

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Využití metody strukturovaného učení na rozvoj komunikace u žáků s PAS.

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Vladimíra Horáková

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování

Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: **Vladimíra Horáková**

Studium: P18K0038

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování

Název bakalářské práce: **Využití metody strukturovaného učení ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra**

Název bakalářské práce AJ: Use of structured learning method in education of pupils with autism spectrum disorders

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá využitím strukturovaného učení ve vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Teoretická část se zabývá vymezením autismu a jeho jednotlivých typů, popisuje projevy autismu a specifika v chování a komunikaci. Podrobněji se zabývá metodou strukturovaného učení, jehož význam pro podporu komunikace a učení žáků s PAS ověřuje praktická část BP metodou případové studie.

1. STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: Jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011, 136 s, ISBN 978-80-262-0002-4
2. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, 456 s, ISBN 80-7367-091-7
3. THOROVÁ, Kateřina. *Školní pas pro děti s PAS*. APLA Praha, 2008, www.praha.apla.cz
4. BOYD, Brenda. *Výchova dětí s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál, 2011, 128 s, ISBN 978-80-7367-834-0
5. ČADILOVÁ Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, *Strukturované učení*, Praha Portál, 2016, 408 s, ISBN 978-80-262-0986-7

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2019

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Šumperku dne

Vladimíra Horáková

Poděkování:

Za vedení, odborné rady, trpělivost a podporu při zpracování této bakalářské práce děkuji Mgr. Radce Skorunkové Ph.D. Dále bych ráda poděkovala kolegům ze speciální školy za vstřícnost a ochotu.

Anotace:

Horáková, Vladimíra: *Využití metody strukturovaného učení žáků s poruchou autistického spektra na rozvoj komunikace*, Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021, s. 59 Bakalářská práce.

Práce je zaměřena na metodu strukturovaného učení u žáků s poruchou autistického spektra. Cílem je popsat využití této metody, její efektivitu na rozvoj v komunikaci u žáků s PAS.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretickou a praktickou část. V teoretické části popíší problematiku autismu, typy poruch autistického spektra, projevy a deficity u dětí s autismem, seznámím s metodami, které podporují rozvoj komunikačních schopností a dovedností, zaměřím se podrobněji na metodu strukturovaného učení.

Praktická část je zaměřena na případovou studii žáků s dětským autismem. Hlavním cílem v empirické části je využití metody strukturovaného učení na rozvoj komunikace u žáků s poruchou autistického spektra. Metodami výzkumu jsou rozhovory s třídní učitelkou, s rodiči, analýzy odborných dokumentů, zpráv ze speciálně pedagogického centra a psychologické poradny, kazuistiky, pozorování žáků.

Závěrečná část je věnována shrnutí, vyhodnocení výsledků výzkumu a možnosti rozšíření na využití metody strukturovaného učení v dalším vzdělávání žáků.

Klíčová slova: Autismus, porucha autistického spektra, komunikace, metoda strukturovaného učení, problémové chování, motivace, odměna.

Annotation:

Horáková, Vladimíra: The use of the Structured learning method for communication development of the pupils with autism spectrum disorder. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2021, Bachelor Thesis.

The Thesis focus on the Method of structured learning of pupils with autism spectrum disorder. The aim is to describe the use of this method, its effectiveness for the communication skills development of pupils with autism spectrum disorder.

This Thesis is divided into two parts. The Theoretical and the Practical part.

The Theoretical part deals with the problem of autism, types of autism spectrum disorder, signs and deficiency with children, introduction of methods that support communication abilities and skills. The method of structured learning is viewed in closer detail.

The Practical part is focused on case study of such pupils with autism. The main goal in the Empirical part is the use of the Structured learning method for communication skills development of the pupils with autism spectrum disorder. The research methods are interviews with teachers, parents, analysis of specialized documents, reports from the Special education center, case interpretation, monitoring of pupils.

The Final part presents the summary, evaluation of the research results and chances for extension of the use of the structured learning method in further education of the pupils.

Key words: Autism, Autism spectrum disorder, Communication, Structured learning method, Problem behavior, Motivation, Reward.

Motto: Být autistická znamená nebýt dospělá. Stále se učím a tím pádem i vyvíjím. Čím více informací si uložím na svůj hardware v mozku, tím lépe se dokážu chovat. Neustále doplňuji do své databáze nové informace. S přibývajícimi zkušenostmi ukládám do mozku nové šablony řešení sociálních situací a moje sociální dovednosti se stále zlepšují.“

Temple Grandin

Obsah

Úvod:	11
1. Historický vývoj autismu a současné pojetí	12
2. Vymezení pojmu autismu	13
2.1 Charakteristika poruch autistického spektra	13
2.2 Statistické údaje poruch autistického spektra	13
2.3 Rozdělení poruch autistického spektra dle MKN-10	14
2.4 Výskyt a příčiny vzniku autismu	14
3. Specifické a nespecifické projevy autismu	16
3.1. Triáda problémových oblastí	16
3.1.1 Sociální interakce a sociální chování	16
3.1.2 Komunikace	17
3.1.3 Představitost, zájmy a hra	18
3.2 Nespecifické variabilní rysy	18
3.2.1 Percepční poruchy	19
3.2.2 Odišnosti v motorickém vývoji a projevech	19
3.2.3 Emoční reaktivita	20
3.2.4 Adaptabilita	20
3.2.5 Problémy v chování	20
4. Terminologie jednotlivých poruch autistického spektra	22
4.1 Dětský autismus	22
4.2 Atypický autismus	22
4.3 Rettův syndrom	22
4.4 Jiná dětská dezintegrační porucha	23
4.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypní pohyby	24
4.6 Aspergerův syndrom	24
4.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy	24
5. Intervence u lidí s autismem	26
5.1 Strukturované učení	26

5.1.1 Principy strukturovaného učení.....	27
5.1.2 Speciálně pedagogické přístupy strukturovaného učení.....	27
5.1.3 Komunikační systémy	28
5.2 TEACH	30
5.3 Aplikovaná behaviorální analýza	30
5.4 Terapie pevného obětí	30
5.5 Facilitovaná terapie	31
5.6 Terapie Son Rise program.....	31
6. Využití metody strukturovaného učení na rozvoj komunikace u žáků s poruchou autistického spektra	32
6.1. Cíle, výzkumné otázky	32
6.2 Charakteristika výzkumných metod.....	32
6.3 Charakteristika prostředí	34
6.4 Charakteristika zkoumaných žáků.....	35
6.5 Průběh nácviku rozvoje slovní zásoby	36
7 Kazuistiky	37
7.1 Kazuistika č. 1	37
7.1.1 Rodinná anamnéza	37
7.1.2 Průběh školní docházky	37
7.1.3 Osobní anamnéza	37
7.1.4 Vlastní pozorování	38
7.1.5 Shrnutí výsledků pozorování.....	39
7.2 Kazuistika č.2	40
7.2.1 Rodinná anamnéza	40
7.2.2 Průběh školní docházky	40
7.2.3 Osobní anamnéza	40
7.2.4 Vlastní pozorování	41
7.2.5 Shrnutí výsledků pozorování.....	42
7.3 Kazuistika č. 3	42

7.3.1 Rodinná anamnéza	42
7.3.2 Průběh školní docházky	42
7.3.3 Osobní anamnéza	43
7.3.4 Vlastní pozorování	43
7.3.5 Shrnutí výsledků pozorování.....	44
Diskuse.....	45
Závěr	46
Seznam literatury.....	47
Internetové zdroje.....	49
Přílohy	52

Úvod:

Pracuji jako asistent pedagoga na speciální škole v Šumperku, ve třídě s žáky s poruchou autistického spektra. Děti s autismem jsou velice milé i přes veškerá úskalí, jež je doprovází v jejich životě. Neorientují se v běžných každodenních situacích jako je cestování v dopravních prostředcích, návštěva u lékaře, nakupování, návštěva kina, divadla apod. Nezvládají základní hygienické, sociální návyky a sebeobslužné dovednosti. Obrovské potíže mají s porozuměním, neschopností vykomunikovat si své potřeby a přání. To vše vede k nejistotě a zmatku v jejich okolním světě. Objevuje se úzkost, strach a následně problémové chování.

Snaží se uniknout všemu co je nesrozumitelné a stresující. Často hledají bezpečí v rituálních činnostech, nebo v přílišné pasivitě. Cítí se bezpečně ve všem, co je neměnné a stálé.

Je důležité najít způsob, jak jim pomoci. Každé dítě s autismem je ojedinělé i když mají mnoho společných problémů. Reakce každého z nich jsou jiné. Nejvíce se u dětí s autismem osvědčilo strukturované učení. Správný přístup a vedení otvírají další možnosti v životě. Sami chtějí být samostatní, porozumět světu kolem nich, který je velmi nepřehledný a složitý. Mají potřebu se nadále rozvíjet a učit novému poznání. Jejich záměrem je být součástí společnosti. K tomuto cíli mají dlouhou a náročnou cestu, ale za pomoci rodičů, odborných profesionálních a pedagogických pracovníků je šance že tuto dlouhou a náročnou cestu mohou zvládnout.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Historický vývoj autismu a současné pojetí

Prvním člověkem, který si všiml zvláštního chování skupiny několika dětí, byl americký psychiatr Leo Kanner. Jejich projevy nazval časným dětským autismem. Nechal se inspirovat řeckým původem slova „autos“ – sám. Domníval se, že děti s autismem jsou uzavřeny do svého světa, jsou osamělé a nejeví zájem o svět kolem nich.

Lidé s autismem na světě žili již o mnoho let dříve. Díky jejich zvláštnostem v projevu chování vzbuzovali pozornost, a tak projevy jejich chování byly popsány v mnoha časopisech a knihách. Děti, o kterých bychom dnes hovořili jako o autistických, v době Hypokrata, byly považovány za svaté děti, ve středověku za děti posedlé ďáblem nebo uhranuté.

V roce 1908 rakouský psychiatr Theodor Heller popsal a nazval poruchu intelektu, řeči a chování „*dementia infantilis*“. Dříve byla nazývána „Hellerovým syndromem“, dnes ji řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy. Je nazývána dezintegrační poruchou. Klíčovým rokem byl rok 1943. Významný a velmi uznávaný americký psychiatr Leo Kanner napsal článek v časopise „*Nervous Child Autistic Disturbances of Affective Contact*“ (Autistická porucha afektivního kontaktu). V článku uveřejnil výsledky svého pozorování u 11 dětí.

O rok později v roce 1944 vídeňský pediater Hans Asperger popsal v článku „*Autistische Psychopathen im Kindersalter*“ (Autističtí psychopati v dětství) výsledky své disertační práce, studoval chování 4 chlapců, použil termín autismus nezávisle na Kannerovi.

Šedesátá léta přinesla pátrání po dalších příčinách autismu. V roce 1964 americký psycholog Bernard Rimland striktně odmítl Kannerovu teorii o rodičovské vině, což popsal ve své publikaci „*Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior*“. Vycházel z vlastních zkušeností, byl sám otcem autistického dítěte. Vznikají první sdružení rodičů autistických dětí, jsou zainteresováni i odborníci.

V druhé polovině 20. století se výzkumy soustředí na příčiny vzniku autismu, neurobiologický model.

V současné době jsou poruchy autistického spektra považovány za poruchy genetické a vrozené. Projevy dítěte s autismem nejsou podmíněny nevhodnou výchovou. U autismu jde o velmi různorodé spektrum symptomů. Účinnou formou pomoci dětem s poruchou autistického spektra jsou různé speciální pedagogické programy a techniky, které podporují nácvik sociálních a pracovních dovedností, také rozvoj komunikace. (Thorová, 2006)

2. Vymezení pojmu autismu

Pervazivní vývojové poruchy. (Pervasive Developmental Disorders – PDDs), patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepřonikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky a v mnoha směrech.“ (Thorová, 2006, s 58). Tyto pervazivní poruchy jsou charakteristické narušenou sociální interakcí, komunikací, problémovým chováním (Thorová, 2006).

U autismu jde o narušení některých funkcí mozku, které mají následek, že jedinec nechápe, co vidí, má problémy s komunikací i v sociálním chování. Dle mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 jsou označovány kódem F 84. V populaci poruchy autistického spektra nejsou ojedinělé. Problematika autismu je nejen v České republice, ale celosvětová. (<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/poruchy-autistickeho-spektra.shtml#vyskyt>)

2.1 Charakteristika poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra představují skupinu specifických odchylek ve vývoji, vyskytují se u každého jedince v různé míře a intenzitě. Mají rozdílnou příčinu a různě ovlivňují fungování člověka v životě. Mezi lidmi s PAS najdeme jedince s mírnou formou Aspergerova syndromu. Jsou intelektově nadaní a mohou se uplatnit v běžném životě, ale i těžce handicapovaně. Autismus je nejzávažnějším typem pervazivní vývojové poruchy.

