

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Bakalárske / kombinované štúdium  
2009 – 2012

**BAKALÁRSKA PRÁCA**

Daša Šípová

Voľný čas detí s diagnózou autizmus s mentálnym postihnutím

**Praha 2012**

**Vedúci bakalárskej práce:**

Mgr. Denisa Štefková, Ph.D.

**COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE**

Bachelor / Combined (Part- Time) Studies  
2009 - 2012

**BACHELOR THESIS**

Daša Šípová

Leisure with Children Diagnosed with Autism with Mental  
Disability

**Prague 2012**

**The Bachelor Thesis Work Supervisor:**

Mgr. Denisa Štefková, Ph.D.

## **Prehlásenie**

Prehlasujem, že predložená bakalárska práca je mojim pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitetnej knižnici.

V Prahe dňa 15. marca 2012

*Meno autorky* .....

## **Anotácia**

Bakalárska práca sa zaoberá problematikou voľného času u detí s diagnózou autizmus s mentálnym postihnutím. Zaoberá sa využitím voľnočasových aktivít v štruktúrovaných a neštruktúrovaných podmienkach. Poznatky sú doplnené pozorovaním hrových aktivít u detí s autizmom. Na záver sú poskytnuté odporúčania pre prax a zhodnotenie významu štruktúrovaného a neštruktúrovaného voľného času.

## **Kľúčové pojmy**

Autistické spektrum, autizmus, deti s autizmom, diagnóza, hra, komunikácia, mentálne postihnutie, narušenie, neštruktúrované prostredie, sociálna interakcia, správanie, štruktúrované prostredie, TEACCH, terapia, voľnočasové aktivity, voľný čas, záujmy.

## **Annotation**

Bachelor thesis deals with free time for children diagnosed with autism with mental disability. It deals with the use of leisure time activities in structured and unstructured conditions. Knowledge is by observing the play activity of children with autism. Finally, recommendations are provided for practice and assessment of the value of structured and unstructured free time.

## **Key words**

Activities, autism, autistic spectrum, behavior, communication, diagnosis, disruption, free time, game, children with autism, interests, leisure, mental disability, social interaction, structured environment, TEACCH, therapy, unstructured environment.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA AUTIZMU .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Terminologické vymedzenie pojmu .....</b>	<b>9</b>
1.1.1 Klasifikácia porúch autistického spektra.....	10
<b>1.2 Etiológia autizmu.....</b>	<b>12</b>
1.2.1 Genetické aspekty autizmu.....	12
1.2.2 Neurobiologické aspekty autizmu .....	13
1.2.3 Neuropsychologické aspekty autizmu.....	13
<b>2 SYMPTOMATOLÓGIA AUTIZMU .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Triáda poškodení.....</b>	<b>15</b>
2.1.1 Narušenie sociálnej interakcie.....	15
2.1.2 Narušenie komunikačnej schopnosti .....	16
2.1.3 Narušenie v oblasti imaginácie, záujmov a stereotypné vzorce správania .....	18
2.1.4 Nešpecifické črty autizmu .....	19
<b>2.2 Diagnostika autizmu .....</b>	<b>21</b>
<b>3 PRÍSTUPY K AUTIZMU .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Terapeutické prístupy .....</b>	<b>23</b>
<b>3.2 Program TEACCH .....</b>	<b>24</b>
<b>4 VOLNÝ ČAS A AUTIZMUS.....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Organizácia voľného času .....</b>	<b>27</b>
4.1.1 Hra autistického dieťaťa.....	28
<b>5 VOLNÝ ČAS DETÍ S DIAGNÓZOU AUTIZMUS S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM.....</b>	<b>29</b>
<b>5.1 Vymedzenie problému, cieľ a úlohy prieskumu .....</b>	<b>29</b>
<b>5.2 Metódy a organizácia prieskumu.....</b>	<b>30</b>
5.2.1 Prieskumná vzorka .....	32
<b>5.3 Štruktúrované hrové aktivity .....</b>	<b>33</b>

5.4	Neštruktúrované hrové aktivity .....	35
<b>6</b>	<b>KAZUISTICKÉ SPRACOVANIE SÚBORU .....</b>	<b>37</b>
6.1	Kazuistika č.1.....	37
6.2	Kazuistika č. 2.....	40
6.3	Kazuistika č. 3.....	43
<b>7</b>	<b>VÝSLEDKY PRIESKUMU A ODPORÚČANIA PRE PRAX .....</b>	<b>46</b>
	<b>ZÁVER .....</b>	<b>48</b>
	<b>ZOZNAM POUŽITEJ ČESKEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV .....</b>	<b>49</b>
	<b>ZOZNAM POUŽITEJ ZAHRANIČNEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV .....</b>	<b>51</b>
	<b>ZOZNAM PRÍLOH.....</b>	<b>52</b>

## ÚVOD

Ľudia, ktorí nedokážu osobám s autizmom porozumieť a preniknúť do ich sveta, nedokážu týmto ľuďom ani pomôcť. Preto je práca ľudí, ktorí pomáhajú autistom taká nesmierne náročná. Autista je jedinečná osobnosť, ktorá má právo na spokojný život, ktorý však musíme urobiť zmysluplným.

Tému našej bakalárskej práce sme si zvolili z dôvodu potreby zdôraznenia problematiky osôb s autizmom, nakoľko s týmito osobami pracujeme. V teoretickej časti našej práce sme sa snažili objasniť problematiku autizmu. Zamerali sme sa na symptomatológiu diagnózy autizmu a prístupy k autizmu. Venovali sme sa aj voľnočasovým aktivitám detí s autizmom s mentálnym postihnutím. Praktickú časť našej práce tvoria hrové aktivity žiakov s autizmom s mentálnym postihnutím a výsledky týchto voľnočasových aktivít, v štruktúrovanom a neštruktúrovanom prostredí a podmienkach.

Dúfame, že naša bakalárska práca bude hodnotným prínosom pre všetkých ľudí, ktorý sa venujú osobám s autizmom a s nimi spojenou náročnou prácou.



# 1 CHARAKTERISTIKA AUTIZMU

„Autizmus je celoživotní často velmi devastující postižení, které závažným způsobem ovlivní každou oblast života postiženého“ (Howlin, 2005, s.13).

V súčasnosti je zaznamenaný vysoký nárast detí s poruchami autistického spektra. Fakt, že autizmus je nevyliciteľné ochorenie, ktoré postihuje celú osobnosť, prináša strach najmä rodičom, ktorý zistia, že práve ich dieťa je autista. Každý autista je jedinečná osobnosť a každý je iný. Napriek tomu je však každý z nich odkázaný na starostlivosť druhej osoby a často je vyradený na okraj spoločnosti (Strunecká, 2009).

„Lidé s autismem žijí neustále ve světě, kterému nerozumí nebo mu rozumí jen s obtížemi, ve světě, který je nechápe a nebo chápe jen s obtížemi“ (Gillberg, Peeters, 1998, s.7). Práve preto, že autisti nechápu a nie sú pochopení uzatvárajú sa do seba, čo je aj hlavným znakom autizmu.

## 1.1 Terminologické vymedzenie pojmu

„Autizmus (z řec. autos = sám) - lze charakterizovat autistickým nebo dereistickým myšlením (z lat. res = věc). Jeho obsahem je fantazijní produkce, nabývající někdy charakteru denního snění. Pak autistické myšlení trvá dlouhou dobu (měsíce, léta), nedá se změnit vnějšími vlivy, nemocný nemůže sám tento stav přerušit. Pozorujeme-li jeho chování, vypadá v extrémních případech tak, jako by se pohyboval on sám jediný živý v okolním mrtvém světě“ (Sovák a kol., 1978, s. 50).

V roku 1911 bol pojem autizmus použitý prvýkrát Eugenom Bleuerom v súvislosti s popisom schizofrénie (Hrdlička, Komárek, 2004).

„Leo Kanner, americký dětský psychiatr, uveřejnil v roce 1943 článek “Autistické poruchy afektivního kontaktu“ (Nesnídalová, 1995, s. 14). V něm sa pokúsil o presnú diferenciáciu detí s autizmom a detí so schizofréniou a oligofréniou. Práve zníženou schopnosťou kontaktu sa autistické deti podobali schizofrenikom. Tým, že sa ale prejavy autizmu vyskytovali už od narodenia, sa od schizofrenie odlišovali, pretože tieto sa prejavovali až v určitom vývojovom období dieťaťa (Nesnídalová, 1995).

„Tuto charakteristickou neschopnosťou vstupovať do vzťahu s jinými lidmi nazval Kanner “extrémní autistickou osamělost“. Později podle něho pojmenovaný Kannerův časný dětský autizmus“ (Nesnídalová, 1995).

Autizmus je zaradený medzi pervazívne poruchy vývinu. Prejavuje sa deficitom v oblasti komunikácie, spoločenskej interakcie a záujmov. Tieto deficity sa však nemusia prejavovať nutne u každého autistu, preto ani nenájdeme dvoch úplne rovnakých jednotlivcov s touto diagnózou (Richman, 2008). Autizmus je vrodenou poruchou. Nejde teda o ochorenie, ktoré sa prejaví po určitom vývojovom období (Nesnídalová, 1995).

### **1.1.1 Klasifikácia porúch autistického spektra**

Detský autizmus sa okrem narušenia komunikácie, predstavivosti a spoločenských vzťahov, často prejavuje aj čudným a nevyspytateľným správaním. Autizmus sa dá diagnostikovať v každom veku a záleží od stupňa poruchy, kedy môže ísť o ľahšiu formu, či ťažšiu formu. Typický je aj výskyt nejakej pridruženej poruchy. Charakteristické sú stereotypy a to nielen v správaní, ale aj v rôznych aktivitách a činnostiach. Ďalšími črtami, ktoré sú však nešpecifické v rámci autizmu, môžu byť poruchy spánku, agresia, fóbie, sebazraňovanie, neprimerané reakcie na zmeny, vykonávanie rutinných činností, poruchy prijímania potravy. Typický je aj oneskorený vývoj reči, pričom často vôbec nedôjde k jej vývoju (Thorová, 2006).

Atypický autizmus je s detským autizmom totožný len v niektorých kritériách. V súčasnosti ešte nie je dostatok informácií, ktoré by mohli dopomôcť k rozpoznaní tejto poruchy, preto je diagnostika a diferenciácia atypického autizmu od detského problematická. Atypický autizmus je diagnostikovaný vtedy, ak jedna z oblastí triády poškodení nie je porušená, ďalej ak prvé príznaky autizmu sa prejavujú až po treťom roku, a sociálne zručnosti sú na vyššej úrovni ako je tomu u detského autizmu (Thorová, 2006).

Aspergerov syndróm popísal v roku 1944 Hans Asperger. Diagnostikuje sa podľa rovnakých kritérií ako autizmus. Aj tu sa vyskytuje narušenie v oblasti komunikácie, záujmov a interakcie. Nevyskytuje sa tu oneskorený vývin reči (Hrdlička, Komárek, 2004). Osoby s týmto syndrómom majú rozumové schopnosti v rámci normy, čo znamená, že majú lepšie predpoklady vo vykonávaní aktivít, sebaobsluhy, praktických zručností, ale v konečnom dôsledku väčšina z nich nedokáže žiť samostatným životom. V súčasnosti existujú názory, že Aspergerov syndróm by nemal byť považovaný za samostatnú jednotku v rámci porúch autistického spektra (Thorová, 2006).

