazování tkaniček, navlékání korálek na tkanici až po psaní, čtení a počítání. Je zde i počítač, který je využíván ve výuce. Poslední, odpočinková část je věnována nestrukturovanému volnému času – přestávce. Žáci zde tráví čas mezi vyučovacími bloky. K odpočinku mají k dispozici terapeutický míč, kuličkový bazén a vak na sezení (obr. 5).

## 9. Cíl a metody šetření

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku vzdělávání autistických dětí. V kazuistice je sledován vzdělávací proces u dvacetiletého chlapce s diagnózou středně těžkého až těžkého mentálního postižení, dětským autismem a epilepsií.

Výzkumná část bakalářské práce si klade za cíl:

1. Poukázat na důležitost strukturovaného učení v edukaci žáka s PAS.
2. Využitelnost prvků programu TEACCH jako cesty k větší nezávislosti a soběstačnosti.
3. Důležitost spolupráce rodiny handicapovaného žáka se školským zařízením.

Při zpracování praktické části bakalářské práce bylo použito následujících metod a technik:

1. metoda anamnestická,
2. rozbor dokumentace chlapce,
3. přímé a nepřímé pozorování,
4. kombinovaný rozhovor.

Šetření bylo zaměřeno na možnosti vzdělávání chlapce, vhodnost a využívání individuálního vzdělávacího plánu a prognózu dalšího vývoje. Šetření probíhalo v časovém období jednoho roku.

### Místo šetření

Speciální škola se nachází v malém městě na Vysočině a byla zřízena výnosem Zemské školní rady v Brně. Pod názvem pomocná škola byla zahájena výuka ve školním roce 1946/1947. Současný název je základní škola a praktická škola. Zřizovatelem školy je od 1. října 2001 kraj Vysočina.

V letošním školním roce je vzděláváno ve třech třídách 30 žáků podle programu základní škola praktická. Jedna třída se 7 žáky pracuje podle programu základní

škola speciální, přípravný stupeň základní školy není v tomto roce aktivní. Další třída s 9 žáky pracuje podle rehabilitačního vzdělávacího programu základní školy speciální. V této třídě jsou vzděláváni žáci s lékařskou diagnózou autismus. Skladba žáků se mění, přibývá žáků základní školy speciální, podíl klientů základní školy praktické se díky vyšší integraci žáků na základních školách snižuje. Stále je však zaznamenáván nárůst dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a kombinací různých druhů postižení. Výuku žáků zajišťuje 11 učitelů, 5 vychovatelek a tři asistentky, které působí v rehabilitačních třídách (Prokop, 2009).

## **Přehled učebních plánů**

### **1. Přípravný stupeň základní školy speciální:**

Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy, schváleno MŠMT ČR, pod č. j. 24 035/97-22 a platností od 1. září 1997.

### **2. Rehabilitační vzdělávací program základní školy speciální:**

Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy, schváleno MŠMT ČR, pod č. j. 15 988/2003-24.

### **3. Základní škola speciální:**

Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy, schváleno MŠMT ČR, pod č. j. 24 035/97-22.

### **4. Základní škola praktická:**

Vzdělávací program zvláštní školy, schváleno MŠMT ČR, pod č. j. 22 980/97-22 dne 20. 6. 1997 jako učební dokument pro zvláštní školy.

### **5. Praktická škola jednoletá:**

Schválilo MŠMT ČR dne 9. 12. 2004, pod č. j. 32 089/2004-24 s platností od 1. září 2005 (Prokop, 2009).

## 9.1. Kazuistika

**Standa**, žák 10. ročníku – Rehabilitační program pomocné školy, 19 let.

### **Rodinná anamnéza:**

Jedná se o chlapce z úplné rodiny se 2 dětmi, matka je v domácnosti, otec zajišťuje rodinu finančně. Bratr (nar. 1993) je zdrav, nyní studuje na odborném učilišti. Žijí v rodinném domku.

### **Osobní anamnéza:**

Porod předčasný, překotný, nízká porodní hmotnost chlapce – 2400 g, od kojeneckého věku veden na neurologii pro centrální koordinační poruchu a psychomotorické postižení. Do dvou let rehabilitován dle Vojty. Aktuálně sledován na neurologii, zejména pro epilepsii, medikace (Sabril, Thymonil, Topamax), asi 18 měsíců bez záchvatů (obr. 6).

### **Školní anamnéza:**

Jedná se o chlapce se středně těžkou mentální retardací (až hranice těžké), dětský autismus, epilepsie. Při individuální práci využívá strukturované krabice. Denní režim na úrovni lineárních obrázků. Motivace pomocí žetonového systému. Vysoká potřeba individuální podpory okolí (pedagogů i rodiny).

Staník zcela bez váhání dokáže vybrat vlastní fotografii, umístit ji na vymezené místo. Pěkně reaguje na pěveckou chvilku – zná slova písniček, aktivně zpívá. Využívá vizualizovaný obrázkový slovník. Dobře se orientuje i ve fotografiích ostatních členů kolektivu. S mírnou podporou pedagoga vybere symbol dnešního počasí a upevní na tabuli.

V rámci individuální práce v odděleném prostoru dobře reaguje na krabicové úkoly. Zvládá různou obtížnost dělených obrázků a puzzlí (u nových je vždy postupné zvládnutí rozfázováno). Průběžně je procvičováno zvládání barev – zatím na úrovni prezentační.



V posledním období lehký nárůst problémového chování (hra se zvuky – „štěkání“), někdy dosti intenzivní (viz níže). Toto chování se objevuje ve školním i domácím prostředí. V rámci eliminace jsme vyzkoušeli různé strategie.

Ve verbálním projevu se objevují četné echolálie, často stereotypně opakuje odpověď na otázku i v otázkách následujících. V expresivním řečovém projevu přetrvávají problémy s výslovností některých hlásek, verbální projev je však dobře srozumitelný.

Byly pozorovány zvláštní stereotypní pohyby rukou, pro autismus typické. Neobratnost v jemné motorice, dosud není rozvinutý klešťový úchop. Chlapec je motorický pravák, nesprávně drží tužku. Kresba je na úrovni bezobsažné čáranice. Na výzvu nakreslí po předvedení pouze vertikálu, kolečko nikoliv.

Dokáže pojmenovat dle obrázků některé předměty denní potřeby, identifikuje na obrázku jednotlivé části lidského těla.

Při sebeobsluze zvládá s pomocí oblékání (mimo zavázání tkaniček u bot a zapínání knoflíků), sám se nají a napije. Jemná motorika dosahuje úrovně dvou let, naznačuje až do úrovně tří let.

Oblast abstraktně vizuálního myšlení je výrazně ovlivněna mentálním postižením. Přiřazuje základní geometrické tvary. Orientace v prostoru odpovídá vývojové úrovni 2–3 roky. Dokáže kontrolovat tělesnou potřebu. S podporou okolí zvládá úkony související s hygienou (umývání rukou).

Dobře zvládl stěhování školy do nových prostor. Nová třída je vzdušnější, prostornější. Adaptace proběhla dobře, ve třídě se střídá pouze jeden pedagog a dvě asistentky.

### **Současná situace:**

Zvládnutí problémového chování – „štěkání“:

Použit záporný žetonový systém, kdy jsme na tabulku upevnili 5 žetonů s obrázkem jeho odměny (CD, DVD apod.). Pokud štěkal v nevhodnou dobu, 1 žeton byl

odebrán. V případě dobrého chování byl žeton vrácen zpět. Chlapec ve velmi krátké době pochopil, že bezproblémové chování mu přinese jeho oblíbenou odměnu. Rád totiž poslouchá různé hudební žánry (dechovka, folk, country, dětské písničky...).