2.2 Statistické údaje poruch autistického spektra

Odborní specialisté zabývající se poruchami autistického spektra se domnívají, že na nárůstu autismu se podílí větší informovanost odborníků i laiků a širší škála diagnostických kritérií, což potvrzují výsledky výzkumu švédského psychiatra Ch. Gillberga, který uvádí, že „v roce 1983 u sedmiletých dětí nárůst vzrostl u 0.7 procenta, v roce 1990 prevalence vzrostla o 0,3 procenta.“ Čerpáno z (<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/poruchy-autistickeho-spektra.shtml#vyskyt>)

Poslední výzkumy prováděny v USA udávají, že u populace osmiletých dětí bylo diagnostikováno poruchou autistického spektra 1 z 54 dětí. PAS se častěji vyskytují u chlapců než u dívek. Průměrně je odhadováno 1.5–2% populace s poruchou autistického spektra. Česká republika sčítá každým rokem 1500-2000 narozených dětí s PAS. Na českých základních školách ve školním roce 2019/2020 se vzdělává 110 940 žáků z toho 3979 žáků s autismem. (<https://nautis.cz/cz/autismus>)

2.3 Rozdělení poruch autistického spektra dle MKN-10

MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí)

F84.0 Dětský autismus

F 84.1 Atypický autismus

F 84.2 Rettův syndrom

F 84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha

F 84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypní pohyby

F 84.5 Aspergerův syndrom

F 84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy ([https://mediately.co/cz/icd/F00-F991/t/1F80-F89/cls/F84/pervazivní-vývojové-poruchy](https://mediately.co/cz/icd/F00-F991/t/1F80-F89/cls/F84/pervazivni-vyvojove-poruchy))

2.4 Výskyt a příčiny vzniku autismu

Údaje o výskytu poruch autistického spektra se pohybují kolem 0.02% populace. Kategorizujeme-li děti pouze s plně rozvinutými symptomy je jich kolem 0.05%. Autismem jsou postiženi častěji chlapci než dívky, ale 4-5:1.

Nejsou přesně vymezena kritéria pro etiologii autismu, prokázáno je genetické podmínění. Na vzniku autismu se podílí mnoho dalších faktorů. Určité vlastnosti, které se podobají poruchám autistického spektra se mohou objevovat u rodičů autistických dětí. Mohou být více úzkostní, hůře navazovat mezilidské vztahy. Různé nápadnosti v komunikaci mohou mít tendence k izolaci. Tyto vlastnosti se mohou považovat za podmíněné osobnostní rysy, které se u jejich dětí rozvinou v plné míře. Na vznik autismu mohou mít také vlivy prenatálních exogenních vlivů (např. nitroděložní infekce). Sociální

faktory jako příčina vzniku autismu nejsou prokázány. Rodiče, jež jsou autoritativní, citově chladná výchova, či odmítání dítěte nemají žádný vliv na vznik autismu. U rodičů autistických dětí, kteří jsou také nápadní svým chováním (jsou rigidní, úzkostní, mají tendence k izolaci, nemají rádi změny) můžeme hovořit o společných genetických dispozicích.

Autismem je zasažena většina psychických funkcí. Hlavní specifika poruch u autismu jsou sociální interakce, poruchy komunikace, narušená představivost, doprovázena stereotypním chováním, zúžením zájmů. U většího počtu dětí s poruchou autismu je vývoj opožděný a nerovnoměrný. Narušený vývoj je individuální. Tato hlavní specifika u poruch autistického spektra klasifikujeme jako triádu problémových oblastí. (Vágnerová, 2014)

3. Specifické a nespecifické projevy autismu

3.1. Triáda problémových oblastí

Poruchy autistického spektra jsou velmi různorodé. Každý jedinec je osobností i děti s autismem splňují odlišná kritéria pro diagnózu autismu. Ovšem mezi společné znaky, které doprovází poruchy autistického spektra, řadíme problémové oblasti v komunikaci, sociálních interakcích, sociálním chování a představitosti. Hovoříme o triádě problémových oblastí autistického spektra. (Thorová, 2006)

3.1.1 Sociální interakce a sociální chování

Již od prvních dnů života se setkáváme u dětí se sociálním chováním, s prvním úsměvem, očním kontaktem nebo broukáním, žvatláním, které se během vývoje dítěte upevňuje. U dětí s autismem se sociální interakce mírou postižení výrazně liší, jak uvádí Thorová. *„Zjednodušeně řečeno, některé děti mají potíže se základními sociálními dovednostmi, které jsou vlastní dětem v kojeneckém věku, u jiných sociální chování odpovídá tříletému dítěti a někteří lidé s mírnější variantou handicapu chápou sociální problémy na úrovni dětí šestiletých.“* (Thorová, 2016, s 63)

Děti s poruchami autistického spektra se projevují mnoha způsoby sociálního chování, které jsou charakteristické dvěma extrémními typy. Typ osamělý, kdy se dítě vyhýbá očnímu kontaktu, odvrací se při navazování jakékoli sociální interakce, schovává se, hraje si s předmětem, který je středem zájmu. A opačný typ, jež se projevuje nepřiměřenou sociální aktivitou. Navazuje kontakty s každým, nemá představu o dodržování sociální normy, vypráví lidem o věcech, které je nezajímají i obtěžují. Má upřený oční kontakt. Lorna Wingová popsala v roce 1979 tři typy sociální interakce. Typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní. V roce 1996 přidala ještě typ čtvrtý formální. (Thorová, 2016)

- **Typ osamělý:** Typ osamělý se vyznačuje minimální nebo žádnou nahou o fyzický kontakt, mohou mít rádi jen některé fyzické kontakty jako je lechtání. Sociální kontakty také nenavazují, nehrají si s vrstevníky, nestojí o přátele, nejeví zájem o komunikaci.
- **Typ pasivní:** Nevyhýbají se kontaktu, ani je neinicují. V této skupině je spousta dětí, které se chtějí mazlit, nevdají jim navazování fyzického kontaktu s okolím, málo umí vyjádřit své potřeby, neprojevují radost ze sociálních kontaktů, mají omezenou schopnost empatie.
- **Typ aktivní:** Tyto děti jsou příliš spontánní v sociálních interakcích. Nedodržují intimní vzdálenost, projevují se nepřiměřenou gestikulací, mimikou, vztah k posluchači mají, velmi malý nebo žádný, upřednostňují svůj zájem, který může být i bizarní.
- **Typ formální:** Je typický pro děti s vyšším IQ. Projevují se dobrými komunikačními vyjadřovacími schopnostmi. Hovoří formální řečí, jeví se jako malí profesori. Formální vyjadřování očekávají i od svého okolí. Mají své rituály, které musí důsledně dodržovat. Vyžadují dodržování pravidel, nejsou-li dodržována, mohou jít až do afektu.

- **Typ smíšený:** Děti se projevují zvláštním nesourodým sociálním chováním. Chování je ovlivňováno prostředím, lidmi, nebo situací. Mohou zde být vidět prvky osamělého, pasivního typu, ale také aktivního, formálního typu. Často imitují chování dospělých, vypadají, že jsou na tom lépe než ve skutečnosti.

Podstatu sociální interakce nejsou schopny pochopit, neumějí sdílet emoce, nezaměří svoji pozornost na společnou činnost nebo určité dění. Nemají zájem o kontakt, mazlení, nevyžadují pomoc od druhé osoby. Nejsou schopny rozlišit také sociální situace a následně vyhodnotit, jak se v dané situaci chovat, což působí jako nepřiměřené chování. Z pohledů okolí se jeví jako nevychovaní. (Vágnerová, 2014)

Děti s autismem se projevují sníženou nebo minimální schopností sdílet radost se svými blízkými, mít zájem o společnou hru s vrstevníky, sdílet společné zájmy, společné činnosti. Preferují činnosti o samotě. Většina dětí o sociální kontakt stojí, ale nevědí, jakým způsobem jej navázat. (<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12736>)

3.1.2 Komunikace

Komunikace (z lat. Communicario, sdílení, společná účast) znamená dovednost užívat prostředky nejen k výměně informací, ale také k vytváření mezilidských vztahů. Komunikace se prolíná se sociálními dovednostmi. Využíváme různých způsobů komunikace (naslouchání a mluvení, čtení, psaní, gesta, mimiku, postojem těla, dotekem, grafickými a manuálními znaky). Komunikační dovednosti pomáhají formovat sociální vztahy, vyjadřovat myšlenky, emoce, usnadňují fungování ve společnosti. Hlavním nástrojem komunikace je jazyk. (Thorová, 2015)

Dle Thorové je narušená komunikace prioritním deficitem u dětí s PAS. Narušené komunikační schopnosti a dovednosti se mohou vyskytovat ve všech složkách komunikace, receptivní (porozumění), expresivní (vyjadřovací), verbální i neverbální. Nejméně narušenou řeč mají lidé s Aspergerovým syndromem. Hovoří mluvenou řečí, mají deficit v sociálním a praktickém využití komunikace. (Thorová, 2016)

„Řeč u dětí s autismem je nejen zpožděná, ale vyvíjí se odlišným způsobem než u dětí zdravých“
(Richman, 2006, s 8) Část dětí řeč nerozvine, zdali je řeč rozvinuta, neumějí ji funkčně používat. (Richman, 2006)

Specifickým prvkem u poruch autistického spektra je špatné používání zájmen. Dítě hovoří v druhé nebo ve třetí osobě. Např. na otázku „Chceš svačinu?“, odpoví, „chceš“. I verbálně mluvící děti nedokážou řeč funkčně používat. Nelze si jednoduše povídat. U neverbálně mluvících je velký deficit v gestikulaci. Gesta používají nedostatečně nebo zcela chybí, např. přikývnutí hlavou na znamení souhlasu. (Lechta a kol., 2003)

3.1.3 Představivost, zájmy a hra

Třetí problémovou oblastí triády je narušená představivost. „Podstatnou součástí vývoje představivosti je rozvoj nápodoby. Postupem času dítě testuje situace v duchu scénáře: co se stane, když... Věkem se tato schopnost rozvíjí, představivost je komplexní a týká se i přemýšlení o myslích druhých lidí.“ (Thorová, s. 119) Narušená schopnost představivosti má na dítě negativní vliv. Způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, což je velmi důležité na celkový vývoj. Následkem nedostatečné představivosti dítě upřednostňuje aktivity a činnosti, které provozují děti mladšího věku, hledá předvídatelnost v činnostech a upíná se na stereotypní činnosti (záklony, točení do kolečka) (Thorová, 2016).

U oblíbených hraček nebo činností dokážou vydržet poměrně dlouhou dobu (trampolína, houpačka, počítač, hra s vláčky nebo s autíčky) ale nejsou schopné tuto dovednost přenést na další formu hry. Např. nedovedou si spojit, že autíčko je jako velké auto a jezdí po silnici. Neumějí napodobit tuto hru s autíčkem, proto svůj zájem o autíčko koncentrují na otáčení koleček u autíčka. (Straussová, Knotková, 2011)

Pomocí hry se děti učí porozumění, že hračka může interpretovat reálný předmět, či osobu. Když se dítě naučí chápat hračky jako reálné symboly, rozvíjí porozumění reálného života, učí se kontaktu s jeho okolím a tím také k rozvoji řeči. (Moor, 2010)

3.2 Nespecifické variabilní rysy

Kromě již zmíněných symptomů a zvláštních projevů triády se u dětí s autismem mohou vyskytovat také další přidružené poruchy a symptomy. Ty nazýváme nespecifické variabilní rysy. Mezi takové řadíme percepční poruchy, odlišnosti v motorickém vývoji a projevech, emoční reaktivita, adaptabilita, problémy v chování.

3.3.1 Percepční poruchy

Percepční poruchy lze sledovat z několika hledisek:

- Zvláštní způsob vnímání
- přecitlivělost (hypersenzivita), nebo malá citlivost (hyposenzivita) na smyslové podněty
- Fascinace a výrazný zájem určitými sensorickými vjemy

Děti s poruchou autistického spektra mají deficity v orientaci okolního světa. Hůře chápou významy a rozdíly různých vjemů a objektů. Smyslové podněty zpracovávají jiným způsobem než obvykle. Některé vjemy mohou být bez jakéhokoli důvodu nepříjemné. Často využívají jiného smyslu než děti zdravé populace (např. poznávají čichem) Také jejich zájem spočívá v jiných vlastnostech, poznávání předmětů, které nejsou pro zdravé děti zajímavé, např. struktura povrchu hraček.

