

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ

2021–2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dominik Bradáč

**Esteticky-výchovné působení na žáky s poruchou
autistického spektra na základní škole speciální v Praze**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Jan Josl Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2021–2023

BACHELOR THESIS

**Aesthetic-educational impact on pupils with autism spectrum
disorder at a special elementary school in Prague**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Jan Josl Ph. D

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autora: Dominik Bradáč

Poděkování

Děkuji Mgr. Janu Joslovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a cenné připomínky k její realizaci.

Anotace

Tato práce se zaměřuje na esteticky-výchovné působení na žáky s poruchou autistického spektra. Teoretická část vymezuje pojmy porucha autistického spektra a estetická výchova a zaměřuje se na podstatné informace z těchto oblastí. Zabývá se také aktivitami, které se svým působením výrazně podílí na rozvoji osobnosti nejen s poruchou autistického spektra, ale i dalších druhů postižení. Praktická část zkoumá působení esteticko-výchovných aktivit na žáky. Stěžejní je především názor pedagogů. Výzkum bude probíhat pomocí pozorování, rozhovoru, škálování a experimentu.

Klíčová slova

adaptibilita, estetická výchova, falzifikace, hypersenzitivita, hyposenzitivita, triáda poškození, TEACCH programe, podpůrná opatření, pervazivní vývojová porucha, porucha autistického spektra, , verifikace, validta

Annotation

This work focuses on the aesthetic-educational effect on pupils with autism spectrum disorders. The theoretical part defines the terms autistic disorder and aesthetic education, and this part focuses on essential information from the areas. It also deals with activities that significantly contribute to the development of personality not only with autism spectrum disorders, but also with other types of disabilities. The practical part examines the effect of aesthetic-educational activities on pupils. The opinion of pedagogues is crucial. The research was conducted using observation, interview, scaling and experiment.

Keywords

Adaptability, aesthetic education, sensory hypersensitivity, hyposensitivity, Pervasive Developmental Disorder, autism spectrum disorder, support measures, principles of aesthetic education, TEACCH PROGRAM, triad of damage, verification, validity

OBSAH

úvod	8
1 Porucha autistického spektra.....	10
1.1 Základní terminologie a vývoj názorů na autismus.....	10
1.2 Triáda Poškození	12
1.3 Klasifikace poruch autistického spektra	15
2 Estetická výchova	19
2.1 Cíle a principy estetické výchovy	20
2.2 Význam estetické výchovy.....	22
2.3 Estetická výchova a její současné pojetí.....	23
3 Vymezení výchovy dětí s autismem	25
3.1 Vzdělávání dětí s autismem	26
3.2 Legislativní rámec vzdělávání v ČR.....	29
3.3 Výchovně-Vzdělávací aktivity.....	30
4 Analýza práce s žáky s Poruchou autistického spektra	33
4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření.....	33
4.2 Charakteristika zkoumaného prostředí a výběr cílové skupiny.	34
4.3 Výzkumné šetření	38
4.4 Závěr výzkumného šetření.....	42
Závěr	44
Seznam použitých zdrojů	45
seznam obrázků.....	48

ÚVOD

V rámci posledních let se setkáváme se značným nárustem výskytu poruch autistického spektra. Lze tedy do budoucna očekávat značný nárůst těchto osob a vzroste tím také potřeba pochopení a stanovení výchovných metod. Tato práce nemá sloužit pouze pedagogům a jiným odborným pracovníkům, kteří se také svou prací výrazně podílí na výchově těchto dětí, ale zejména rodinám či příbuzným i jiným blízkým osobám, kteří se podílí nejen na výchově těchto osob.

„Autismus není něco, co osoba má. Autismus není žádná ulita, ve které je osobnost uzavřena. Autismus je způsob bytí. Autismus je vše pronikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“ Jim Sinclair

Výše uvedená slova, nejsou z mých úst. Setkal jsem se s nimi v jedné z odborných publikací, z kterých čerpám informace pro vypracování této bakalářské práce. Z mnoha dostupných citací se mi tato konkrétní citace zalíbila.

Každý člověk s poruchou autistického spektra je jedinečnou osobností, který má na rozdíl od běžné populace, své vlastní specifické potřeby, svůj vlastní specifický charakter, který se odlišuje v projevech chování, způsobu myšlení, jiným vzorec vyjadřování. Zkrátka každé dítě je jiné, a proto bývá velmi obtížné najít právě ty konkrétní způsoby práce, které jsou nejvhodnější pro konkrétního žáka a optimalizovat tak vývoj osob s tímto postižením. V dnešní době se však setkáváme s výrazným nárůstem osob s touto diagnózou a situace je tak komplikovaná nejen počtem případů, ale i zoufalým počtem odborníků a nedostatkem studijního materiálu zabývajících se touto problematikou. Cílem této práce je zjistit, jak ovlivňují zvolené výukové metody samotný výchovný proces osob s poruchou autistického spektra. Proto je hlavní výzkumná otázka zaměřena na způsob práce s cílovou skupinou.

První část této práce se zaměřuje na základní informace o problematice poruch autistického spektra, včetně jejího popisu, její charakteristiky, problémových oblastí. Stěžejní je i popis různých forem včetně jejich specifických projevů. Práce se také věnuje

základům estetické výchovy, včetně jejího vymezení, základním principům a jejímu výchovnému významu. Tedy toho, čeho chceme ve výchově dosáhnout. Nakonec se budeme věnovat výchovně-vzdělávacím aktivitám, které se výrazně podílejí na výchově osob s poruchou autistického spektra, které jsou stěžejní pro jejich zdravý rozvoj. Poslední část této práce tvoří empirický výzkum, který se věnuje výzkumným otázkám, které se věnují práci s cílovou skupinou. Pro zpracování tohoto cíle byla zvolena forma kvalitativního výzkumu za pomoci metod pozorování vybraných subjektů a rozhovory s klíčovými pracovníky. Závěrem této části bude experiment s pozorovanými žáky, kde bude podrobně zaznamenáván jejich postup při práci.

1 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Být autistický ještě neznamená nemít lidskou duši. Ale znamená to být zvláštní. Znamená to, že co je normální pro zdravé lidi, není normální pro mne a co je normální pro mne, není normální pro zdravé lidi. Do určité míry jsem špatně vybaven pro přežití v tomto světě, jako mimozemšťan, který přistál na zemi bez orientační příručky. Ale moje osobnost je nedotčena. Moje já je nedotčené. Našel jsem ve svém životě velké hodnoty a smysl života a nechci z nich být vyléčen“ Jim Sinclair

Poruchy autistického spektra řadíme mezi tzv. pervazivní vývojové poruchy, což chápeme jako všestrannou neurovývojovou poruchu, která v mnoha směrech s trvalým dopadem narušuje zdravý mentální vývoj dítěte. V omezeném slova smyslu se jedinec jeví jako „nezúčastněný“ nebo „obrácený do sebe“. Většina těchto dětí trpí postižením intelektu různého rozsahu, nejčastěji jsou postihnuti středně těžkou mentální retardací. Autismus je chápán jako důsledek geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji. Jedná se tedy o poruchy vrozené a nelze tedy hovořit o chybném výchovném vedení jako o příčině.¹

1.1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE A VÝVOJ NÁZORŮ NA AUTISMUS

Mezi nejčastěji se vyskytujícími termíny, se kterými se v souvislosti s danou problematikou běžně setkáváme je autismus, poruchy autistického spektra a pervazivní vývojové poruchy. Dané termíny nahradily v minulosti užívané pojmy jako autistická psychóza, časný infantilní autismus, raný dětský autismus či autistické rysy. Pro lepší orientaci považujeme za nezbytné si je blíže specifikovat. Budeme vycházet z historického vývoje nazírání na danou poruchu.

¹ (Thorová, 2012)

První definice autismu proběhla v roce 1943. Definoval jí rakousko-americký psychiatr Leo Kanner, který je známý především svým výzkumem s názvem „Autistic disturbances of affective contact“². V ní Kanner uveřejnil výsledky svého pětiletého pozorování. Zkoumal celkem 11 dětí, které vykazovaly značné množství společných výchovných znaků, ale nespĺňovali diagnostická kritéria žádné do té doby známé kategorie psychických onemocnění. Kanner popisoval děti s autismem jako extrémně osamělé a uzavřené ve svém vlastním světě.

Kanner se inspiroval řeckým slovem „autos“, což můžeme přeložit jako „sám“ nebo „osamělý“ protože se domníval, že lidé trpící autismem jsou osamělí, neschopní lásky, přátelství a celkově se uzavírají před světem³

Přibližně ve stejné době roku 1944 o autismu vychází publikace⁴ od vídeňského pediatra Hanse Aspergera. Nicméně vzhledem k nepříznivému období musela jeho objevená pozorování na svůj úspěch ještě počkat, a to až do 90. let 20. století.

Použití slova autismus lze však dohledat i dříve. Daný výraz poprvé použil již v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuler. V jeho pojetí představoval autismus odpoutání od reality spolu s relativní nebo absolutní převahou vnitřního života. V tehdejší době označoval pojem „autistický“ schizofrenického pacienta, u něhož byla charakteristická především silná orientace na vlastní osobu a stažení se ze sociálního života. Šedesátá a sedmdesátá léta přinesla mnoho výzkumných studií, které představují autismus, jejíž příčinu musíme hledat v organické, biologické a somatické oblasti. Z těchto podnětů byl autismus zařazen mezi pervazivní vývojové poruchy, nikoliv mezi duševní onemocnění. V roce 1977 publikovala americká autistická společnost první definici autismu a o tři roky později zahrnula americká Psychiatrická asociace (DSM) definici autistického syndromu do diagnostického a statistického manuálu.

² (Kanner, 1938)

³ (Thorová, 2012)

⁴ Autističtí psychopati v dětství – Autistische Psychopathen im Kindersalter

1.2 TRIÁDA POŠKOZENÍ

Pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní vyjadřuje skutečnost, že dochází k narušení oblastí důležitých pro vývoj dítěte a dochází tak k jeho odchýlkám.