V domácím prostředí bylo doporučeno věnovat zvýšenou pozornost chlapcovu chování, bylo by vhodné s ním více komunikovat, zaměstnávat ho různými činnostmi (jako např. hry, povídání si, zpívání apod.).

Výrazná zlepšení v poslední době:

V sebeobslužné činnosti velmi pokročil, sám si již dovede zapnout knoflíky.

Velmi pěkně a nahlas začal zdravit jak své spolužáky, tak i pedagogy.

## **9.2. Individuální výchovně-vzdělávací plán**

Návrh IVP na školní rok 2009/2010

**Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy.**

Výuka je strukturována a vizualizovaná, fialová tranzitní karta.

### **ROZUMOVÁ VÝCHOVA**

**Rozvíjení poznávacích schopností:**

- Sociální čtení (poznávat další vybrané potraviny a věci denní potřeby podle obalu, běžně užívané symboly).
- Ukazování částí těla na sobě a na modelu (obr. 7).

Nové učivo:

- Seznámení s novými prostory školy, orientace v budově a okolí školy.
- Poznávání zvířat a jejich mláďat, správné pojmenování.

### **Rozvíjení komunikačních dovedností a řečová výchova:**

- Obohacování slovní zásoby.
- Podpora mluvního projevu.
- Návčik jednoduchých říkanek (obrázky, písničky, tleskání).
- Cvičení mluvidel, návčik správného dýchání.

### **Rozvíjení logického myšlení a paměti:**

- Orientace v čase a režim dne (ráno, poledne, večer, noc), názvy dnů v týdnu podle návodných obrázků, roční období, počasí, zobrazení částí dne např. pomocí obrázků počasí nebo denního režimu...
- Konkretizace a zobecňování.
- Vytváření a chápání kvantitativních vztahů (obr. 8).

### **Nové učivo:**

- Procvičování čtení tiskacích písmen A, I jako spojky, písmeno M, slabiky MA, MÁ, slova MÁMA, diktát písmen, slabik, slov s obrázky, řazení (nalepování) do řádků.
- Vytváření představy počtu 4, 5 (hmatem, zrakem, verbálně...).
- Poznávání mincí 1, 2, 5 Kč, párování, hra na obchod, posloupnost čísel.
- Orientace na řádce.
- Skládání vlastního jména na základě párování hůlkových písmen, poznávání vlastního jména v grafické podobě, rovnání plastových a papírových písmen do řádků.

### **Rozvíjení grafických schopností:**

- Svislé čáry v široké lineatuře, odstředivé a dostředivé čáry, vlnovka, křížek.
- Pokus o psaní čísla 1, 2 a pokus o psaní hůlkových písmen I, O, V, A s ohledem na zlepšení momentálně křečovitého držení tužky a silného přitlaku při psaní (obr. 9, 10, 11).

## **SMYSLOVÁ VÝCHOVA**

### **Rozvíjení zrakového vnímání:**

- Třídění obrázků podle obsahu (zvířata, školní potřeby, nářadí, nábytek...).
- Rozlišování plošných tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník...), jejich správné pojmenování (obr. 12).

#### Nové učivo:

- Osvojení geometrických pojmů (míč je kulatý, kostka je hranatá...).
- Poznávání a třídění předmětů podle tří různých kritérií.
- Poznávání dalších barevných odstínů (bílá, černá, oranžová).

### **Rozvíjení sluchového vnímání:**

- Poznávání spolužáků a pedagogů po hlase bez zrakové kontroly.
- Rozlišování různých zvuků v programu na počítači, rozlišení délky zvuku, apod. (obr. 13).

### **Rozvíjení hmatového vnímání:**

#### Nové učivo:

- Rozlišování vlastností předmětů pomocí krabicového systému: vysoký–nízký, tlustý–tenký, krátký–dlouhý (obr. 14).
- Rozlišování materiálů a jejich pojmenování (dřevo, kov, papír, sklo, plasty apod.).

### **Rozvíjení čichového a chuťového vnímání:**

- Procvičování správného foukání.

#### Nové učivo:

- Poznávání předmětů podle vůně (koření, květiny, zelenina, běžné potraviny...).
- Rozlišování chutí a určování jednotlivých chuťových vlastností v daném pořadí (ocet, minerálka, mléko, voda...).

### **Prostorová a směrová orientace:**

- Základní orientace v prostoru (nahore–dole, vpředu–vzadu...).
- Řazení předmětů zleva doprava.
- Plnění jednoduchých příkazů pro zlepšení špatné orientace v prostoru: na, pod, v, do... (obr.15).

Nové učivo:

- Cvičení směrové orientace (maketa bytu s panáčkem).

## **PRACOVNÍ A VÝTVARNÁ VÝCHOVA**

### **Sebeobsluha:**

- Upevňování a procvičování zvládnutých sebeobslužných činností (rozepínání a zapínání knoflíků, patentů, zipu) především na vlastním oblečení (kalhoty, košile...).
- Šněrování obuvi, pokus o vázání tkaniček na velkém modelu, případně na vlastní obuvi (obr. 16).
- Skládání svetru, skládání kapesníku nebo šátku na polovinu a dále čtvrtinu.
- Procvičování pinzetového úchopu formou nácvičku věšení prádla.

### **Hygienické návyky:**

- Spolupráce při hygieně, mytí omyvatelných hraček.
- Česání vlasů.
- Čištění zubů.

### **Stolování:**

- Prostírání stolu.
- Úklid stolu po jídle.
- Pomoc ostatním slabším spolužákům při stolování.

### **Péče o okolní prostředí:**

- Úklid svého pracovního místa, lavice, hraček.
- Utírání prachu, zametání podlahy.
- Výzdoba třídy, spolupráce při výrobě nástěnky.
- Úklid kolem školy (sběr šišek, větviček).
- Sběr podzimních plodin při vycházkách a následná ukázka jejich užití při hrách nebo výrobě výzdoby.

### **Práce s různými druhy materiálů:**

Nové učivo:

- Konstrukce modelů z různých stavebnic podle nápodoby pedagoga.
- Nácvik rotačního pohybu rukou (šroubování) pomocí stavebnice Merkur.

### **Modelování:**

- Práce s modelovací hmotou různého druhu, tvoření válečků, stáčení do závitů (had, šnek), modelování kuliček a jejich následné spojení (sněhulák), modelování nádoby z kuliček, modelování probraných písmen abecedy z válečků (písmeno S).
- Vykrajování - koordinace rukou při tvoření tvarů (vánoční cukroví – vykrojení a rovnání na plech, vanilkové rohlíčky – využití modelování válečku a jeho vytvarování, příslušného tvaru...).

### **Práce s barvami:**

- Používání různých výtvarných technik (malba s temperovými a vodovými barvami, práce s kulatým a plochým štětcem, zapouštění barvy do klovatiny, otisk bramborových tiskátek, otisk malých jablíček, rozfoukávání barevné skvrny, otisk barevné skvrny (obr. 17).
- Hra s barvou na velké ploše, prstové barvy, otisky rukou (obr. 18).
- Čmárání křídou na chodníku, na tabuli – mazání tabule.
- Kresba pastelkami – vybarvování jednoduchých omalovánek.
- Koláže – práce s barvou v kombinaci s textilem, barevným papírem apod. (obr. 19, 20).
- Kresba voskovými pastely na námět „Podzimní příroda“.

- Tematické malby a kresby (dotváření společného stromu na jednotlivá roční období).