U autismu mívají děti problémy se selekcí a diferenciací. Neumí svoji pozornost soustředit na komplexnější podněty, své okolí vnímají jen v omezeném rozsahu. Naopak velmi dobře mohou využívat jiné smysly, zejména zrakové. Jsou vybaveni velmi dobrou prostorovou orientací a mechanickou pamětí. (Vágnerová, 2014)

Velmi citlivě reagují na určité zvuky, křičí, zakrývají si uši, chovají se neobvyklým způsobem. Mohou mít problémy v oblasti chutí, což je následek velmi úzkého jídelníčku (jogurty, suché pečivo, jen přílohy). Jsou přecitlivělé na určité textilní materiály, sluneční svit a mnoho jiných typů neobvyklého chování. (Moor, 2010)

3.2.2 Odlišnosti v motorickém vývoji a projevech

Thorová uvádí, že 80 % dětí s poruchou autistického spektra mají podprůměrné motorické schopnosti. Děti mívají různé typy motoriky na různé úrovni, ale mohou motorickým vývojem procházet zcela v normě. Některé rodiče znepokojí již první opožděný motorický vývoj. Problémy se vyskytují v koordinaci pohybů jemné i hrubé motoriky. Děti v předškolním věku jsou velmi neobratné, což je zřetelné zejména u Aspergerova syndromu i vysokofunkčního autismu. Jsou znát problémy s držetím tužky, manipulace s drobnými předměty, skládáním stavebnic, v sebeobslužných činnostech (používání příborů, zapínání knoflíků apod.). Zavazování tkaniček u bot, jízdu na kole zvládají ve školním věku. V období školní docházky mívají problémy v tělocviku zejména s koordinací více pohybů současně. (Thorová, 2016)

3.2.3 Emoční reaktivita

U dětí s poruchou autistického spektra bývají emoční projevy nestandardní. Ve většině případů převažuje úzkost, vztek. To vše je reakcí z důvodu neporozumění nebo požadavků, které jim jsou nepříjemné. Nejsou schopny ovládat své emoce. Záchvaty vzteku bývají spojené s agresí nebo autoagresí. Lze u nich zpozorovat bezdůvodný smích, někdy emočně nereagují vůbec. (Vágnerová, 2014)

3.2.4 Adaptabilita

Umět se adaptovat je nezbytnou součástí v každodenním životě. Zdravé dítě se dokáže velmi rychle přizpůsobit novým situacím a změnám. U dětí s poruchou autistického spektra je jakákoliv změna výrazným problémem se sní vyrovnat, vyvolávají strach, úzkost, napětí, ztrátu pocitu jistoty, což vede k problémovému chování. (Hrdlička, Komárek, 2014)

3.2.5 Problémy v chování

Definici problémového chování poprvé použil britský odborník Eric Emerson, který tvrdí, že „Problémové chování je takové chování, které se svou intenzitou, frekvencí nebo dobou trvání natolik odlišuje od běžné společenské normy, že může vážně ohrozit bezpečí dané osoby nebo druhých.“ V roce 1995 definici rozšířil o tvrzení, že „Problémové chování může být i takové, které může vážně ohrozit zapojení člověka do komunity ve které žije.“ (Jůn, 2010, s 16)

Dle Jůna, který vychází z Emersonovi teorie o problémovém chování rozhoduje společenská norma a komunita. Tvrdí „*Problémové chování je jakékoli chování, které personál vyhodnocuje jako problémové.*“ Neexistují žádné dané konkrétní příklady problémového chování, o pojetí normality má každý jinou představu a může vyhodnotit stejnou situaci různě. (Jůn, 2010)

V minulosti byl termín problémového chování nazýván řadou příbuzných pojmů jako abnormální, destruktivní, odchýlné, poruchové. Takové chování se projevuje agresí, sebezraňováním, stereotypní chování, destruktivní chování. (Emerson, 2008)

Problémové chování se projevuje u běžné populace, ale také u dětí s autismem. Vše závisí na míře symptomů, na osobnosti dítěte, výchovném a terapeutickém přístupu. Množství problémů v chování u dětí s autismem je důsledkem primárních potíží. Jsou to:

- **Percepční a kognitivní deficit** (jiný způsob vnímání a zpracování informací, stereotypní, bizarní chování)

- **Komunikační deficit** Nedostatečná funkční komunikace způsobuje frustraci, která je spouštěčem problémového chování, stává se komunikačním fungujícím prostředkem a je opakovaně využívána.
- **Nevhodné prostředí a přístup** Běžné prostředí není přizpůsobeno specifikům autismu, je nesrozumitelné a vyvolává problémové chování. (Hrdlička, Komárek, 2014)

4. Terminologie jednotlivých poruch autistického spektra

4.1 Dětský autismus

Dětský autismus náleží do poruch autistického spektra. Míra postižení se odvíjí od mírných symptomů až po závažné. Problémy se projeví v každé oblasti triády, komunikaci, sociální interakci a představitosti. Děti s dětským autismem mohou mít přidružené další dysfunkce, díky kterým se projevují zvláštním, nepřiměřeným chováním. Diagnostika se provádí bez ohledu na přítomnost nebo nepřítomnost přidružených poruch. (Thorová, 2011)

K dětskému autismu se velmi často přidružuje epilepsie (16–40 %). Autismem jsou více postiženi chlapci než dívky. Vývoj u autistických dětí je v mnoha oblastech odlišný a nerovnoměrný. Děti nejsou schopné reagovat na běžné situace standardním způsobem. Neumějí rozlišit emoční vyjadřování prožitku z obličeje druhého člověka (úsměv, mimiku). Emoce jsou pro děti s autismem nečitelné a nepochopitelné (Vágnerová, 2014)

4.2 Atypický autismus

U atypického autismu mohou být narušeny některé oblasti vývoje méně než u dětského autismu. Děti mohou být na lepší úrovni v sociálních nebo komunikačních dovednostech, nemusejí se projevovat stereotypním chováním. Často trpí poruchami pozornosti, emočními poruchami či poruchami aktivity. Jedinci s atypickým autismem nemusí splňovat všechna kritéria autistické triády. Představitost, sociální interakce a komunikace nejsou autismem zasaženy. Dítě se vyvíjí nerovnoměrně. (<https://www.emimino.cz/encyklopedie/atypicky-autismus-u-deti/>)

4.3 Rettův syndrom

Rettův syndrom je onemocnění, které se vyskytuje velmi vzácně. Postihuje pouze dívky. Jde o těžké neurologické postižení, má dopad na somatické motorické a psychické funkce, což se projevuje mnoha komplikacemi v komunikaci i v běžném životě. Příčinou je zmutovaný gen na chromozomu X. Dívky se projevují stereotypními pohyby rukou (mycími pohyby, kroucením rukou) Psychomotorický vývoj je v prvních šesti měsících zdánlivě normální, asi v roce a půl nastává regres, dochází ke zpomalení, nebo úplnému zastavení vývoje. (Thorová, 2007)

Dívky nejsou schopny ovládat své tělo, nepravidelně dýchají. Mají potíže při stravování, při žvýkání, polykání, skřípou zuby, vzhledem i růstem neodpovídají svému věku. Ztrácí získané

dovednosti. Dochází ke ztrátě zájmu o udržení očního kontaktu, o hry i o okolí. Děvenky ztrácí komunikační a motorické dovednosti. Často se vyskytují emoční symptomy, častý pláč, nespokojenost, emoční výkyvy, neklid apod. U některých dívek Rettův syndrom způsobuje epilepsii. V současné době se nedá vyléčit, intervence se zaměřují na vyhovující péči, zmírnění projevů, podporu, výchovu a vzdělávání. (Thorová, 2016)

4.4 Jiná dětská dezintegrační porucha

Tento syndrom byl poprvé popsán v roce 1908 speciálním pedagogem Theodorem Hellerem. Publikoval případ šesti dětí, u kterých mezi třetím a čtvrtým rokem došlo k významnému regresu (poklesu) ve vývoji a nástupu těžké mentální retardace. Vývoj u těchto dětí byl zdánlivě normální. Heller tuto poruchu nazval „Dementia infantilis“. Později byla známá jako dezintegrační psychóza nebo Hellerův syndrom.

Porucha se může projevit mezi druhým a desátým rokem věku dítěte, nejčastěji mezi třetím a čtvrtým rokem. Vývoj dítěte je v normě ve všech oblastech. Dítě mluví, sdílí pozornost, gestikuluje, přijímá i předává sociální kontakt, napodobuje a hraje si. Poté tyto nabyté schopnosti i dovednosti ztrácí. Deteriorace (zhoršení stavu) může být náhlá, nebo může trvat několik měsíců. Nastane období stagnace. Po tomto období může také ale nemusí nastat opětovné zlepšení stavu. (Thorová, 2016)

Jak již je výše zmíněno základním symptomem pro dezintegrační poruchu je tzv. regres (zpětný vývoj). Tento spád ve vývoji je zasažen ve více oblastech i přes to, že se dítě vyvíjí do dvou let zdánlivě normálním řečovým i neverbálním vývojem, normální sociální interakcí, hrou i sociální vazbou. Po druhém roce dojde ke ztrátě již nabytých dovedností a to:

- řeč ve vyjadřovací nebo příjmové složce
- sociální chování
- adaptivní chování

- kontrola moči a stolice
- pohybové dovednosti
- hra

Pro diagnostikování dezintegrační poruchy, musí proběhnout pokles nejméně ve dvou již zmíněných oblastech. (<https://sites.google.com/site/mtautismus/diferencialni-diagnostika/detska-dezintegracni-porucha>)

4.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypní pohyby

Do této kategorie řadíme děti těžce mentálně retardované, které jsou také hyperaktivní a mají poruchy pozornosti, stereotypní chování. K tomuto syndromu se často přidružuje řada vývojových opoždění. (<https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>) V adolescenci hyperaktivní jedinci mají tendence být hypoaktivní. Do dvou let je vývoj zdánlivě normální. S nástupem poruchy zejména v počátku dochází ke ztrátě nabytých dovedností. (Hrdlička, Komárek, 2014)

4.6 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je postižení, které se řadí k poruchám autistického spektra. Aspergerův syndrom může doprovázet různá míra inteligence od mentálně retardovaných až po nadané jedince. Dítě s Aspergerovým syndromem verbálně komunikuje, může se integrovat do běžného života. Mají problémy v sociálních interakcích a sociálním chování (např. v udržování kontaktu s vrstevníky). Naopak mohou být nadprůměrní v aktivitách, které vzbuzují zájem, většinou mají velký přehled o jednom tématu (znalosti z encyklopedie). Okolí může mít pocit, že se verbálně projevují hrubostí, netaktností, zkrátka projevují se zvláštním způsobem. (Boyd, s 24)

4.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Výskyt pervazivních vývojových poruch nebývá v Evropě častý. Kritéria pro diagnostiku nesou přesně určena. K těmto poruchám můžeme řadit dvě skupiny dětí. První skupinou jsou děti, u kterých je narušena kvalita komunikace, hry a sociální interakce, ovšem ne do takové míry, která by splňovala kritéria autismu. Symptomatika je různorodá. Jednotlivé symptomy mohou být totožné s chováním

u dětí s autismem, ale v dané kategorii se nevyskytují ve větším množství. Diagnostikované jsou děti, které mají těžší formu poruchy aktivity, pozornosti, vývojovou dysfázií. Jejich kognitivní schopnosti jsou nerovnoměrně rozvinuté.

Do druhé skupiny s touto diagnózou řadíme děti, u kterých je výrazně narušena představivost. Děti se vyznačují malou schopností rozeznávat fantazii od reality. Mají vyhraněný zájem o určité téma, kterému se věnují. V komunikaci a sociálním chování vykazují minimálně kritéria autismu. (Thorová, 2016)

5. Intervence u lidí s autismem

„Pokud skutečně chcete připravit děti, aby se zapojily do běžného, obyčejného života, pak musíte udělat víc než se jen přizpůsobit jejich nedostatkům. Musíte přijít na způsoby, jak využít jejich silných stránek.“ (Grandinová, 2014, s 204)

Jestliže se nám líbí, co dítě dělá, dáme mu najevo náš souhlas. Odměníme jej nebo pohladíme. V opačném případě vyšleme signál, že dělá něco špatně, opravíme jej, dáme najevo negativní pocity. Snažíme se dítě nasměrovat správně. Stejný přístup volíme u dětí s autismem. *„Výuka a výchova jsou mnohem účinnější, pokud pozitivní signály převažují nad těmi negativními.“* (Schopler, Reichler, Lansing, 2011, s 127)

Autoři Hrdlička, Komárek ve své knize popisují, že každé dítě s autismem se svými projevy liší a vyžaduje odlišný přístup k reduktivním potřebám. Individuální přístup ke každému jedinci je velmi náročný na propracovanost intervenčního procesu. Zahájit intervence je vhodné již po určení diagnózy. Vychází se z technik behaviorální a kognitivní terapie. Intervence, běží ve třech hlavních liniích, které se vzájemně prolínají a ovlivňují.