Tyto problémové oblasti důležité pro diagnostiku dítěte s autismem definovala poprvé britská psychiatricka Lorna Wingová a nazvala je **Triádou poškození**. Jedná se zejména o oblast sociální interakce, oblast komunikace, a oblast představivosti a hry. Již od útlého věku můžeme u dítěte pozorovat jisté výkyvy v chování. Jedná se o sociální aspekty, které se u jedince s každým měsícem vývoje upevňují. Máme tím na mysli projev sociálního úsměvu, broukání, oční kontakt atd. Výkyvy v projevech se postupem vývoje mění a vyvíjí se zcela odlišným způsobem než u zdravého dítěte. Zjednodušeně řečeno zde mluvíme o obtížích v základních sociálních dovednostech, které jsou vlastní dětem v určitém věku. Jednoznačně lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu. Setkáváme se zde s celou škálou sociálního chování, která má dva extrémní typy. Typ osamělý definujeme jako typ, který nejeví zájem o sociální kontakt. V každé příležitosti se odpojí ze sociálního prostředí, protestuje, stáhne se do koutku atd. Protikladem je typ extrémní, kdy se jedinec naopak snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, a to skrze nepřiměřené sociální aktivity. Jedinec nectí sociální normy, dotýká se lidí, upřeně hledí do obličeje a hodiny jim dokáže vyprávět o věcech, které je nezajímají či obtěžují. Toto chování může být i natolik různorodé, že jednotlivé projevy mohou odpovídat dvěma i více typologickým charakteristikám. Převažující typ chování se obvykle vykrystalizuje až v dospělém věku. Za zdánlivou netečností a otažitostí dítěte stojí nejistota a neschopnost navázat kontakt. Problémy v komunikaci v jedinci vyvolávají úzkost a pocit chaosu a znásobují deficit v oblasti sociálního chování. Chování ostatních lidí je tak pro jedince s PAS velmi nečitelné.⁵

Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace. Opožděný vývoj v této oblasti bývá velmi často první příčinou znepokojení rodiči. Dle Thorové si zhruba polovina dětí řeč, která by sloužila ke komunikativním účelům, vůbec neosvojí. U druhé

⁵ (Thorová, 2012)

poloviny dětí, která si osvojí schopnost řeči, zaznamenáváme nápadně odchylný vývoj řeči s četnými abnormalitami. Deficity v komunikaci jsou tak velmi různorodé. Komunikace se liší svou pestrostí i celkovou mírou komunikačního handicapu. Nejméně narušenou komunikační oblastí v problematice PAS mají jedinci s Aspergerovým syndromem. Jejich pasivní složka komunikace bývá bohatá, v oblasti verbálního myšlení dosahují mnohdy i nadprůměrných výsledků. Největší obtíže zde nalezneme hlavně ve využití komunikace v sociálním a praktickém využívání. Dle výzkumu Britského psychologa Tonyho Attwooda mají jedinci s PAS obtíže v oblasti neverbální komunikace. Především s gesty a postoji, které vyjadřují emoční prožívání, jako je například zahanbení, touha po útěše nebo uvítání. Potíže mají i s porozuměním neverbální komunikace. Často neporozumí komunikačnímu projevu a dochází tak k nepochopení celého obsahu sdělení. Jako komunikační projev se zde myslí například výraz obličeje, postoje těla nebo jednoduchá gesta, která pomáhá osobám vyjadřovat, jak se cítí. Je obtížné porozumět tzv. emocionálním signálům, je pro ně obtížné pochopit komplexní pravidla, kterými se neverbální komunikace řídí a dochází tak k různým nedorozuměním.⁶

Dle Thorové je představivost v útlém věku podstatnou součástí vývoje a nápodoby. Postupem času dítě ze zvědavosti testuje situace stylem.: *Co se stane, když...?* Věkem se tato schopnost rozvíjí, představivost je více komplexní a týká se i přemýšlení o myslích druhých lidí. Výsledkem tohoto procesu je schopnost plánování. Naopak nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které obvykle preferují podstatně mladší děti, vyhledává předvídatelnost v činnostech a upíná se tak na jednoduché stereotypní činnosti. Ty se velmi často promítají do kresebního projevu. Na rozdíl od zájmů zdravých dětí disponují zájmy dětí s PAS mnohem vyšší mírou zaujetí, neodklonitelnosti, ulpínavosti, stereotypnosti, a četnosti opakování. Vynucené přerušování aktivity obvykle přináší vyšší riziko problémového chování nebo pasivního negativismu, kdy dítě vůbec nespolupracuje. Také hra a styl trávení volného času bývá poněkud odlišný

⁶ *Sleduji a kontroluji vysílací časy různých televizních stanic. Sbíráám televizní programy. Stále si vedu inventář datumů, kdy vychází různé počítačové hry. Pokud se vysílání pořadu nebo vydání počítačové hry zpozdí, mívám záchvaty vzteku, nedokážu se kontrolovat, vztek je silnější, rozbil jsem už několik televízí.*“⁶(Thorová, 2012)

od jejich vrstevníků⁷. Vývoj a kvalita hry závisí na úrovni představivosti, motoriky, způsobu myšlení a sociálních dovedností daného jedince. Kvalita hry a její spontánnost významným podílem rozvíjí funkci adaptability, tedy schopnost přizpůsobit se. U trávení volného času mají obtíže vyplnit volný čas smysluplnou aktivitou. Zacházení s jinými předměty či hračkami bývá nestandardní, a tudíž i nefunkční. Přes polovinu rodičů jedinců s PAS udává, že jedinci projevují malý zájem o klasické hračky. U několika jedinců byly pozorovány zvláštní projevy, které ale nezasahují do triády stěžejních oblastí. Obecně je nazýváme jako variabilními nespécifické rysy. Odlišnosti se týkají jednak oblasti **percepčního vnímání**. Jedinci s PAS se odlišují zejména ve vnímání určitých podnětů. Jednak se projevují výraznou přecitlivělostí neboli hypersenzitivitou, nebo naopak nedostatečnou citlivostí na smyslové podněty zvané jako hyposenzitivita. Například děti s PAS nedokážou svůj **zrak** používat běžným způsobem, ačkoliv nemají přidruženou žádnou specifickou vadu. Při kontaktu s lidmi či při prohlížení předmětů nepozorují předmět celým okem, ale pouze vnějším koutkem oka. Mohou si dávat předměty blízko k očím nebo nezvykle daleko. Také sem můžeme zařadit projevování přehnaného zájmu určitých sensorických vjemů. **Reakce na sluchové podněty** bývá u jedinců s PAS velmi různorodé. Například v některých případech dítě nereaguje ani na velmi silné podněty, takže si jejich rodiče myslí, že sluch dítěte není v pořádku. V opačných situacích dítě reaguje i na velmi slabý zvuk jako je zašustění pytlíku. Zkrátka vnímají pouze v situacích, jen když nejsou ničím rozptylováni. **V oblasti chuťového vnímání**, můžeme zde pozorovat jednak extrémní vybíravost, kdy dítě odmítá mnohé potraviny a někdy preferují dokonce i jídla bez chuti (chleba, rohlíky atd.) Jiní konzumují jen určité potraviny. Dochází však i k případům kdy dítě nemá zábrany konzumovat i nepoživatelnou potravinu (pryž, mýdlo, písek...). Podobně funguje i **čichové vnímání**, kdy dítě je buď přecitlivělé na určité pachy a reagují přehnaně. Nebo zde čich není využíván vůbec a jedinec s tímto smyslem nepracuje. **V oblasti hmatového vnímání** se mohou jedinci vyznačovat nechutí k mazlení a dalších specifických doteků. Nechuť k mazlení u jedinců s PAS nemusí být způsobena odmítáním sociálního kontaktu, ale zkrátka z neshášenlivosti cizích doteků, obzvlášť pokud jde o nepředvídatelné doteky, které dítě vnímá jako mačkání. Spojitost můžeme nalézt i v oblečení. Dotek šatů je

⁷ Podobně jako u sociální interakce a komunikace je oblast představivosti u jedince do jisté míry narušena

vnímán negativně⁸. Rolák, uplé džíny, čepice nebo rukavice dítě nemusí snášet. Jindy nemusí být schopen ani zkoumat předměty hmatem a dochází tak k odlišnostem v motorickém vývoji, což celkově také přispívá určitému druhu dyspraxie.

1.3 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Jak už bylo uvedeno na začátku, autismus je definován jako pervazivní vývojová porucha, která zcela proniká do osobnosti jedince a výrazně tak mění jeho chování, možnosti socializace, komunikaci atd. Rozeznáváme několik pervazivních vývojových poruch, které vykazují v některých ohledech odlišné symptomy.⁹

Jádrem poruch autistického spektra tvoří tzv. **dětský autismus**, který vzniká na neurologickém podkladě. Jedná se tak o poruchu mozkových funkcí. Obecně však platí, že symptomy se musí projevit v každé části diagnostické triády. Kromě poruch v těchto klíčových oblastech mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek zcela odlišným až bizarním chováním. Typická je například značná variabilita symptomů. Porucha se diagnostikuje bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakékoli přidružené poruchy. Specifický projev deficitů charakteristických pro autismus se mění s věkem dětí. Syndrom lze diagnostikovat v každé věkové skupině. Podle množství a závažnosti symptomů rozlišujeme dvě základní formy dětského autismu. Jedná se o autismus nízko funkční a vysoko funkční.

Thorová poukazuje na výzkumy, že pouze malé procento lidí s vysoce funkčním autismem dokáže fungovat samostatně. Mnoho dospělých, kteří žijí v různých typech zařízení, nejsou správně diagnostikováni a tak si blízké pečující osoby nejsou vědomi potíží, které jejich klienti mají. V důsledku toho nejsou schopni s nimi správně pracovat. Může to být následek nesprávného přístupu, kdy jedinci s autismem dozrávají po všech stránkách později.

Další diagnostickou jednotku, která tvoří součást autistického spektra nazýváme **atypický autismus**. Jedinec splňuje jen část symptomů dané pro dětský autismus.

⁸ Způsobem typu „železná košile“. Jedince oblečení škrtí a cítí se v něm nekomfortně.

⁹ (Milan Valenta, 2013) (Attwood, 2012)

Objevuje se po dosažení tří let věku jedince nebo nenaplnuje všechny tři okruhy diagnostických kritérií. Nicméně zde najdeme i řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, kterými se shodují. Typické pro tuto kategorii jsou potíže s navazováním vztahu s vrstevníky, neobvyklá přecitlivělost na specifické vnější podněty. Naopak Sociální dovednosti jsou méně narušené, než bývá u klasického autismu.¹⁰ Obecně však lze konstatovat, že pouze část dětí s atypickým autismem má jen některé oblasti vývoje narušeny méně než děti s klasickým autismem. Může se tedy jednat o lepší sociální či komunikační dovednosti nebo zde zcela chybí stereotypní zájmy.

Projevy sociální dyslexie, jak je někdy nazýván **Aspergerův syndrom**, má mnoho forem. Jedná se o velmi různorodý syndrom, jehož symptomy a projevy se u jedince plynule stávají normou. Dle Thorové sociální neobratnost spojenou například s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti. Aspergerův syndrom se vyskytuje převážně u chlapců a na rozdíl od klasického autismu se odlišuje s tím podstatným rozdílem, že schází retardace řeči a celkového kognitivního vývoje. Jedinec má výrazné problémy v učení, tj. dyspraxie.¹¹ V současné době je však považován za samostatnou diagnostickou jednotku. Intelekt je u jedinců v pásmu normy, nebo i mírně v mezích nadprůměru. Dosažená hodnota má vliv na úroveň dosaženého vzdělání a úroveň sebeobslužných dovedností, ale není již zaručeným prediktorem plně samostatného života v dospělosti.¹² Některí lidé s Aspergerovým syndromem jsou pasivní a nemají výrazné problémy s chováním. S pomocí různých nácviků individuálního empatického přístupu zvládnou i základní školní docházku. Za jistých podmínek mohou vést dokonce i běžný život. Okolím jsou tyto lidé vnímáni jako zvláštní a introvertní. Na druhou stranu existují i jedinci, kteří mohou mít obrovské výchovné problémy i přes to, že jim poskytována všestranná podpora. Pro některé je tak výhodnější docházka do speciálních zařízení.

¹⁰ (Thorová, 2012)

¹¹ (Milan Valenta, 2013)

¹² Řada studií zabývající se prognózou uvádí, že převážná část lidí s Aspergerovým syndromem žije doma s rodiči a nepracuje. Pouze málo z nich si najdou práci a založí rodinu.