#### **Práce s papírem:**

- Trhání papíru na tenké proužky, lepení apod.
- Stříhání proužků papíru (podle čáry, nahodilé stříhání v ploše, v obou případech s ohledem na bezpečnost žáka – pomocí kulatých rehabilitačních nůžek).
- Výroba papírového řetězu na vánoční stromeček.
- Přehýbání papíru na polovinu.
- Rolování papíru.

#### **Práce s textilními materiály:**

- Návčik navlékání korálků podle vzoru.
- Navíjení vlny, navíjení nitě na cívku.
- Vyšívání na destičky a kartón.
- Návčik výroby bambule z vlny (obr. 21).
- Stříhání a lepení látky (obr. 22).

#### **Práce s přírodními materiály:**

- Sběr a třídění přírodních materiálů a plodin (větvíčky, šišky, šípky, kaštany, žaludy).
- Figurky z přírodních plodin, např. panáček z dýně, kukuřice apod.
- Lisování listů pro pozdější lepení do plochy (obr. 23).
- Výroba dekorativních řetězů formou navlékání přírodních plodin tupou jehlou se zvýšenou opatrností, např. jeřabinový náhrdelník, řetěz z šípků apod.

## **HUDEBNÍ A POHYBOVÁ VÝCHOVA**

Nové učivo:

### **Sluchová, dechová a hlasová cvičení:**

- Nácvik obtížnějších textů písní.
- Rozlišování tiché a hlasité hudby, hlučného a nehlučného hudebního doprovodu.

### **Rytmická cvičení:**

- Hra na tělo, rozlišování dvoudobého a třídobého taktu.

### **Hudebně pohybová cvičení:**

- Pohybový doprovod písní, nácvik jednoduchého lidového tance (mazurka).

### **Poslech hudby:**

- Poslech a rozlišování různých žánrů hudby (dechovka, trampské, moderní popové...).
- Relaxační hudba – snoezelen (aromaterapie).

## **TĚLESNÁ VÝCHOVA**

Žák pokračuje v plnění úkolů z minulého školního roku.

- Napodobování jednoduchých prostných cviků předváděných učitelem.

### **Chůze a běh:**

- Chůze po schodech, na šikmé ploše, po nerovném terénu, po čáře.
- Běh na krátké vzdálenosti.
- Střídání běhu a chůze podle zvukového signálu, což je pro žáka prozatím obtížné.
- Vycházky, turistika.
- Pohybové činnosti v rytmu hudby.
- Chůze podle vyznačené trasy (fáborek) k cíli, a to jak v místnosti, tak v přírodě.
- Chůze v zástupu za vyučujícím.



**Lezení:**

- Lezení vpřed libovolným způsobem, prolézání kruhy, přelézání překážky.
- Lezení po kolenou, po břicho, po čtyřech...
- Podlézání nataženého švihadla nebo provazu.

**Cvičení obratnosti:**

- Stoj na jedné noze s oporou i bez opory.
- Kolébka na zádech.
- Přetočení z lehu na zádech do lehu na břicho a zpět, které je pro žáka obtížné.
- Překonávání jednoduché překážkové dráhy v prostoru.

**Cvičení na náradí:**

- Chůze po lavičce, výstup a sestup.
- Posílání zátěžového míče (medicinbalu) v sedu obkročmo na lavičce.
- Cviky na švédské bedně ve výšce 1 až 2 dílů bedny – prolézání, výstup, sestup.

**Cvičení s míčem:**

- Házení, koulení míče jednou rukou po lavici, koulení míče druhé osobě v sedu na zemi.
- Chytání míče, hod o zem, hod o zeď.
- Návčik shazování kuželek míčem – návštěva bowlingu.
- Posílání zátěžového míče (medicinbalu) v sedě.

**Zdravotní cviky:**

- Dechová cvičení a uvolňovací cviky.
- Relaxační cvičení – polohovací vak.
- Rehabilitační bazén s kuličkami.
- Cvičení na balančních a rehabilitačních míčích.
- Masáže plosek nohou a dlaní masážními míčky.
- Uvolňující/relaxační a měkké masáže chodidel, rukou a obličeje.

### 9.3. Shrnutí výzkumu

#### Zpráva z psychologického vyšetření:

Při projevech libosti se usmívá, grimasuje. Poznává známé lidi ve svém okolí. Jeho řeč je dyslalická, místy méně srozumitelná. Používá krátké věty, má výrazný hlas. Častým projevem jsou řečové stereotypie a echolálie, o sobě mluví většinou ve třetí osobě. Do kolektivu dětí se sám nezapojuje, rád komunikuje s dospělými osobami. Má tendenci s nimi manipulovat, neustále se dožaduje pouštění oblíbených písní z magnetofonu. Bývá vzdorovitý a umíněný. Nové činnosti zpočátku odmítá, což provází emoční tenze celého těla, při jejich nácviku potřebuje pomoc dospělé osoby. Paměť je mechanická, pamatuje si hlavně již dříve získané vědomosti. Často vykřikuje myšlenky, které nesouvisí s úkolem, který Standa právě plní. Na práci se soustředí asi 10 minut, pokud jde o jeho oblíbené činnosti (poslech pohádky nebo hudby), vydrží mnohem déle. Objevují se u něj únikové tendence při déletrvajícím zatížení. Negativní emoční ladění se mění v pozitivní při poslechu hudby. Standa se usmívá, stiská si koleno nebo prsty na rukou a je spokojený (obr. 24).

#### Pedagogické pozorování a intervence:

V současné době je Standa žákem 10. ročníku základní školy speciální, vzděláván dle Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem (obr. 25).

**V rámci rozumové výchovy** Standa procvičuje pojmenování jednotlivých částí těla, dokáže je na sobě ukázat. Uvědomuje si svou osobu, rád projevuje svůj názor a vykřikuje různá přání. Orientuje se v časových vztazích vzhledem k denní činnosti – ráno, poledne, večer. Vyjmenuje dny v týdnu, daří se mu vyjmenovat měsíce v roce – jde spíše o mechanické reprodukování na pokyn učitele. K oblíbené činnosti patří „četba z reliéfních obrázků“, přičemž zvládne recitovat jednoduché tematická říkadla. Pamatuje si převážně dříve naučené dětské básničky a písničky, v této oblasti má rozvinutou slovní zásobu. Poznává, pojmenuje a napodobí některé jednoduché zvuky (hlasy zvířat, zvuky z okolí, hudební nástroje apod.). Mechanicky vyjmenuje čísla od 1 do 5. Matematické představy jsou podporovány názornou prací s velkým počítadlem a magnetickou tabulkou s obrázky. Rozeznává a pojmenuje geometrické

tvary (kruh, trojúhelník, čtverec), je prováděn nácvik tvorby řady zleva doprava. Rozezná pravou a levou ruku. Procvičována orientace na podložce na ploše lavice – pojmy vpravo, vlevo, nahore, dole. Prováděn nácvik grafomotorických cvičení s dlaňovou pastelkou. Na rehabilitační pastelku má silný přitlak.

**Smyslová výchova** je zaměřena na rozvoj kompenzačních smyslů – hmat, sluch, čich. Správně určí povrch různých materiálů (hladké/drsné, teplé/studené). Pracuje s hmatovými deskami a manipulačními panely. Dlaňový i špetkový úchop procvičuje při práci s různými pomůckami. Zapouští kolíky do otvorů v desce i ve sklenici, navléká kroužky na trny různých velikostí, nacvičuje třídění dvou komponentů. Rád manipuluje s ozvučenými předměty. S vedením a slovní motivací učitele pracuje se zvukovým a hmatovým pexesem. Po skončení práce pomůcky uklidí do košíku a řekne „ho-to-vo“. Při manipulaci s piktogramy na suchý zip několikrát odlepuje obrázek, jde zřejmě o repetitivní akt. Rovněž další stereotypie lze pozorovat při úklidu předmětů, hraček, jídla, nábytku, vše pečlivě řadí, srovnává a uspořádává.