- **Adaptivní intervence:** Hlavním cílem je zlepšit adaptabilitu dítěte a rozvíjet dovednosti, aby snižovalo nežádoucí problémové chování (návčivky komunikace, pracovních dovedností, sociálních, percepčních, volnočasových dovedností).
- **Preventivní intervence:** Přizpůsobit dítěti prostředí, aby bylo vyhovující jeho schopnostem, dovednostem a cítilo se v bezpečí. Není zde snaha adaptovat dítě na běžné prostředí, ale přizpůsobit je vzhledem k jeho kognitivnímu stylu, percepčním potížím.
- **Následná intervence:** Vychází z prvních dvou intervencí. Zaměřuje se na zmírnění problémového chování, agrese, stereotypního chování, dodržování rituálů, sensorické hypersenzivity. (Hrdlička, Komárek, 2014)

Autorky se shodují na tom, že existuje velké množství léčebných postupů a metod, některé slibují také dokonce vyléčení autismu. Je ale několik metod, které jsou osvědčené a účinné pro pozitivní vývoj dítěte. Jednou z několika fungujících a osvědčených metod je struktura. (Moor, 2010, Thorová, 2016)

5.1 Strukturované učení

„Strukturované učení není filozofie ani pedagogický směr, je to jen metodika práce, která pomáhá snížit handicap v oblasti exekutivních funkcí (organizace, plánování, orientace, soustředění) a spolu s vizualizací informací jednoznačně napomáhá lidem s PAS maximalizovat svoje schopnosti, lépe se adaptovat na požadavky běžného života a přijímat ze svého okolí smysluplné informace.“ (Votyová, Čáslavská, 2012, s 227)

Strukturované učení se využívá ke vzdělávacím a výchovným účelům u dětí a lidí s autismem. Vychází z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Metodika se zaměřuje na vnější podmínky chování, změnu podmínek učení, také změnu myšlení dítěte. Pro aplikaci intervence je důležitá celá řada faktorů (míra mentálního handicapu, symptomatiky autismu, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince, mentální úroveň). Ke smysluplnosti a přiměřenosti intervence je důležité nastavit priority, které zohlední deficity ve vývoji u dětí s PAS a nastaví směr. Cílem metody strukturovaného učení je zmírnit deficity a rozvíjet silné stránky dětí s poruchou autistického spektra.

5.1.1 Principy strukturovaného učení

Zleva doprava: Zásada zleva doprava umožňuje lépe se orientovat a vnímat vzájemné souvislosti, umožní lépe pochopit pohyby vlastního těla, rozšíří se schopnost porozumět instrukcím, zajistí schopnost předvídatelnosti, umožní orientovat se v čase i prostoru a aktivnějšímu učení se novým dovednostem.

Individualizace: Poruchy autistického spektra jsou velmi různorodé. Nastavení individuálních metod, postupů, individuálně zvolených úkolů, upraveného prostředí, individuální formy upravených pobídek, komunikace a motivace vedou k celkovému rozvoji dítěte.

Vizualizace: Zásadní je předávat informace ve vizualizované podobě. „Zmírňuje handicap v paměťových, komunikačních a abstraktních schopnostech“ (Hrdlička, Komárek, 2014, s 174) Pomáhá udržovat informace, Dochází ke snadnější a rychlejší interpretaci, objasnění verbálních informací. Zvyšuje schopnost porozumění novým změnám, zvyšuje sebevědomí, usnadňuje samostatnost a nezávislost.

Strukturalizace: Jasná a přehledná struktura je zárukou určité jistoty a neměnnosti, předvídatelnosti. Umožní orientaci v prostoru, přispívá k lepší adaptaci a vede k větší samostatnosti v novém prostoru. Snižuje stres a zmatečnost, zmírňuje projevy problémového chování. Pomocí viditelného uspořádání prostředí, jednotlivých činností, času můžeme pomoci se lépe orientovat v čase, prostoru a efektivněji reagovat na změny.

Motivace: Funguje jako způsob přimět žáky k učení, proč má vypracovat daný úkol a k regulaci problémového chování. Pozitivní motivace je více účelová než negativní podněty. (Čadilová, Žampachová, 2008)

5.1.2 Speciálně pedagogické přístupy strukturovaného učení

Autorky Čadilová a Žampachová (2008) uvádějí, „Metody lze chápat jako speciálně pedagogický přístup, respektive plánovaný postup k dosažení cíle, kterým je úspěšný rozvoj dítěte.“ V knize popisují

několik základních metod, které se osvědčily. Metodu přiměřenosti, postupných kroků, zpevňování, vysvětlování a metodu demonstrace.

Schopler, Reichler, Lansing (2011) v knize popisují jako osvědčené metody, manipulaci, přímou asistenci, povzbuzení (pokyny, které povzbudí žáka k plnění úkolu), metodu slovních pokynů, pravidelně opakujících postupů, pantomimy (náznak válení modelíny).

Autoři obou publikací se shodují, že metody musí být přizpůsobeny vývojové úrovni žáka. Speciálně pedagogických přístupů je celá řada, zaměřili se na základní aplikované metody v programu strukturovaného učení.

5.1.3 Komunikační systémy

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) je systém určený pro skupinu lidí, kteří nemohou plnohodnotně využívat funkční komunikaci. Jde o lidi s mentálním postižením. Řeč je velmi málo rozvinuta, v některých případech vůbec. (Beerová, 2005)

Zásadním aspektem pro stanovení alternativních náhradních komunikačních postupů je využití všech schopností žáka. Způsob dorozumívání musí být vždy co nejpřirozenější v určité situaci. (<https://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-co-je-aak-9>)

Makaton (viz příloha č.1) je jazykový program, jehož zakladateli jsou Margaret Walker, Katy Jonson, Tony Cornforth. Název jazykového programu je odvozený z prvních slabik křestního jména zakladatelů (MAKATON). Slovní zásoba je vybírána, aby bylo možno vytvořit věty, velikost slovníku je záměrně omezena. Program je rozčleněn do devíti stupňů dle rozsahu náročnosti. Ukazování je doprovázeno běžnou gramatickou řečí, znaky odpovídající výrazem obličeje.

Znak do řeči (viz příloha č.1) Dle Kubové a Škaloudové jde o kompenzační komunikační prostředek v komunikaci mezi osobami postiženými řečí a jejich okolím. Jsou používány znaky ze znakového jazyka neslyšících. Znaky jsou rozděleny do několika okruhů, (jídlo, oblečení, povolání doprava, domácnost apod.). Jednotlivé okruhy obsahují podstatná jména ale i několik jiných slovních druhů (zametat, mýt se).

Piktogramy (viz příloha č.2) Pictogram Ideogram Communication Symbols. V roce 1980 byly vytvořeny v Kanadě. Zakladatelem je Subhas C. Maharaj. Piktogramy se rozšířily ve Skandinávii, kde byly také hodně rozšířeny a doplňovány. Jsou to černobílé symboly (bílý symbol na černém pozadí). Pro jednoduchost a striktní symbolizaci jsou často použity mezi prvními v alternativní komunikaci.

Fotografie se využívají pro zobrazení konkrétních osob a míst. Jsou využívány také u starších žáků a dospělých. Výhodou fotografie je neutralita z hlediska věku a kognitivních schopností učitelů.

Systém Bliss (viz příloha č.2) Původně vytvořil Charles Bliss jako komunikační systém pro osoby, které mluví různými jazyky. V naší zemi není velmi užívaný. Je náročný na pochopení. Dle Mc Donalda je spíše vhodný pro postižené dětskou mozkovou obrnou (DMO) Systém Bliss má limitovaný počet prvků, ze kterých se mohou v kombinaci prvků vytvářet další blissová slova.

VOKS (viz příloha č.2) Výměnný obrázkový komunikační systém. Je velmi rozšířený v naší republice. Vychází z programu PECS. (The Picture Exchange Communication System). Primární cílem programu je naučit funkční komunikaci a následně naučit jedince funkčně používat mluvenou řeč. Cílovou skupinou jsou lidé s poruchou autistického spektra, ale jeho využití je možné i u jiných skupin s narušenými komunikačními schopnostmi a dovednostmi.

Počítače se pro alternativní komunikaci využívají delší dobu. Jsou používány softwary s hlasovým výstupem. Software využívaný v AAK dělíme na software komunikační, určený pro dorozumívání (komunikaci pomocí počítače, písemnou, přes internet), software pro usnadnění fyzického přístupu k počítači a software výukový.

Boardmarker je výukový software je americký počítačový program, určený pro výrobu a tisk komunikačních tabulek, kartiček se symboly, šablon pro komunikační pomůcky s hlasovým výstupem (komunikátory), logopedických a výukových pomůcek.

Symwriter je britský počítačový program, určený pro výrobu a tisk materiálů s podporou symbolů (pracovní postupy, denní rozvrh, zážitkové deníky) Je i celá řada výukových programů. (Šarounová a kol, 2014)

5.2 TEACH

Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). Je terapie vzdělávání dětí s autismem a s kombinovaným postižením. Vznikl ve Spojených státech v roce 1966 pod vedením Erica Schoplera jako reakce na dezinformace z důvodu předpokladu, že děti s autismem se stáhli do sebe, z nedostatečné pozornosti rodičů. TEACH program klade důraz na tři základní principy. Individuální hodnocení, strukturované prostředí, vizuální podporu. (<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8580/7767>)

5.3 Aplikovaná behaviorální analýza

Vychází z teorie, že autismus je neurologicky podmíněný syndrom, který se projeví v chování. Při používání metody se z pozice terapeuta vyžaduje učení dovednostem v jednotlivých krocích. Všechny programy ABA jsou individuální. Program je podložen mnoha výzkumnými studiemi, které se zaměřují na jeden problém, jsou založeny na sledování chování dítěte z několika úhlů. Data jsou pečlivě zapsána, aby bylo možno doložit, jak zvolený způsob ovlivnil chování. (Richman, 2006)

5.4 Terapie pevného obětí

Tato metoda Holding therapy, u nás je známá jako terapie obětím dle Jiřiny Prekopové, německé psychologičky. Vznikla v USA jako metoda určena k terapii autismu a poruch citové vazby. Tato metoda získala mezi odbornými specialisty nespokojenost. Terapie spočívá v tom, že dítě je v pevném obětí matky tváří v tvář, nebo že dítě leží na zádech a matka na břiše na dítěti. To celé trvá až hodinu i déle. K terapii by mělo docházet každý den. Účinnost terapie pevným obětím nebyla podložena na vědeckém zkoumání. U mnoha odborníků sklídila negativní názory. (<https://psychologie.cz/stop-terapii-pevnym-objetim/>)

5.5 Facilitovaná terapie

Facilitační komunikace (usnadňovaná) je terapeutická technika, která se zapsala do historie v souvislosti s poruchami autistického spektra. Její zrod byl v sedmdesátých letech v Austrálii. Zakladatelkou byla Rosemary Crosley. Pomocí počítače naučila komunikovat mnoho dětí s vážným motorickým postižením, Cíl metody spočívá v podpírání žákovi ruky facilitátorem (pedagogem) a ten komunikuje s okolím tak, že ukazuje na obrázky, písmena nebo píše na počítači.[\(https://skola-ostrava.diakonie.cz/vychovne-vzdelavaci-a-terapeuticke-pristupy/alternativni-a-augmentativni-komunikace/facilitacni-komunikace/\)](https://skola-ostrava.diakonie.cz/vychovne-vzdelavaci-a-terapeuticke-pristupy/alternativni-a-augmentativni-komunikace/facilitacni-komunikace/)

5.6 Terapie Son Rise program

Autory programu jsou manželé Kaufmanovi z USA, kteří se opírají o zkušenosti s terapií jejich syna Rauna Kaufmana. V roce 1970 mu byl diagnostikován autismus s těžkou mentální retardací. Program je založen na absolutní akceptaci dítěte, lásce, porozumění, Rodiče jsou vnímáni jako terapeuti. Program je velmi časově náročný, s dítětem se pracuje 30–40 hodin. Terapie vyžaduje dodržování několika daných principů, je založena na intenzivním kontaktování s okolím. Terapeut (rodič) se zapojuje do všech činností dítěte i těch stereotypních. Výhradami vůči terapii jsou časová náročnost, nedostatečné výsledky výzkumu o účinnosti metody. (Thorová, 2016)

2. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Využití metody strukturovaného učení na rozvoj komunikace u žáků s poruchou autistického spektra

6.1. Cíle, výzkumné otázky

Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem čili podrobnou kvalitativní analýzou. Dle Švaříčka, Šedové a kol. se kvalitativní výzkum zabývá zkoumáním jevů a problémů v autentickém prostředí, cílem je vytvořit celkový obraz o těchto jevech, který je založený na hlubším zkoumání a na vztahu mezi výzkumníkem a účastníkem. (Švaříček, Šedová a kol., 2007).