Kvůli své povaze nejsou schopni navázat partnerský vztah, nebo si najít vhodné zaměstnání. Jedinci se mohou a také nemusí vyznačovat opožděným vývojem řeči. Někdy bývá dokonce dosti abnormní. Často se učí mluvit „z paměti“, kdy recitují básničky, dlouhé statě z knih či úryvky z pohádek. Od normálního vývoje řeči se jedinci odlišují nápadně mechanickou, šroubovitou a formální řečí kopírující výrazy dospělých. Jedinci mívají obtíže v tom, že řeč málokdy odpovídá kontextu dané situace. Vykřikují například nesouvislé věty, pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů. Obtížně chápou pravidla společenského chování, která jsou ostatním lidem automaticky srozumitelná. Dále se vůbec nedokáží orientovat dle neverbálních signálů, jako jsou například mimické výrazy či gesta. Ironicky řečené výroky chápou doslovně, což mnohdy vede k neakceptovatelnému chování. Adaptabilita je u těchto jedinců snižena a časté změny v jejich rutině snáší velmi obtížně. Mají své „rituály“, které sami přísně dodržují a vyžadují je dokonce i po druhých lidech. U některých dospělých s touto poruchou se vyskytují problémy s alkoholem, u adolescentů se dokonce setkáváme s vyhrožováním sebevraždou či pokusem o ni.

Jako další diagnostickou jednotku pervazivních vývojových poruch můžeme zařadit dětskou **dezintegrační poruchu**. Po období normálního vývoje, která trvá u dezintegrační poruchy minimálně dva roky, nastává z neznámé příčiny regres doposud nabitých schopností. Vývoj je prokazatelně v normě ve všech oblastech. Jinými slovy je vývoj zpočátku zcela v normě, takže dítě ve dvou letech mluví v krátkých větách, sdílí pozornost, přijímá a iniciuje sociální kontakt, gestikuluje, je přítomna napodobivá a symbolická hra. Nejčastěji se porucha objevuje mezi třetím a čtvrtým rokem. Zhoršení stavu může být náhlé a může trvat i několik měsíců a je vystřídána obdobím, kdy se jedinec zhorší ve svých komunikačních a sociálních dovednostech, často nastupuje chování typické pro autismus. K pozorovaným projevům se přidává i nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace komplexních pohybů, zvláštní neobratná chůze a abnormální reakce na zvukové podněty. Porucha má dopad také na kognitivní oblast. Podobně jako u jiných poruch autistického spektra postihuje dětská dezintegrační porucha chlapce častěji než dívky.

Syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má také pervazivní vývojový dopad zejména na somatické, motorické i psychické funkce se nazývá **Rettův syndrom**. V prenatálním i postnatálním vývoji dochází k normálnímu vývoji. První symptomy můžeme zaznamenat v rozmezí do 4 let věku jedince, kdy dochází již k zmíněné regresi vývoje. Zpomaluje se růst hlavičky, dochází ke stereotypním pohybům horních končetin, nastávají obtíže s koordinací pohybů hrudníku a chůze. Závažná je i porucha expresivní i receptivní složky řeči¹³, která je doprovázena těžkou psychomotorickou retardací.

Rettův syndrom postihuje jenom děvčata¹⁴, u některých dokážou po krátkém období normálního vývoje ke ztrátě komunikačních pohybových schopností, což se demonstruje především ztrátou funkčních pohybů rukou, objevuje se stereotypie kroutivých pohybů prstů. Dochází zde k výrazné regresi inteligence a psychomotoriky.¹⁵

¹³ Expresivní složka řeči představuje aktivní komunikaci. Naopak receptivní složka představuje schopnost porozumět sdělenému obsahu

¹⁴ Chlapcům stejná mutace genu způsobí natolik silnou encefalopatii, že plod novorozence nepřežije.

¹⁵ (Milan Valenta, 2013)

2 ESTETICKÁ VÝCHOVA

Estetickou výchovu můžeme popsat jako pedagogický proces při kterém se formuje vztah mezi člověkem, přírodou, společností a uměním. Tato schopnost je odrazem aktuální doby a vývoje momentální společnosti. Této schopnosti se nelze naučit, ale jde o způsob vnímání a prožívání častých estetických pojmů a účasti na nich. Jde hlavně o výchovu, nikoliv o výuku.

„Estetickou výchovu tedy chápeme jako působení na citovou, volní, rozumovou a mravní stránku dětského duševna. V užším slova smyslu ji chápeme jako výchovu k uvědomělému prožitku uměleckých děl přiměřeným dětského citění i chápání a výchovu vlastní tvořivé a reprodukční činnosti dětí v oborech souvisící svou povahou a metodou s uměním.“ 16

Estetickou výchovu tak jednoduše definujeme jako trvalé působení na jedince, jenž ovlivňuje vztahy k umělecké tvorbě a přispívá tak k rozvoji estetických činností. Lze ji tak rozlišit na složku aktivní, která vychovává jedince k jeho **vlastní tvorbě** a projevu estetických děl. Vlastní estetické činnosti jsou jedinci i bezprostřední přípravou pro praktický život, protože se buď přímo vyskytují jako součást určitého zaměstnání, nebo tvoří jejich předpoklad. Dovednosti a návyky získané praktickými činnostmi estetických děl mají tedy velký význam a uplatňují se v celém životě jedince. Naproti tomu je složka receptivní, která jedince vychovává k **estetickému vnímání** a prožitku uměleckých děl od jiných tvůrců. Výchova uměním vynáší obrazné poznávání světa a je spjata s hluboce citovým vztahem k předmětu poznání. Jedinec má tak získat potřebné návyky, dovednosti a také vědomosti, na nichž se zakládá hodnotící postoj k umělecké tvorbě¹⁷.

¹⁶ (Uždil, 1960)

¹⁷ Estetická výchova tedy spojuje výchovné působení jednotlivých oborů. Má však významný vztah i k mimoškolnímu životu a je tak nepostradatelným činitelem všestranné a harmonické výchovy

2.1 CÍLE A PRINCIPY ESTETICKÉ VÝCHOVY

Hlavním cílem estetické výchovy je rozvoj estetického vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení skutečností. Utvářet tak pozitivní estetický vztah mládeže k umění, kultuře a utvářet tak jejich estetické názory. Dále rozvoj uměleckých, estetických činností a schopností, které jsou nutné pro následný budoucí rozvoj estetických hodnot. Seznámit jedince s vybranými uměleckými díly národní světové kultury, jejich tvůrci a interprety a s hlavními etapami vývoje umění. Pomocí podnětů rozvíjet u jedince jeho hodnotovou orientaci a utvářet tak jeho myšlení.¹⁸

Principy, na základě empirického rozboru a zobecnění postupů, představují nejobecnější normy podmiňující úspěch výchovně-vzdělávacích podnětů. Pedagogické principy mají obecnou platnost na celém poli výchovně-vzdělávacího působení. V jednotlivých pedagogických situacích, kdy se pak adekvátně modifikují ve shodě s výchovně-vzdělávacími záměry společně s profilem účastníků pedagogického procesu. S těmito podmínkami se uskutečňuje daná pedagogická činnost. Jakékoliv esteticko-výchovné působení je tak ve své koncepci vázáno úspěšností oněch principů. V. Jůva ve své publikaci zmiňuje několik základních principů. Jednak snaha o vysoce kultivovanou osobnost s vypěstovaným vkusem a chováním, jenž určuje jeho postavení ke společnosti, k práci i k životu nazýváme *principem adekvátní hodnotové orientace*, která se zaměřuje na pedagogickou práci v rámci umění a estetických jevů vůbec. Velmi významné jsou výtvarné, hudebně interpretační či dramatické činnosti, se kterými se můžeme setkat například v některých uměleckých zájmových kroužcích ve školách. Tyto činnosti mají především význam v logickém a důsledném pracovním systému. S tím krátce souvisí i *princip cílevědomosti a soustavnosti*. Jde o soustavné pěstování uměleckých, reprodukčních i tvůrčích schopností a cílevědomé vytváření požadavků na obecnou kulturu jedince. Esteticko-výchovná práce má probíhat dle soustavného, promyšleného plánu zahrnující soustavná specifická cvičení, která na sebe vzájemně úzce

¹⁸ „Stykem s uměním a krásou vedeme jedince současně k rozvoji estetické hodnoty v lidském jednání a vystupování, pěstujeme u něho potřebu pečovat o osobní kulturu, o kulturu mezilidských vztahů i o kulturu životního prostředí. Tím postupně kultivuje citění a chování jedince a promítáme estetické hledisko do jeho každodenního života. (Jůva, 1995)

navazují a neustále nabývají na své náročnosti.¹⁹ Zvláštní význam má *princip aktivity*, jenž se při výchově opírá o samostatnou činnost jedince, která aktivizuje jeho poznávací, citové a volní procesy. Tyto volní procesy zajišťují jeho aktivní pozorování, promýšlení, emoční prožívání a povzbuzují vůli k překonávání překážek, které mu život přinese. Vede jedince k praktickému využití vlastních schopností a dovedností. Při sledování tohoto principu sledujeme, aby jedinec správně postihoval podstatu daného účelu při uplatňování všech dostupných činností a poznávacích jevů. Například při pěvecké výchově sledujeme zásady hlasové hygieny nebo důsledky zacházení s hlasového ústrojí. Nejvýznamnějších z principů je *princip názornosti*, jenž rozumíme jako požadavek smyslového nazírání skutečnosti a vytváření si vlastního názoru na dosavadní události a získané zkušenosti, kterým systematicky rozvíjíme vnímání, pozorování a fantazii. Pro navození názornosti se uplatňuje především expozice uměleckých děl, při seznamování s jeho obsahovou i formální stránkou, při poznávání autora a jeho díla jako celku. S tímto principem úzce souvisí *princip uvědomělosti*, kterým rozumíme fakt, aby jedinci danému tématu plně rozuměli. Na jedince požadavek správně a přesně jazykově vyjadřovat získané zkušenosti. V esteticko-výchovném procesu hraje významnou roli i *princip trvalosti*, který vyžaduje, aby získané vědomosti a dovednosti dosáhli trvalých výsledků. Jedinou podmínkou trvalosti se v praxi vidí v neustálém opakování a procvičování. Dalo by se tedy konstatovat, že se jedná o požadavek individuálního přístupu k žákům a požadavek individualizace celého esteticko-výchovného procesu. S tím souvisí i požadavek vhodného výběru základního učiva, aby učitel nebyl nucen ke spěchu nepodstatnými jevy a poznatky, s nimiž jedince seznamujeme. Mezi další principy estetické výchovy se v široké míře uplatňuje *princip přiměřenosti* požadující, aby předávaný obsah, formy i metody byly v souladu s věkovou vyspělostí a s dosavadními schopnostmi žáků. Z čehož vyplývá, aby pedagog znal obecné věkové možnosti skupiny, s nimiž realizuje výchovný proces. Proto je právě v estetické výchově velmi důležité, aby pedagog na počátku periodicky v průběhu zjišťoval k podrobným průzkumem stav dosavadních vědomostí a dovedností jedinců, jakož i stupeň rozvoje jejich schopností a aby působil jak na výběr estetický zážitků, vědomostí a dovedností, tak i na formy a metody práce. V estetické výchově je specifický *princip emociálnosti*, které chápeme jako emocionální poznávání.