**Činnosti pracovní a výtvarné výchovy** nepatří mezi Standovy oblíbené. Práce s prstovými barvami i hledání předmětů v netradičním materiálu je provázeno neklidem a snahou se úkolu vyhnout. S dopomocí zvládá otisky prstů a dlaně na velkou plochu výkresu. Trhá papír a modelínu na větší kousky, ale potřebuje při tom slovní motivaci učitelky. Velmi se brání práci s lepidlem, raději užíváme štětec. Oblíbenou činností je práce se stavebnicemi. Rád do sebe zasouvá komponenty z „Lega“ a „Dupla“. Velká pozornost je zaměřena na rozvoj samostatnosti v sebeobsluze při jídle, oblékání oděvu, obouvání obuvi a dodržování hygienických návyků.

**V rámci hudební a pohybové výchovy** Standa nejraději poslouchá dětské písně z magnetofonu, sólově zpívá. Dokáže uhodnout písničku dle zahrané melodie (tzv. hudební hádanky), potíže mu ovšem činí zpěv s doprovodem klavíru. Nedodržuje rytmus a tempo písně, buď zpívá příliš rychle, nebo naopak pomalu. Částečnou pomoc a vedení potřebuje také při tleskání a při hře na některé nástroje z Orffova instrumentáře, jako jsou ozvučná dřívka, triangl, malé činely, buben apod. Zvládá manipulaci s různými chraštítky, rolničkami na třmenu a předměty, kdy nemusí při hře

zapojit obě ruce zároveň. S vedením se zapojuje do jednoduchých dětských tanečků (obr. 26).

**V rehabilitační tělesné výchově** je procvičována především orientace v prostoru, Standa dokáže jít za zvukem dle vodící linie, ze schodů a do schodů. Je snaživý, ale chůze je často nejistá, objevují se křečovitě pohyby. Nevládá poskoky snožmo, pouze se slovní motivací zvedá nohy a dupe. Umí kutálet ozvučeným míčem po zemi, ale nevládne jej správně uchopit, házet ani chytat. I přesto v něm hra s míčem vyvolává radost a příjemné pocity. Velmi rád se také houpe na míči Gymball. Zařazeny jsou i prvky bazální stimulace. K oblíbeným technikám patří také míčkování, masáže rukavicí ze sisalu i pomocí jiných materiálů.

#### **Důležitost každodenní struktury:**

Nutné je také uvést, jakým způsobem Standa pracuje s denním režimem. Lištu má na zdi před sebou po pravé straně. Při odnímání symbolů z lišty směrem shora dolů potřebuje menší pomoc a vedení. Sám však pojmenuje bez větších potíží všechny piktogramy na liště a rozpozná také u všech symbolů jejich význam. Uvědomuje si, že chvíle, kdy pracuje, ať už v lavici nebo v herně, se vždy pravidelně střídá s chvílí odpočinku a relaxace. Ví, že vždy před svačinou si odtrhne symbol s WC, jde s vedením učitelky na záchod. Získal tak jasnější představu o prostorových a časových vztazích v rámci vyučování. Sám si může odpovědět na otázky „KDY?“ a „JAK DLOUHO?“ bude činnost probíhat, „KDE?“ a „JAK?“ se bude práce odehrávat. Podmínkou vytvoření a upevňování těchto časových a prostorových představ je důsledné dodržování sledu a místa činností ze strany pedagogů.

#### **Rozvoj komunikace s okolním prostředím (prognóza):**

Je pravdou, že v důsledku fyziologického věku, se Standa dostal do období adolescence a lze u něj hovořit o stagnaci až regresi ve vývoji. S tím je spojeno nejen prohloubení veškerých stereotypů v chování i řeči, autostimulaci, ale i zhoršení celkového motorického neklidu. Skutečnost, že je struktura vyučování dodržována důsledně každý den a mění se pouze konkrétní úkoly v rámci daných činností, napomáhá Standovi lépe se orientovat v prostředí třídy i v čase a tím se omezuje prostor pro výše uvedené negativní projevy chování. Zároveň je u Standy posilován pocit jistoty, stability a spolehlivosti vztahů. Není pravděpodobné, že by

u Standy v budoucnu došlo vzhledem k fyziologickému věku k výrazným pokrokům a rozvoji, ať už v oblasti rozumových schopností či motorických dovedností. V rámci pedagogického působení je důležité zajistit, aby zůstal co nejdéle na stávající úrovni a nedošlo k poklesu či úplné ztrátě osvojených schopností a dovedností. Výuka s využitím prvků strukturovaného učení je jednou z možností, jak toho dosáhnout. Je to cesta nejen pro žáka samotného, ale také cesta směrem k němu, protože vede k lepšímu poznání jeho osobnosti, potřeb i pocitů.

### **Spolupráce s rodinou a dalším zařízením (doporučení):**

Bez spolupráce s rodinou jsou výsledky práce poloviční. Důležitý je jednotný přístup a důslednost. Vhodná je domluva na společném postupu s pracovníky dalších zařízení, které dítě souběžně se školou navštěvuje. Neodmyslitelná je rovněž komunikace s krajskou koordinátorkou pro děti s PAS.

Z rozhovoru s matkou Standy, jasně vyplynulo, že mají velké obavy o jeho budoucí život. Nyní jsou oba rodiče ve středních letech, ale postupem času jim bude fyzických i psychických sil ubývat. Lze se jen velice těžce vžít do jejich situace. Standa po ukončení školní docházky bude navštěvovat denní stacionář „NESA“, který prošel počátkem roku rozsáhlou rekonstrukcí. Byly zde vytvořeny prostory k různým pracovním činnostem: keramická dílna, dřevodílna. Rovněž zde budou fungovat terapie s účastí zvířete: canisterapie, hipoterapie. V projektu nebylo opomenuto ani na vybudování relaxační zóny – Snoezelen.

Standovi se v tomto zařízení bude určitě líbit a naváže zde mnoho přátelských vztahů. Rodiče zajišťují také péči svým prarodičům, proto se rozhodli věnovat nemalý obnos na financování sociálních služeb stacionáře. Do budoucna zaměstnanci plánují i využití expresivních zdrojů terapií – muzikoterapii. Ta by byla pro chlapce určitě přínosem. Hudbu miluje ve všech podobách.

## **Shrnutí:**

Jelínková (2004) dále představuje TEACCH program jako celoživotní komplexní model péče o postižené autismem, který je důležitý hlavně v začátcích péče, výchovy a vzdělávání takto postižených. Cílem programu je využití všech potencionálních schopností žáka, maximálně možný rozvoj jeho dovedností a minimalizace problémů chování. Dovednosti jsou rozvíjeny s ohledem na nezávislý život v dospělém věku.

Strukturované učení klade dle Hrdličky (2004, s. 168) důraz na: „Využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, využívá metody alternativní komunikace a vyzdvihuje nutnost spolupráce s rodinou. Mezi další priority patří nácvik sociálních dovedností a pracovního chování. Metodika je maximálně přizpůsobena specifikům poruchy, využívá silných schopností, kterými tito žáci obvykle disponují. Patří sem vizuální vnímání, mechanická paměť i speciální zájmy. Proces učení se opírá o principy kognitivně-behaviorální terapie.“

Po dohodě s rodinou Standy, byla uskutečněna návštěva stacionáře „NESA“. Zaměstnanci stacionáře jsou odborníci na svém místě, kteří ovládají problematiku autismu. Byly dohodnuty společné postupy pro Standův zdárný nástup do nového působiště. Sociální pracovnice samy projeví zájem o „strukturu“. Speciální škola ochotně poskytne rady i didaktické pomůcky, piktogramy, denní režim, vizuální návody k co nejlepší integraci chlapce. Možnosti, které se dnes nabízejí, umožňují dětem i jejich rodičům vstoupit do terapeutického procesu a v občanských sdruženích se podílet na aktivním formování a ovlivňování standardů péče a služeb. Bohužel tyto možnosti nebyly dostupné v době chlapcova narození.