Hlavním cílem je sledovat a popsat, zda metoda strukturovaného učení pomáhá v rozvoji komunikačních schopností a dovedností u žáků s poruchou autistického spektra. Praktická část bakalářské práce je zaměřena na rozvoj slovní zásoby u žáků s autismem. K naplnění cíle jsou stanoveny výzkumné otázky.

Výzkumné otázky

- Vede strukturované učení k rozvoji aktivní slovní zásoby?
- Vede strukturované učení k rozvoji tvoření gramaticky správných vět?
- Vede strukturované učení k chápání ustálených slovních spojení a přísloví?

6.2 Charakteristika výzkumných metod

Empirická část je zpracována na základě pozorování žáků zařazených do výzkumu, rozhovorů s třídní učitelkou, rozhovorů s maminkami žáků. Další podrobné informace jsou získány analýzou odborných zpráv, speciálně pedagogické poradny a speciálně pedagogického centra a následně použity k dalšímu zpracování kazuistických studií žáků.

Pro získávání informací byly použity tyto metody

- zúčastněné pozorování
- nezúčastněné pozorování
- polostrukturovaný rozhovor s maminkami žáků
- polostrukturovaný rozhovor s pedagogy speciální školy
- prostudování odborné dokumentace
- kazuistické studie

Pozorování

Jako metodou sběru dat a informací v kvalitativním výzkumu řadíme pozorování. Pozorováním skutečně sami zjišťujeme, co se děje. Nezúčastněným pozorováním pozorujeme společenské jevy jako chování jednání a reakce lidí, žáků ve škole apod. Kromě vizuálních vjemů řadíme i vjemy sluchové, čichové, pocitové. Druhy pozorování se člení na:

- skryté pozorování
- zúčastněné (participantní) /nezúčastněné (neparticipantní)
- strukturované /nestrukturované
- pozorování v uměle vytvořené situaci /k přirozeném kontextu
- pozorování sebe samého / někoho jiného
(https://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Nez%C3%BA%C4%8Dastn%C4%9Bn%C3%A9_pozorov%C3%A1n%C3%AD)

V průběhu kvalitativního zkoumání, souvisejícího s prací probíhá zúčastněné (participantní) i nezúčastněné (neparticipantní) pozorování, zaměřené na získávání informací týkajících se komunikačních dovedností a schopností žáků ve školním prostředí.

Pozorování probíhá ve třídě pro žáky s poruchou autistického spektra. Pracuji ve třídě jako asistentka pedagoga, pozorování realizuji ve třídě každý den v období od září 2019 do března 2020.

Rozhovor

Rozhovor probíhá s třídní učitelkou chlapců a dívky a s matkami všech tří žáků. Tématem jednotlivých rozhovorů s matkami dětí je sbírání informací o projevech chování, komunikaci žáků v domácím prostředí, také získávání dalších informací o rodičích a sourozencích. Rozhovor s třídní učitelkou se uskutečňuje ve třídě za účelem ověření vypořizovaných informací, většinou v čase přestávek.

Kazuistické studie

Kazuistika je jednou z výzkumných metod, která je zaměřená na velmi podrobné zpracování jednoho nebo více případů. Zaměření výzkumu se soustředí na charakteristiky daného případu. Shromážděním velkého množství dat od jednoho nebo více případů jsou sledovány složitosti, popsány vztahy jejich celistvosti. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu se porozumí ostatním (Hendl, 2005).

V souvislosti s prací jsou vypracovány tři kazuistické studie žáků. Chlapce v posledním ročníku, děvčete a chlapce v osmém ročníku základní školy speciální v Šumperku. Pro zjištění podrobných informací k vypracování kazuistických studií je použito rozhovorů s maminkami, pedagogy, pozorování, studia školní a odborné dokumentace žáků.

6.3 Charakteristika prostředí

Speciální třída pro žáky s poruchou autistického spektra se nachází v hlavní budově základní školy na Hanácké ulici v Šumperku. Kapacita základní školy je 375 žáků. Jsou zde kmenové třídy, odborné učebny, školní tělocvična a školní zahrada. Škola poskytuje výchovu a vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí školy je

- budova odloučeného pracoviště Třebízského 1, která je využívána také jako cvičné pracoviště pro praktickou výuku. Je zde školní družina, vychovatelé zajišťují mimoškolní aktivity žáků, internát, který zabezpečuje ubytování, stravu a celodenní výchovu pro žáky bydlící mimo Šumperk a školní jídelna.
- ZŠ při zdravotnickém zařízení zajišťuje výchovu a vzdělání v budově Lesního pavilonu a Malého pavilonu Státních léčebných lázní Bludov, s. p. a na dětském oddělení nemocnice Šumperk. (Výroční správa školy, 2018-2019).

Výzkum probíhá ve třídě pro žáky s poruchou autistického spektra. Pro výuku jsou využívány dvě třídy. Ve třídách pracují dva pedagogičtí pracovníci. Třídní učitelka a asistentka pedagoga. Žáci mají k dispozici počítač, notebook, dva tablety, ve kterých je množství výukových programů a her. Ve třídách je dostatek didaktických her, pomůcek, stavebnic, hraček. V první třídě je vymezen prostor pro strukturované úkoly již osvojeného učiva a prostor pro neřízené činnosti, odpočinek, zájmové činnosti a hry. Každý žák má svoji lavici k vypracovávání samostatných prací, strukturované úkoly, tematické

fólie, psaní (viz příloh č.3). V druhé třídě je vyhrazen prostor pro individuální učení a koutek pro komunikační kruh. Žáci s paní učitelkou každé ráno provádí komunikační cvičení „Povídání“ (viz příloha č.4). Udržuje se klima třídy, rozvíjí se komunikace mezi spolužáky. Ve třídě je celkem 6 žáků. Třídy dodržují principy strukturovaného učení, (strukturu prostoru, pracovního místa, místa pro relaxaci, her, odpočinku), strukturalizaci času (denní režim, zajišťující předvídatelnost), strukturalizaci úkolů, vizualizaci prostřednictvím piktogramů, fotografií, obrázků, individualizaci (individuální přístup), motivaci (žetony)

6.4 Charakteristika zkoumaných žáků

Výzkumné šetření je zaměřené na žáky s dětským autismem, ve věku od sedmnácti do devatenácti let a s rozsahem mentální úrovně od horního až po dolní pásmo středně těžké mentální retardace. Žáci jsou ve speciálním školství se strukturovaným programem již od mateřské školy. Za celou dobu školní docházky dosáhly mnoha pokroků. Záměrem je zjistit, zda mohou nadále rozvíjet své komunikační schopnosti.

Tabulka č.1 Základní informace o žácích

Jméno	Vanesa	Ondra	Michal
Diagnóza	Dětský autismus F.84.0, dolní pásmo středně těžké mentální retardace,	Dětský autismus F.84.0, středně těžká mentální retardace	Dětský autismus F.84.0, hraniční pásmo lehké až středně těžké mentální retardace
Věk	17 let	19 let	17 let
Dle sociálního chování	Typ smíšený	Typ aktivní	Typ pasivní
Komunikační schopnosti	Komunikuje neverbálně	Komunikuje verbálně	Komunikuje verbálně

6.5 Průběh nácviku rozvoje slovní zásoby

K výzkumným otázkám mě dovedla myšlenka, která mě napadla, když mi jeden mladík ze třídy poslal fotografii na sociální síti Whats App a napsal zprávu: „My jsme šli projít na Procházce.“ Jak již bylo zmíněno, cílem pozorování je zjistit, zda jsou žáci schopni dále rozvíjet komunikativní dovednosti a schopnosti za využití metody strukturovaného učení. Vlastní zkoumání žáků se koná ve třídě v prostoru pro odpočinek, relaxaci a samostatnou práci, abychom nenarušovali chod individuální výuky ostatních žáků. Na stěně u dveří mají žáci vizualizované denní školní rozvrhy, ve kterých mají vyznačeno, kdy se mnou budou pracovat. Samotná činnost probíhá v průběhu dne. Pracují se mnou každý ve své lavici. Úkoly jsou vybrány individuálně dle již nabytých dovedností a schopností. Míra obtížnosti úkolů je projednávána s třídní učitelkou.

7 Kazuistiky

7.1 Kazuistika č. 1

Jméno dítěte: Vanesa

Rok narození: 2003

Věk: 17 let

Diagnóza: Dětský autismus F 84.0,

hraniční pásmo těžkého mentálního postižení,

Dle sociálního chování typ smíšený

7.1.1 Rodinná anamnéza

Otec: Narozen v roce 1964. Pracuje jako manager, často odjíždí na služební cesty. Matka narozena v roce 1979. Pracuje jako administrativní pracovnice. Rodina je úplná a funkční. Rodina spolupracuje se školou (zejména matka) snaží se o společné vyřešení problémů i přes velmi časové pracovní vytížení. Rodičovské schůzky probíhají převážně s matkou. Má mladšího bratra, jeho vývoj je normální. Sama bratra nevyhledává, ale má ráda, když jí bratr věnuje pozornost. V domácím prostředí strukturu a vizualizaci nepoužívají, pouze ve výjimečných nových situacích, nebo když maminka Vanese nerozumí.

7.1.2 Průběh školní docházky

Od čtyř let byla integrovaná za přítomnosti asistentky pedagoga v mateřské škole v obci Libé okresu Cheb a následně pokračovala na téže základní škole. Měla odklad povinné školní docházky. V roce 2014 se rodina přestěhovala na Moravu. Na začátku školního roku 2014/15 nastoupila do základní školy speciální v Šumperku. Žačkou na této škole je doposud. V současné době navštěvuje osmnáctiletá slečna devátý ročník základní školy speciální v Šumperku a zařazena do třídy pro žáky s poruchou autistického spektra.

7.1.3 Osobní anamnéza

Vanesa je narozena v roce 2003. Je z prvního těhotenství. Od 8. měsíce byla rehabilitovaná Vojtovou metodou. První slůvka začala hovořit v 18 měsících. Ve dvou letech přestala mluvit i opakovat. Vyjadřovala se nesrozumitelným způsobem tzv. „hatmatilkou“. Maminka jí ovšem rozuměla. Pobývala ráda v bazénu, oblíbené byly procházky s cílem si dát něco dobrého. Hračky vystavěla na koberec,

nesměl být proveden zásah jinou osobou kromě mámy. Lezla do výšek. Ve čtyřech letech byla vyšetřena na psychiatrické klinice ve fakultní nemocnici v Motole v Praze, kde byl diagnostikován Dětský autismus. Následně zařazena do SPC v Mariánských lázních a poté do centra AAK v Praze. Zde se učila znakový jazyk Makaton.

Současné komunikativní dovednosti

- **Expresivní řeč:** Vanesa nemluví. Má chudou slovní zásobu. Vyjadřuje se jednoslovně. Má ráda Ipad, v případě zájmu vyjádří slovo Ipad. Při výslovnosti vynechává písmena i konce slov. Verbálně vyjádří 10 slov. Ve spontánní řeči se vykytuje žargon (nesrozumitelný jazykový projev). Celkově komunikuje velmi málo. V případě vysoké motivace požádá o pomoc. V centru AAK se učila jazykový program Makaton v běžné řeči jej nepoužívá.
- **Receptivní řeč:** Spontánnímu řečovému projevu nerozumí. Instrukce musí být sděleny jednoduchým pokynem, (dej, uklid' obrázek) Na slovní výzvu (Kde je ...?) ukáže 20 obrázků. Splní i složitější příkazy s donesením předmětu. Málo používá oční kontakt ke komunikaci, občas jej udrží. Mimiku a gesta používá velmi omezeně.
- **Projevy chování:** Má nízkou frustrační toleranci. Při opakovaném nezdaru např. při nácviu nového učiva či neporozumění situaci se projevuje kňouráním, objevují se slovní rituály (salát, paní). Při vystupňovaném afektu v důsledku neporozumění se kouše do ruky, si trhá si vlasy, pláče. Když není zaměstnána rozškrabává si stroupky, okusuje si kůži na prstech do živé tkáně.

7.1.4 Vlastní pozorování

V první kazuistické studii své pozorování zaměřuji na sedmnáctiletou dívku. Cílem je zjistit, zda dokáže používat znaky a gesta v komunikaci a tím si rozšiřovat slovní zásobu.

V centru AAK se učila jazykový program Makaton. V běžné řeči jej nepoužívá. Pro naplnění cíle v přímé práci je použito učební pomůcky (Oskola s.r.o.)