¹⁹ Součástí těchto cvičení je i pravidelné procvičování a osvěžování, jenž zajistí zrychlení esteticko-výchovného působení, přináší do ní logiku a zajistí tak její trvalý úspěch.

Ve výchovné práci je potřeba vždy zajistit, aby estetické podněty působily na city jedince a aby se odrazily v jeho citovém životě. Emocionálního prožitku lze dosáhnout ve vlídném, laskavém a upraveném prostředí. Stále udržujeme radostnou tvůrčí náladu, nedeprimujeme jedince zbytečnými výtkami a spíše ho povzbudíme oceněním dobrých výsledků. V antické společnosti bylo hlavním esteticko-výchovným prostředkem umění, a to především hudba, pěstující duchovní krásu a gymnastika, usilující o tělesnou krásu. V renesanci se začíná projevovat i estetika prostředí. V 19. stol. se můžeme setkat s estetikou pracovní, estetikou společenského života, kde i kázeň a mezilidské vztahy mají svou estetickou hodnotu. Sféra prostředků estetické výchovy je v současné době značně rozsáhlá. Prostředky estetické výchovy dělíme na umělecké, včetně literatury, hudby a celé řady umění a mimoumělecké, mezi které řadíme vše působící na osobnost „zevnějšku“. Například přírodu, hru, tělovýchovné činnosti atd. V estetické výchově najdeme řadu specifických systémů, které nám mají umožnit dosažení konkrétního cíle výchovy. Tyto specifické systémy zahrnují v sobě obecné metodické postupy.

2.2 VÝZNAM ESTETICKÉ VÝCHOVY

Hlavní význam v životě jednotlivce spočívá v jeho **výchově**. Výchova probíhá hlavně v rodině, která formuje osobnost dítěte, vytváří jeho hodnoty a rozvíjí tak jeho schopnosti. Pro pochopení významu umění ve výchově je třeba si uvědomit, že vzdělání člověka není určeno jen mírou jeho rozumových poznatků, schopností a dovedností. Skutečné vzdělání se týká celé jeho osobnosti, včetně jeho citové i smyslové stránky. Na nutnost výchovy ukazuje i J. A. Komenský. V předmluvě svého díla „Orbis pictus“ mluví o nutnosti výchovy smyslů už od dětství²⁰. Prožitek umění není možný bez rozvoje pozorovacích schopností. Podcenit výchovu jako primární socializační funkci ke všem jejím členům – a to často příslušníkům několika generací – znamená opomenout jeden z významných článků, který ovlivňuje osobnost každého občana naší společnosti. Velmi významným činitelem estetické výchovy v rodině, jsou nerozmanitější hry. Již sama hračka vedle své vlastní funkce je rovněž nositelkou estetických hodnot, esteticky uspokojuje a podněcuje estetické potřeby. Většina her je tvůrčím procesem, ve kterém pro dítě vzniká něco

²⁰ „V tomto dětském věku musí být hlavně cvičeny smysly pro vnímání věcí, zrak však nejvíce vyniká nade všemi smysly“

nového, žádoucího a potřebného. Tato kreativní činnost má své specifické aspekty a rozvíjí estetickou citlivost i estetické nároky na výsledky vlastního snažení. Estetické aspekty však nejsou jenom v dětských hrách a hračkách. Také hry dospívající mládeže a dospělých členů rodiny mají svůj estetický význam a mohou v tomto smyslu jedince dále rozvíjet. K nalezení významu estetické výchovy nemusíme hledat jen v kultivaci daného jedince, tedy na bázi pedagogicko – psychologického pojetí, ale můžeme jej také vypořádat i v pojetí sociologickém. Estetické působení ve výchově má významný vliv na kulturní složku konkrétního obyvatelstva, na jehož základě se utváří národní identita dané společnosti. Pomocí těchto dat získáme spolehlivé měřítko pro zjištění hodnoty vzdělanosti společnosti, zjistit tak ekonomické poměry a stanovit tak úroveň a efektivitu ekonomického systému.

2.3 ESTETICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ SOUČASNÉ POJETÍ

Aby mohl být smysl estetické výchovy v životě plně realizován, je nezbytné spojit úsilí všech výchovných činitelů, kteří se na výchově podílí. Není pochyb o tom, že první místo v tomto směru zaujímá rodina, která je prvním sociálním prostředím dítěte. V rodině se dbá na upravené prostředí, kde má dítě možnost styku s krásnými předměty. Rodiče poslouchají hudbu, hrají na hudební nástroj nebo zpívají, čtou krásnou literaturu, navštěvují divadlo, koncerty, výstavy, kulturní památky, mají kladný vztah k přírodě a lidem. Zkrátka tam, kde se kultura a krása cítí jako životní potřeba, tam se může estetická výchova rozvíjet v celé své šíři. Kromě rodiny však na dítě působí různé výchovné instituce, školní, ale i mimoškolní zařízení a média. Také celkové působení společnosti je další výchovný činitel, jenž formuje osobnost dítěte. Rodinné i společenské působení nesmí působit izolovaně, ale ve vzájemné koordinaci.²¹ Dalším významným činitelem estetické výchovy je školní prostředí. I přes veškeré známé mimoškolní aktivity, sehrává škola rozhodující úlohu v estetickém rozvoji jedinců. Pro tuto úlohu se stále vyžaduje estetické působení v rodinném prostředí jedince, tak především i bohaté kulturní prostředí. Například v muzeích, galeriích, nejrůznějších památek a mnoho dalších aktivit. Nejlepší podmínky pro realizaci estetické výchovy v současné době je bezesporu

²¹ (Jůva, 1995)

mateřská škola. Ta narozdíl od všech ostatních škol si neklade převážně vzdělávací cíle, ale především cíle výchovné. Mateřská škola je koncipována jako komplexní výchovná instituce, která má jedincům zajistit odpovídající harmonický životní režim a pohotovost prvních zkušeností, v nichž je právě umění a krása skutečnou je neodlučitelnou významnou složkou.

3 VYMEZENÍ VÝCHOVY DĚTÍ S AUTISMEM

Jestliže chceme podrobit výchovný proces žákům s poruchou autistického spektra systematickému zkoumání, je třeba, abychom vymezily jeho základní východiska, zejména ty terminologická. Výchovu lze pojmout dvojím způsobem. Ze **širšího pohledu**, je výchova chápána jako společenský jev, při kterém dochází k celoživotnímu rozvoji osobnosti prostřednictvím rodiny, školy a dalších výchovných institucí nebo působení jedinci, kteří nemají primárně za cíl výchovné působení. Tato široce pojatá výchova koresponduje s kulturou společnosti²² V **užším pojetí** výchovy zde mluvíme o aktivitě, při níž pedagog či vychovatel svým jednáním výrazně ovlivňuje kvalitu osobnosti, a to vzhledem k určitým výchovným cílům a za pomoci určitých výchovných prostředků a metod. Přitom má možnost současně vytvářet a ovlivňovat podmínky, jež umožní vychovávaným dosáhnout natolik optimálního osobnostního rozvoje, který bude nejen v souladu s jejich danými individuálními dispozicemi, ale může navíc rovněž stimulovat jejich vlastní snahu o získání určitých schopností, dovedností, znalostí, postojů, názorů, přesvědčení a způsobů chování. Naše největší odbornice na problematiku autismu R. Nesnídalová ve své knize *Extrémní osamělost* napsala: “Na autistech si můžeme uvědomit, co je to vnitřní neschopnost vrůst do trvalých a vědomých lidských vztahů. Jejich vnitřní svět je podivný, nelidský, osamělý, prázdný.... Jsou jiní než ostatní ne proto, že by se jim nedostávalo péče a lásky, ale proto, že ji nedokážou přijmout, využít, zpracovat a vytvořit si v sobě stejné lidské hodnoty.” Specifickým problémem výchovy autistických dětí je tak skutečnost, že tyto děti nepřijímají informace ze svého okolí nebo je tento příjem velice omezen a jeho průběh je provázen nesmírnými komplikacemi. Naučit autistické dítě základním dovednostem je velice obtížné a nepatrné výsledky se dostavují velmi pomalu. Výchova vyžaduje vytrvalost, systematickosti, dlouhodobou pravidelnou práci celého sociálního okolí, ale hlavně spolupráce odborníků, především spolupráce odborného lékaře, psychologa a speciálního pedagoga.²³

²² *Kultura zahrnuje vše, co by se měl člověk naučit, aby se stal společenskou součástí, včetně odlišení dobra a zla* (Milan Valenta, 2013)

²³ (Švarcová-Slabinová, 2000)

Při výchově dětí s autismem bychom měli dodržovat několik zásad na základě, kterých by se výchova jedince měla odvíjet. Tito jedinci by měli mít ve svém životě *určitou míru předvídatelnosti*, aby se necítili být v ohrožení a v nejistotě. Dále by měli mít možnost vyjadřovat svůj názor a být součástí společenského života, což také zahrnuje *mít vytvořený speciální adaptovaný komunikační systém*, aby se daný profesionál dokázal s konkrétním jedincem domluvit. Jedinec by měl být schopen také se v co největší míře o sebe postarat, což zahrnuje umět se obléct, umýt se, připravit si jednoduché jídlo, umět zacházet s penězi atd. Zkrátka *mít osvojené sebeobslužné dovednosti*, které jsou klíčové pro dosažení určité úrovně důstojného a kvalitního života. Stěžejním bodem výchovy jedince s autismem je zajistit, aby byl schopen trávit svůj volný čas užitečně a svědomitě. Naučit jedince smysluplně a kvalitně vyplnit jeho „volné“ časové úseky. Také, aby byl jedinec schopen dlouhodobě pracovat, jinak by jedinec neměl dlouhodobě co dělat a byl by nešťastný a protivný. Proto při výchově klademe důraz hlavně na *vytvoření pracovních dovedností a učíme jedince praktikám pracovního chování*. Nelze ovšem vše plánovat a předpovídat. Proto by se také měl naučit pracovat v neorganizovaném čase a *naučit se vyvíjet iniciativu* vlastního jednání. Důležitým cílem a smyslem je naučit jedince žít v kolektivu, mít radost ze společnosti jiných a rozvíjet oblast sociálních dovedností. *ačátek specializované prevence problémů je založena na pochopení, že každý ve svém životě potřebuje ve svém životě předvídatelnost.*²⁴ Výše uvedené dovednosti jsou klíčové body vzdělávacího programu, které míří k největší možné míře spokojenosti a štěstí, kterého lze u poruch autistického spektra dosáhnout.

3.1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S AUTISMEM

Jen málokdo z lidí, kteří se věnují dětem s různými druhy postižení, nebude souhlasit s tím, že tyto děti představují jeden z nejnáročnějších problémů, s nimiž se kdy setkali. Jde o problém, který je výzvou jednak odborníky, školy a zejména rodiny dětí s daným druhem postižení i pro celou společnost. V roce 1960 vznikl program TEACCH²⁵ který je sestaven na základě rovnocenného vztahu a spolupráce s rodiči. Dle programu je každé

²⁴ (Gillberg, 2003)

²⁵ (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), které v překladu znamená: „terapii a vzdělávání dětí s autismem a poruchami dorozumívání“

dítě s autismem jedinečné a že pojem „normální“ chování neexistuje. Ve výuce se proto klade důraz na rozvoj silných osobnostních stránek jedince, a méně na nedostatky. Program poskytuje podporu v klíčových životních oblastech, které jsou shrnuty do šesti základních bodů stěžejních pro práci s jedincem s PAS: Zásadním krokem pro úspěšnou spolupráci s dítětem s PAS je *přizpůsobení schopnostem* postiženého ve všech směrech a postupně tak rozvíjet dovednosti nutné k životu pomocí nejpříjemnějších výchovných technik a také následně upravovat prostředí takovým způsobem, aby deficitům bránilo. Což zahrnuje *pečlivé ohodnocení* dostupných schopností daného žáka prováděné formou odborných vyhovujících testů i pozorování. Zkrátka jde o stanovení nejlepšího způsobu terapie a na základě vyhodnocení individuálních možností navrhnout optimální prostředky rozvoje. Dalším bodem programu je přítomnost *strukturované výuky*, která je důležitá také pro předcházení obtížím v chování, jež jsou často zdrojem pocitu zklamání. Nejúčinnějším přístupem při učení je využití existujících dovedností a následné *rozvíjení dovedností*, které je třeba zlepšit. Tento přístup je důležitý nejen pro výuku dětí a dospělých, ale také pro rodiče, vychovatele a jiné odborníky. Nejužitečnější vzdělávací a výchovné intervence a úspěšné ovlivňování chování jsou založeny na behaviorální a kognitivní teorii, tedy *teorii chování a poznávání*. Dítě lze z vývojového hlediska otestovat a získaná data porovnat s výsledky empirických výzkumů. Např.: učíme-li spontánní komunikaci, vycházíme z dosažené úrovně schopnosti domluvit se a analyzujeme dorozumivací záměr, ke kterému má dojít. Analyzujeme také významovou stránku a zvažujeme souvislosti, ve kterých ke komunikaci dochází. Nová slova pak učíme ve známém prostředí dítěte, zatímco osvojená slova učíme v nových souvislostech. Pro práci s autistickými dětmi je také zapotřebí absolvovat *všeobecný výcvik a neustále se vzdělávat* v dané problematice. Tak mohou odborníci převzít odpovědnost za rodiče, jenž znají své děti nejlépe, bez ohledu na to, zda má nějaké speciální potřeby.²⁶ Ve vzdělávacím programu se snažíme nechat věci, vyučovací prostředky, školní prostředí „mluvit sami za sebe“, tak aby jejich význam a účel nemusel být vyvozován. Nabízíme tak jedinci „určité jistoty“ vytvářením předvídatelných prostorů, činností a způsobům chování. Jsou tedy pouze místa, určená pouze k jistému úsilí a určitému výkonu a místa

²⁶ U lidí s autismem obvykle začínáme s velmi jednoduchým „pracovním scénářem“, kdy jsou žákovi nabízeny ty nejjednodušší aktivity a pracovní stůl by měl obsahovat jen ty předměty, které se týkají prováděného úkolu. (Švarcová-Slabinová, 2000)

určená pro relaxaci a trávení volného času. Další zásadní otázkou vzdělávání jedinců s autismem je ve *vnímání času* těchto osob. Jestliže autisté čas „nevidí“, snaží se tento čas kompenzovat rutinním chováním a rituály. Každý jednotlivý den musí tak probíhat ve stejném sledu, aby dostali svůj život pod kontrolu vytvořením předvídatelných situací. Jestliže se sled činností některý den změní, pak mají velký problém s chováním. Dokáží se však se změnou v rozvrhu vyrovnat za předpokladu, že jsou na ni předem připraveni.²⁷ Někdo začne nabízet konkretizaci času prostřednictvím nejrůznějších předmětů, obrázků nebo i psané „určení času“. Tyto předměty jsou dostupné ve třídě na stálém místě. Cílem konkretizace času je vyvolat u žáka s autismem co možná nejvyšší míru nezávislosti. První známka speciálního vzdělávání dětí s autismem byla ve školním roce 1992/1993, kdy byla vytvořena první možnost systematického vzdělávání. Byly vytvořeny první třídy pro tyto děti²⁸. Učitelé působící v těchto třídách byli proškolení formou zahraničních stáží ve speciální školách a střediscích péče o děti s autismem. Jestliže si učitel či jiný profesionál přeje pomáhat dětem s poruchami autistického spektra v jejich výchově a vzdělávání, měl by se orientovat v problematice autismu a při práci vycházet z individuálního hodnocení, což zahrnuje také zdůraznit extrémně funkční dovednosti jedince a umět je uplatnit při výuce. Nakonec by při výuce měl využívat komunikační styl specializovaný pro autismus. Tyto třídy se strukturovaným programem, který je přizpůsoben specifikům daného handicapu, vznikají při speciálních či základních školách. Na základě daných programů se děti učí dle svých schopností. V současné době v ČR funguje několik desítek tříd pro děti s autismem a pervazivními vývojovými poruchami.²⁹

²⁷ (Gillberg, 2003)

²⁸ tzv. auti-třídy, Vzdělávání dětí a žáků s PAS je legislativně zakotveno ve vyhlášce 73/2005 s. o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných.

²⁹ Bohužel síť dostupných speciálních tříd s přibývajícím dětem s autismem je však stále nedostatečná (zdravotnickýdeník.cz, 2015)

3.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Podle MŠMT ČR se za jedince s postižením s více vadami považuje žák, který je postižený dvěma nebo více na sobě nezávislými druhy postižení, přičemž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu. Zpravidla jsou tito žáci zařazováni do takového typu školy, která odpovídá jejich nejzávažnějšímu druhu postižení³⁰. Tyto typy škol rozlišujeme dle zdravotního znevýhodnění. Konkrétně na školy pro osoby s **mentálním postižením**, osoby s **tělesným či smyslovým postižením** a na osoby s **autismem**.

Základní požadavky na vzdělání představuje národní program rozvoje vzdělávání „tzv. Bílá kniha“, která definuje obecné cíle vzdělávání a obecné klíčové kompetence zaměřené zejména na rozvoji osobnosti, výchovu občana i přípravu na další vzdělávání či vstup do praktického života. Vymezuje oblasti a obsahy vzdělávání, které jsou nezbytné pro dosažení vzdělávacích cílů a pro získání požadovaných kompetencí absolventů.

Pro jasnou představu uvedeme následující oblasti³¹:

- Poskytují hlubší teoretický rámec, tzn. představu o povaze člověka jako osoby a jejího vztahu k lidské společnosti, jenž zahrnuje tři základní fáze, který zahrnuje *fázi přijetí*, kdy se z dítěte stává dospělá osoba schopná převzít svůj život do vlastních rukou. Dále *fáze uplatnění*, kdy jedinec vstupuje do samostatného života. A nakonec *fáze předávání*, kdy jedinec předává své nabitě zkušenosti mladší generaci.
- Oblast lidské individuality zahrnuje rozvoj fyzického i psychického zdraví formou seberealizace a maximální uplatnění jeho schopností.
- Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti obsažené ve vědě, technice, umění, pracovních dovednostech a lidských hodnotách.

³⁰ Skupinu žáků s autismem vymezuje vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných dětí. Těmto žákům s ohledem na rozsah speciální vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření.

³¹ (Bílá kniha, 2001)

- Jedním z nejdůležitějších podmínek je výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného zdroje společnosti, kde jde jen o zprostředkování poznatků, ale i o vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získání schopností i motivace, k aktivnímu formování zdravého životního prostředí.
- Posilování soudržnosti společnosti především zajištěním rovného přístupu ke vzdělání, vyrovnávání nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodněných.
- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě, znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů a společenství.

3.3 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY

Poruchy autistického spektra jsou vnímány jako velmi různorodý syndrom. Za efektivní formu pomoci jsou považovány různé speciální pedagogické programy s podporou behaviorálních a interakčních technik, které umožňují využít schopnosti a dovednosti v maximální možné míře, kterou jim jejich handicap dovolí. Součástí účinné intervence jsou nácviky pracovních a sociálních dovedností a rozvoj funkční komunikace. Existuje řada doplňujících terapeutických postupů, jejichž účinnost není specifická pro autismus, některým dětem mohu však pomoci k rozvoji a duševní pohodě stejně jako různé kroužky a terapie zdravím dětem. Reakce dětí s autismem na tyto terapie bývají velmi individuální a nehodí se tedy pro každého.

Jak už bylo v předešlých kapitolách zmíněno, tak osoby s autismem nedokážou správně zpracovat smyslové podněty. Reagují hyposenzitivně či hypersenzitivně a mnozí jsou až posedlí autostimulací. Bez možnosti stimulace by jednotlivci mohli najít náhradu v opakujícím se sebepoškozování, agresivnímu či patologickému jednání. Toto chování výrazně zasahuje a ovlivňuje každodenní aktivity jedince. Jako formy zaměřující se na redukci a předcházení těmto rysům chování můžeme metodu *snoezelenu a multisenzorické prostředí*, které poskytuje jednotlivcům možnost kontrolovat, manipulovat, zvyšovat nebo redukovat stimulaci v bezpečném prostředí. Jedná se o multifunkční metodu, která se realizuje v obzvláště v příjemném prostředí upraveném pomocí světelných a zvukových prvků, vůní a hudby. Nejčastěji využívanou stimulací v multisenzorické místnosti je *zraková stimulace*, která na jedince působí podněty, které

se nenacházejí v běžném prostředí. Využívá se např. solární projektor s vyměnitelnými kotouči s různou tematikou, vodní bublinkový válec měnící barvy, optická vlákna měnící svou barvu, dotykové světelné panely, UV lampa, světélkující míčky, dotykové lampy atd. Neodmyslitelnou součástí snoezelenu je hudba, která dotváří celkovou atmosféru. Proto sem musíme zahrnout i techniky *sluchové stimulace*, při které se využívají i speciální pomůcky a interaktivní panely se zvukovými efekty ovládané počítačovým programem, který ovlivňuje různá zvuková zařízení. Například ozvučená kostka, dotykovou stěna a další. Pomůcky se využívají na rozvoj pochopení příčiny a následků, rozlišení jednotlivých zvuků, rozvoj schopnosti rozlišit jednotlivé zvuky, rozvoj kognitivních schopností, zejména paměti. Zde jsou využívány techniky *vibrační stimulace*, za pomoci nejrůznějších vibračních hraček nebo hudební přístroje produkující hluboké basové tóny. Nedílnou součástí snoezelenu patří i techniky *hmatové stimulace* poskytující velký počet hmatových zkušeností prostřednictvím nejrůznějšího vybavení zahrnující např. hmatové podložky, jemné deky, masážně-vibrační přístroje, peříčka, masážní míčky Jsou jedinci s různou mírou citlivostí na doteky. Je proto třeba postupovat opatrně a tak, jak je to jedinci příjemné. Snoezelen je perfektním místem pro *zážitek z vůní a využití prvků aromaterapie*, kde se využívají nejrůznější vonné oleje z nejrůznějších bylin či ovoce s výraznou vůní. Vonné oleje je dobré použít ještě před vstupem jedince do místnosti. Mimo použití vonných olejů lze využít i různé nápoje a potraviny, drobné pochutiny různých chutí. Pokud chceme, aby jedinec relaxoval, musíme znát jeho reakce na jednotlivé podněty. Je důležité, aby se všechny techniky nebyly použity najednou. Pro nejučinnější využití relaxace se využívají nejrůznější techniky či pomůcky. Například relaxace v houpací síti, polohovacím vaku nebo čalouněném podstavci. Pocit relaxace navozuje jemná relaxační hudba v pozadí a tlumené barevné světlo. U někoho lze využít masáže a aromaterapii.

V současné době známe již celkem rozšířené nejrůznější interakční techniky, přístupů a terapií, které se dají uplatnit s jedinci s autismem. Jde především o terapie, u nichž jedince zapojujeme do aktivit s cílem rozvoje psychomotoriky, práce, kontaktu se zvířetem, využití umění atd. Mezi takovéto aktivity můžeme zařadit *využití nejrůznějších her*, které lze obecně vymezit jako takové způsoby terapeutické práce, při nichž je využíváno herních prostředků s cílem převýchovy, změnit způsob myšlení, práce s emocemi a další změny osobnostních předpokladů přijatelnějším směrem. Tato forma práce s jedinci je ve

speciální pedagogice vnímaná v kontextu herní práce. Při této formě terapie platí nutnost počítat s jistými omezujícími specifiky jedinců s autismem i jiným mentálním postižením. Je proto třeba zvolit správný přístup. Součástí přístupu však musí zahrnovat dlouhodobě pozitivně laděné sociální prostředí. Další kategorií, kterou řadíme do terapeutických aktivit patří i *činnostní a pracovní aktivity*, které vymezujeme jako manipulaci s materiálním okolím. U jedinců dosahujeme terapeutických cílů prostřednictvím rukodělných činností a nácvikem v oblasti praktického života. Činnosti jsou kategorizovány dle věku. U dětí pracovní terapie využívá dětské hry. U jedinců s autismem musíme obecně však počítat s určitými smyslovými či psychomotorickými nedostatky. Ve speciální pedagogice zaujímá výjimečné postavení *zooterapie a animoterapie*. Zprostředkování fyzického kontaktu zvířat jsou u jedinců vyvolány silné emoce, dokážou je uklidnit i rozesmát. Dochází také k cílené nápravě některých funkcí. Nejčastějšími zprostředkovateli v dosahování terapeutických cílů jsou psi a koně. V prvním případě tak hovoříme o canisterapii a v druhém zase o hipoterapii. Využívá se k aktuálnímu odbourání stresu a zlepšení momentálního psychického rozpoložení jedince. Další terapeutické techniky, které můžeme využít při práci s osobami s autismem řadíme mezi tzv. *expresivní terapii*, kde jde o sebevyjádření jednotlivců pomocí uměleckých technik. Můžeme zde využít techniky muzikoterapie, muziko malby, arteterapie, do jisté míry i dramaterapie a taneční či pohybové terapie.³²

³² (Milan Valenta, 2013)

4 ANALÝZA PRÁCE S ŽÁKY S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

4.1 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumná část bakalářské práce bude analyzovat způsob práce s žáky s PAS, zejména v oblasti sebeobslužných dovedností a s přidruženým lehkým či středně těžkým mentálním postižením. Během výzkumu se zaměříme na estetickou stránku práce s žáky. Stěžejním bodem tohoto výzkumu bude tvořit rozhovor s klíčovými asistenty, kdy bude zkoumán jednak progres výchovného působení v době spolupráce. Dále budou zkoumány různé metody práce s jednotlivými žáky s PAS. **Hlavním cílem výzkumného šetření** je posoudit, jakým způsobem zasahují zvolené výchovné metody na žáka s PAS a přidruženým lehkým či středně těžkým mentálním postižením. Dílčím cílem je popsat průběh stanovené pracovních aktivit, včetně motivace jednotlivých žáků a následné zaznamenání edukačních metod.

Z výše stanovených cílů lze vyvodit **hlavní výzkumnou otázku**, která zní: Jak ovlivňují nastavené výchovné prostředky výchovný proces osob s poruchou autistického spektra při nácviku pracovních a sebeobslužných dovedností pomocí strukturovaného učení? Z hlavní výzkumné otázky lze stanovit i **vedlejší výzkumné otázky**: 1. Jak ovlivňuje nácvik vybraných pracovních a sebeobslužných dovedností u žáků s PAS správně zvolená motivace k dané činnosti? 2. Jak se snižuje míra dovedností za použití nevhodně zvolených metod?

Výzkum bude probíhat kvalitativní metodou. Důvodem výběru tohoto typu výzkumu byla vysoká validita zkoumaných dat, tedy schopnost změřit potřebná data.³³ Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně, aby vhodně reprezentoval zkoumanou skupinu. Ve výzkumu budou použity následující metody sběru dat:

³³ (Gavora, 2000)

- **Zúčastněné pozorování vybraných žáků** – analýza chování během nácvičku zkoumaných dovedností. Budeme sledovat úroveň podpory, kterou jednotlivý žák vyžaduje. Výzkumník se bude snažit o co největší míru objektivitu.
- **Strukturovaný rozhovor** – rozhovor bude uskutečněn s pedagogem dané cílové skupiny. Otázky se budou zaměřovat na míru poskytované podpory jednotlivým žákům. Případné zhodnocení schopností žáka a stanovení vhodných metod. Také na důsledky nevhodně zvolených metod.
- **Vykonání experimentu s žákem** – Výzkumník společně s vybraným žákem uskuteční pokus, který verifikuje (tedy ověří) nebo falzifikuje (vyvrátí) výzkumnou hypotézu. Proto se zaměříme převážně na sebeobslužné dovednosti, které byly nacvičovány pomocí dostupných metod. Mezi zkoumané dovednosti patřily např.: zalévání květin, oblékání, příprava nápoje a mazání pečiva. U každé činnosti byl zaznamenán podrobný postup, který byl při daných dovednostech vypořizován. Zkoumána byla míra dopomoci, a to především ze strany pedagoga a dalších příslušných pracovníků.

4.2 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO PROSTŘEDÍ A VÝBĚR CÍLOVÉ SKUPINY.

Výzkumné šetření bylo prováděno na základní škole speciální pro děti s těžkým kombinovaným postižením. V současné době má škola kapacitu přibližně 40 žáků, kteří jsou rozděleni do 6 tříd. Škola má také k dispozici 5 rehabilitačních tříd a 1 specializovanou třídu pro žáky s poruchou autistického spektra. Každý žák školy je vzděláván dle školního vzdělávacího programu. Ten stanovuje závazné a obecné cíle vzdělávání, ale zároveň zahrnuje celou šíři aktivit a postupů, bohatou nabídku terapií a alternativních metod, které jsou ve vzdělávání žáků uplatňovány a zároveň odpovídají trendům ve vzdělávání dětí s kombinovaným postižením. Základem pedagogické činnosti je individuální přístup k jednotlivým žákům, jehož cílem je maximální možný rozvoj schopností, dovedností, vědomostí a osvojení si sebeobslužných, pracovních a komunikačních návyků. Pedagogičtí pracovníci školy vzdělávají dle metody strukturovaného učení, který zajišťuje individuální přístup, strukturalizaci, vizualizaci a vhodně zvolenou motivaci. Každý žák má tak dle výše uvedeného „na míru“ vypracovaný

individuální vzdělávací plán. Pro rozvoj komunikačních dovedností je na škole využíván alternativní komunikační systém VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém) spolu s kombinací s piktogramy a dalšími komunikačními systémy, které pomáhají dětem se smysluplně dorozumět se svým okolím a vyjádřit tak svoje přání a potřeby. Během výchovně vzdělávacího procesu se škola také snaží o co největší možný inkluzivní přístup a zařadit tak žáka do majoritní společnosti. To je zajišťováno ze strany školy formou výletů, škol v přírodě, divadelních představení, různé oslavy, pořádání seminářů a dílen, vedení studentských praxí. Do výzkumného šetření byli vybráni 3 žáci s poruchou autistického spektra a se souběžným mentálním postižením. Žáci navštěvují vybranou školu v rozptylu 3. až 8. ročníku ve třídě specializované pro děti s autismem, kde jsou žáci vzdělávání v rámci TEACCH programu pomocí metody strukturovaného učení. K samotné výuce jsou ve třídě k dispozici celkem 4 asistenti pedagoga a 1 odborný pedagog.

Žák A

Diagnóza: Dětský autismus, Mozečkový syndrom, Epilepsie, sluchové postižení, středně těžké mentální postižení.

Ve škole má žák denní režim sestaven dle jeho individuálních potřeb. K lepší orientaci při vzdělávání, je denní režim žáka vyobrazen pomocí piktogramů a dalších vizuálních pomůcek, které byly žákovi přizpůsobeny pomocí technik ABATERapie. Žák je vzděláván formou her a zábavných aktivit, které rozvíjí jeho dovednosti. Celkové vzdělávání probíhá formou strukturovaného učení.

Sociální chování: V malém kolektivu žák funguje bez problému. Při navození kontaktu byl žák přívětivý, nejevil žádné známky problémového chování, projevoval oční kontakt. Kontakty s cizími lidmi ovšem nevyhledává. V přítomnosti velkého počtu lidí je velmi nervózní a snaží se z prostředí utéct. Při nepohodě reaguje velmi úzkostně, ale postupem času si žák zvykne např.: na spolužáky, na asistenty

Motorika: Motorický vývoj je v normě. Žák má tendenci opakovat jednotlivé pohyby, převážně horních končetin (kroutivé pohyb rukou). Držení psacího náčiní je na úrovni

předškolního dítěte. Někdy je ovšem problém s neochotou. Žák dominuje pravou rukou. Hrubá motorika je bez výrazných anomálií.

Komunikace: Žák komunikuje s širším okolím převážně formou ukazováním. Také komunikuje pomocí znakového jazyka, které v rámci behaviorální analýzy byli jednotlivé znaky upraveny individuálním schopnostem žáka. Pasivní komunikaci porozumí bez problému. Nemá problém například popsat obrázek.

Sebeobsluha: Na WC dojde bez problémů, je potřeba ovšem na žáka dohlížet a vést ho ke správnému postupu. Občas má tendenci „zamrznout“. V tom případě je třeba připomenout správný postup. Při oblékání je samostatný, ale je zde potřeba připomínat správný postup. Žák neví, jak na to, ale se správnými pokyny je schopen úkony provést. Stolování zvládá bez problému. Nachystá si prostírání, ovšem s přípravou jídla je nutná dopomoc

Vnímání: Zrakové vnímání je v pořádku. Menší deficit u sluchového vnímání. Žák je citlivý na zvuky.

Koníčky a zájmy: Má ráda hudbu, ráda běhá a jezdí na koloběžce, chodí pravidelně do lesa

Žák B

Diagnóza: Dětský autismus, středně těžké mentální postižení

Ve škole má žák denní režim sestaven dle jeho individuálních potřeb. K lepší orientaci při vzdělávání, je denní režim žáka vyobrazen pomocí piktogramů a dalších vizuálních pomůcek, které byly žákovi přizpůsobeny pomocí techniky ABAterapie. Žák je vzděláván formou her a zábavných aktivit, které rozvíjí jeho dovednosti. Celkové vzdělávání probíhá formou strukturovaného učení.

Sociální chování: Žák preferuje pobyt mimo prostředí třídy, ale nemá problémy s přítomností jiné osoby. Přítomnost cizí osoby snáší dobře. Svoji náklonnost k cizí osobě projevuje „pohlazení po hlavě“. Jiné kontakty ovšem nevyhledává, je velmi samotářský. Jeho prosociální zájem je velmi snížený, je sociálně neobratný a citové vazby jsou velmi chudé. Adaptibilitou je nízko funkční typ. Na setkání neprojevuje oční kontakt, ale

dokáže spolupracovat. Jako motivace pro žáka funguje i sociální odměna., Pochvala či poplácání po ramenou. Je citlivý na hlasité zvuky a jiné okolní ruchy, které ho v dokáží vyvodit z koncentrace.

Komunikace: Je schopen verbálního projevu, ale málo využívá jej k běžné komunikaci. Většinou k projevení vlastních emocí nebo, když se to od něj vyžaduje (formou pokynů). Komunikuje převážně pomocí piktogramů, které aktuálně zvládá bez problému. Díky piktogramům má také rozvržen denní režim a před každou činností je zapotřebí manipulovat s konkrétními piktogramy. Nově se učí komunikovat skrze iPad.

Sebeobsluha: Hygienu dodržuje sám, ale je nutný dohled a fyzická dopomoc po stolici. Při oblékání je samostatný s procesuálním schématem. Rozezná druh oblečení a kam ho navléct. Neumí si zavázat tkaničky od bot. Zde je nutná dopomoc. Prostírání ke svačině si připraví sám. Ve škole dováží obědy na káře, které naloží v jiném zařízení

Vnímání: Okolí vnímá bez problému. Má strach z holubů. Při setkání na ulici se jim záměrně vyhýbá. Je citlivý na zvuky. Při vyšší míře hluku si zacpává uši a zavírá oči.

Koníčky a zájmy: Má rád dlouhé procházky. Nemá problém ujít 10 km v kuse. Dále má rád hraní si s pohyblivými předměty.

Žák C

Diagnóza: Dětský autismus, středně těžké mentální postižení

Ve škole má žák denní režim sestaven dle jeho individuálních potřeb. K lepší orientaci při vzdělávání, je denní režim žáka vyobrazen pomocí piktogramů a dalších vizuálních pomůcek, které byly žákovi přizpůsobeny pomocí technik ABAterapie. Žák je vzděláván formou her a zábavných aktivit, které rozvíjí jeho dovednosti. Celkové vzdělávání probíhá formou strukturovaného učení.

Sociální chování: Žák v malém kolektivu funguje bez problému. Při nepohodě a změnách se objevuje tendence pištět, vřískat, různé typy agrese. Uklidní ho samovolný pohyb po místnosti. Většinou pobíhá sem a tam bez vytčeného cíle. Zajímají ho nové věci. Sociální kontakty nevyhledává. V tomto ohledu je spíše pasivní.

Komunikace: Verbálně nekomunikuje, ani si neumí ukázat prstem. Když po Vás něco chce, vezme Vás za ruku a zavede Vás za tím. Pomocí piktogramů komunikuje občas, nebo když ho na to někdo upozorní. Pasivně komunikaci rozumí.

Sebeobsluha: Hygienu zvládá sám. Je ovšem nutná kontrola a v některých případech i asistence. Svačinu si připravit neumí. Do nových věcí se nepouští. S podrobnými pokyny se i sám obleče. Někdy je potřeba zapnout bundu či dopnout pásek od bot.

Vnímání: Žák vnímá dobře. Neochotně ovšem reaguje na nové věci. Sluchové vnímání je v normálu. Oční kontakt navazuje minimálně, zrak je v normálu

Koníčky a zájmy: Rád poslouchá hudbu. Má rád houpačky, trampolíny nebo jízdu metrem.

4.3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Šetření probíhalo v prostředí dané školy dle zaměření v dané činnosti. Předmětem zkoumání byly hlavně pracovní a sebeobslužné dovednosti. Bylo to činnosti jako zalévání květin, oblékání a příprava svačiny. Každá jednotlivá činnost byla podrobně popsána a zaznamenána. Zkoumána byla především míra dopomoci pedagoga.

Nácvik zalévání květin:

Tento nácvik probíhal prostorách dané školy, kterou jednotliví žáci navštěvují. S každým vybraným žákem byla tato činnost prováděna individuálně. Podmínky pro splnění úkolu byly vždy připraveny. Na stole byla připravena rostlina a vedle konvička na zalévání. Nejdříve si žák musel vzít konev a napustit do ní vodu na zalití. Potom došlo k samotnému nácviku, kdy žák s poloplnou konvicí přistoupil ke stolu a pokropil vodou rostlinu a splnil tak nácvik. (Viz. obrázek 2)

Nácvik byl se **žákem A** prováděn zcela intuitivně. Pedagog věděl že žák si pokyny pro vykonání nácviku nezapamatuje, tak byl žák instruován formou pokynů. S uchopením konvičky neměl žák nijak velký problém. Byla potřeba sdělit žákovi, že s konvičkou je potřeba zajít do kuchyně, kde bude konev naplněna vodou. Žák měl problém s tím, jak naklonit konev, aby se do ní pustila voda. Zde musel zasáhnout pedagog a žáka instruovat.

Po napuštění konve byl žák odměněn sladkostí a přesunul se s konvičkou zpět ke stolu s rostlinou. Pedagog musel konev podepírat, aby žákovi nepadla. Poté žák dokázal sám naklonit konvičku nad kytku, ale měl problém s udržení konvičky v jedné poloze. Žák byl také při zalévání zaujat proudem vody z konve a měl tendenci se proudem dotýkat. Po splnění nácviku byl žák nadšený že úkol splnil, že začal projevovat radost.

S **žákem B** probíhal tento nácvik bez problémů. Jelikož každé léto zalévá v zahradě školy zeleninu, byl obeznámen s danou činností a už věděl, jak má postupovat. Při samotném nácviku postupoval zkušeně a samostatně. Nicméně při zalévání žák nepoznal míru konve a byla nutná asistence výzkumníka. Po skončení nácviku byl žák odměněn formou sociální odměny.

Žák C měl s tímto nácvikem problémy. Konvičku odnesl do kuchyně, ale dále se nesoustředil na činnost, nejevil zájem o její splnění i když byl motivován. Byla nutná asistence výzkumníka. Po naplnění vodou měl žák problém odnést konvičku s vodou odnést zpět. Konvici držel pouze jednou rukou a byl nutný opět zásah výzkumníka, jelikož hrozilo riziko vylití. Při náklonu konvičky nad květinu byl pouze problém se samotným náklonem konve. Po skončení dostal jako odměnu oblíbený bonbón.

Nácvik oblékání:

Nácvik probíhal v šatně příslušné speciální školy před pravidelnou vycházkou. Zde bylo zkoumáno, zda se žák dokáže samovolně obléct na vycházku a jaká míra asistence pedagoga byla zapotřebí. Žák si na sebe oblékal v postupně kalhoty, mikinu, bundu, čepici a boty. (Viz. Obrázek 3 a 4) Je to činnost, kterou žáci vykonávají pravidelně, takže už všichni věděli, co dělat. Pro motivaci žákům sloužila myšlenka pro samovolný pohyb venku, jelikož žáky těšilo.

U **žáka A** byla zapotřebí mírná asistence, jelikož některé věci nedotáhne do konce (neutáhne si přezky od bot, nerozpoznání přední strany čepice). U některých částí oblečení má žák tendenci „zamrznout“, jelikož nevěděl, jak danou část obléct. Bylo zapotřebí verbálního pokynu a vysvětlení k dokončení. Odměnou byla žákovi ústní pochvala.

Žák B si počínal v této oblasti jako velmi zkušený. Neměl problém s oblékáním k správnému nandání všech částí oblečení a správnému zapnutí bot. Při oblékání žák jednal velmi zodpovědně a na každý úkon vyžadoval dostatek času. Bylo zapotřebí ze strany pedagoga velká dávka trpělivosti. Nakonec úkol splnil zcela samostatně.

Žák C byl velmi ochotný pro spolupráci. Žák postupoval dle pokynů pedagoga a nebyla zde potřeba výrazněji zasahovat. Žák pouze potřeboval dopomocť s obléknutím kalhot a dopnutím přezky u bot. Však bez této dopomoci by se žák neoblékl. Po obléknutí všech částí oblečení žák vyžadoval odměnu ve formě pohlazení.

Nácvik příprava svačiny:

Tento nácvik probíhal před činností „svačina“, kde měl žák za úkol namazat si máslem pečivo. Celý nácvik probíhal v kuchyni, kde měl žák připravené prkénko na pečivo, máslo, nůž na mazání a libovolné pečivo dle výběru (Chleba, rohlík, houska ...). Každý žák byl odměněn zcela individuálně a dle svých preferencí. (Viz. Obrázek 1)

Žák A U tohoto žáka probíhal tento nácvik s jiným druhem svačiny, než je napsáno v popisku. Vzhledem ke stravovacím problémům byl výzkumník nucen přistoupit k jinému druhu svačiny. Žák měl připravenou přesnídávku s banánem. Nácvik probíhal opět v kuchyni, kde si měl žák pomocí lžičky přendat přesnídávku do misky. Potom nakrájet banán na kolečka a vhodit je do misky s přesnídávkou. Samotný nácvik probíhal vcelku dobře. Po instrukci od výzkumníka neměl problém s uchopením lžičky. Bylo však potřeba dopomoci s náklonem. S nandáním přesnídávky pak nebyl problém. Při krájení banánu bylo nejdříve potřeba svléknout ze slupky. Po vizuální ukázce zde opět nebyl problém. Při samotném krájení žák po demonstraci výzkumníka opakoval správně. Poté nebyl problém s vhozením kousků banánu do přesnídávky.

Žák B byl zpočátku překvapený, že jde dělat něco, co není v rozvrhu. Proto byl motivován oblíbenou činností a postupem času skutečnost přijal. Po odebrání do kuchyně byl žák instruován k nácviku. Měl problém s nandáním másla na samotné pečivo, ale neměl problém s rozestíráním. Pouze rozestíral máslo úzkou stranou nože z důvodu špatného náklonu, takže nácvik vyžadoval zejména velkou dávku trpělivosti ze strany

pedagoga. Nicméně nácvik byl splněn. Po namazání si pečivo vložil na talíř a odnesl si jej ke stolu.

Žák C neměl problém s uchopením nože a nandáním másla na pečivo, ale byl zde problém s rozestíráním pečiva. Byla zde nutná asistence výzkumníka, ale po konfrontaci byla činnost pro žáka nepříjemná a nekomfortní. Žák špatně vnímal pomocný úchop a začal pištět. Zkrátka neprojevoval zájem v pokračování činnosti. Proto byl výzkumník nucen žákovi pečivo namazat sám. Nácvik byl tedy neúspěšný. Žák si potom sám namazané pečivo sám odnesl ke stolu.

Rozhovor s pedagogem: Rozhovor probíhal ve třídě speciální školy a otázky byly směřovány na výchovnou práci s žáky s PAS

Vysvětlivky: Otázka, odpověď

Jak ovlivňuje správně zvolená motivace způsob práce s žákem s PAS?

Vždy se snažíme o to, aby ty méně příjemné činnosti byly kompenzovány příjemnými činnostmi, protože motivaci k práci s žáky s autismem moc nepoužíváme. Ale dá se s nimi dobře vyjednávat skrze různé formy odměn „Až úkol splníš, pak si vybereš něco dobrého“ nebo „Když půjdeš do školy, půjdeme na procházku“. Zkrátka lze s nimi smlouvat stylem „Udělej něco, pak bude tvá oblíbená činnost“. U některých dětí funguje i materiální odměna, nějaká činnostní odměna, dokonce i sociální odměny.

Jaké úkol zvolit při výuce? Nebo jak s žáky zvolit správný styl výuky?

Někteří žáci, ačkoli mají stejnou úroveň mentálního postižení, vykazují lepšími pracovními výsledky než druzí. Pro tyhle děti připravuji náročnější úkoly, kde musí přemýšlet, zapojit logiku „Jak to udělat správně“ Takže při práci s žákem v první fázi posuzujeme jeho schopnosti a dovednosti. Posuzujeme, co zvládne, co nezvládne, objevujeme jeho intelektové hranice a na základě těchto dat stanovíme učební styl. Každé nové dítě, které sem nastoupí má adaptační období, při kterém dítě pozoruješ a sleduješ, jak si dítě hraje, jak se obléká, co zvládá, jak rozumí slovním instrukcím, jaké má porozumění a dle těchto dat nastavujeme individuální plán. U chlapců však pozorují vyšší úroveň učebního potenciálu. Rychle se učí. Každý týden musím vymýšlet nové a nové

učební postupy, protože rychle si osvojí způsob, jak to udělat a výuka se pro něj stává snadnou.

Je možné, že u žáka dochází k nějakému druhu regrese nabytých schopností?

No ve své podstatě mohla, protože může nastat situace, kdy je žák špatně diagnostikován a je zařazen do nevhodného prostředí nebo do prostředí, kde pracovníci nejsou s autismem obeznámeni. Nebo dítě ještě nemusí být vůbec diagnostikované. Například při navštěvování běžné školky a žák s PAS vůbec neprospívá, nestíhá, nerozumí tomu, co se tam děje, vývojově zaostává, takže dítě je posláno do PPP. K regresi může dojít i pokud žák nezapadne dobře do kolektivu i speciální školy, kde je pro dítě zvoleno špatné pracovní tempo a dítě nestíhá. Z praxe mám zkušenosti, že i k něčemu takovému může dojít. Takže obecně lze konstatovat, že špatně zařazené dítě do vzdělávacího procesu může vést k regresi schopností.

Konec rozhovoru

4.4 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo posoudit, jakým způsobem zasahuje otázka vybrané výchovné metody na žáka s PAS a přidruženým lehkým či středně těžkým mentálním postižením. Pro tento cíl byla zvolena metoda strukturovaného rozhovoru s hlavním pedagogem zkoumaných žáků. Otázky byly směřovány na míru poskytované podpory a zvolení vhodných výchovných metod. Nakonec také důsledky nevhodně zvolených pracovních postupů. Z rozhovoru vyplívá, že u žáků funguje motivace na bázi „smlouvání“ za nějakou oblíbenou činnost. Dále z rozhovoru vyplívá, že někteří žáci se stejně diagnostikovanou formou mentálního postižení, mají různou úroveň učebního potenciálu a správnými způsoby práce lze dosáhnout lepších výsledků. Naopak u nevhodně zařazených dětí do vzdělávacího procesu může dojít i k regresi schopností.

Dílčím cílem bylo popsat průběh stanovené pracovních aktivity, včetně motivace jednotlivých žáků a následné zaznamenání edukačních metod. Pro posouzení tohoto cíle byl s žáky vypracován experiment, na základě byl zkoumán průběh a postup jednotlivého žáka. Samotné činnosti se zaměřovali na sebeobslužné dovednosti žáků. Byli to činnosti: Zalévání květin, oblékání a příprava svačiny. Zalévání květin, oblékání, příprava svačiny.

Průběh a postupy jednotlivých žáků byly zaznamenány a zapsány. Z nácviků bylo patrné, že žáci si činnosti při častějším opakování osvojí. Někteří zvládali činnosti lépe, druzí hůře.

Podněty k praxi

Při výchovně vzdělávací činnosti u žáků s poruchou autistického spektra umožňuje metoda strukturovaného učení zohlednit širokou a různorodou škálu výchovných limitů, osobnostní, charakterové zvláštnosti a mentální úroveň každého jedince. Vycházíme vždy z aktuálního zdravotního a psychického stavu. Musíme brát v úvahu i jeho fyzické a psychické dovednosti a metodu chápat pouze jako „pomocníka“ při vzdělávání. Ta může celkový progres urychlit, protože žáci si osvojí konkrétní postupy, které vedou k dosažení konkrétního cíle.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit, v jaké míře ovlivňují zvolené metody samotný výchovný proces osob s poruchou autistického spektra. První částí této práce neboli teoretická část je členěna na tři kapitoly a zaměřovala se na obecné informace týkající se osob s poruchou autistického spektra, včetně autistické triády a dalších přidružených diagnóz. Součástí teoretické části je i kapitola věnující se otázkám estetické výchovy zabývající se základním vymezením, jejím obecným cílem, základním principům, a hlavně jejich uplatněním ve výchově.

První kapitola se zabývá poruchami autistického spektra, konkrétně klasifikací autistických poruch a jejich členění, teorií vzniku autismu a vývoj nahlížení společnosti na autismus. Druhá kapitola se věnuje otázkám estetické výchovy, které si kladou za cíl vysvětlit smysl, účel a uplatnění estetické výchovy v životě jedince. Třetí kapitola se věnuje výchově dětí s autismem, včetně problému při její realizaci a způsobu odstraňování těchto překážek při výchovném procesu. Součástí kapitoly je i vzdělávání těchto osob za pomoci nejrůznějších technik, které jsou pro práci nezbytné. Okrajově je zmíněn i legislativní rámec edukace v České republice obsahující právní zakotvení pro výkon vzdělávací činnosti. Nakonec jsou zde zmíněny různé speciálně-pedagogické programy vhodné pro naši klientelu.

Poslední kapitola této práce se věnuje výzkumné části. Pro samotný výzkum byla zvolena metoda pozorování, strukturovaného rozhovoru, a nakonec experimentu s vybranými žáky. Jednotlivé postupy jsou podrobně popsány a zaznamenány. Součástí kapitoly je i popsání hlavních a dílčích cílů výzkumu, které se zaměřují na práci s cílovou klientelou. Z provedeného výzkumu vyplývá, že pro práci s dítětem je nejprve stěžejní poznat jeho schopnosti a dovednosti. Poznáváme jeho problémové oblasti a na základě tohoto zjištění stanovujeme pracovní postup neboli jak budeme s dítětem pracovat. Toho dosáhneme průběžným pozorováním a poznáváním cílové skupiny, včetně doporučení diagnostických center.

Součástí je i interpretace výsledků a získaných dat a námětům pro praxi. Pro větší přehled o procesu výzkumu je práce doplněna fotografiemi z prostředí výzkumu a záznam rozhovoru s pedagogem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci. 6., aktualiz. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2015. ISBN 978-80-7452-106-5.

JŮVA, Vladimír. *Estetická výchova: vývoj – pojetí – perspektivy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-12-5.

MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-29-7.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-506-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.

UŽDIL, Jaromír. *Estetická výchova: Úvod do studia*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960. č. 03-3-03

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění. [e-kniha] 2015 [cit. 01-01-2023] 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020 ISBN: 978-80-244-4689-9

Seznam použitých zahraničních zdrojů:

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2. Přeložila Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál, 2012. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-262-0193-9.

GILLBERG, Christopher. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Vyd. 2. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál 2003. Speciální pedagogika. ISBN: 80-7178-856-2

Seznam použitých internetových zdrojů:

ČESKO, International classification of diseases: *Mezinárodní klasifikace nemocí*, [online] 10. revize, 2022 [cit. 01-01-2023] Dostupné z: <https://mkn10.uzis>.

Leo Kanner, Autistic Disturbances of affective contact, *Autistické poruchy afektivního kontaktu*, patologie [online] 2019 [cit. 01-01-2023] Dostupné z: neurodiversity.com

Národní zdravotnický informační portál [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz>. ISSN 2695-0340

Raising Children Network, The Australian parenting website: *Australský web o rodičovství*, [online] 2021 [cit. 01-01-2023] Dostupné z: raisingchildren.net.au

Zdravotnický deník: *dobré je vědět* [online] 2015 [cit. 01-01-2023] Dostupné z: www.zdravotnickydenik.cz

3lobit: Smyslové vnímání [online] 2004 [cit. 01-01-2023] Dostupné z: www.3lobit.cz

AutisCentrum: Sociálně terapeutické služby pro děti a dospělé [online] 2014 [cit. 01-01-2023] Dostupné z: www.autiscentrum.cz

Právní předpisy:

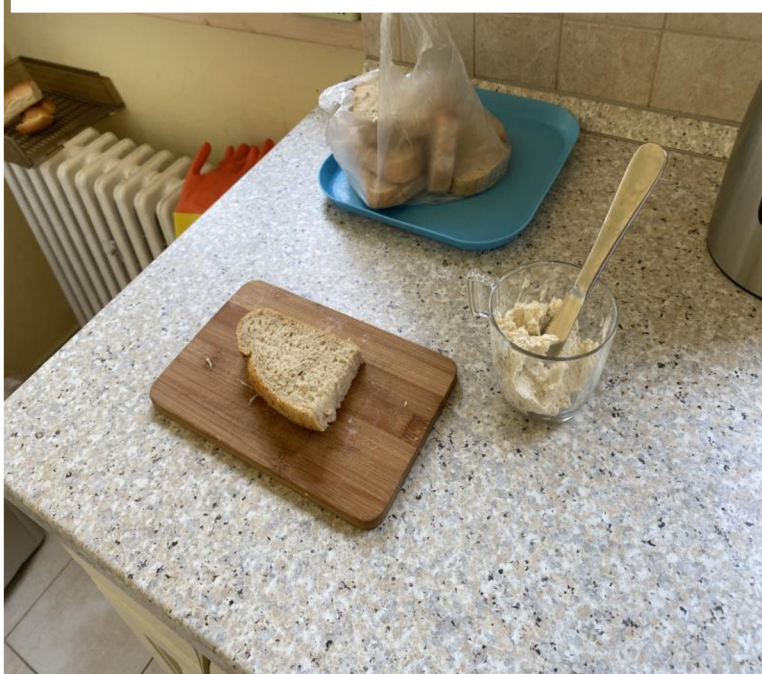
Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi.cz [online] 2010–2015 [cit. 01-01-2023] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/>

Vyhláška č. 73/2005 Sb, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zákony pro lidi.cz [online] 2010-2015 [cit. 01-01-2023] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz>

Česko. Školský zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. Zákony pro lidi [online] 2010–2015 [cit. 01-01.2023] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1



Obrázek 2



Obrázek 4



Obrázek 3