Pozitivní vliv na osvětu problému autismu mají nynější služby Rané péče. Ovšem jejich pokrytí je v rámci České republiky nedostatečné. Velmi přínosná se jeví pomoc speciálně-pedagogických center, pro kraj Vysočina je to koordinátorka Mgr. Ilona Dohnalová, která zprostředkovává cenné informace nejen rodičům, ale i dalším školským a sociálním institucím.

Ačkoli se trend v edukaci, péči a službách o lidi s PAS zlepšuje, stále největší břímě problémů zůstává na rodičích. Je nutné brát v úvahu jejich vyčerpání. Pobyt dítěte ve škole, je pro ně úlevou, odpočinkem a časem k načerpání nových sil.

Mohou se věnovat sami sobě, svým zálibám, vést aktivní život a tím vytvářejí plnohodnotné rodinné zázemí pro své dítě. A to je pro kvalitní vývoj handicapovaného dítěte ten největší dar. Zajistit dítěti pocit úspěchu, jistoty, bezpečí a lásky. Smíření se s postižením není rezignací.

Ve speciální škole se osvědčila spolupráce: pedagog a dvě asistentky v rámci jedné rehabilitační třídy. Jde o úzkou spolupráci, důvěru a v neposlední řadě práce v týmu přináší pozitivní výsledky ve výchově a vzdělávání dětí.

## ZÁVĚR

Autismus je celoživotní postižení, které postihuje jedince ve třech hlavních oblastech jeho života, a to v oblasti komunikace, sociálních vztahů a chování. Proto život s dítětem, které trpí touto poruchou není vůbec jednoduchý a můžeme říci, že je to nikdy nekončící boj a zároveň běh na dlouhou trať. Pro rodiče je pochopitelně velmi složité vyrovnat se již se samotným faktem, že je jejich dítě odlišné od ostatních, proto ve většině případů musí projít mnoha stádii, než se s celou situací dokážou vyrovnat, přijmou ji a poté se pustí do toho dlouhého a složitého boje, jak své dítě, dle individuálních možností, rozvíjet a zajistit mu šťastný a spokojený život. Nejdůležitější a nejzásadnější je osvěta problému, co je to vůbec autismus a jak k těmto lidem přistupovat.

Rodiče se často cítí vyřazení ze společnosti, pociťují obrovské nepochopení širokého okolí, a někdy dokonce až diskriminaci. Už na základních školách by mělo být dětem předkládáno, jak k jedincům s postižením přistupovat, jak jim pomáhat a současně by měly být autistické děti zapojovány do normálního školního dne spolu se zdravými dětmi, pokud je to alespoň trochu možné. Právě tato částečná integrace by totiž naučila zdravé děti praktickým příkladům života a na druhé straně by zcela jistě toto zapojení obohatilo také děti s autismem.

Dalšími a zároveň asi největšími problémy rodin s autistickým dítětem jsou však možnosti, které v dnešní době a společnosti mají, resp. spíše nemají. Dle názorů rodičů není zabezpečení oblastí vzdělávání, sociálního zařazení nebo také pomoci ze strany státu vůbec dostatečné. Největší obavy však pociťují rodiče při myšlenkách na možnosti budoucího samostatného života jejich dětí. Tato kategorie je opravdu zatím velmi opomíjena, i když je právě tou, která by se měla zásadně zlepšit. V mnohem větší míře by měly být budovány chráněné dílny a chráněná bydlení, v nichž může i jedinec s autismem, s přispěním jiné osoby, vést relativně samostatný život. Všechny tyto výše uvedené aspekty představují ty nejdůležitější vyhlídky, které by si rodiče pro své autistické děti přáli.



Autismus je pervazivní vývojová porucha s multifaktoriálními příčinami. Během let, která uplynula od prvního popsání autismu Leo Kannerem, byla navržena a vyzkoušena celá řada terapeutických postupů pro výchovu a vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Odborné studie opakovaně potvrzují, že nejlepší výsledky u postižených s autismem mají strukturované speciální programy. Tyto speciální vzdělávací programy jako jediné zajišťují potřebnou dávku informovanosti a jasnosti, což je pro úspěšný vývoj dětí s autismem nezbytné.

Cílem této bakalářské práce bylo popsat možnosti výchovy a vzdělávání žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením a upozornit na skutečnost, že i takto těžce postižené děti jsou schopny učit se a pracovat, pokud je respektována základní triáda jejich postižení a pracuje se dle základních principů strukturovaného učení TEACCH programu.

V práci jsou popsány základní principy strukturovaného učení (individuální přístup, strukturalizace, vizualizace), je zdůrazněna nutnost speciálních pomůcek pro výuku a přiblížena edukace žáků s poruchami autistického spektra. Lidé, kteří se narodí se smyslovým postižením, potřebují vzdělávání a péči, která odpovídá charakteru jejich postižení. Stejně tak žáci s poruchami autistického spektra potřebují výchovnou a vzdělávací péči vycházející z jejich vysoce specifických potřeb.

Strukturovaná výuka představuje přehledné nerozptylující prostředí, které nevyvolává úzkost a frustraci. Pomocí důsledné strukturalizace a vizualizace prostředí dostávají děti s autismem jednoznačné odpovědi na otázky: Kde?, Kdy?, Jak?, Jak dlouho? Jaký je sled jednotlivých činností? Jestliže se mají takto postižené děti úspěšně zapojit do společnosti, je nezbytné, aby se strukturované učení s vizuální podporou stalo integrální součástí vzdělávacích programů. Pokud vyhovíme speciálním vzdělávacím potřebám těchto dětí zajištěním strukturovaných podmínek, umožníme jim, aby se dokázaly samy organizovat a aby na své okolí reagovaly adekvátním způsobem.

## SEZNAM LITERATURY

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

GILLBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha : UK, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-042-0.

KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie*. Olomouc : VUP, 2005. ISBN 80-244-0991-7.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5.

SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B. *Autistické chování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-678-0.

VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : VUP, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha : Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

VOCILKA, M. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. Praha : Septima, 1994. ISBN 80-85801-33-7.

VOCILKA, M. *Autismus a možnosti výchovné praxe*. Praha : Septima, 1995. ISBN 80-85801-58-2.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

### **Internetové zdroje:**

Základní principy strukturovaného vyučování[online].[cit.2010-03-19]Dostupné na WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1253>>.

Strukturované učení[online].[cit.2010-03-19]Dostupné na WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1220>>.

Historie školy[online].[cit.2010-03-20]Dostupné na WWW: <<http://www.zsspecialnivm.cz/cs/o-skole/historie-skoly>>.

O škole[online].[cit.2010-03-20]Dostupné na WWW: <<http://www.zsspecialnivm.cz/cs/o-skole>>.