Sada obsahuje několik druhů kartiček a list pro zadávání věty. Větší kartičky s obrázky vyjadřující děj a menší kartičky s obrázky tvořící větu. Podporuje strukturovaného učení. Věty skládá zleva doprava, čímž se stimuluje správné čtení. Pomocí obrázků rozšiřuje zrakové vnímání.

Když jsem položila na lavici kartu s dějovým obrázkem a na otázku „Co dělá holka?“, se Vanesa zaměřuje pouze na osobu z obrázku. Řekne „holka“ a doplní slovo znakem. Při použití strukturované pomůcky (viz příloha č. 5), některé obrázky ve větě vyjádří verbálně, některé doplní znakem a jiná gestem. Jeden blok procvičování vět trval zhruba deset minut. Do rozvrhu je zahrnut pod kódem „práce“. Při činnosti udrží oční kontakt. Desetiminutový blok je dostačující, poté je unavená a projevuje se kňouráním které následně stupňuje. Nácviu je prováděn třikrát týdně po dobu dvou měsíců od ledna do

března 2021. Je důležité přihlížet na naladění, tomu také přizpůsobit míru požadavků. Snadno se unaví, opakovaný nezdar vede k problémovému chování (pláče, křičí). V některých situacích (vybitý Ipad, chybějící puzzle) dochází k afektu. Silně řičí, hodí s předmětem, kouše se do rukou nebo si vytrhává vlasy. Na školní prostředí je adaptovaná, funguje bez problémů. Odměnou za odvedenou práci byla sladkost, kterou si sama vybrala. Dostala ji hned po ukončení bloku, jelikož šlo o nové učivo.

Na začátku školního roku během měsíce září 2020 u komunikačního cvičení paní učitelka probírala s dětmi učivo na téma „zvířata a jejich obydlí“. Některé obrázky vyjádřila verbálně např. „kočka, kráva, pes“ a doplnila znakem. Na obrázky např. (úl, psí bouda, chlév apod.) ukázala prstem na instrukci „Kde je...?“ Procvičování přispívá k tomu, že postupně začíná používat znaky spontánně u některých obrázků.

Tabulka č.2 Rozvoj slovní zásoby u Vanesy

týden	0	4	8	10
Počet znaků	0	7	9	11

7.1.5 Shrnutí výsledků pozorování

Sedmnáctiletá dívka trpí dětským autismem, na mentální úrovni se pohybuje v dolním pásmu středně těžké mentální retardace. Potřebuje speciální vzdělávací postupy. Výrazné potíže má v oblasti verbální komunikace. Žargon (žvatlání) používá častěji zejména v neřízených činnostech při relaxaci a hře. Podpora strukturovaného učení, vizualizace a struktura učebních pomůcek, přispívá nejen ke správnému tvoření vět, ale také k používání znaků v komunikaci. Mohu tímto potvrdit, že strukturované učení pomáhá k rozvoji slovní zásoby. O dosažené dovednosti mě přesvědčila situace v září, když Vanesa spontánně použila znaky u obrázků při výuce. V současné době používá 11 znaků. „Máma, táta, holka kluk, jablíčko, jí, pusa, sluníčko, kočka, pes, kráva“.

7.2 Kazuistika č.2

Jméno dítěte: Ondra

Rok narození: 2001

Diagnóza: Dětský autismus F 84.0, středně těžké mentální postižení, typ aktivní.

Dle sociálního chování typ aktivní

7.2.1 Rodinná anamnéza

Matka narozena v roce 1972., Otec narozen v roce 1973. Těhotenství a porod proběhl bez komplikací. Má staršího bratra. Jeho vývoj je normální. Rodiče jsou rozvedení, mezi sebou komunikují a spolupracují. S rodinnými příslušníky má velmi dobrý vztah.

7.2.2 Průběh školní docházky

Ve třech letech nastoupil do speciální mateřské školy pro děti s autismem, kde se začal vzdělávat dle strukturovaného programu. Začal postupně pracovat s předměty, fotografiemi, piktogramy. V mateřské škole se řeč začala postupně rozvíjet. Následovně pokračoval v téže speciální základní škole v Šumperku. V současné době navštěvuje závěrečný desátý ročník základní školy speciální v Šumperku.

7.2.3 Osobní anamnéza

Devatenáctiletý mladík se narodil v roce 2001. V šesti měsících mluvil první slůvka „mama, káka“ (táta). Zřejmě šlo o první žvatláni, které rodiče přisuzovali prvním slůvkům. Dítě v šesti měsících nemá spojená slůvka složená ze zdvojených slabik (mama) s označováním osob. Po té stagnaci řeči, přestal mluvit, neukazoval. Přeskočil fázi lezení po čtyřech a sezení. Mezi nejoblíbenější činnosti patřily pouštění vody v koupelně, zapínání a vypínání světla. Z iniciativy matky navštívili dětskou lékařku. Dostali doporučení foniatrici do Olomouce, další doporučení na neurologii, kde bylo podezření na autismus. Poté vyšetření na klinice v Brně, byl mu diagnostikován Dětský autismus. Dříve používali strukturu i v domácím prostředí. V současné době ji nepoužívají.

Současné komunikativní dovednosti

- **expresivní řeč:** Používá jednoduché věty, kterým rozumí. Na jednoduché otázky odpoví. Má verbální rituály v komunikaci. Používá naučených frází, kterým nerozumí. V řeči využívá echolalické výroky, ulpívá na tématech, „Ahoj, jak se máš?“ „Kde jsi byl o víkend?“ Verbálních stereotypních rozhovorů užívá také v konverzaci se spolužáky ve třídě. Nemá rád komunikaci, která vede k výměně informací. V aktivní komunikaci netvoří správně gramaticky tvary vět

(špatná tvorba slovosledu a větných konstrukcí). Hovoří v jednoduchých větách. V komunikaci používá často neadekvátní mimiku.

- **receptivní řeč:** Rozumí jednoduchým pokynům, slovům nebo větám, zejména naučeným nebo často opakovaným. Novým a komplexním otázkám nerozumí. Po ulici se nemůže pohybovat sám, neumí pružně zareagovat na dopravní situace. Oční kontakt naváže. Od druhých vyžaduje, aby používali výrazy určitým způsobem (ne Pavlína ale Pája).
- **Projevy chování:** Má strach ze psů. Při vyprávění vtípů se projevuje neadekvátním smíchem, aniž chápe jeho podstatu. V případě, že nerozumí nastupuje nadměrné ujišťování, slovní rituály. Projevuje se občasnou neadekvátní mimikou, křičí, neguje a ukončuje konverzaci výrokem „Tak dost“. Objevuje se grimasování, napodobuje chování druhých spolužáků, dospělých.

7.2.4 Vlastní pozorování

V této kazuistické studii je zkoumání zaměřeno na správné tvoření vět z hlediska gramatiky. Devatenáctiletý mladík komunikuje mluvenou řečí, píše velkým tiskacím písmem, nacvičuje psací písmo. Má velmi chudou slovní zásobu. V mluveném i psaném projevu se vyskytují špatné větné konstrukce (Já jít domů.). Slovní opravování v běžné řeči mu vadí, reaguje negativně, říká „Ne, ne, tak dost!“ „Opakuje větu, jak ji má naučenou. Vytváří si šablony, kterých se striktně drží. Uvedu situaci, kdy oslovoval dospělé i spolužáky „ahoj“. Když ho paní učitelka slovně opravila „Dospělým se říká dobrý den“, odpovídal zvýšeným hlasem „ne, ne nevadí, říká se Ahoj.“ Na tabuli u fotografií dospělých umístila kartičku s nápisem „dobrý den“, u spolužáků „Ahoj. Za podpory vizualizace, (kartiček na tabuli) použil správného pozdravu dospělých a spolužáků. V tomto případě šlo o nastavení pravidel, ale stejného způsobu jsem využila i k nácviku.

Vizualizované (napsané) věty Ondra vidí, chápe je jako úkol. Je důležité správně zadat instrukci. Ukázka porozumění slovní instrukci a pomocí vizualizace je uvedena v příloze (příloha č.5, obr. 17 a 18). V této situaci mu slovní opravování nevadí. Úkoly je schopen také opakovaně používat. Na slovní pokyn usedá v lavici. Věty opisuje s vizuálním vzorem. Použil tranzitní kartu z denního školního rozvrhu. Za odvedenou práci dostal odměnu vždy hned po ukončení bloku, dle vlastního výběru.

Tabulka č.3 Nárůst slovní zásoby u Ondry

Týden	0	4	8	10
Počet vět	0	12	26	31

7.2.5 Shrnutí výsledků pozorování

Ondra je devatenáctiletý chlapec, který trpí dětským autismem a středně těžkou mentální retardací. Ke vzdělávání je nutné využití speciálních vzdělávacích postupů. Vizualním podpořením si učivo lépe zapamatuje, má velmi dobré zrakové vnímání. Verbální vedení ve vizualizovaném provedení úkolů mu nevádí. Správný tvar vět se Ondra učí mechanicky. Opravené věty si v rámci nácviku pamatuje vizuálně. Naučené věty sdělí i napíše gramaticky správně, ale v mluveném i psaném projevu u jiných vět, které neprošly nácvikem, se chyby vyskytují. Celkem správně používá 31 vět. Doporučuji, aby si učitel zapisoval věty, v nichž se vyskytují chyby a prováděl nácvik s žákem.

7.3 Kazuistika č. 3

Jméno Michal

Rok narození: 2003

Diagnóza Dětský autismus F 84.0, lehká mentální retardace

Dle sociálního chování typ pasivní

7.3.1 Rodinná anamnéza

Matka narozena 1976 pracuje jako poradce v Občanské poradně. Otec narozen 1972, pracuje jako řidič z povolání. Těhotenství bylo komplikované. Maminka přišla o dvojče v pátém měsíci těhotenství, byla delší dobu hospitalizována. Má staršího bratra, jeho vývoj je normální. Maminka uvádí že „Vztah je nyní dobrý, pár horších chvil bylo v období puberty Filipa, což je normální i u zdravých sourozenců“.

7.3.2 Průběh školní docházky

Ve čtyřech letech začal navštěvovat mateřskou školu pro děti s poruchou autistického spektra. Do první třídy nastoupil v šesti letech. Povinnou školní docházku absolvoval na téže škole, byl zařazen do třídy pro žáky s autismem. V současné době je žákem osmé třídy základní školy speciální v Šumperku.

7.3.3 Osobní anamnéza

Začal mluvit až v pěti letech, poté se komunikace rychle rozvíjela. Jak uvádí matka měl tzv. „Skokový vývoj“. Dříve nejevilo o nic zájem. Dělal, co sám chtěl, na zákaz nebo požadavek reagoval křikem. Nemohl na něj nikdo sáhnout kromě mámy Doma sledoval stále dokola pohádku o Krtečkovi. Hračky stavěl za sebe a zacházel s nimi jako s vláčkem. Jedl pouze suchý rohlík a Pribináček. Než byl diagnostikován autismus prošel psychologickým vyšetřením a vyšetřením na ORL. Doma strukturu nepoužívají, jen ve výjimečných situacích.

Současné komunikační dovednosti

- **Expresivní řeč:** Vyjadřuje se ve větách a jednoduchých souvětích. Má tendence k formálnímu vyjadřování. Ulpívá na oblíbených tématech. (vlaky jízdní řády). Zájem jeví i o životopisy slavných osobností, sbírá podpisy známých zpěváků a herců. Dokáže rozvést konverzaci, ale vrací se zpět k oblíbeným tématům.
- **Receptivní řeč:** Rozumí obsahu jednoduchých vět. Chápe slova, která používá. Složitějšímu čtenému textu nerozumí (čtení pohádky) Sociální kontakt navazuje spontánně, neumí vyhodnotit sociální situace. Ulpívá k doslovnému významu slova. Nerozumí sarkasmu, ironii, flirtování. Je stále pozitivně naladěný. Radost vyjadřuje úsměvem, třepáním rukou, Když se soustředí na nějakou činnost (samostatná práce, učení) promílá jazyk v ústech.
- **Projevy chování:** Na veřejnosti je nápadné, (třepání rukama) výrazně na sebe upoutává. Ve škole ostatní děti napomíná a poučuje, neodhadne míru. Občas ho někdo slovně atakuje, nedokáže na takovou situaci reagovat. Doma je spíše samotářský, aktivity preferuje spíše o samotě. Nemá rád, když mu do jeho aktivit zasahují. Výrazně napodobuje svého spolužáka, sdílí spolu zájem o slavné osobnosti. Velmi přesně dokáže imitovat některé rodiče spolužáků i osoby z jeho okolí. Změny, na které není připraven komentuje, S nástupem puberty je méně společenský.