Dezintegračná detská porucha. „Syndrom poprvé popsal v roce 1908 speciální pedagog z Vídně Theodor Heller“ (Thorová, in Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007, s. 24). Táto porucha sa vyznačuje náhlym regresom už nadobudnutých schopností v rôznej oblasti v priebehu vývoja dieťaťa. Teda dieťa sa do dvoch rokov vyvíjalo normálne a potom (najčastejšie v rozmedzí 2 - 10 rokov) sa u neho z neznámych príčin tento normálny vývoj zastavil a objavila sa mentálna retardácia, najčastejšie ťažšieho stupňa. Okrem poruchy komunikácie, interakcie a záujmov môžeme u týchto detí sledovať zhoršenú koordináciu pohybov a úplné vyhýbanie sa ľuďom a kolektívu. Pridruženými prejavmi môže byť agresivita, hyperaktivita, alebo poruchy spánku (Thorová, in Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

Medzi ďalšie poruchy, ktoré sa zaraďujú medzi poruchy autistického spektra patrí Rettov syndróm, iné pervazívne vývinové poruchy, hyperaktívna porucha spojená s mentálnou retardáciou a stereotypnými prejavmi a nešpecifikované pervazívne vývinové poruchy. Tieto poruchy sa vyznačujú tým, že sú nositeľmi iba niektorých prejavov autizmu (Thorová, 2006).

## 1.2 Etiológia autizmu

V súčasnosti je zaznamenaný „vyšší výskyt porúch autistického spektra“ (Thorová, 2006, s. 225), ktorý súvisí s rozšírením hraníc kritérií potrebných pre diagnostiku, vyššej schopnosti odborníkov túto poruchu diagnostikovať a významný je aj fakt, že autistické poruchy sú dnes diagnostikované súbežne s inými poruchami, ako je napríklad detská mozgová obrna alebo Downov syndróm. (Thórová, 2006).

Táto vývojová porucha zasahuje viac chlapcov, ako dievčat. Chlapci sú postihnutí 3 až 4 krát častejšie, ako dievčatá. (Šedibová, 1998). Celosvetovo sa podľa štatistík narodí s touto poruchou asi 60 na 10 tisíc narodených detí. Menej vyskytujúca sa a vzácnejšia je detská dezintegratívna porucha, ktorá postihuje 1 - 6 detí z desať tisíc narodených detí (Thorová, in Čadilová, Jùn, Thorová a kol., 2007).

Väčšia časť ľudí s diagnózou autizmus trpí súčasne aj inou pridruženou poruchou, alebo problémom. Medzi najčastejšie patrí mentálna retardácia, epilepsia, zrakové, sluchové a rečové postihnutie. Vo veľkej miere sa však vyskytujú najmä medicínske poruchy. Medzi najznámejšie patrí syndróm fragilného chromozómu X a iné chromozomálne poruchy, tuberkulóza skleróza a abnormality kože, metabolické poruchy, vrodené osýpky (Gillberg, Peeters, 1998).

### 1.2.1 Genetické aspekty autizmu

Pri zisťovaní príčin autizmu môžeme hovoriť o určitej súvislosti s dedičnosťou. V odbornej sfére je venovaná veľká dôležitosť výskumom, ktoré sa zaoberajú práve spojitnosťou dedičnosti a tejto poruchy. (Strunecká, 2009).

Ide o gény, ktoré nie sú kauzálne, ale hovoríme o génoch, ktoré istým spôsobom prispievajú k vzniku tejto poruchy (Hrdlička, Komárek 2004). Nedá sa s určitosťou povedať, v akej veľkej miere tieto gény ovplyvňujú poruchu, respektíve nevieme koľko

zmien v organizme vzniklo vplyvom iných genetických porúch. (Gillberg, Peeters,1998). Vyšetrovanie týchto génov a chromozómov je veľmi obtiažne. „Značným problémom je to, že autizmus zahrnuje celé spektrum poruch na najrůznejších úrovniach“ (Streunecká, 2009, s. 35).

„Sourozenci detí s autizmom majú také zvýšené riziko výskytu autizmu. Asi jeden z dvaceti sourozenců s autizmom trpí také autizmem“(Gillberg, Peeters, 1998, s. 53). Zvýšený výskyt autizmu zaznamenávame viac u jednovaječných dvojčiat, ako u dvojvaječných. Na základe týchto poznatkov a vedeckých výskumov môžeme povedať, že dedičnosť zohráva pri výskute autizmu dôležitú úlohu (Thorová, 2006).

### **1.2.2 Neurobiologické aspekty autizmu**

„Autizmus radíme medzi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základe“ (Thorová, 2006, s. 51). O neurobiologickej podstate príčin vzniku autizmu svedčí neurobiologický vývojový model. Priekopníkom tohto modelu bol Bernard Rimland. Neurobiologické štúdie poukazujú na ranné poškodenie mozgu, ako podstatu príčiny vzniku autizmu (Hrdlička, Komárek, 2004). Ide vlastne o postihnutie kmeňových štruktúr , kedy je neutrálna trubica uzavretá pri plode, čím dochádza k poškodeniu mozgu, ktorý sa vyvíja. Príčiny uzavretia tejto trubice nie sú známe. Vývoj mozgu počas tehotenstva je narušený (Thórová, 2006).

### **1.2.3 Neuropsychologické aspekty autizmu**

„Z hľadiska neuropsychologického, problémy dítete vyvėrajú z potíží s vnímaním (přijmem informací) a zpracováním informací (problémy v oblasti emocií a myšlení)“ (Thorová, 2006, s. 52). Z aspektu neuropsychologického môžeme hovoriť o teórii centrálnej koherencie, v rámci ktorej sledujeme deficit v oblasti myslenia, problémy so syntézou a analýzou, vyvodzovaním a generalizáciou informácií. Teória

exekutívnych funkcií predpokladá poruchy v schopnosti plánovania a dosahovania cieľov, v schopnosti výberu dôležitých podnetov, a v schopnosti predvídať situácie. (Hrdlička, Komárek, 2004).

## 2 SYMPTOMATOLÓGIA AUTIZMU

### 2.1 Triáda poškodení

Podľa Šedibovej (1998) sa autizmus vyznačuje narušením v troch oblastiach, a to narušením v oblasti sociálnej interakcie, narušením v oblasti komunikácie a narušením v oblasti imaginácie, záujmov a stereotypných vzorcov správania.

#### 2.1.1 Narušenie sociálnej interakcie

Sociálne správanie dieťaťa sledujeme prakticky už od prvých dní života. A práve u detí s poruchami autistického spektra môžeme sledovať narušenie tejto sociálnej interakcie. „Jednoznačne lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu“ (Thorová, 2006, s. 61). Sociálny kontakt dieťaťa nie je primeraný jeho vekovej úrovni (Richman, 2008).

„Autizmus je porucha chování, která ve svém důsledku vede k extrémní osamělosti ve společnosti ostatných. Dítě nevyhledává komunikaci žádného druhu s jinými osobami ani s matkou, odmítá kontakt očima, nechce se mazlit a nepřijímá projevy něhy“ (Machová, 2008, s. 208).

Autista akceptuje kontakty väčšinou len pasívne. Iba zriedka dochádza u autistických detí aj k spontánnemu kontaktu z ich strany. Pri tomto spontánnom prístupe k ľuďom však autista väčšinou nevenuje veľkú pozornosť týmto a pristupuje k nim vždy veľmi svojským často až bizarným spôsobom (Šedibová, 1998).

Toto sociálne správanie autistických detí môže mať rôzne formy. Na jednej strane existujú autisti, ktorí absolútne odmietajú akýkoľvek kontakt, napríklad sa schovávajú pred ľuďmi, vyhýbajú sa hre v kolektíve. Na strane druhej sú autisti, ktorí kontakt stále vyhľadávajú a vyhľadávajú ho všade. Komunikujú s každým, bez ohľadu na spoločenské normy, každého sa dotýkajú, uprene na neho pozerajú, bez ohľadu na to, že ho svojim správaním obťažujú. Niekedy sa stretávame aj s typom autistov, u ktorých sa prelína samotárske správanie a aktívne nadväzovanie kontaktov. Tu vždy záleží na okolnostiach a na človeku, ktorého dieťa kontaktuje (Thorová, 2006).

V emocionálnej sfére a v rámci pochopenia myslenia iných ľudí môžeme povedať, že autisti sa nevedia vcítiť do prežívania iných ľudí, a často mávajú problémy porozumieť gestám a ľudskej mimike (Richman, 2008). Autisti nechápu zámery ani želania iných ľudí. Ľudia pre nich neznamenajú nič, iba predmety a preto často manipulujú s telom iného človeka, ako s vecou (Langmeier, Krejčířová, 2006).

### **2.1.2 Narušenie komunikačnej schopnosti**

„A právě porozumění řeči je oblastí, ve které každé dítě s poruchou autistického spektra selhává (Straussová, Knotková, 2011, s. 32). Pri narušení komunikačnej schopnosti zlyháva funkcia komunikovať. Pre autistov nemá reč význam informačný, nerozumejú významu reči a je pre nich typické doslovné chápanie a používanie reči (Šedibová, 1998).

Podľa Richman (2008, s. 8) „Děti s autismem mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Jinými slovy, řeč je u dětí s autismem nejen zpožděná, ale vyvíjí se odlišným způsobem než u dětí zdravých“ .



Thorová (2006) rozlišuje problémy ľudí s autizmom vo verbálnej a neverbálnej komunikácii.

V neverbálnej komunikácii rozpoznávame tieto prejavy:

- abnormality v oblasti mimiky, gest, výrazových prostriedkov, posturiky, očného kontaktu.
- používanie svojich vlastných posunkov, znakov a symbolov, ktorými nahrádzajú to, čo nevedia vyjadriť slovom.
- manipulácia s časťami ľudského tela, ako s vecami, často do človeka strkajú, používajú cudziu ruku k vykonaniu určitej činnosti.

Verbálna komunikácia sa prejavuje problémami :

- v syntaxe, kedy často používajú infinitivy, vety sú nerozvinuté, majú problémy so skloňovaním, privlastňovacími zámenami a nachádzame tu aj množstvo agramatizmov v ich rečovom prejave. Slovná zásoba je nedostatočne rozvinutá, sledujeme aj časté používanie echolálií, čo je neustále opakovanie slov a viet, ktoré si dieťa zapamätalo, alebo ich počulo.
- vo fonetike. Dieťa hovorí málo, nehovorí vôbec, alebo hovorí, avšak vývoj reči nedosahuje pásmo normy. Reč je niekedy úplne nezrozumiteľná, alebo nechápe hovorenej reči. Čas potrebný na slovnú reakciu je neprimerane dlhý.
- v tempe reči, rytme, prízvuku, či melódii reči.
- v sémantike, kedy dieťa nechápe význam slov, používa neprimerané otázky, echolálie, používa metaforickú reč, teda používa svoje naučené frázy aj neprimerane danej situácii. O svojej osobe aj iných hovoria vždy v tretej osobe singuláru, často sa vyskytujú neologizmy, ktorým len ťažko porozumieme. Doslovne chápu jednotlivé vety, a často sa dokážu mechanicky naučiť naspamäť úryvky z článkov, piesne, rôzne texty.
- v používaní jazyka. Autisti majú ťažkosti s vykaním, ale i s tykaním, kladú často otázky nevhodné, či neprimerané danej situácii. K tomu aby na seba upútali pozornosť používajú aj vulgarizmy.