# SEZNAM PŘÍLOH

## **Příloha č. 1**

Souhlas zákonného zástupce

## **Příloha č. 2**

Seznam obrázků

## **Příloha č. 3**

Obrázky

# PŘÍLOHY

## 1. Souhlas zákonného zástupce

**Příloha č.1**

**Věc: Žádost o souhlas s uvedením osobních a rodinných údajů v bakalářské práci**

Souhlasím se zveřejněním osobních, rodinných a lékařských údajů o svém dítěti. Jsem si vědoma, že tyto data budou přístupna veřejnosti. Souhlasím rovněž s uvedením školních záznamů a fotografií.

Podpis zákonného zástupce

*Frejlichová*

Ve Velkém Meziříčí 30. 3. 2010

## **2. Seznam obrázků**

Obrázek č. 1 – Mimino (nácvik sebeobsluhy)

Obrázek č. 2 – Struktura dne

Obrázek č. 3 – Určování dne, počasí

Obrázek č. 4 – Systém zleva doprava

Obrázek č. 5 – Relaxace

Obrázek č. 6 – Lékařská zpráva

Obrázek č. 7 – Plán práce na říjen

Obrázek č. 8 – Plán práce na listopad

Obrázek č. 9, 10, 11 – Pracovní sešit

Obrázek č.12 – Samostatná práce

Obrázek č.13 – Plán práce na prosinec

Obrázek č.14 – Plán práce na leden

Obrázek č.15 – Plán práce na únor

Obrázek č.16 – Bota (nácvik šněrování a kličky)

Obrázek č.17 – Výtvarná technika (sněhulák)

Obrázek č.18 – Podzimní slunce

Obrázek č. 19, 20 – Paní Zima, Myš

Obrázek č. 21 – Čepice

Obrázek č. 22 – Čert

Obrázek č. 23 – Ježek

Obrázek č. 24 – Psychologická zpráva

Obrázek č. 25 – Sada piktogramů

Obrázek č. 26 – Pomocný zpěvník

### 3. Obrázky



obrázek č. 1



obrázek č. 2



obrázek č. 3





obrázek č. 4



obrázek č. 5

LÉKAŘSKÁ ZPRÁVA

Frejlich Stanislav  
59401 Lavičky  
900425/4930

22.05.00

Pojišťovna: 111

**Alergie:**

Anamn.: Léčen zde pro PMR s autismem vysokofrekv., epi fok. SG, od min. kontr. - asi 3-4 měs., bez záchv., bere Topamax 50-50-100 mg, Sabril 1-1/2-1, Timonil R 150 1-1-2, na EEG dnes ještě epi PA - něco méně /ab. kompl. S-W více FC dx./. Ve škole zhruba stejně, je tam rád. Hlad. CBZ min. zde 29 umol/l. Režim dodržuje.

Obj.: PMR, zn. aut. - mírnější, V:45 kg, instabilita mírná.

EEG: str. až hrubě abn. ZA, epi PA - viz anamn.

Dg.: G40.2 - epilepsie fok. SG, s EEG korel. /trvá/, 3-4 m. bez záchvatů, rozvoj od 4-5 let věku. PM retardace s autismem vysokofrekv., tend. - k lepšímu.

Dop.: Th. ponechat stejnou, dále škola jako dosud, psychol. sled.

Ko. zde: 15.11.00 v 7.30 EEG, pak zde.

MUDr. Stanislav Severa  
ON odd. dětské neurologie  
59231 Nové Město na Moravě

IČZ: 84231239 Odb.: 409 Tel: 0616/683382

CTMOS s.r.o.



obrázek č. 6

Jméno žáka: Standa Frejlich

Ročník: R 10

	plán úkolů	Plnění	Poznám. asistentek
RVv	vyhledávání vlastní jména, skládání jména podle vzoru	jméno STANDA, nejde	časlo chybují
	GM: svislé čáry v úzké lineatuře (shora dolů, zdola nahoru)	nácvik pomocí ŠABLON	zvláda s pomocí
	párování probraných písmen	zvláda, nebrak r úvelu dot. komentář	zvláda
	části těla na sobě, na modelu, skládání postavy	na modelu - chybují	na sobě zvládne, občas chyby
	číslo 5, vyvození, číselná řada 1-5		podle vzoru zvládá
SV	třídění dle pojmů: kulatý, hranatý, špičatý		nezvláda
	třídění předmětů podle velikosti: malý-velký	musíme vytvořit lépe rozpracovanou pomůcku	
	řazení barevných kostek-střídání barev	nezvláda - červená - zelená	
	rozlišování zvuků nástrojů a předmětů bez zrakové kontroly	časlo chybují, chyb zrak. kontrolu	
	třídění předmětů podle materiálu: sklo, plast, guma, železo...	- opakovaně - nejde mu plast	
PVv	rozepínání malých knoflíků na sobě, skládání oblečení, věšení na ramínko	- opakovaně - jen s ulkon pomocí	
	vázání klíčky, 1. fáze	nelze - na modelu, zkusíme obou	
	spolupráce při přípravě jednoduchého jídla	smazí se, nácvik utírnání nádob	
	sběr a třídění přírodnin, figurky a dekorativní řetězy	so Glandu zaujal	
	šroubování matka-šroub Merkur z plastu	budeme pokračovat s nácvikem	
	správný úchop nůžek-nahodilé střihání v ploše	raději s pomocí (kulatí mížky)	
Hpov	nápodoba pohybu u písni a říkadel dle učitele	s velkými obtížemi	
RhTV	chůze po vyznačené trase na zemi, kolébka na zádech, sedy a lehy, dřep	musí zjednodušit	- po vynechání trasy zvláda