7.3.4 Vlastní pozorování

Michal se vyjadřuje srozumitelně. Má poměrně dobrou slovní zásobu, V přímé řeči má tendence k formálnímu vyjadřování. Rozumí obsahu vět i jednoduchým souvětím. Obtíže má s porozuměním složitějších či nových pojmů. Nerozumí vtípu, ironii, sarkasmu. Ulpívá na doslovném významu slova. To mě vedlo k otázce, zda je schopen pochopit význam ustálených výrazů a rčení.

Na slovní výzvu usedá k pracovnímu stolku v prostoru samostatné práce. Pracuje s dospělým (se mnou). Sedíme naproti sobě. Záměrem je zjistit, zda rozumí rčením. Na položenou otázku např. „Víš, co znamená „Pohni kostrou?““. odpovídá „Hm, tak to asi teď nevím. No tak to si mě teď teda zaskočila“ Žmoulá si triko a mlčí. Jsou předloženy obrázky vyjadřující rčení. Ukazuje na obrázek, který vyjadřuje doslovné chápání významu slova. Učivo je pro něj náročné a z obavy delšího neúspěchu jsou předloženy vždy pouze dva.

Jsou vypracovány fólie na téma „To se jen tak říká“ (viz příloha č 5). Pracuje s nimi třikrát týdně po dobu jednoho měsíce od ledna až do února 2020. Poslední týden v měsíci opakuje rčení opět slovně. Na mé otázky např. „Co znamená, když se řekne prásknul do bot?“, odpovídá „No to znamená, že někdo odešel“. Vždy po ukončení bloku dostal odměnu dle svého výběru. V říjnu 2021 při online výuce si spolužák dělal legraci. Využila jsem situace a řekla jsem „L. jedl vtipnou kaší“. Víš, co to znamená? Michal odpovídá, „No to si dělá legraci“

Tabulka 4 Nárůst slovní zásoby u Michala

týden	0	4	8	10
Počet rčení	0	6	9	14

7.3.5 Shrnutí výsledků pozorování

Sedmnáctiletý chlapec s dětským autismem a horním pásmem středně těžkého mentálního postižení, také potřebuje speciální vzdělávací postupy. Při práci udrží oční kontakt. Bez podpory (slovní provedení) nerozumí, Je patrná nervozita, žmoulá si triko, poklepává nohama, poskakuje na židli. Zadané úkoly vždy dokončí. V průběhu výzkumného šetření postupně vysvětluje rčení, o kterých jsme si povídali. Utvrdila mě v tom i situace, která proběhla v říjnu při on-line výuce. Pro Michala je motivací pochvala a správný výsledek. Ve školním prostředí se velmi dobře orientuje, tranzitních karet z denního školního rozvrhu nevyužívá. Celkem objasní 14 rčení, mohu tedy potvrdit, že si obohatil svoji slovní zásobu a tím pádem došlo k naplnění cíle.

Diskuse

Předmětem pozorování jsou žáci s poruchou autistického spektra, osmého a devátého ročníku základní školy speciální. U žáků se posuzují pokroky v jednotlivých kazuistických studiích, neboť jejich dovednosti a schopnosti jsou na individuální úrovni. V první kazuistice je pozorování zaměřeno na používání znaků Makatonu. Nevýhodou jazykového programu je, že jej musí umět i lidé z jejího okolí, na druhou stranu není zapotřebí velké množství obrázků, piktogramů, fotografií, které jsou ovšem pro úzké i širší okolí čitelnější. Žák musí také pochopit systém komunikování. Znaky, které se naučila, spontánně spojila s obrázkem při práci u tabule, i v přirozeném prostředí (při prohlížení časopisů, knížek). Pro běžné komunikování je počet naučených znaků nedostačující.

K naplnění cíle je využito podpory strukturovaného učení, které přispívá k jejich dosaženým pokrokům. Žáci s poruchou autistického spektra mají velmi dobré zrakové vnímání, což je obecně ve většině případů jejich silnou stránkou. Toto se potvrdilo ve všech třech kazuistických studiích. V první kazuistické studii je zjevné, že při tvorbě věty se dívka orientuje dle vizualizace pomůcky, používá znaky u strukturované věty, také chápe systém tvorby jednoduché věty ve smyslu osoba sloveso a podstatné jméno. Ve druhé studii vizualizace vět podporuje vysvětlení správnosti slovosledu a gramatiky. Chlapec se učí mechanicky pouze správný tvar věty, což je více motivující a méně matoucí pro nácvik.

Ve třetí studii vizuální znázornění rčení přispívá k pochopení jeho významu. Ověření nového učiva probíhalo v měsíci lednu, únoru poslední týden a v polovině března. Výzkumné šetření probíhalo ve školním prostředí, ne v domácím, proto mohly být výsledky šetření zkresleny. Výzkum také ovlivnila on-line výuka, jelikož bylo za potřebí přímé práce s žáky, zejména u dívky v první kazuistické studii. Striktně rozlišuje školní a domácí prostředí, nechápe situaci, proč se má učit na počítači z domova. U slečny je On-line výuka zprostředkována formou pracovních listů.

S tím také souvisí další otázky. Je Vanesa schopna si osvojit nové znaky za účelem funkční komunikace? Může ke komunikaci více využívat jazykový program Makaton, nebo jí bude více vyhovovat komunikační kniha? Může Ondra obohatit svoji slovní zásobu o více rozvitě věty? Může se Michal učit pochopení novým situacím, které jej v životě potkají? Je u žáků možnost dalšího rozvoje nebo jsou na hranici svých intelektových možností? Zodpovězení na tyto otázky by mohlo být cílem dalšího zkoumání.

Závěr

Poprvé byl termín autismus určen L. Kannerem, který zaznamenal zvláštní chování skupiny dětí, které nejevily zájem o svět kolem nich a jsou uzavřeny do svého světa. Inspiroval se řeckým slovem „autos“ sám. Autismus je jedním z nejzávažnějších postižení, se kterým se dítě v životě potýká. Autistické spektrum přináší mnoho problémů, děti se musejí vyrovnávat s mnoha situacemi, které jsou velmi nečitelné a frustrující. Za těmito úskalími stojí obrovský handicap v oblasti triády. I přes to, že autismus doprovází jedince celý život, existují osvědčené metody, jež pomáhají a otevírají bránu k novým možnostem.

Má bakalářská práce je zaměřena na využití strukturovaného učení v rozvoji komunikace u žáků s poruchou autistického spektra. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první kapitole je popsán historický vývoj autismu, druhá se týká vymezení pojmu, charakteristiky i statistických údajů. Třetí část je věnována nespécifickým rysům a triádě problémových oblastí. Čtvrtá kapitola se zabývá jednotlivými typy poruch. Pátá je zaměřena na intervenční programy, podrobněji se věnuje strukturovanému učení Tato metoda vychází z TEACH programu, je často používaná nejen v České republice. Program klade důraz na individuální, pozitivní přístup k dětem, je zaměřený na intervence, které vedou k regulaci problémového chování dětí, spolupráci s rodinou, dodržování principů při výchovném a vzdělávacím procesu. V empirické části popisují tři kazuistické studie, dva chlapce a dívku ve věku osmnáct až dvacet let. Výzkum probíhá ve třídě pro žáky s autismem v prostoru pro samostatnou práci. Každý žák dosahuje rozdílné vývojové úrovně v komunikaci, proto cílem zkoumání je zjistit jakého rozvoje slovní zásoby dosahují dle individuálních dovedností. Cílem práce je nabývání nových komunikačních dovedností a schopností za podpory strukturovaného učení.

Jako dítě ve zdravé populaci tak i každý žák s poruchou autistického spektra je osobností, preferuje jiné potřeby, pracuje jiným tempem, míra porozumění je velmi rozdílná. Je důležité přizpůsobit míru požadavků, uvědomit si, že musíme ke každému přistupovat dle jejich schopností a dovedností. Jako prostředek k dosažení cílů je použito strukturovaného učení. Neméně důležitým úkolem nejen pedagogů, ale také profesionálních odborníků i rodičů je vyvářet pro děti takové prostředí, které jim přináší jistotu, bezpečí v obrovském a nepřehledném světě a podílet se utváření nezávislosti a samostatnosti.

Seznam literatury

1. BEEROVÁ, Edita. Speciální pedagogika: Aktuální stav užívání prostředků augmentativní a alternativní komunikace. 2005, 104-113. ISSN 1211-2720.
2. BOYD, Brenda. Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-834-0.
3. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.
4. EMERSON, Eric. *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.
5. GRANDIN, Temple a Richard PANEK. *Mozek autisty: myšlení napříč spektrem*. Praha: Mladá fronta, 2014. ISBN 978-80-204-3115-8.
6. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
7. HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
8. HRDLIČKA, Michal. *Mýty a fakta o autismu*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1648-3.
9. JŮN, Hynek. *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-590-5.
10. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
11. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.
12. SCHOPLER, Eric, Robert Jan REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ, přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
13. STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0002-4.
14. STARÁ, Ester. *Žvanda a Melivo: cvičení na rozvoj slovní zásoby*. Vyd. 2. Ilustroval Milan STARÝ. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-3888-3.

15. ŠAROUNOVÁ, Jana. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.
16. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*: Zdeněk Šimanovský. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-339-0.
17. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
18. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
19. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci*: [informační příručka]. Vyd. 2. Praha: APLA, c2008. ISBN 978-80-254-6339-0.
20. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
21. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
22. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
23. VOTYOVÁ, Simona a Magdalena ČÁSLAVSKÁ, ed. *Nedávejte do hrobu motýla živého: příběhy lidí s autismem*. [Praha]: Asociace pomáhající lidem s autismem-APLA Praha, střední Čechy, 2012. ISBN 978-80-260-2801-7.

Internetové zdroje

1. *Sancedetem: pomáháme dětem, které neměly v životě štěstí* [online]. 26.6. [cit. 2021-01-02]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/poruchy-autistickeho-spektra.shtml>
2. *MKN-10: Pervazivní vývojové poruchy* [online]. [cit. 2021-01-02]. Dostupné z: <https://mediately.co/cz/icd/F00-F99/set/F80-F89/cls/F84/pervazivni-vyvojove-poruchy>
3. *1+10 zásad komunikace s lidmi s autismem: prevalence poruch autistického spektra* [online]. 2020 [cit. 2021-01-02]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/autismus>
4. ŠPORCLOVÁ, Veronika. Co jsou poruchy autistického spektra: poruchy. *Sancedeten* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/co-jsou-poruchy-autistickeho-spektra>
5. VÁGNER, Petr. *Úvod do nácviku sociálních dovedností u osob s poruchou autistického spektra* [online]. 10.3.2020 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: https://www.icasov.cz/data/cf1/000291_000107.pdf
6. *Atypický autismus u dětí* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: (<https://www.emimino.cz/encyklopedie/atypicky-autismus-u-deti/>)
7. TOMS, Miroslav. *Mt. autismus: Dětská dezintegrační porucha* [online]. [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: (<https://sites.google.com/site/mtautismus/diferencialni-diagnostika/detska-dezintegracni-porucha>)
8. ÚZIS MUNI MED Národní centrum pro medicínské komenklatury a kllasifikace: *Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypní pohyby*. *Mediateli* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: (<https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>)
9. *Co je AAK: Co je augmentativní a alternativní komunikace a komu je učena* [online]. [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: (<https://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-co-je-aak-9>)
10. MUHLPACHR, Pavel. *Speciální pedagogika: Autismus z pohledu speciální pedagogiky* [online]. 2017 [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: (<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8580/7767>)
11. *Psychologie.cz: Stop terapii pevným objetím* [online]. 27.8.2013 [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: (<https://psychologie.cz/stop-terapii-pevnym-objetim/>)
12. SAVKOVÁ, Irena, Johanka. *Speciální škola diakonie Ostrava: Facilitační komunikace* [online]. [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: (<https://skola-ostava.diakonie.cz/vychovne-vzdelavaci-a-terapeuticke-pristupy/alternativni-a-augmentativni-komunikace/facilitacni-komunikace/>)

13. *Wiki knihovna: Nezúčastněné pozorování* [online]. 23.10.2012 [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: (https://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Nezúčastněné_pozorování)
14. *VOKS: obrázky* [online]. [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: (https://www.google.com/search?q=VOKS+obrázky&rlz=1C1PRFI_enCZ895CZ895&oq=VOKS+obrázky&aqs=chrome..69i57j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

Seznam tabulek

Tabulka č.1 Základní informace o žácích

Tabulka č.2 Rozvoj slovní zásoby u Vanesy

Tabulka č.3 Rozvoj slovní zásoby u Ondry

Tabulka č.4 Rozvoj slovní zásoby u Michala

Přílohy

Příloha 1 Alternativní komunikační systémy

Obrázek č.1 Znak do řeči

Obrázek č.2 Makaton

Obrázek č.3 VOKS

Obrázek č.4 Piktogramy

Obrázek č. 5 Bliss systém

Příloha č.2 Školní pomůcky a vybavení třídy

Obrázek č. 6,7,8 Pracovní prostor, prostor pro neřízené činnosti, denní rozvrhy

Obrázek č. 9,10,11, školní pomůcky

Příloha č.3 Prostor pro individuální výuku, komunikační kruh

Obrázek č.12, Pracovní koutek pro individuální učení

Obrázek č.13 Komunikační cvičení

Příloha č.4 Informovaný souhlas rodičů

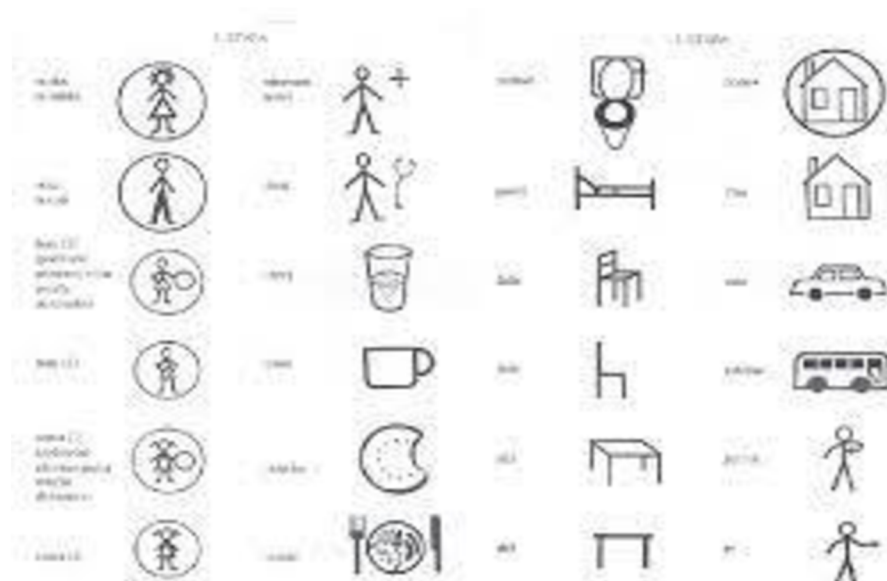
Příloha č.5 Pomůcky pro nácvik komunikačních dovedností

Obrázek č. 14,15 Pomůcka Oskola,s.r.o., vizualizace nácviku

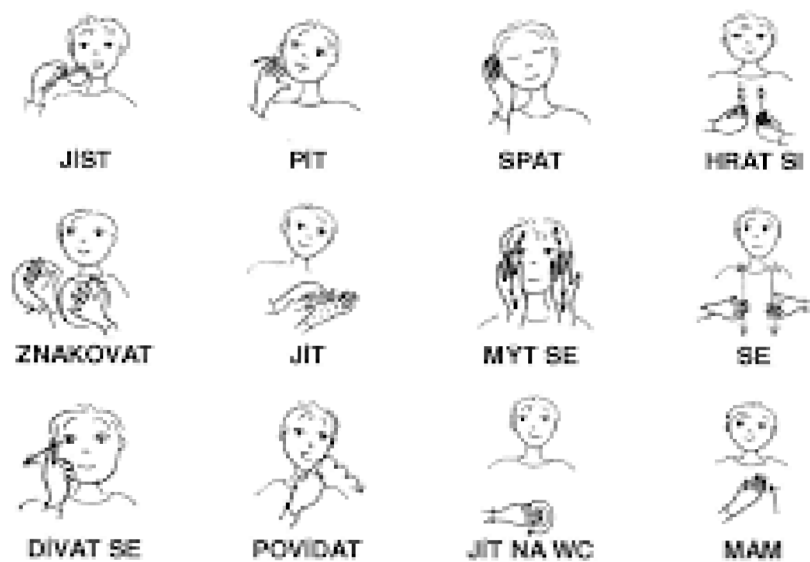
Obrázek č.16 Pomůcka pro nácvik rčení

Obrázek č. 17, 18 Pracovní list pro nácvik tvoření vět

Příloha č.1 Komunikační systémy



Obrázek 1 komunikační systém Makaton



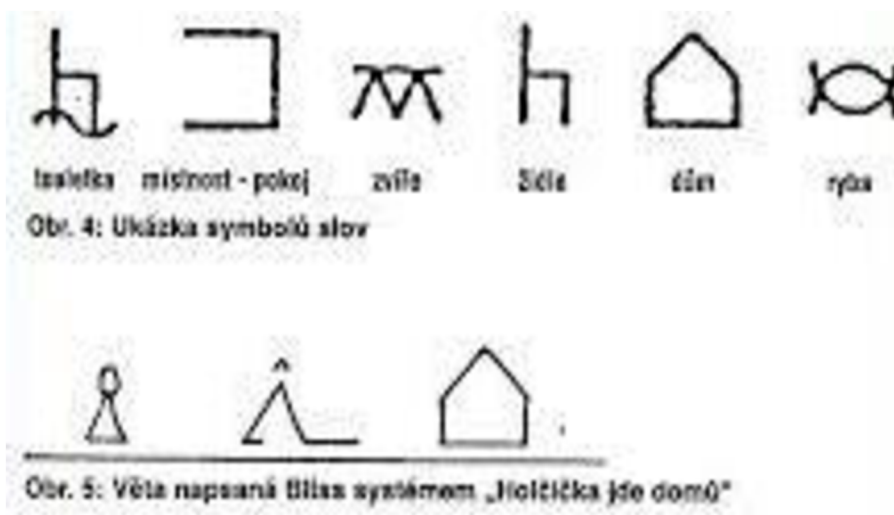
Obrázek 2 Jazykový program znak do řeči



Obrázek 3 Piktogramy



Obrázek 4 Komunikační systém VOKS



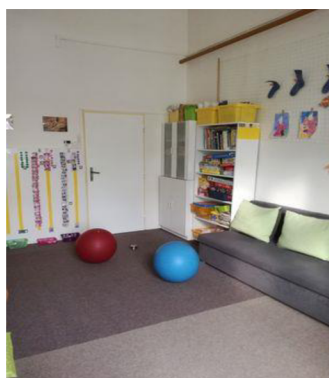
Obrázek 5 Komunikační systém Bliss

(https://www.google.com/search?q=VOKS+obrázky&rlz=1C1PRFI_enCZ895CZ895&oq=VOKS+obrázky&aqs=chrome..69i57j0.7497j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

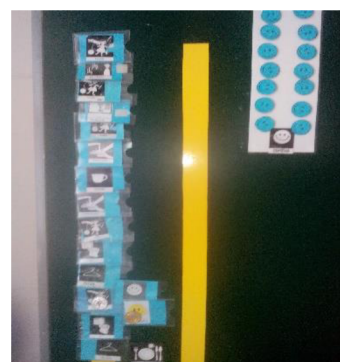
Příloha č.2: Pracovní prostor, prostor pro relaxaci, denní rozvrh, učební pomůcky



Obrázek 6 prostor pro samostatnou práci



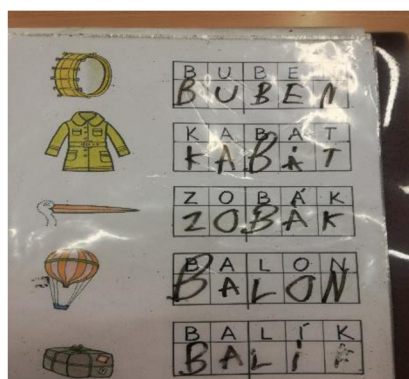
Obrázek 7 prostor pro relaxaci



Obrázek 8 Denní školní rozvrh



Obrázek 9 Strukturované úlohy fólie



Obrázek 10 psaní



Obrázek 11 Tématiké fólie

Příloha č.3 Prostor pro individuální učení, komunikační kruh



Obrázek 12 Prostor pro
individuální učení



Obrázek 13 Komunikační kruh

Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Informovaný souhlas:

Jsem studentkou pedagogické fakulty na univerzitě v Hradci Králové.

Studuji program: specializace v pedagogice,

Obor: učitelství praktického vyučování.

Název bakalářské práce: Využití metody strukturovaného učení na rozvoj komunikace.

K vypracování své bakalářské práce potřebuji podklady ve formě informací o Vašem dítěti. Půjde o velmi osobní a citlivé informace, které potřebuji k popsání rodinné, osobní anamnézy v kazuistikách případové studie. Tyto informace budou použity pouze pro účely vypracování bakalářské práce a nebudou jiným způsobem zveřejněny. Nebudu uvádět pravá jména žáků, ani uvádět celý datum narození, pouze rok.

Kontakt:

Vladimíra Horáková

Šumperk 787 01

Tel:

Souhlasím, aby informace o mém synovi/mojí dceři.....
....., narozeného/é byly použity pro účely
vypracování bakalářské práce ANO – NE

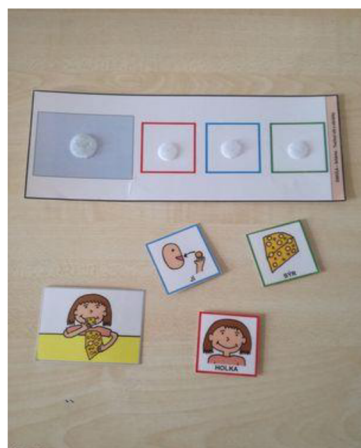
V (místo vypuštěno), dne

Podpis zákonného zástupce:

Příloha č. 5 Pomůcky a formuláře k výzkumnému šetření



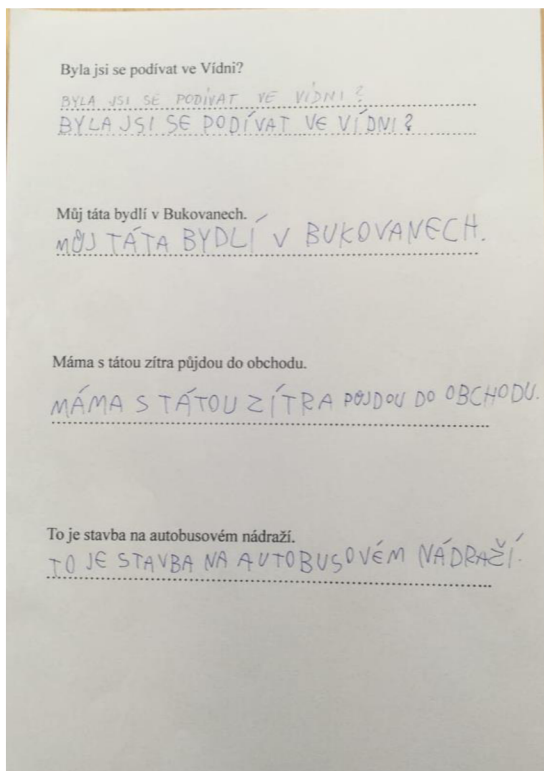
Obrázek 14 Pomůcka Oskola



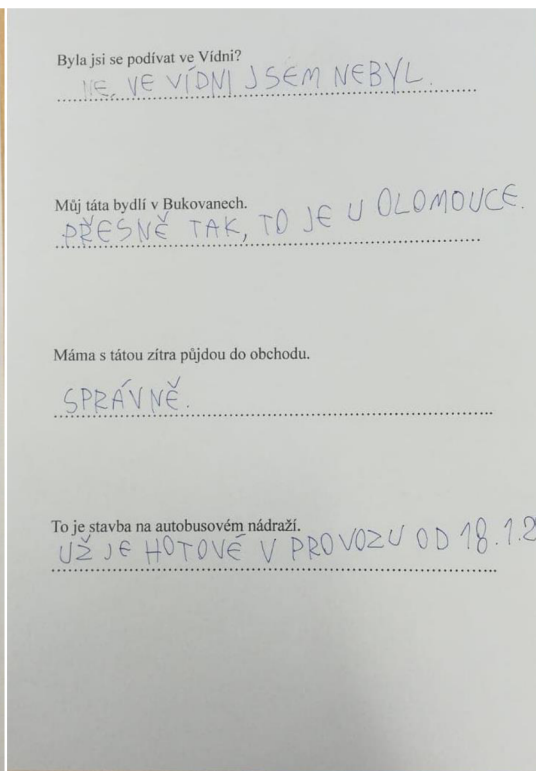
Obrázek 15 Vizualizace



Obrázek 16 Tématické fólie pro nácvik rčení



Obrázek 17nácvik psaní vět



Obrázek 18psaní vět na slovní instrukci