### 2.1.3 Narušenie v oblasti imaginácie, záujmov a stereotypné vzorce správania

„Mnohé deti s autizmom zústanou na úrovni konkrétnych a doslovných (téměř fotografických) zážitkov po celou dobu svojho života“ (Beyer, Gammeltoft, 2006, s. 26). Imaginárne schopnosti autistického dieťaťa sú veľmi obmedzené a chýba tu imaginatívna schopnosť hry (Šedibová, 1998).

Autistické dieťa sa nevie hrať s hračkami účelne, používa ich na svoju hru, ktorej nikto neporozumie. Ide napríklad o búchanie kockou do stola, alebo točenie kolesa na autíčku. Často vyhľadáva veci, ktoré sa mu páčia, no ide väčšinou o triviálne veci (Šedibová, 1998), teda nezameria sa na škatuľu, v ktorej sú hračky, ale na papier, ktorým je škatuľka obalená.

V rámci svojho voľného času sa zameriavajú len na svoju obľúbenú aktivitu, ktorá sa často stáva obsedantnou, napríklad sústavné trhanie a čítanie novín. O iné aktivity, ktoré sú pre nich nové nemajú absolútne záujem. Zaoberanie sa hračkami býva úplne neúčelné a nefunkčné (Thorová, 2006).

O stereotypnom správaní môžeme podľa Schoplera (1999) povedať, že tu pretrvávajú sústavne sa opakujúce aktivity, teda stereotypné činnosti, ktoré sa prejavujú bizarnými záujmami vo vnemoch. „Deti s autizmom si vytvárajú repetitívne (opakujúce sa) motorické manéry a stereotypné vzorce chovania, ktoré manifestujú rôznym spôsobom“ (Richman, 2008, s. 9).

Autisti sa zameriavajú na stereotypné a naučené vzorce správania, napríklad klepkanie po stole, alebo hra so svojimi prstami, alebo si stále vyberajú jedny a tie isté puzzle, pričom iný obrázok odmietajú skladať. Nezameriavajú sa na celok, ale na jeho časti. (Richman, 2008). Nemajú radi zmeny a trvajú na nemennosti svojich stereotypov. Snaha človeka o zmenu nejakého stereotypu môže viesť až k panike, sebazraňovaniu, alebo agresivite dieťaťa .

Tieto stereotypné aktivity, ktoré sa stanú repetitívne môžeme u detí nájsť v jednoduchšej či zložitejšej forme. Medzi jednoduchšie formy patrí napríklad obližovanie

si prstov na rukách, či sústavné tleskanie rukami (Schopler, 1999). Zložitejšou formou stereotypných aktivít je napríklad triedenie predmetov podľa farby, či nutkavý záujem o číslice (Thorová, 2006).

„Stereotypní zájmy se velmi často promítají do kresebného projevu. Někdy je stereotypním a pervazivním zájmem kreslení samo“ (Thorová, 2006, s. 119). Autista sa vždy snaží uniknúť pred tým čo nechápe, čoho sa bojí a bezpečie nachádza vždy vo svojich rituáloch (Straussová, Konotková, 2011).

#### **2.1.4 Nešpecifické črty autizmu**

Popri tejto triáde poškodení, poznáme aj ďalšie črty osobnosti autistov, ktoré sú prejavom narušení, avšak nemusia sa vyskytovať spolu s triádou poškodení. Ide o poruchy percepcie, správania a emócií, poruchy motorického vývoja, či špeciálne schopnosti, súborne nazývané nešpecifické črty autizmu (Thorová, 2006).

Pri poruchách percepcie môžeme hovoriť o výraznej fascinácii určitými predmetmi, malej citlivosti až precitlivenosti na podnety a o neobyčajnom vnímaní.

V rámci zrakového vnímania sa môžeme stretnúť u autistov s prikladaním predmetov veľmi blízko k oku, alebo obzeraním si predmetov z diaľky, pričom sa u nich nemusí vyskytovať nijaký iný očný defekt. Niektoré autistické deti pozerajú na predmety len kútikom oka. Zaznamenávame aj vysokú citlivosť na ostré svetlo a svetelné efekty (Thorová, 2006). „Některé děti mají tzv. tunelovité vidění, kdy vnímají pouze podněty, které se nacházejí v jejich zrakovém poli“ (Thorová, 2006, s. 131). „Slepota je u autistu velmi neobvyklá, ale v určité skupině dětí s vrozenou slepotou je výskyt autismu velmi vysoký“ (Gillberg, Peeters, 1998, s. 52).

Sluchové postihnutia sú u detí s autizmom veľmi časté. (Gillberg, Peeters, 1998). Sluchové vnímanie autistov je neobvyklé. Aj tu sa stretávame s vysokou citlivosťou na sluchové podnety. Niektorí neznášajú vysoké tóny, či hluk, čo demonštrujú agresiou, panikou, zakrývaním si uší a únikom od zdroja zvuku (Thorová,

2006). Niekedy môžeme mať dojem, že dieťa nepočuje, pretože nereaguje na hlasy, výzvy alebo iné zvukové podnety. U niektorých autistov môže byť sluch rozvinutý tak dobre, že počujú aj za prahom hranice počutia, napríklad počujú padnúť ihlu zo stola. (Gillberg, Peeters, 1998).

Pri chuťovom a čuchovom vnímaní môžeme u autistov spozorovať zvýšenú citlivosť na chute a vône. Vyhýbajú sa napríklad konzumácii niektorých jedál, alebo majú nutkavé potreby zvracania pri zacítení vône, ktorá im prekáža. Naopak znížená citlivosť chuti a čuchu u nich spôsobuje stratu chuťovej a čuchovej kontroly, preto vkladajú do úst napríklad aj mydlo, lepidlo, či porušujú hygienické pravidlá. U autistických detí sa prejavuje aj fascinácia chutí a čuchových podnetov, kedy dochádza k olizovaniu vecí, či k ovoniavaniu, napríklad pokožky ľudí (Thorová, 2006).

V rámci hmatového vnímania môže dochádzať u týchto detí k neznášanlivosti dotykov. Táto precitlivosť sa týka aj odevov, kedy dochádza k ich sústavnému vyzliekaniu. Niektoré deti sa stránia dotýkania určitých vecí. Môžeme sledovať aj zníženú citlivosť na hmatové podnety. Naopak niektoré deti nutkavo ohmatávajú rôzne veci, alebo veci podľa výberu, napríklad ohmatávajú iba drsné povrchy. Časté je aj demolovanie a stláčanie predmetov (Thórová, 2006).

Pri poruchách emócií detí s poruchami autistického spektra musíme opomenúť, že tieto sa vyznačujú nízkymi prejavmi svojich emócií, alebo nemajú potrebu prejavovať emócie vôbec. Emočné prejavy autistov sú často neprimerané veku a situáciám. Aj tu môžeme však hovoriť o zvýšenej emočnej citlivosti a impulzivite, ktorá sa prejavuje výbuchmi smiechu, plaču, často aj výbuchmi zlosti a panickými reakciami spojenými s agresivitou, napríklad pri prítomnosti cudzej osoby, alebo pri zmene prostredia, či nejakého rituálu (Thórová, 2006).

Ďalšou črtou autizmu je problémové správanie, ktoré podľa Straussovej a Knotkovej (2011) pramení zo zlej orientácie sa v okolitom svete, v problémoch porozumenia ostatným a zníženej schopnosti autistu vyjadriť svoje potreby. Autisti majú problémy adaptovať sa zmenám, sú viac unaviteľní, viacej podliehajú záťaži (Thorová, in Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007). Poruchy správania môžu mať ľahkú, strednú až ťažkú formu. V najťažších prípadoch môžeme pozorovať sebazraňovanie,

obscedantno-kompulzívne správanie, ktoré rozbíja celý chod rodiny, ničenie predmetov a odevov, fyzické útoky voči členom rodiny, neodkloniteľné búchanie a vrieskanie (Thorová, 2006).

Pri narušení motorického vývoja môžeme sledovať problematickosť pri písaní, ktorá súvisí s narušenou koordináciou jemnej aj hrubej motoriky, ktorá býva oneskorená. Postihnutá môže byť aj oblasť grafomotoriky, kedy aj kreslený prejav môže byť oneskorený, ale naopak niektoré deti s autizmom vedia nádherne kresliť aj maľovať. Môžeme sledovať aj rigidný spôsob kresby, ktorý môže pretrvávať aj niekoľko rokov (Thorová, 2006). Časté sú aj neobvyklé pohyby, ktoré autisti zvyknú robiť, napríklad dávanie tela do rôznych polôh, alebo trepanie rukami, chodenie po špičkách, búchanie do stola, kývanie telom. Stereotypné pohyby tela sa často vyskytujú spolu s tikmi tváre, alebo časťami tela (Thorová, in Čadilová, Jùn, Thorová a kol, 2007).

Špeciálne schopnosti autistov bývajú jednostranné. „Okolo desať percent autistických detí má nejaké špeciálne schopnosti, ktoré sú na oveľa vyššej úrovni, ako zvyšok ich schopností“ (Šedibová, 1998, s. 13). Môže ísť napríklad o encyklopedické schopnosti alebo akademické schopnosti. Paradoxom býva aj nadpriemerný intelekt, vzhľadom na hlboký deficit v sociálnych a komunikačných zručnostiach (Thorová, in Čadilová, Jùn, Thorová a kol., 2007).

## **2.2 Diagnostika autizmu**

Diagnostika autizmu spočíva v narušení troch oblastí. A to narušením sociálnych interakcií, narušením komunikácie a narušením imaginácie, záujmov a používaním repetitívnych vzorcov správania. Spoločne sa nazývajú triádou narušení.

Detský autizmus sa prejavuje už v prvých rokoch života. Diagnostikovanie porúch autistického spektra je však veľmi obtiažne, pretože symptomatológia je veľmi rozsiahla a rôznorodá, a takisto stupeň a forma poruchy býva iná. Autistické správanie

sa počas vývojových štádií mení. U niektorých detí sa znaky autizmu prejavujú viac ako u iných, preto je diagnostika veľmi komplikovaná, ale dôležitý proces (Thorová, in Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

U osôb s poruchami autistického spektra sa môžu nachádzať aj iné ochorenia a poruchy rôzneho charakteru. Preto je dôležitá aj diferenciálna diagnostika, pri ktorej podľa Thorovej (2006) môže dôjsť k viacerým pochybeniam, hlavne ak autizmus zakrýva inú psychiatrickú poruchu, alebo ak symptómy inej poruchy pripomínajú diagnózu autizmu.

Pri diagnostike sa postupuje podľa platných diagnostických kritérií Medzinárodnej klasifikácie chorôb a za pomoci rôznych vyšetrení a metód. Najbežnejšími sú vyšetrenia prostredníctvom testov, ktoré sú použiteľné už aj pre deti v batolacom veku, napríklad test s názvom CHAT. Pre deti od 16 až 30 mesiacov je vhodný test M-CHAT, alebo dotazník nazvaný ATEC. Tieto testy sú voľne dostupné na internetových stránkach aj pre rodičov. Medzi ďalšie používané patrí test ADOS, SCQ, alebo CARS, ktoré využívajú najmä odborníci (Strunecká, 2009).

## 3 PRÍSTUPY K AUTIZMU

### 3.1 Terapeutické prístupy

Neexistuje metóda, ktorá by bola vhodnou terapeutickou technikou pre každého autistu. Každý autista je jedinečný a individuálny, a to si vyžaduje využitie techniky, ktorá je pre neho vhodná. Môže ísť aj o kombináciu týchto metód, či prístupov.

1. Behaviorálna terapia, je terapia prostredníctvom ktorej sa eliminuje nežiaduce problémové správanie tak, že sa vylúčia všetky vonkajšie faktory, ktoré by tomuto nežiaducemu správaniu mohli predchádzať. (Jún, in Čadilová, Jún, Thorová, 2007).
2. Terapia pevného držania „holding therapy“ sa používa pri zvládaní problémového správania. Dieťa držíme v pevnom objatí, aj napriek tomu, že odporuje a bráni sa. Odporúča sa dieťa držať tvárou k sebe, aby sa zlepšil očný kontakt. Táto terapia prebieha dovtedy, kým sa dieťa neunaví a neuvoľní (Richman, 2008).
3. Muzikoterapia je metóda, vďaka ktorej za pôsobenia hudby a pohybu dochádza k uvoľneniu, relaxácii organizmu, a k sociálnej interakcii. Dôležitá je aj receptívna zložka hudby, vďaka ktorej dochádza k rozvoju emócií u detí a k relaxácii (Mátejová, Hanus, 1990).
4. Joining je metóda, ktorá spočíva v napodobňovaní aktivít dieťaťa a dospelým, teda pridanie sa k činnostiam dieťaťa, napríklad k behaniu po izbe, či točeniu sa. Táto metóda umožňuje aspoň čiastočne vniknúť do sveta autistického dieťaťa. Napomáha zlepšovaniu očného kontaktu a zabraňovaniu problémového správania, či väčšej citovej otvorenosti voči dospelému. Joining patrí do Son-rise programu, čo je program vytvorený pre vzdelávanie osôb s autizmom v domácich podmienkach (Strunecká, 2009).

5. Fyzioterapeutický prístup spočíva v rehabilitácii a pohybových činnostiach, ako prechádzky, plávanie, či masáže. Tento prístup pomáha eliminovať nežiaduce správanie, zvyšovať schopnosť prispôbiť sa novým veciam a prostrediam.
6. Farmakoterapia je prístup, ktorý sa používa pri ťažkých poruchách správania u osôb s autizmom. Medikamentózna liečba je však iba doplnkovou liečbou a funguje popri používaní iných prístupov. Z najpoužívanejších sú neuroleptiká. „Neuroleptika zde nalézají své místo v ovlivnění agresivity, sebapoškodzování, hyperkinetického syndromu a impulzivity“ (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 156).

Existujú aj neuroleptiká sedatívneho charakteru. Ich používanie však znižuje výkon rozumových funkcií (Hrdlička, Komárek, 2004). Stimulácia a používanie medikamentov určených na stimuláciu môže ovplyvňovať rozumové schopnosti a znižuje hyperaktivitu, nemá však veľmi priaznivé účinky na správanie, ktoré je vo veľa prípadoch problémové. (Emerson, 2008). „Antidepresíva nalézají své místo především v ovlivňování rituálů, obsesí a sebapoškodzování, popř. depresivní nálady“ (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 158).

### **3.2 Program TEACCH**

„Na začátku sedmdesátých let 20. století přichází Eric Schopler s programem TEACCH (Treatment and Education Autistic and related Communication handicapped Children)“ (Richman, 2008, s. 14).

Medzi najdôležitejšie zásady programu TEACCH patrí:

- „Individuální přístup k dětem,
- aktivní generalizace dovedností (postupnost školního a domácího prostředí),
- úzká spolupráce s rodinou,
- integrace autistických dětí do společnosti,
- přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí“.



- Pozitívni prístup i k deťom s problematickým chovaním, aktivní snaha o pedagogickú intervenciu vedúcu k zlepšeniu chováni“ (Thorová, 2006, s. 385).

Podľa Šedibovej (1998) Autistické deti si nevedia zorganizovať plán práce, ani svoj voľný čas, nerozumejú pojmom bežnej komunikácie, preto nevedia ako dlho bude niečo trvať, kde majú byť a kam majú ísť. Osvedčenou metódou dorozumievania sa s autistami sú vizuálne podnety, ktorým sa naučia chápať a rozumieť. Základnou metodikou programu TEACCH je:

Štrukturalizácia priestoru, ktorá je veľmi dôležitá nielen v školskom, ale i v domácom prostredí. Ide o vyhradenie miesta na individuálnu, či spoločnú prácu, na hru, na učenie a podobne. V týchto vyhradených miestach by mal byť rozložený nábytok a predmety tak, aby autistické dieťa vedelo, na čo sa používajú a čo sa má v danom priestore robiť. Každý priestor by mal byť označený vizuálnym symbolom (najčastejšie ide o kartičkové symboly, takzvané piktogramy), aby dieťa vedelo na čo je priestor určený. Niektorí autisti nie sú bez vizuálneho symbolu schopní činnosť vykonať (Čadilová, in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007). Ako príklad môžeme uviesť symbol s obrázkom umývania rúk, kedy dieťa vie, že je treba ísť do kúpeľne a umyť si ruky. Takisto nad umývadlom by sa mal tento znak nachádzať.

Symbole sa používajú na to, aby autistické dieťa pochopilo alebo si osvojilo vykonávanie určitých činností. Symbole môžu mať písomnú formu, obrázkovú, obrázkovo slovnú formu, alebo predmetnú formu. Všetky formy sa zakladajú na vizualizácii. Symbole musia vždy zodpovedať mentálnej úrovni dieťaťa. Symbole dieťa často nosí so sebou, aby mohlo prostredníctvom nich vyjadriť svoju okamžitú potrebu (Šedibová, 1998). Napríklad, ak je dieťa smädné vyberie predmetový symbol, na ktorom je pohár a prinesie dospelému. Učenie sa symbolom je veľmi zložitý proces, vedie však k väčšej samostatnosti. Pomocou neho sa dá často eliminovať aj nežiaduce správanie.

Štruktúrované učenie si vyžaduje najmä individuálny prístup a dôkladnú štruktúru prostredia v ktorom sa dieťa učí. Predmety aj nábytok by mali byť rozložené tak, aby sa dieťa mohlo ľahšie orientovať pri práci. Učenie si vyžaduje taktiež

vizualizáciu, kedy všetky informácie a požiadavky na dieťa kladieme vo forme piktogramov, alebo písomne, či predmetovo. Dôležitá je aj časová vizualizácia, prostredníctvom ktorej dieťa vie, že je čas, učiť sa. Časopriestorové vzťahy sú takisto znázorňované na piktogramoch (Hrdlička, Komárek, 2004).

Denný režim „Mívá podobu za sebou zařazených předmětů, fotografií, obrázku nebo piktogramů (mnohdy směs všech uvedených) symbolizujících činnosti, které se přes den vykonávají“ (Straussová, Knotková, 2011, s. 17).

Denný plán slúži k tomu, aby autista zrakovo, pomocou neho vedel, čo má urobiť a čo bude nasledovať po činnosti, ktorú práve vykonáva. Plán má väčšinou podobu zvislého, alebo vodorovného panelu, vytvoreného z kartónu, alebo dreva. Každé dieťa má denný plán označený farbou, ktorá mu bola pridelená. Má na ňom svoje meno a fotku a plán činností na daný deň (Šedibová, 1998).

## 4 VOLNÝ ČAS A AUTIZMUS

### 4.1 Organizácia voľného času

Voľný čas je „doba, kedy si své činnosti môžeme svobodne vybrať, robíme ju dobrovoľne a radi, prinášajú nám pocit uspokojenia a uvoľnenia. Pod pojem voľný čas sa bežne zahrňuje odpočinok, rekreácia, zábava, zájmové činnosti, zájmové vzdelávanie, dobrovoľná spoločensky prospešná činnosť i časové ztráty s týmito činnosťami spojené“ (Pávková, Hájek, Hofbauer a kol., 2002, s. 13).

Všetky deti s diagnózou autizmu potrebujú mať vytvorenú organizáciu svojho voľného času, z dôvodu narušenej motivácie, sociálnej interakcie, používania rigidných a stále sa opakujúcich vzorcov správania, myslenia a konania (Moor, 2010). Často nerozlišujú medzi prácou a hrou. Samostatný výber hry, alebo činnosti je pre autistu veľmi komplikovaný a pri voľnom výbere sa skoro vždy prikloní k zaužíwanej a osvojenej činnosti.

Organizácia voľného času znamená nielen vytýčenie určitého miesta a pomôcok, ktoré sú určené na hranie, alebo iné voľnočasové aktivity. Organizácia znamená, aj vytvorenie štruktúry danej hry, alebo aktivity (Moor, 2010). Každá organizovaná činnosť musí mať jasný začiatok, priebeh a tiež ukončenie (Gillberg, Peeters, 1998).

„Děti s autismem jsou často rozptylovány podněty, které my ani nevnímáme“ (Moor, 2010, s. 165). Preto je dôležité vytvoriť také prostredie pre voľnočasové aktivity, kde sa dajú takéto podnety eliminovať. Dôležitý je aj výber hračiek a hrových aktivít. Hra musí byť štruktúrovaná, musí mať svoj sled a určený čas na hru (Beyer, Gammeltoft, 2006), ktorý je vizualizovaný na dennom pláne každého dieťaťa. Takto si autista dokáže vytvoriť svoj čas na hru, vie kedy hra skončí a čo bude nasledovať po hre.

#### **4.1.1 Hra autistického dieťaťa**

Hra dieťaťa a vývin hry u dieťaťa nám naznačujú vývojový stupeň dieťaťa, jeho predstavy, fantáziu, zručnosti. „Platí to aj o deťoch, ktoré sa vo svojom vývine odlišujú od intaktných detí a súhrnne sa označujú ako postihnuté deti“ (Vašek, 2006, s. 105).

Hra u detí s autizmom je nepochybne dôležitým terapeutickým prístupom. Schopnosť hrať sa je u autistov značne obmedzená. Autisti sa nevedia hrať spôsobom, akým sa hrajú intaktné deti. Hre sa musia učiť. Hra autistov je väčšinou nefunkčná, úplne mechanická a svoj základ má v stereotypnej činnosti (Beyer, Gammeltoft, 2006).

## **5 VOLNÝ ČAS DETÍ S DIAGNÓZOU AUTIZMUS S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM**

### **5.1 Vymedzenie problému, cieľ a úlohy prieskumu**

Hra je dôležitým činiteľom vo vývoji dieťaťa. Voľnočasové aktivity a trávenie voľného času sú typické nielen pre deti, ale i dospelých. Voľnočasové aktivity tiež prispievajú k socializácii jednotlivca a utváraniu jeho interpersonálnych vzťahov. Nie vždy, je však využívanie voľného času zmysluplné, a nie vždy má obohacujúci vplyv na človeka. Medzi takýchto jednotlivcov patria aj ľudia s poruchami autistického spektra. Preto bývajú považovaní za ľudí, ktorých využívanie voľného času je nefunkčné.

Cieľom našej práce je objektívne posúdiť a zhodnotiť využívanie voľného času u žiakov s detským autizmom s mentálnym postihnutím v rámci štruktúrovaného a neštruktúrovaného voľného času. Chceme poukázať na zmysluplné využitie voľnočasových aktivít žiakov s autizmom v štruktúrovaných podmienkach.

Úlohy prieskumu:

- Štúdium všetkých dostupných materiálov (dotazníky pre rodičov, lekárska správa, psychologické vyšetrenie, špeciálnopedagogické hodnotenie, kauzistické spracovanie súboru).
- Použitím metódy pozorovania, zistiť sociálnu interakciu u žiakov.
- Pomocou pozorovania, zistiť výskyt stereotypných vzorcov v správaní a v záujmoch žiakov, pri štruktúrovaných a neštruktúrovaných voľnočasových aktivitách.
- Pomocou pozorovania, zistiť mieru zapájania žiakov do hry.

- Zistiť, či štrukturalizácia voľného času u detí s detským autizmom s mentálnym postihnutím má vplyv na efektívne využitie voľnočasových aktivít a na elimináciu stereotypných záujmov a vzorcov správania u týchto žiakov.
- Zistiť efektívnosť využitia voľnočasových aktivít a úroveň stereotypných záujmov a vzorcov správania pri neštruktúrovaných voľnočasových aktivitách.

## 5.2 Metódy a organizácia prieskumu

V našej práci sme si zvolili metódy, ktoré sú nevyhnutné k objasneniu a zhodnoteniu problematiky voľného času u detí s autizmom a mentálnym postihnutím.

Zvolili sme si metódu štúdie prípadu. Podľa Vaška (2006, s. 70) „Táto metóda spočíva v dôkladnom štúdiu všetkých dostupných písomných a iných materiálov o postihnutom či narušenom jedincovi, v ich diagnostickom zhodnotení a formulovaní záverov“. Pri štúdiu prípadu sme teda využili informácie a materiály školskej dokumentácie, pedagogických denníkov, lekárskech a psychologických správ, špeciálnopedagogických hodnotení a sociálne vyšetrenia.

Metóda pozorovania bola taktiež veľmi významnou metódou, ktorá v neposlednom rade prispela k vytvoreniu uceleného obrazu o autistickom svete. Pozorovanie je „špecifický druh vnímania a myslenia, zameraný na diagnostikovanú osobu, alebo jav, ktorého cieľom je rozpoznať najvýznamnejšie znaky a vlastnosti (osoby, javu), ako aj príčiny, ktoré tieto znaky, alebo vlastnosti spôsobili (Vašek, 2006, s.44).

Robili sme krátkodobé aj dlhodobé pozorovania pomocou pozorovacích hárkov (viď príloha C, D), počas celého školského roka, ktoré sme následne vyhodnotili. Pozorovali sme:

- oblasť sociálnej interakcie
- oblasť stereotypov v správaní a záujmoch žiakov

- oblasť voľnočasových aktivít

Ďalšou metódou bola aj metóda rozhovoru. Rozhovor sme realizovali so špeciálnymi pedagógmi, rodičmi a školským psychológom za účelom dotvorenia uceleného obrazu o žiakoch s autizmom s mentálnym postihnutím.

Prieskum sme realizovali v zariadení Spojenej školy, Čajkovského 50, v Trnave, v triede pre žiakov postihnutých autizmom s mentálnym postihnutím.

Pri vytváraní voľnočasových aktivít pre žiakov s detským autizmom s mentálnym postihnutím sme vychádzali z individuálnych potrieb a možností každého žiaka. Dôraz sme kládli na motiváciu a upútanie pozornosti jednotlivých žiakov. Voľnočasové aktivity boli realizované v štruktúrovanom prostredí s najvyššou možnou elimináciou rušivých vplyvov. Zadania a postupy pri jednotlivých úlohách boli jasné a zrozumiteľné. Pri výbere voľnočasových aktivít sme využili skupinové hry.

Pri štruktúrovaných voľnočasových aktivitách sme okrem štruktúry prostredia, vytvorili aj štruktúru samotnej aktivity. Vybrali sme konkrétnu hru s využitím maximálnej komunikácie počas jej priebehu. Hru sme rozložili na časti, ktoré boli jednoduchšie na pochopenie. Na začiatku každej časti, sme žiakov oboznámili s postupom. Pripravili sme si konkrétne pomôcky, ktoré boli potrebné k danej hre. Sledovali sme, ako žiaci reagujú na hru, ako sa zapájajú do hry, a či využívajú vhodné spôsoby hrania. Keďže sme využili skupinové hry, sledovali sme aj spoluprácu žiakov.

Pri neštruktúrovaných voľnočasových aktivitách sme museli zabezpečiť štruktúru prostredia a výber hry v záujme eliminácie nežiaduceho správania u žiakov. Avšak pri aktivitách sme nerozdeľovali celok na časti. Na začiatku sme podali jasné a zrozumiteľné inštrukcie pre hru. Nezasahovali sme do hry a nechali sme žiakov, aby sa hrali sami, a aby do hry vkladali svoje vlastné prvky. Sledovali sme spoluprácu žiakov, mieru zapájania do hry, a funkčnosť neštruktúrovanej hry.

### **5.2.1 Prieskumná vzorka**

Do našej prieskumnej vzorky boli vybraní žiaci s diagnózou detský autizmus s mentálnym postihnutím, ktorí sú zaradení do triedy pre žiakov s autizmom s mentálnym postihnutím a s individuálnym vzdelávaním. Vzorku tvorili dvaja chlapci a jedno dievča. Táto vzorka žiakov bola pozorovaná počas prieskumu. Pozorovanie bolo realizované v priebehu školského roka 2011/2012.



### **5.3 Štruktúrované hrové aktivity**

#### **Hrová aktivita č.1 : Stavanie hradu z lega (vid' príloha A)**

Skladanie lega je obľúbenou činnosťou našich troch pozorovaných žiakov. Všetci traja sú manuálne zruční a hra im nerobila žiadne problémy. Hru sme realizovali v triede. Pripravili sme si pomôcky a upravili sme prostredie. Určili sme hrací priestor a oboznámili sme žiakov s aktivitou, ktorú budeme robiť. Celú aktivitu sme rozdelili na tri jednoduchšie celky (stavba hradieb, stavba veží a umiestnenie postavičiek do vnútornej štruktúry hradu). Na začiatku každého celku sme zadali jasné pokyny, ako budeme pracovať. Pre potrebu vizualizácie danej aktivity sme vytvorili jednoduchú schému hradu. Žiaci porozumeli pokynom a pracovali veľmi zaujato. Miško spočiatku stál ďalej od stola, nezapájal sa do stavby, ale postupne sa do hry zapojil. Dokonca sa snažil pracovať podľa predlohy. Tomáško pracoval pomalšie, spočiatku pracoval sám, no v druhej časti hry začal spolupracovať so Soňou, dokonca sa premiestnil zo svojho miesta a postavil sa vedľa a nej. Soňa pracovala pekne podľa schémy a podávala Miškovi skladačky. Hra ich zaujala. Počas hry sa u Miška ani u Tomáška neprejavilo nijaké atypické správanie. U Soni sme zaznamenali výskyt repetícií, kedy rozprávala o tom, ako na hrade žijú strašidlá a bude sa tam natáčať film. Žiakov zaujala najmä časť, kedy sme umiestňovali postavičky do hradu. Po dokončení aktivity nasledovala pochvala, ktorá Tomáška motivovala natoľko, že sme hrad museli dať na výstavu do triedy.

#### **Hrová aktivita č. 2 : Hod loptou na kôš (vid' príloha A)**

Hru sme realizovali v telocvični, ktorej prostredie je žiakom dobre známe. Po príprave pomôcok a úprave prostredia sme si objasnili pravidlá a postup hry. Keďže naši pozorovaní žiaci majú radi športové súťažné hry, realizovali sme aj hod loptou na kôš ako súťaž. Kto hodil najviac košov vyhral. Po názornej ukážke sa začala

hra, ktorá prebiehala pokojným tempom. Žiaci mali veľký záujem u túto hru. Zábava a dobrá nálada žiakov pri hre eliminovala nežiaduce správanie. Žiakov sme povzbudzovali potleskom po každom hode na kôš. Soňa pomalšie reagovala na slovné pokyny, ale hru zvládla bez väčších problémov. Dokonca sme u nej nezaznamenali ani slovné repetície na jej obľúbené témy. Aktívne podávala Tomášovi a Michalovi spadnuté lopty. Tomáško takisto túto hrovú aktivitu zvládol bez problémov. Často sa pýtal a uisťoval, či už môže hádzať aj keď bol na rade. Dokonca počas hry hovoril, že ide Soňa, alebo Michal. Miško mal z hry veľkú radosť, pohotovo reagoval na pokyny a potlesk od pedagógov ho veľmi motivoval. Zdvíhal spadnuté lopty Soňa a Tomášovi. Odmenou za túto hrovú aktivitu bol farebný diplom pre každého žiaka, čo bolo aj motiváciou na začiatku hry. Diplomy si žiaci vystavili v triede.

### **Hrová aktivita č. 3 : Človeče nehnevaj sa (viď príloha A)**

Túto hrovú aktivitu sme realizovali v triede. Pripravili sme si pomôcky a upravili sme prostredie. Po určení hracieho priestoru sme žiakov oboznámili s touto aktivitou. Hra, človeče nehnevaj sa je žiakom dobre známa a poznajú jej pravidlá. Pred začatím hry sme si ešte raz povedali pravidlá hry a postup hry. Pri hre sme navodili príjemnú atmosféru plnú zábavy. Na začiatku hry sme žiakom dali možnosť voľby, mohli si vybrať farbu figúriek, s ktorými budú hrať. Soňa a Michal si vybrali bez problémov. Tomáško si nevybral a opakoval, že nevie ktorú si má vybrať, aj keď mal na výber už iba z dvoch farieb. Soňa mu potom pridelila žltú farbu. Všetci traja žiaci sa do hry zapojili bez väčších problémov. Dokonca ani Michal sa nestránil účasti na hre. Aktívne sa zapojil do hry, Soňa mala menší problém pri počítaní políčok, ale bola veľmi snaživá. Počas celej hry Soňa iba raz spomenula svoj obľúbený film. Tomáško bol v hre trochu pomalší a Soňa s Michalom mu niekoľkokrát pomohli premiestniť figúrku na správne miesto. Bol veľmi snaživý. Odmenou po skončení hry bola sladkosť, ktorá bola motiváciou už pred začatím hry.

## 5.4 Neštruktúrované hrové aktivity

### Hrová aktivita č.1: Stavanie hradu z lega (vid' príloha B)

Táto hrová aktivita bola realizovaná v triede, v známom prostredí. Žiakom sme vytvorili hrací priestor, upravili sme prostredie a pripravili sme si pomôcky. Na začiatku hry sme zadali jasné pokyny a oboznámili žiakov s postupom hry. Úlohou hry bolo postaviť hrad za pomoci predlohy. Vytvorili sme žiakom síce štruktúru prostredia, ale vzdialili sme sa od hracieho priestoru a nezasahovali sme do priebehu hry. Tomáš pristúpil k hre až po chvíli a počas celej hry držal v ruke iba jednu skladačku, ktorú si vybral zo spoločnej škatule, v ktorej boli skladačky vysypané. Túto jednu skladačku sústavne premiestňoval. Na plánik sa ani nepozrel. Asi po piatich minútach hry začal Tomáš rozprávať o tom, čo mu dá pani učiteľka na domácu úlohu a uisťoval sa, či si dal do tašky všetky učebnice. Soňa pracovala pekne, ale bez predlohy. Jej aktivita však trvala tiež veľmi krátko. Asi po siedmich minútach si sadla na stoličku a začala rozprávať Tomášovi o hororoch. Bol u nej zaznamenaný značný výskyt slovných repetícií. Miško sa do hry nezačlenil ani na opätovnú Soninu výzvu. Upozorňoval ju, aby nehovorila o hororoch. Pozeral do okna a opieral sa o lavicu. Po slovnom ukončení aktivity sme žiakov pochválili.

### Hrová aktivita č. 2 : Hod loptou na kôš (vid' príloha B)

Hru sme realizovali v telocvični, ktorej prostredie je žiakom dobre známe. Po príprave pomôcok a úprave prostredia sme si objasnili pravidlá a postup hry. Na začiatku sa žiaci tejto súťažnej aktivite veľmi tešili. Po názornej ukážke sme sa vzdialili od hracieho priestoru a nezasahovali sme do priebehu hry. Prvé dve kolá hádzania na kôš prebehli síce pomalším tempom, ale v poriadku. V treťom kole sa z hry vyčlenil Tomáš, ktorý sa postavil k oknu a rozprával o domácej úlohe z matematiky. Na výzvu Soni a Michala, že je na rade nereagoval. Soňa sa zapájala do hry a počas hry stále upozorňovala Michala, aby hádzal vyššie. Miško po treťom kole hru opustil a Sone

povedal, že už nebudú hrať. Pôsobil flegmaticky a niekoľkokrát zvýšeným tónom hlasu upozorňoval Tomáša, aby sa nedíval stále do okna. Aj Soňa si potom sadla na žinenu, oddychovala a rozprávala Miškovi, že bude hrať v novom filme. A aby sa ňu prišiel pozrieť, keď bude divadelnou herečkou. Po slovnom ukončení hry pedagógom boli žiaci pochválení.

### **Hrová aktivita č. 3 : Človeče nehnevaj sa (viď príloha B)**

Pripravili sme žiakom pomôcky a upravili sme prostredie. Určili sme hrací priestor a aj napriek tomu, že žiaci pravidlá hry poznajú, ešte raz sme si zopakovali postup hry. Vzdialili sme sa od hracieho priestoru a vôbec sme nezasahovali do priebehu hry. Celý proces výberu farby figúrok riadila Soňa. Tomášovi aj Michalovi pridela farbu. Určila aj kto pôjde prvý. Celá hra trvala asi päť minút. Tomáško sa počas hry stále pýtal, kedy pôjde on a stále si vymieňal figúrku na hracom poli s figúrkami náhradnými. Pri premiestňovaní figúrok vôbec nepočítal políčka, ale s figúrkou skákal odhadom aj na opakovanú výzvu Michala, že to nie je dobre. Figúrky posúval aj bez hodu kockou. Soňa následne začala Tomášovi rozprávať o horore, ktorý budú vysielat' v televízii v piatok. Tomáš išiel k svojej lavici a pozeral si učebnice. Miško potom, asi po dvoch minútách hry povedal, že jemu sa už nechce hrať a sadol si na koberec v triede. Pravidlá hry neboli vôbec dodržané a hra sa stala neúčelnou. Po našom pristúpení k hraciemu priestoru sme hru ukončili a žiakov pochválili.

## 6 KAZUISTICKÉ SPRACOVANIE SÚBORU

### 6.1 Kazuistika č.1

Žiak:	Tomáš
Vek:	18 rokov
Diagnóza:	Detský autizmus, MR- ľahký stupeň, hypotonický syndróm

#### Rodinná a sociálna anamnéza:

Rodičia sú zdraví, staršia sestra je tiež zdravá. Rodina je úplná. Rodinné podmienky pre napredovanie žiaka sú dobré.

#### Osobná anamnéza:

Dieťa je z druhej fyziologickej gravidity, pôrod bol normálny a v stanovenom termíne. Dieťa bolo umiestnené v inkubátore. Dieťa navštevovalo špeciálnopedagogickú poradňu z dôvodu diagnózy detský autizmus. Navštevovalo materskú školu bežného typu. Žiak navštevuje špeciálnu triedu pre žiakov s autizmom a mentálnym postihnutím. Tomáš mal odloženú školskú dochádzku o jeden rok, z dôvodu odchýlky v jemnej motorike. Autistická triáda narušení dominuje, s akcentáciou v rovine sociálnej a komunikačnej.

Psychologické vyšetrenie:

Intelekt v pásme poškodenia, disproporčne rozložený, osobnosť málo diferencovaná. Dieťa si vyžaduje starostlivosť druhej osoby. V komunikačnej oblasti je skôr pasívnejší. Má ťažkosti v spontánnej konverzácii, nerešpektuje partnera. Má jednoduchý slovník. Porozumenie v rámci reálu je výborné. Tomáš si vyžaduje spätnú väzbu zo strany druhej osoby. Chápe jednoduché časové a dejové následnosti. Zreteľný je u neho výskyt verbálnych repetícií a nutkavých otázok. Zmeny prostredia zvláda, je tu však nutná dlhšia adaptácia. Celkové správanie žiaka je veľmi dobré, bez behaviorálnych rozlád. Tomáš sa zapája do denných aktivít, rád chodí na ryby a veľmi rád sa učí.

Špeciálnopedagogické hodnotenie:

*Komunikačné schopnosti:* Úroveň porozumenia je dobrá, reč je funkčná s prítomnými repetíciami. Svoje potreby vie vyjadriť slovne. Vyjadruje sa v jednoduchých aj rozvitých vetách. Často kladie otázky a vyžaduje si odpoveď. Najradšej hovorí o domácom prostredí a o škole. Dokáže reprodukovať minulosť. Rozumie a zvláda jasné pokyny.

*Akademické zručnosti:* Tomáš zvláda základy čítania, písania a jednoduché matematické operácie. Pozná rovinné geometrické útvary. Má však problémy v generalizácii. Nedodržiava ohraničený priestor ani línie pri strihaní. Potrebuje a vyhovuje mu štruktúrované prostredie. Pracuje podľa programu TEACCH a denný plán si zostavuje sám. Pri výučbe je potrebné zabezpečiť elimináciu rušivých vplyvov z okolia. V jednotlivých predmetoch pracuje s pomocou učiteľa. U Tomáša sa vyskytujú silné fixačné rituály, ktoré sa prejavujú v neustálej potrebe učiť sa a dostávať domáce úlohy. Je veľmi snaživý. Rád pozoruje pokusy a pracuje pri praktických úlohách.

*Sociálno-integračné zručnosti:* Tomáš sa dobre orientuje vo svojom okolí. Jeho správanie je veľmi dobré. Empatická schopnosť je veľmi obmedzená. Veľmi si stráži svoje osobné veci a všetko schováva do tašky a do poličky. Toleruje kolektív, no problém mu robí väčšia skupina ľudí. Nemá rád ostré zvuky a zapcháva si uši. Rád sa zapája do školských aktivít. Rád chodí na výlety a do divadla. Vo voľnom čase

najradšej lepí obrázky na plochu a skladá kocky. Aktívne sa zapája do činností v kuchyni. Umýva a utiera riady na základe usmernenia. Hra je väčšinou manipulačná. Imituje naučené hrové schémy, no často do nich vkladá svoje vlastné prvky. Záľubu má aj v športových aktivitách.

Tomáš je pri činnostiach aj pri hrách pomalší, ako jeho spolužiaci, ale veľmi sa snaží. Často pri hre používa nutkavé otázky, či už je na rade, či môže ísť, aj keď to vie. Veľmi rád skladá lego a kocky a rád športuje a cvičí. Často rozpráva o tom, čo robí doma vo voľnom čase. Pomáha na záhrade a rád sleduje, čo sa deje v okolí jeho domu. Vie, kedy príde poštárka, aj kedy prídu smetiari. Keď sa mu pri hre nedarí, opakuje, že to nevie, až kým mu niekto nepomôže. Veľmi rád si prezerá svoje učebnice a sústavne ich ukladá. Celkovo sa rád učí, no najradšej má domáce úlohy, ktoré musí dostať každý deň, aby nedošlo u neho k nežiaducemu správaniu. Rád rozpráva o tom, čo robí doma, najmä pani učiteľkám. So spolužiakmi komunikuje málo, dokonca ani pri spoločných hrách sa veľmi nezapája do komunikácie.

*Sebaobslužné zručnosti:* Hygienické návyky má osvojené. Stravovacie návyky má osvojené, používa príbor. Pri jedení ho treba usmerniť, aby jedol pomaly. V obliekaní je samostatný, šnúrky nevie viazať. Je manuálne a motoricky zručný.

## 6.2 Kazuistika č. 2

Žiak:	Michal
Vek:	18 rokov
Diagnóza:	detský autizmus, MR- ľahký stupeň

### Rodinná a sociálna anamnéza:

Rodičia sú zdraví, starší brat je tiež zdravý. Rodina je úplná, rodičia sa zaujímajú o Michalove napredovanie.

### Osobná anamnéza:

Dieťa je z druhej fyziologickej gravidity, perinatálna anamnéza negatívna. Dieťa navštevovalo materskú školu bežného typu. Od piatich rokov navštevoval neurologickú ambulanciu v Trnave a Bratislave. Dieťa bolo v logopedickej starostlivosti DIC v Trnave. Michal mal odloženú povinnú dochádzku o jeden rok. Navštevuje triedu pre žiakov s autizmom a mentálnym postihnutím. U Miška je prítomná triáda autistických narušení. Je samotársky a izoluje sa od spoločnosti.

### Psychologické vyšetrenie:

Intelektové schopnosti žiaka sú v pásme ľahkého mentálneho postihnutia. Michal pôsobí flegmaticky a nezaujato. Kontakt s realitou a prostredím je prirodzený. Chápe dejovú a časovú následnosť. Osobnostný a kognitívny vývin je poznamenaný autistickými prvkami. Žiak má nízku úroveň predstavivosti. Vyskytujú sa u neho



špecifiká v rámci vnímania a percepcie. V oblasti záujmov sa prejavujú tiež špecifiká a detailizmus. Je emotívne labilnejší, hypersenzitívny a má ľahkú poruchu pozornosti - hyperprosexiu. Prvé stretnutie s neznámym človekom je veľmi negativistické. Auditívna pamäť a komunikácia je na dobrej úrovni. V rámci mimoškolského prostredia nerád navštevuje cudzie priestory a nové prostredie. Medzi jeho záľuby patrí práca na počítači a montážne, či demontážne činnosti.

Špeciálnopedagogické hodnotenie:

*Komunikačné schopnosti:* Verbálna aj neverbálna komunikácia je na dobrej úrovni. Používa rozvité vety. Má dobré porozumenie. Reprodukujú minulosť.

*Akademické zručnosti:* Michal má osvojené počty aj čítanie. Rozumie prečítanému, chápe základné gramatické pravidlá a ovláda základy geometrie. Pozná písanie väčšiny grafém. Miško je snaživý žiak a má radosť z úspechu. Pochvala ho motivuje. Spolupracuje s učiteľom a aktívne pomáha spolužiakom. Je veľmi tichý, ale pracovitý. Zadané úlohy zodpovedne vypracuje. Pri vyučovaní mu vyhovuje vizuálna forma vysvetľovania. Učivo, ktoré si osvojí, vie nasledovne použiť v praxi. V škole sa cíti veľmi dobre a je slušný. Na sledovanie denného harmonogramu musí byť upozornený.

*Sociálno-integračné zručnosti:* Integračné zručnosti v školskom prostredí sú dobré. Sociálne cítenie je slabé. Svoje veci si udržiava v poriadku. Záujem o voľnočasové aktivity je slabý, aj tu čaká na pokyn pedagóga. Má rád súťažné hry a obľubuje vedomostné kvízy a počítač. Má rád montážne a demontážne činnosti. Nemá rád spoločné školské akcie, najmä MDD a oslavy v triede. Najradšej má samostatnú prácu. Činnosti strieda len na príkaz. V kolektíve je veľmi obľúbený.

Michal aj vo svojom voľnom čase pôsobí smutným dojmom a veľmi málo sa smeje. Má veľmi rád svoje obľúbené činnosti, ako je počítač, skladačky, či športové hry. Teší sa z nich, no svoju radosť nevie dať najavo. Pôsobí, ako keby ho spolužiaci nezaujímali a ako by sa v škole nudil. Činnosť, ktorú by chcel robiť si nevypýta, ale činnosť, o ktorú už nemá záujem vie sám ukončiť. Aj pri hrách čaká na výzvu, kedy môže začať. Nevie sa začleniť do hry spontánne. Keď mu niečo vadí, alebo je nervózny začne

upozorňovať svojich spolužiakov na rôzne veci. Upozorňuje najmä spolužiačku Soňu, ktorá mu pri každej nožnej príležitosti rozpráva o filmoch. Pri hre je veľmi snaživý, ale veľmi tichý, celkovo málo rozpráva.

*Sebaobslužné zručnosti:* Hygienické návyky má osvojené. Stravovacie návyky má takisto osvojené. V obliekaní je samostatný, šnúrky vie viazať. Je manuálne a motoricky zručný.

### 6.3 Kazuistika č. 3

Žiak:	Soňa
Vek:	19 rokov
Diagnóza:	detský autizmus, MR- ľahký stupeň hypotónia

#### Rodinná a sociálna anamnéza:

Rodičia sú zdraví. Starší súrodenci, brat a sestra sú takisto zdraví. Rodina je úplná. Rodinné podmienky pre napredovanie žiaka sú vyhovujúce.

#### Osobná anamnéza:

Dieťa z tretej fyziologickej gravidity. Prenatálna a perinatálna anamnéza pozitívna. Dieťa navštevovalo materskú školu bežného typu a prvý ročník základnej školy bežného typu. Dieťa bolo v dlhodobej starostlivosti neurologa, z dôvodu poruchy psychického vývinu a v starostlivosti logopéda. Žiačka navštevuje triedu pre žiakov s autizmom s mentálnym postihnutím. U žiačky dominuje autistická triáda s akcentáciou v rovine sociálnej a komunikačnej. Poznanie vlastnej identity je na dobrej úrovni.

#### Psychologické vyšetrenie:

Intelekt v pásme poškodenia, disproporčne rozložený. Osobnosť je málo diferencovaná. Soňa je veľmi spontánna a priateľská. Krátko udržiava aj očný kontakt. Do kolektívu triedy sa začlenila dobre. Má ťažkosti s rozlišovaním nebezpečenstva a s porozumením

zložitejším situáciám, ako napríklad klamstvo. Dominuje tu sociálna naivita. Má ťažkosti s tvorbou úsudkov. Vie reprodukovať samostatne minulé skúsenosť, vie plánovať budúcnosť a orientuje sa v časových a priestorových pojmoch. Soňa má plynulé vyjadrovanie a vyskytujú sa u nej verbálne stereotypie, časté je ulpievanie na obľúbených témach. Má strach z lekárov. Veľmi obľubuje hororové filmy a zároveň sa bojí, že to čo videla sa stane realitou. Má tendenciu tomu veriť. Pozornosť je kolísavá. Pamäťové schopnosti sú oslabené takisto ako sluchová a zraková pamäť. U Soni sa prejavuje hypersenzitivita, napríklad sa nesmie spomínať dátum piatok trinásteho. Má úľakové tendencie, napríklad ak niekto zaklope na dvere. Veľmi obľubuje spolužiaka Miška. Nemá rada detský plač a hluk. V hlučnom prostredí sa vyskytujú atypické prejavy správania ako krik, plač a pišťanie.

Špeciálnopedagogické hodnotenie:

*Komunikačné schopnosti:* Soňa má dobré porozumenie. Verbálna komunikácia je na dobrej úrovni. Má dobrú slovnú zásobu. V reči sa vyskytuje typická intonácia a prozódia. Časté sú repetitívne otázky.

*Akademické zručnosti:* Je veľmi šikovná a pracuje samostatne. Grafomotorické zručnosti sú podpriemerné. Čítanie má osvojené. V matematike má problémy, najmä s riešením slovných úloh. Zvláda jednoduché rysovanie. Pracuje podľa programu TEACCH. Najvhodnejšou formou úloh sú pracovné listy. Svoje úlohy si plní svedomito.

*Sociálno-integračné zručnosti:* V neznámom prostredí pri nadväzovaní kontaktov je u Soni viditeľné atypické správanie. Komunikačný zámer k ľuďom je funkčný, často však s cieľom dostať sa k svojej obľúbenej téme. Pri pokuse o odklon témy, sa k tejto opäť vráti v podobe otázok. V niektorých situáciách sa u nej vyskytujú bizarné reakcie. Medzi jej záujmy patria hororové filmy a chce sa stať herečkou. Obľubuje vychádzky a kreslenie, kedy kreslí najmä psov a filmové postavy. Rada skladá skladačky a puzzle a má záujem aj o súťažné kvízy na počítači. Veľmi rada sa zúčastňuje divadelných

predstavení a školských akcií. V kolektíve je obľúbená a svoju triedu a spolužiakov má veľmi rada, často o nich rozpráva.

Soňa je vo voľnom čase veselá, aj keď niekedy má zlú náladu. Najradšej rozpráva o filmoch, najmä o hororoch a potom, ešte často spomína psov. Preto vyhľadáva aj aktivity, ktoré sú s týmito témami spojené. Napríklad omaľovánka s motívom psov, či čítanie TV programu, kde vyhľadáva filmy. Rada sa rozpráva s Michalom. Kontaktuje aj Tomáša, ten jej však často ani neodpovedá na otázky. Veľa komunikuje aj s pani učiteľkami. Rada pomáha spolužiakom, ak majú s niečím problém, aj bez vyzvania. Často napomína spolužiakov, ak nie je niečo dobre, alebo podľa jej predstáv. Pri práci na počítači a v montážnych činnostiach je pomalšia. Je však veľmi snaživá. Má rada spoločenské hry, napríklad puzzle, či scrable. Hru, či inú voľnočasovú aktivitu si vie sama vybrať. Jej výber však často súvisí so zámerom nadviazať na obľúbené témy.

*Sebaobslužné zručnosti:* Hygienické návyky má osvojené. V obliekaní je samostatná, vie šnúrovať topánky. Je motoricky a manuálne zručná. Najväčšie problémy má v stravovaní. Používa príbor, ale je veľmi pomalý a selektuje jedlo na tanieri. Úplne odmieta jesť desiate.

## **7 VÝSLEDKY PRIESKUMU A ODPORÚČANIA PRE PRAX**

Ľudia postihnutí autizmom si vytvárajú svoj vlastný svet, úplne odlišný od sveta iných ľudí. Svet, ktorý je pre iných nepochopiteľný a veľmi vzdialený. A preto často bývajú autisti považovaní za čudákov a nevychovaných ľudí. Je veľmi potrebné venovať autizmu a ľuďom s touto diagnózou pozornosť a pristupovať k nim vždy individuálnym spôsobom.

Každému dieťaťu s autizmom, ktoré má v dôsledku tejto diagnózy sťaženú komunikáciu s okolitým svetom, by sme mali vytvoriť voľný čas. Po dokončení nášho prieskumu sme zistili nasledovné závery:

Zisťovali sme výskyt stereotypných vzorcov záujmov a správania. Náš prieskum potvrdil, že pri neštruktúrovaných voľnočasových aktivitách bol výskyt stereotypného správania vyšší. Takisto sme vypozerovali vyšší výskyt stereotypných záujmov, kedy sa každý žiak priklonil k inej, svojej zaužíwanej činnosti. Pri štruktúrovaných voľnočasových aktivitách sme zistili menší výskyt stereotypií v správaní, aj v záujmoch. Z toho nám vyplynuli závery z ďalších dvoch úloh, ktoré sme si stanovili v našom prieskume. A to, že štrukturalizácia voľného času u detí s detským autizmom minimalizovala stereotypie u žiakov a má vplyv na efektívne využitie voľného času. Naopak, pri neštrukturalizovaných voľnočasových aktivitách došlo k zvýšeniu stereotypií a neefektívnemu využitiu voľnočasových aktivít, kedy neboli dodržané pravidlá hry a hra nebola dohnaná do konca.

Ďalšou úlohou bolo zistiť mieru zapájania žiakov do štruktúrovaných a neštruktúrovaných aktivít. Táto úloha bola splnená. Do štruktúrovanej hrovej aktivity sa zapájali všetci traja žiaci, aj keď každý z nich podľa svojho individuálneho tempa. V neštruktúrovanej hrovej aktivite sme pozorovali menšiu mieru zapájania žiakov do hry. V jednom prípade sa žiak nezapojil vôbec.

Chceli sme tiež zistiť úroveň sociálnej interakcie u žiakov s detským autizmom. Zistili sme, že sociálna interakcia žiakov pri štruktúrovanej voľnočasovej aktivite bola

výraznejšia. Žiaci si navzájom pomáhali, akceptovali sa, dodržiavali hrací priestor, viac medzi sebou komunikovali a nedochádzalo k nežiaducim prejavom správania u žiakov. Pri neštruktúrovanej hre nemala sociálna interakcia takú vysokú úroveň. Žiaci neprejavovali medzi sebou takú veľkú kooperáciu, komunikácia takisto nebola taká výrazná a dochádzalo k tomu, že žiaci upozorňovali jeden druhého, dokonca neváhali zvýšiť tón hlasu. Pri neštruktúrovaných hrách sme museli každú hru predčasne ukončiť.

Overili sme si, že aplikáciou vhodne vybraných a obľúbených voľnočasových aktivít, a vytvorením štruktúry voľného času u žiakov s diagnózou detský autizmus s mentálnym postihnutím, dochádza k zlepšeniu sociálnej interakcie žiakov a žiaci dokážu zmysluplne využiť svoj voľný čas.

Po splnení všetkých úloh nášho prieskumu sme splnili aj cieľ našej práce. Zhodnotili sme, že využívanie voľného času u žiakov s autizmom a mentálnym postihnutím je v rámci neštruktúrovaného času a prostredia neefektívne a nezmysluplné. Dokázali sme, že aj deti s diagnózou detského autizmu s mentálnym postihnutím, dokážu zmysluplne využívať svoj voľný čas, avšak za podmienky štruktúry času, priestoru a samotnej aktivity. Dôkazom toho, boli štruktúrované hrové aktivity, pri ktorých sa správanie žiakov zmenilo.

V závere nášho prieskumu, by sme chceli poukázať na problematiku voľnočasových aktivít u detí s detským autizmom s mentálnym postihnutím. Chceli by sme upozorniť na nutnosť štruktúry a organizácie voľného času u týchto detí, v zmysle rozvoja sociálnych interakcií žiakov a efektívneho využitia voľného času. Je nepochybné, že vhodnými prístupmi, spoluprácou rodiny dieťaťa a odborníkov v oblasti výchovy a vzdelávania detí s autizmom, môžeme prispieť k pozitívnemu rozvoju osobnosti autistických detí.

## ZÁVER

V našej bakalárskej práci sme sa snažili priblížiť k problematike autizmu. Cieľom tejto práce bolo posúdiť a zhodnotiť využívanie voľného času u žiakov s detským autizmom s mentálnym postihnutím.

Priblížili sme interakciu žiakov, ich správanie a samotné voľnočasové hrové aktivity v štruktúrovanom a neštruktúrovanom čase, prostredí a podmienkach. Presvedčili sme sa, že osobám s diagnózou autizmus s mentálnym postihnutím absolútne vyhovuje štruktúra voľného času, dokonca je nutná preto, aby títo ľudia mohli využívať svoj voľný čas zmysluplne, bez emočných rozlád a stresu. Štruktúrované voľnočasové aktivity prispievajú tiež k rozvoju vzťahov medzi žiakmi a ku každodenným radostným zážitkom.

Dúfame, že sa nám aspoň čiastočne podarilo vniknúť do problematiky voľnočasových aktivít detí s autizmom s mentálnym postihnutím, a že sa nám podarilo poukázať na potrebu a dôležitosť štruktúry voľného času u týchto detí, a to nielen v prostredí školy, ale aj mimo nej.



## ZOZNAM POUŽITEJ ČESKEJ LITERATURY A PRAMĚŇOV

BEYER, Jannik. - GAMMELTOFT, Lone. *Autismus a hra*. 1.vyd. Praha: Portál s.r.o., 2006. ISBN 80-7367-157-3.

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

EMERSON, Eric. *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.

GILLBERG, Christopher. – PEETERS, Theo. *Autismus- zdravotní a výchovné aspekty*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 1998. ISBN 80-7178-201-7.

HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 2005. ISBN 80-7367-041-0.

HRDLIČKA, Michal. - KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus*. 1.vyd. Praha: Portál s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-813-9.

LANGMEIER, Josef. - KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-7184-867-7.

MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7367-787-9.

NESNÍDALOVÁ, Růžena. *Extrémní osamělost*. 2. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-024-3.

PÁVKOVÁ, Jiřina. - HÁJEK, Bedřich.- HOFBAUER, Břetislav, et al. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-711-6.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem*. 2. vyd. Praha: Portál s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-424-3.

SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-202-5.

SCHOPLER, Eric. - REICHLER, J. Robert.- LANSINGOVÁ, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 1998. ISBN 80-7178-199-1.

SOVÁK, Miloš, et al. *Defektologický slovník*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1978. 14-804-78.

STRAUSSOVÁ, Romana. - KNOTKOVÁ, Monika. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.

STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus?* 1 vyd. Blansko: Miloš Palatka- ALMI, 2009. ISBN 978-80-904344-0-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál s.r.o., 2006. ISBN 80-7367-091-7.

## ZOZNAM POUŽITEJ ZAHRANIČNEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV

HORŇÁKOVÁ, Marta. *Liečebná pedagogika*. Bratislava: PERFEKT, a.s., 1999. ISBN 80-8046-126-0.

MÁTEJOVÁ, Zlatica. - HANUS, Roland. *Úvod do terapeutických techník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1990. ISBN 80-223-0207-4.

ŠEDIBOVÁ, Andrea. *Autizmus /ABC autistickej triedy*. Bratislava: Merkur Print, 1998. ISBN 80-967754-1-3.

VAŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského s.r.o., 2006. ISBN 80-86723-21-6.

## ZOZNAM PRÍLOH

PRÍLOHA A ŠTRUKTÚROVANÉ HROVÉ AKTIVÍT.....	I
PRÍLOHA B: NEŠTRUKTÚROVANÉ HROVÉ AKTIVITY .....	III
POZOROVACÍ HÁROK Č.1: ŠTRUKTÚROVANÉ HROVÉ AKTIVITY .....	V
POZOROVACÍ HÁROK Č.2: NEŠTRUKTÚROVANÉ HROVÉ AKTIVITY .....	VII

# PRÍLOHY

## Príloha A Štruktúrované hrové aktivít

Hrová aktivita č. 1: Stavanie hradu z lega



Hrová aktivita č. 2: Hod loptou na kôš



Hrová aktivita č. 3: Človeče nehnevaj sa



## Príloha B: Neštruktúrované hrové aktivity

### Hrová aktivita č. 1: Stavanie hradu z lega



### Hrová aktivita č. 2: Hod loptou na kôš



Hrová aktivita č. 3: Človeče nehnevaj sa





## **Pozorovací hárok č. 1: Štruktúrované hrové aktivity**

### **Stavanie hradu z lega**

**Dátum: 28.11.2011**

#### **Žiak: Soňa**

- Do hry sa zapojila hneď, pracuje podľa plánu, rozumie schéme, spolupracuje s Michalom, kontaktuje ho pri každej príležitosti. Je zaujatá hrou, pracuje sústredene, vyberá rôzne skladačky. Snaží sa nadviazať na obľúbenú tému o filme (na hrade žijú strašidlá), počas hry asi dvakrát. Teší sa z pochvaly.

#### **Žiak: Michal**

- Stojí pri stole, nezapája sa do hry, až keď začala skladať Soňa a Tomáš, pristúpil k hre. Pracuje sám, berie od Soni skladačky, ale neprejavuje spätnú väzbu, na Sonine otázky počas hry odpovedá. Pracuje podľa schémy a rozumie jej, vyberá rôzne skladačky.

#### **Žiak: Tomáš**

- Pracuje sám, na Sonine otázky nereaguje, pracuje veľmi pomaly. Pracuje s piatimi skladačkami počas celej hry. Podá Sone skladačku na jej výzvu. Pracuje potichu, nenadväzuje na obľúbené témy, snaží sa pracovať podľa schémy a pochvala ho veľmi rozveselila. Žiada vystaviť hrad.

### **Hod loptou na kôš**

**Dátum: 07.02.2012**

#### **Žiak: Soňa**

- Po zadaní úlohy chvíľku čaká, ale zapojila sa, hádže veľmi snaživo, nenadväzuje na obľúbenú tému. Pracuje sama, dodržiava poradie, najprv sa pozrie na učiteľku, až potom hodí loptu, podá Tomášovi spadnutú loptu.

#### **Žiak: Michal**

- Do hry sa zapojil hneď, vie kedy je na rade, pracuje sám, je snaživý, podáva spolužiakom spadnuté lopty, je veľmi nadšený z potlesku.

**Žiak:** Tomáš

- Do hry sa zapojil, pracuje sám, dodržiava poradie, nerozpráva o škole, pri každom hode sa pýta či môže hodiť a sám rozpráva, kto je na rade.

**Človeče nehnevaj sa**

**Dátum: 28.11.2011**

**Žiak:** Soňa

- Zapojila sa do hry hneď, snažila sa hlavne pri počítaní políčok, jeden krát sa snažila nadviazať na obľúbenú tému, aktívne pomáha Tomáškovi. Hru zvládla a dohrala do konca.

**Žiak:** Michal

- Hneď sa zapojil do hry, hra ho zaujala, pôsobí smutne. Aktívne pomáha Tomášovi s premiestňovaním figúrky a Sone s počítaním políčok. Hru dohral do konca.

**Žiak:** Tomáš

- Je pomalší v hre, snaží sa, nevie si vybrať farbu figúrky, do hry sa zapojil, má ťažkosti s posúvaním figúrok a chce, aby mu pomohli druhí, preto stále opakuje „neviem to“. Nerozpráva o škole.

## **Pozorovací hárok č. 2: Neštruktúrované hrové aktivity**

**Stavanie hradu z lega**

**Dátum: 28.11.2011**

**Žiak:** Soňa

- Zapojila sa do hry, pracuje snaživo, nepracuje podľa schémy, hru nedokončila. Kontaktuje stále Tomáša a sústavne nadväzuje na obľúbenú tému o filme a hororoch. Vyzýva do hry Miška, potom mu rozpráva o hororoch.

**Žiak:** Michal

- Nereaguje na Sonine rozprávanie, do hry sa nezapojil, pozerá do okna opretý o lavicu, pôsobí flegmaticky. Viac krát Sone povedal, aby prestala s tým hororom.

**Žiak:** Tomáš

- Do hry sa zapojil neskôr, pracuje iba s jednou skladačkou (5 minút), nepozerá na plánik, rozpráva o domácich úlohách, kontrola učebníc v taške.

**Hod loptou na kôš**

**Dátum: 07.02.2012**

**Žiak:** Soňa

- Zapojila sa do hry, výskyt slovných repetícií, sústavné upozorňovanie Michala, aby hádzal vyššie. Hru nedokončila, sadla si na žinenku a rozprávala o filme a ako bude hrať v novom filme ďalej.

**Žiak:** Michal

- Zapojil sa do hry, smutný, viac krát upozorňuje Tomáša, aby sa nedíval do okna, zvyšuje tón hlasu. Hru ukončil a oznámil to ostatným.

**Žiak:** Tomáš

- Do hry sa zapojil, prvý odchádza z hry, pozerá do okna, výskyt obľúbenej témy o domácej úlohe, na výzvu spolužiakov nereaguje.

**Človeče nehnevaj sa**

**Dátum: 28.11.2011**

**Žiak:** Soňa

- Začala hru, pridělila farby, aj poradie. Hru nedokončila, výskyt obľúbenej témy o horore, ktorý vysielajú v piatok.

**Žiak:** Michal

- Zapojil sa do hry, upozorňuje Tomáša, že nehrá podľa pravidiel, po dvoch minútach ukončuje hru.

**Žiak:** Tomáš

- Do hry sa začlenil, stále sa pýta kedy bude na rade, vymieňa figúrky, nedodržiava pravidlá, skáče odhadom, nepočíta políčka, odišiel k lavici a pozeral si učebnice.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Meno autora:** Daša Šípová

**Odbor:** Špeciálna pedagogika-vychovávateľstvo

**Forma štúdia:** kombinovaná

**Názov práce:** Voľný čas detí s diagnózou autizmu s mentálnym postihnutím

**Rok:** 2012

**Počet strán textu bez príloh:** 52

**Celkový počet strán príloh:** 8

**Počet titulov českej literatúry a prameňov:** 18

**Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov:** 4

**Počet internetových zdrojov:** 0

**Vedúci práce:** Mgr. Denisa Štefková Ph.D.