obrázek č. 7

Měsíční plán práce

listopad 2009

Jméno žáka: Standa Frejlich

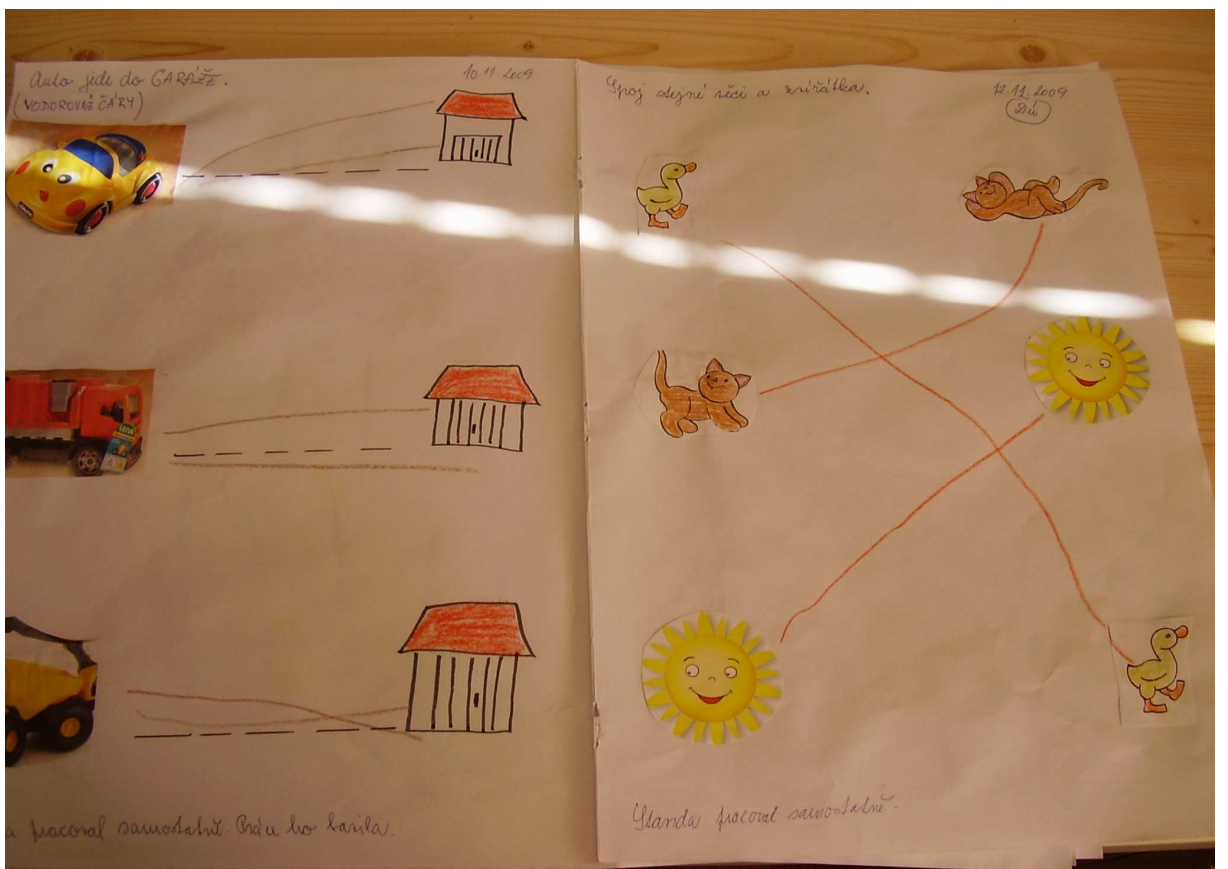
Ročník: R 10

	plán úkolů	Plnění	Poznám. asistentek
RVv	sociální čtení: obecně užívané symboly-WC, nemocnice, policie, pošta...	na vzdušce hra na demitbu, poštu	dle přílohy rozřadí
	poznávání a rozlišování mincí 1, 2, 5 Kč (papírové makety), hra na obchod	hra na obchod pro zaujala	rozlišování mincí se měřím
	řazení čísel 1-5 podle vzoru (párování)	podle vzoru	rozřadí
	čas. vztahy dnes, včera, zítra (týden)	relie ližko se	orientuji
	přepis písmene S v šabloně, odstředivé čáry, písmeno F pomocí bodů	F - tvarujeme z kroužků	
SV	SO - dopředu, dozadu	relie obtížně	řin o pomoci
	třídění podle materiálu: sklo, guma	sklo - pozná	guma - obtížně
	SLV - poznávání učitelů a spolužáků bez zr.kontroly	děla' chybí	
	reakce na sluchový signál (bubínek, píšťalka, zvonek)	výkřava rady	oproti'ku
	skládání půlených obrázků dle vzoru	řin rozdání 4 dvojic	rozřadí
PVv	příprava pokrmu - pomazánka	zapojil se, utíral' nádob', mazání - páčkový muž	
	koláž - stříhání a lepení textilu	práce sro barila	
	šněrování na velkém modelu obuvi	zříjmě	obtížně
	šroubování matky na šroub - merkur	ně polubuje řin	menší dopomoc
	modelování písmene S	modelová, tvrdmona' huata	
	nabídka stříhání nitky péče o pokojové květiny-listy	o pomoci zale'ra'	
Hpov	nácvik na vánoční besídku	smožně se nepodobil	řin sá'lonu' d'čip
RhTv	cvičení s overbaly	musíme často	Standoni prou'čal

obrázek č. 8



obrázek č. 9



obrázek č. 10



obrázek č. 11



obrázek č. 12

Měsíční plán práce

prosinec 2009

Jméno žáka: Standa Frejlich

Ročník: R 10

	plán úkolů	Plnění	Poznám. asistentek
RVv	sociální čtení: obecně užívané symboly- WC, nemocnice, policie, pošta...	zvládne - nikdy háda, musí se soustředit	
	poznávání a rozlišování mincí 1, 2, 5 Kč (papírové makety), hra na obchod	kovové mince (jin 5 a 1 Kč)	
	globální čtení : děda, bába, táta, máma	s chybami; má zápis jako máma, táta, Standa	
	vyhledávání obrázků z předlohy	nezvládá	
	psaní písmene S v šabloně, odstředivé čáry, písmeno F pomocí bodů	Pišmu F doplním s výjimkou prostě, je to pro něho obtížné	
SV	Třídění předmětů malý - velký	zvládá (vyprání, hofky - plát)	
	třídění podle materiálu: sklo, guma	Zpracováno - v nácviku	
	SLV - poznávání učitelů a spolužáků bez zr.kontroly		děla' hodně chyby
	reakce na sluchový signál (bubínek, píšťalka, zvonek)	zvládá / někdy má zpožděné reakce	
	skládání půlených obrázků dle vzoru	Nácvik 3 ks ze dřeva - cvičit	darů je jím někdy.
PVv	příprava pokrmu - pomazánka	zapojuje se, zvládá	"mazací pohyb"
	práce s brambor. tiskátkem -strom	s trošlou pomocí	
	šněrování na velkém modelu obuvi		s pomocí asistentky
	věšení oblečení na ramínko		s pomocí, dleš na kofeínok
	stříhání proužků papíru - řetěz		
	skládání puzzle -děj - 3 obrázky	složí, ale nezvládá komentování. napodobit, zvládá na, mít se "sam kováč" / zvládá dřív	
Hpov	nácvik na vánoční besídku	relaxační	chvilky se mu líbí, je v klidu
RhTv	masáže vibrační světél. lampou		

Dobře šlídí kofky MALY-VELKY

obrázek č. 13

### Měsíční plán práce

Jméno žáka: Standa Frejlich

leden

Ročník: R 10

2010

	plán úkolů	Plnění	Poznám. asistentek
RVV	procvičování sociálního čtení: obecně užívané symboly - sanitka, policie, pošta... chápaní časových vztahů práce s kalendářem, dny v týdnu, pojem "týden", včera, zítra, dnes	A kálu - zlatka'	fillogramy - dýchají
	GM: obtahování písmene F a S, psaní písmene F s pomocnými body	zříjau' obtížně	Myšička fímon didakt. pomůcka
	procvičování: skládání jména, párování celého jména, číslic 1-5, osvojených písmen	pomoc' kated' - nerozlišuje	háčování dle VZORU - AVO
	třídění mince 10 Kč a 5 Kč (rozišování)	nerozlišuje	
SV	Třídění předmětů malý - velký		ZVOLENÝ hodnot odlišné velikosti <input type="checkbox"/>
	třídění podle materiálu: sklo, guma	nedá se	
	SLV - poznávání učitelů a spolužáků bez zr. kontroly	dtla' šaco dýchá	není si jistý
	poznávání různých povrchů chodidlem: dlažba, korek, PVC, koberec	dýchá se	koterec pozná
	skládání půlených obrázků dle vzoru, další varianty dřev. obrázků	jičduo nice dvoje křil. obrázků	darí se mu, zlatka'
PVV	příprava pokrmů: salát (jablko s mrkví), používání škrabky	jablko brájl, (příborový nást.)	škrabka - ne (nepřesně)
	zamrzlé okno - práce se zmizikem		s pomocí
	šněrování na velkém modelu obuvi	nedá se	
	věšení oblečení na ramínko	jin' mala' pomoc	klepít se
	koláž - paní zima		ikdyž v' něm' náč omeň' se
	jednoduchý model ze stavebnice Merkur	VOZ/K - ne	DS - AVO MATEA x ČRCVIB
pov	správná výslovnost textů písní a říkadel o zimě, nácvik My tři králové	žnáme' koliky špívo'.	MUSÍ jin' špíval že na dítřku - nečlá!
TV	masáž vibrační infra-lampou, driblink, hod míčem o zeď, hry na sněhu	driblink - nedá se	na myšičce byl špívaling

obrázek č. 14



### Měsíční plán práce

Jméno žáka: Standa Frejlich

únor

Ročník: R 10

2010

	plán úkolů	Plnění	Poznám. asistentek
RVV	procvičování sociálního čtení: obecně užívané symboly-lékárna, přechod pro chodce, taxi, WC...	pozná' a udá' le SAVITKA, POŠTA, WC	uklady jiné filigramy
	pojmenování mláďat dom. zvířat	Mní jím PES, SLEPICE, KŮN	
	párování obrázků s drobnými rozdíly	Δ chytami / nejsem se smyčce a sem obráz se třep!	
	skládání obrázků ze 3-4 částí	4 částí je křídlo + (silke' postle, jím s sval. pomocí)	
	GM : křížek, horní oblouk (A)		
SV	směrová orientace: dopředu dozadu (chodba)	nezláda'	
	sání brčkem, foukání (papír, peříčko, voda)	peříčko fouka' - peříčko, papír peříčko - částečně	
	směrová orientace na- v- pod- do	velké problémy (chape do střížně) na stůl, stolek, pod - nechtěje mluvit	
	poznávání různých povrchů chodidlem: dlažba, korek, PVC, koberec	Pozná, co stadi', kolerec mluví' sporně.	
	nápodoba pohybů podle učitele	mluva obtížně	
PVV	sebeobsluha- oblékání a svlékání (plavání)	o klidu - zládně	daň se zapímal' ml knoflíku kalhot
	příprava pokrmů: tousty	dařal - salám, sýr, sýr, daň to se mu	
	šněrování na velkém modelu obuvi	je s sval. pomocí. Některá zvěř stavi, nepostupuje pod dírky x náhodně	(nebylo ho to)
	lepení přírodnin - semínka (krmitko)	Zláda' s pomocí asistentky	
	stříhání kůže a koženky, lepení		
	práce s modelovací hmotou-vykrajování (Valentýnka)	úkol zrušen (jarní prázdniny)	
Hpv	pohybový doprovod nových písní	s pomocí	
RhTv	plavecký výcvik	1. týden - absolvoval	(2, 3.) týden logl přistomen

Znovu procvičit hmat. destičky!

obrázek č. 15

## BOTA



Zhotovení pomůcky:  
Stará teniska, dřevěné  
prkénko, dřevěný  
rámeček, temperová  
barva, suchý zip

Výchovně-vzdělávací cíl:  
návěk šněrování obuvi,  
rozvoj vizuomotorické  
koordinace, cvičení  
koncentrace záměrné  
pozornosti

obrázek č. 16



obrázek č. 17



obrázek č. 18



obrázek č. 19



obrázek č. 20



obrázek č. 21



obrázek č. 22



obrázek č. 23

**ZPRÁVA Z VÝJEZDU - KONZULTACE**

<b>Jméno</b>	Frejlich Stanislav
<b>Dat.nar.</b>	25. 4. 1990
<b>Bydliště</b>	Lavičky 85, Velké Meziříčí, 594 01
<b>Umístění dítěte</b>	ZŠ a Praktická škola Velké Meziříčí TU – PaedDr. Matejová
<b>Konzultant v SPC</b>	Mgr. Ilona Dohnalová tel. 567 570 048 dohnalova.ilona@centrum.cz

**SPOLUPRÁCE S RODINOU**

Rodiče navštívili nedávno osobně SPC (příprava odborných podkladů k přiznání „Příspěvku na péči“). Rodiče se dle potřeby mohou kdykoli kontaktovat a domluvit si následnou konzultaci. S maminkou také hovořila koordinátorka v den návštěvy ve škole v době, kdy cestovali ze školy domů (náhodné setkání na autobusové zastávce).

**SPOLUPRÁCE SE ŠKOLOU**

Dobré podmínky pro edukaci ve třídě se strukturovaným prostředím.

**ZJIŠTĚNÉ SKUTEČNOSTI**

Dobře zvládl stěhování školy do nových prostor – pedagogové dobře připravili seznámení dětí s novým prostředím. Nová třída je vzdušnější, prostornější. Adaptace proběhla dobře. Ve třídě se při výuce střídá více pedagogů (4 pedagogové, 2 stálé asistentky).

Staník zcela bez váhání dokáže vybrat vlastní fotografii umístit ji na vymezené místo (přítomní). Pěkně reaguje na pěveckou chvíli – zná slova písniček, aktivně zpívá. Využívají vizualizovaný obrázkový slovník. Dobře se orientuje i ve fotografiích ostatních členů kolektivu (dětí i dospělých). S mírnou podporou uč. vybere symbol dnešního počasí a upevní na tabuli.

V rámci individuální práce v odděleném prostoru dobře reaguje na krabicové úkoly. Zvládá různou obtížnost dělených obrázků a puzzlí (u nových je vždy postupně zvládnutí rozfázováno). Průběžně je procvičováno zvládnutí barev – zatím na úrovni prezentační (třídí vizuálně, již i na různých pomůckách a různých tvarech), nedaří se přejít na reprezentační úroveň (reakce na název barvy či dokonce aktivní pojmenování), ani s využitím „příměrů“. Dnes pracoval hůře, než je u něj obvyklé (vliv návštěvy v pracovně, špatná soustředěnost na práci, otáčení se po koordinátorce).

V posledním období lehký nárůst problémového chování (hra se zvuky, „štekání“), někdy dosti intenzivní. Objevuje se ve školním i domácím prostředí. V rámci eliminace vyzkoušeli různé strategie.

obrázek č. 24



obrázek č. 25



obrázek č. 26



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Martina Rosová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálně pedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Kateřina Vításková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2010

<b>Název práce:</b>	Metody práce s dětmi s poruchou autistického spektra z pohledu asistentky pedagoga
<b>Název v angličtině:</b>	Methods of work with children with autistic spectrum disorder from view of teacher's assistant
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce „Metody práce s dětmi s poruchou autistického spektra z pohledu asistentky pedagoga“ se zabývá specifickými potřebami dětí s autismem a těžkým mentálním postižením a možnostmi jejich edukace. Především má práce upozornit na skutečnost, že prvky programu TEACCH lze využít i v rámci edukačního procesu žáků s těžkým kombinovaným postižením. První část práce je věnována obecné charakteristice autismu a mentálního postižení, důležitosti a významu individuálně vzdělávacího plánu. Druhá část se zabývá otázkou základních zásad a principů modelového programu TEACCH (Terapie, výchova a vzdělávání dětí s autismem i jiným komunikačním handicapem). Je zaměřena prakticky a součástí této kapitoly je i kazuistika.
<b>Klíčová slova:</b>	Naše škola, Poruchy autistického spektra, Strukturované učení, TEACCH program, Individuální vzdělávací plán, Piktogramy
<b>Anotace v angličtině:</b>	Bachelor thesis "Methods for working with children with autism spectrum disorders from the perspective of teacher's 'assistants' deals with the specific needs of children with autism and severe mental disabilities and the possibilities of their education. First of all my work draws attention to the fact that the elements of the TEACCH program, can be used in the educational process of students with severe multiple disabilities. The first part is devoted to general characteristics of autism and mental disabilities, the importance and significance of an individual education plan. The second part of the bachelor thesis deals with the issue of fundamental principles and principles of the TEACCH model program (therapy, education and education of children with autism and other communication disabilities). It is focused almost a part of this chapter is a case report.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Our school, The disorders of autism spectrum, Structured learning, The TEACCH programme, The individual educational programme, Pictographs
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	19 stran obrázkových příloh
<b>Rozsah práce:</b>	88 146 znaků – 62 s. + 19 s. obr. příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk