



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

PALACKÝ UNIVERZITA V OLOMOUCI

pedagogická fakulta

Ústav speciální pedagogických studií

Karolína Nyklová

III. ročníkové prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika a komunikační techniky

**ZAVEDENÍ A FUNKČNÍ STRUKTUROVANÉHO PROSTŘEDÍ PRO DĚTI
S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRO
DĚTI S POSTIŽENÍM
Bakalářská práce**

Vedoucí: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

OLOMOUC 2013



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Prohlá-uji, že jsem bakalá skou práci vypracovala samostatn a pouffila jen uvedených pramen a literatury.

V Olomouci dne 12. 4. 2013

.í í í í í í í í í ..

vlastnoru ní podpis

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Karolína Nyklová
Katedra:	Ústav speciálních pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Zavedení a ověření strukturovaného prostředí pro žáky s poruchou autistického spektra na základní škole pro tělesně postižené
Název v angličtině :	Implementation and verification structured environment for students of elementary school for disabled with autistic spectrum disorder
Anotace práce:	<p>V bakalářské práci charakterizujeme poruchy autistického spektra podle MKN-10, 1992. Cílem teoretické práce je stručné popsání pervazivních vývojových poruch dle kategorií a přiblížení výchovně vzdělávacího programu TEACCH, ze kterého vychází strukturované prostředí, na které jsme se zaměřili v praktické části této práce. Uvádíme zde narativní případovou studii chlapce s diagnostickým autismem, pro kterého jsme již zmíněné prostředí vytvořili, a to na základě rozhovoru s tělesně postiženou učitelkou, který jsme uskutečnili v říjnu 2012. Efektivitu zavedení strukturovaného prostředí jsme ověřili opět rozhovorem se stejnými otázkami v únoru 2013.</p> <p>V závěru práce byla vytvořena brožura s názvem Zavedení strukturovaného prostředí, která je určena pedagogům, vychovatelům, fyzioterapeutům a rodičům. Tento materiál obsahuje metodickou příručku s doporučením pro praxi k vytvoření strukturovaného prostředí a je součástí této práce.</p>
Klíčová slova:	Poruchy autistického spektra, pervazivní vývojové poruchy, MKN-10 (1992), strukturované prostředí, TEACCH program, strukturalizace, vizualizace, individualizace, rozhovor, narativní případová studie
Anotace v angličtině :	In this bachelor thesis we characterize disorders of autism spectrum according to MKN-10, 1992. The goal of the theoretical part of this thesis is a brief description of the pervasive developmental disorders according to categories, and introduction into educational program TEACCH, which is

	<p>for structural environment, which is the main focus of the practical part of this thesis. You will be introduced to a narrative case study of a boy with a child's autism, for whom we have created such structural environment based on an interview with class teacher in October 2012. In February 2013 we have verified the effectiveness of implementation of the structural environment by another interview with the same questions.</p> <p>The aim of the thesis was creation of a structural environment, based on boy's individual needs, in order to improve his communication skills, orientation, perception, attention, body awareness and independence. At the end of this thesis you can find a brochure entitled Implementation of the Structural Environment, which purpose is to help teachers, educators, therapist and parents. The brochure, which is part of this thesis, includes a methodological guide with recommendations that may help with creation of a structured environment.</p>
Klí ová slova v angli tin :	Disorders of autism spektrum, pervasive developmental disorders, MKN-10 (1992), structural environment, TEACCH program, structuring, visualization, individualization, interview, narrativ case study
P ílohy vázané v práci:	<p>A) Otázky k rozhovoru (íjen 2012)</p> <p>B) Otázky k rozhovoru (únor 2013)</p> <p>I. Fotografie p enosného asového rozvrhu</p> <p>II. Fotografie pracovního stolu s asovým plánem</p> <p>III. Fotografie úpravy prost edí v jídeln</p> <p>IV. Fotografie procesuálních schéma</p>
Rozsah práce:	39 s., 14 s. p ílohy
Jazyk práce:	eský



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Děkuji Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce.

š ást fascinace, která vychází z t chto d tí, spo ívá v tom, fle p sobí jako d tí z n jaké jiné planety. Mystérium (zázrak) a magie jsou v-ak iluzí. Mnoho lidí, kte í se setkávají s t mito d tmi, má pocit, fle musí existovat n jaký klí , kterým se lze dostat ke skrytému pokladu. Kdo má trp livost a schopnost, skute n nalezne poklad, ne v-ak ísté zlato, nýbrfl minci, která bude v-ední a lidská.õ (Wing) ¹

Tato práce se snaží nahlédnout do sv ta (podle Winga do planety) d tí s pervazivní vývojovou poruchou, která je v první kapitole teoretické ásti rozd lena podle MKN ó 10 z r. 1992. Skrytým pokladem této práce je my-leno zlep-ení v oblasti komunikace, prostorové orientace, socializace a sebeobslužných inností ve -kolním prost edí flák s poruchou autistického spektra. P í zavedení strukturovaného prost edí se dbalo na individuální pot eby t chto d tí a na vytvo ení prost edí motivujícího a prosp -ného.

Z výzkumných metod byl zvolen rozhovor, jehoí snahou bylo odhalení problémových situací nífle uvedeného fláka. Dále byla narativní metodou zpracována p ípadová studie, jejííí zám rem byl co nejdetailn j-í popis v-edních -kolních dní chlapce, kterému byl ve ty ech letech diagnostikován d tský autismus.

V úplném záv ru bakalá ské práce byla vytvo ena broflura pro pedagogy, vychovatele, fyzioterapeuty a rodi e pod názvem Zavedení strukturovaného prost edí. Tento materiál slouží k p íblížení dané problematiky a obsahuje metodickou p íru ku s doporu ením pro praxi k vytvo ení jííí zmín -ného prost edí pro jedince s poruchou autistického spektra.

Wing ve vý-e uvedeném citátu hovo í o tom, fle pomocí klí e dojdeme ke skrytému pokladu. Abychom si ov íili, zda jsme p í této práci volili správný klí , byl po uplynutí p tí m síc , kdy bylo strukturované prost edí v základní -kole pro t lesn postííené zavedeno, uskute n n rozhovor s t ídní u ítelkou zmín -ného chlapce, jeíí byla dotazována na p ípadné pozitivní nebo negativní zm ny jeho chování.

O ekávaly se zm ny, ne zlaté, nýbrfl v-ední a lidské.

¹ "Ein Teil der Faszination, die von diesen Kindern ausgeht, liegt darin, dass sie wie Kinder von einem anderen Planeten wirken. Das Mysterium und die Magie sind aber eine Illusion. Viele Menschen, die diesen Kindern begegnen, haben das Gefühl, es müsse irgendwo einen Schlüssel geben, der einen verborgenen Schatz freigeben wird. Wer Geduld und Geschick hat, wird tatsächlich einen Schatz finden, aber die Münze wird alltäglich und menschlich sein, nicht pures Gold." (Wing)

šDo této kategorie spadají t říké vývojové poruchy, které mají sv j po átek v raném d tství a jsou charakterizovány kvantitativní poruchou sociální interakce, komunikace a sklonem ke stereotypnímu a ritualistickému chování. Jedná se tedy o pervazivní vývojovou poruchu, kdy termín pervazivní je možné interpretovat jako v–epronikající a p edznamenává skute nost, že vývoj dítěte je deficitní, a to profundujícím zp sobem v mnoha sm rech.š (íhová, Vitásková, 2012, s. 7)

Osoby s pervazivními vývojovými poruchami p edstavují pom rn ěhomogenní skupinu z hlediska zdravotního stavu a jeho d sledk . Sou asn existují i osoby, u nichž je pervazivní porucha spojena také s výskytem jiného zdravotního postižení (nap . mentální retardace, epilepsie, d tská mozková obrna). (www.mpsv.cz, 2012) (srov. ěarcová, 2003)

Thorová (2006) dále upozor uje na to, že poruchy autistického spektra diagnostikujeme vřdy na základ p ítomné ur íté sumy symptom ve specifických oblastech, nikdy ne na základ jen n kolika projev . Diagnostikujeme je bez ohledu na p ítomnost i nep ítomnost jakékoli jiné p idružené poruchy i nemoci, což znamená, že autismus se m že pojit s jakoukoli jinou nemocí i poruchou.

šPervazivní vývojové poruchy se projeví vřdy již v prvních letech řivota, typické v kové rozmezí záleří na konkrétním typu poruchy.š (Thorová, 2006, s. 58)

T říkosti v za azování d tí do konkrétní kategorie pervazivních vývojových poruch a jejich vzájemné p ekrývání vyvolaly v praxi pot ebu vzniku v–eobecného termínu, který by zahrnoval d tí s co nejrozsáhlejší –kálou a mírou symptom . Ve sv t se roz–í il, a je dnes b řn pouříván, termín poruchy autistického spektra (PAS), který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám. (Thorová, 2006)

Thorová (2006, s. 60) dopl uje: šTermín poruchy autistického spektra je považován za výstiřn j–í, protože specifické deficity a abnormální chování jsou považovány spí–e za r znorodé než pervazivní.š

D tský n mecký psychiatr Helmut Remschmidt tvrdí: šAutisté sledují své vlastní impulzy, sledují své vlastní zájmy, aniž by se starali o potřadavky okolí.š (Remschmidt, 2000, s. 11)

Srojeni sou asni piauycni klasifika ních systém MKN-10 (Sv tová zdravotnická organizace, 1992) a DSM-IV (Americká psychiatrická asociace, 1994) je odli-né jak v terminologii, tak ve spektru poruch. Manuál DSM-IV obsahuje mén diagnostických jednotek, nevyskytují se v n m na rozdíl od MKN-10 diagnózy hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby ani atypický autismus.õ (Hrdli ka, Komárek, 2004, s. 14)

MKN - 10 (1992)²

- D tský autismus (F84, 0)
- Atypický autismus (F84,1)
- Asperger v syndrom (F84, 5)
- Jiná desintegra ní porucha v d tství (F84, 3)
- Rett v syndrom (F84, 2)
- Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84, 4)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84, 8)
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84, 9)

² V n mecké odborné literatu e se poufívá tato terminologie:

F84.0 Frühkindlicher Autismus

F84.1 Atypischer Autismus

F84.2 Rett-Syndrom

F84.3 Andere desintegrative Störung des Kindesalters

F84.4 Überaktive Störung mit Intelligenzminderung und Bewegungsstereotypien

F84.5 Asperger-Syndrom

F84.8 Sonstige tief greifende Entwicklungsstörungen

F84.9 Tief greifende Entwicklungsstörung, nicht näher bezeichnet (in: www.dimdi.de, 2004)

- Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná
- Aspergerova porucha
- Desintegra ní porucha
- Rettova porucha
- Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná

1.1 Kategorie autistických poruch

Dle desáté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (1992) mezi pervazivní vývojové poruchy (Poruchy psychického vývoje, ozn. F80-F89) pat í:

D tský autismus (F84, 0)

(Kanner v syndrom, asný infantilní autismus)

Touto kategorií se budeme v práci zabývat nejvíce, a to z d vodu, fle chlapci, o kterém se zmíníme v praktické ásti této práce, byl ve ty ech letech diagnostikován d tský autismus, který dle Thorové (2006) tvo í jádro poruch autistického spektra (hlavn z pohledu historického). Chlapci jsme v rámci této práce zm nili jméno (dále Ale-) a ve-keré informace ohledn jeho zdravotního stavu jsme získali se souhlasem rodi .

Jak tvrdí Valenta, Müller (2007, s. 40): šD tský autismus je charakterizován p edev-ím triádou znak ó naru-enou sociální interakcí, omezenou schopností verbální i nonverbální komunikace a stereotypním, repetitivním chováním.õ

šProblémy se musí projevit v každé ásti diagnostické triády. Krom poruch v klí ových oblastech sociální interakce, komunikace a p edstavivosti mohou lidé s autismem trp t mnoha dal-ími dysfunkcemi, které se projevují navenek odli-ným, abnormálním afl bizarním chováním.õ (Thorová, 2006, s. 177)

Triáda poruch dle Pipekové (2006):

Kvalitativní naru-ení sociální interakce

- nep im éné hodnocení společenských emo ních situací;
- nedosta ující odpově na emoce jiných lidí;
- nedostate né a nep im éné p izp sobení sociálnímu kontextu;
- -patné pouffívání sociálních signál ;
- nevyskytuje se sociáln -emo ní vzájemnost;

komunikačního a emočního chování.

Kvalitativní narušení komunikace

- nedostatečné sociální uflívání i bez ohledu na úroveň jazykových schopností;
- narušené tempo a délka komunikace, které jsou odrazem modulace komunikace;
- nedostatečná gestikulace uflívaná k zvýraznění komunikace;
- nedostatečná souhra a reciprocita v konverzačním rozhovoru;
- snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování;
- porucha imaginace a společenské napodobivé hry;
- relativní nedostatek fantazie v myšlení a tvořivosti;
- omezené emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální i neverbální).

Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity

- rigidita a rutinní chování;
- specifická přičynost k předmětům, které nejsou pro daný věk typické;
- stereotypní zájmy;
- pohybové stereotypy;
- zájem o nefunkční prvky předmětů;
- odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí.

Triádu poruch autistického spektra doprovázejí také nespecifické rysy.

Nespecifické rysy

- strach (fobie);
- poruchy spánku a příjmu potravy;
- záchvaty vzteku;
- ve většině případů chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost;
- potíže s koncepcí a rozhodování v práci i přesto, že schopnostmi na samotné úkoly stačí (Pipeková, 2006).

Remschmidt (2000, s. 17) uvádí: „Na základě těchto diagnostických a klasifikačních kritérií lze odlišit dětský autismus od ostatních poruch (jako je mentální postižení, schizofrenie, aj.)“

ezilidských vztah

eb k vnímání ostatních lidí;

- fládná nebo chyb jící schopnost imitace a sociální hry;
- silné omezení v navazování kontaktu k jiným lidem a p átelství;
- omezené poufítí sociálních signál .

2. Kvalitativní omezení v komunikaci a fantazii

- charakteristické poruchy e i (sahají od úplného chyb ní e i a jejího porozum ní afl k abnormální e i ó stereotypy, echolálie);
- fládné navazování komunikace k sociálnímu uflívání;
- chyb jící zájem o p íb hy s fantazií.

3. Z eteln omezený repertoár aktivit a zájm

- nutkavé trvání na zachování rutinního okolí, p i zm nách vyjád ení paniky a strachu;
- omezený, stereotypní, opakující se repertoár aktivit;
- z eteln omezený zájem o danou innost.õ (Remschmidt, 2000, s. 17)

Jediným obecným a prokazateln úsp -ným zp sobem pomoci d tem s autismem je speciální pedagogická pé e s vyuflitím metodiky kognitivn behaviorální terapie. Pokud dít ti svým speciálním p ístupem umoflníme porozum t sv tu, který ho díky jeho handicapu chaoticky obklopuje, je stoprocentní -ance, fle u dít te dojde ke zlep-ení.

Speciáln vy-kolení pedagogové uflívají nej ast ji metodiku strukturovaného u ení, která za prioritu považuje nácvik funk ní komunikace a individuální p ístup v psychoedukaci. Vizualizace a strukturalizace jsou základními metodickými pilí i p ístupu k lidem s autismem. (www.praha.apla.cz, 2011)

Atypický autismus (F84, 1)

šAtypický autismus tvo í zast e-ující diagnostickou kategorii pro osoby, které jen áste n spl ují kritéria daná pro d tský autismus.õ (Thorová, 2008, s. 182)

Diagnostický systém DSM-IV. termín atypický autismus jako samostatnou kategorii nezná, uflívá termín *pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná* (F84.9). Lze íci, fle atypický autismus je zast e-ujícím termínem pro ást osob, pro které by se lépe hodil vágní diagnostický výrok šautistické rysy i sklonyõ. (www.vzdelavaniaautismus.cz, 2009)

nejast j-ích p í in mentální retardace a vývojového regresi u dívek. Ohledn tohoto syndromu hovo íme více o dívkách, jelikořl chlapci umírají jifl v prenatálním nebo brzkém perinatálním období. Je charakteristický po áte ním obdobím normálního psychomotorického vývoje s následnou ztrátou nabytých pohybových a komunika ních dovedností, dále pak autistickými rysy a stereotypními pohyby rukou. Jako jediný je Rett v syndrom první pervazivní vývojovou poruchou se známou genetickou p í inou. (www.spmp.cz, 2008)

Jiná dezintegra ní porucha v d tství (F 84, 3)

(Heller v syndrom, infantilní demence, dezintegra ní psychóza)

Valenta, Müller (2007) tvrdí, fe tyto poruchy se vyzna ují obdobím normálního vývoje, které je vyst ídáno ztrátou získaných dovedností autistického typu (tj. komunikace, sociální interakce), p í emfl m fe zároveň dojít k áste né obnov t chto funkcí.

Co se tý e epilepsie, vyskytuje se u d tí s dezintegra ní poruchou ast ji (cca 70%) neřl u d tí s d tským autismem (cca 30%). (www.autismus.cz, 2007)

Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84, 4)

Jedná se o poruchu, která sdruřuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci s IQ nižším neřl 50 a stereotypní pohyby a/nebo po-kozování. V adolescenci má mít hyperaktivita tendenci být nahrazena hypoaktivitou, cořl u pravé hyperkinetické poruchy není obvyklé. Nevyskytuje se sociální naru-ení autistického typu. (Hrdli ka, Komárek, 2004)

Asperger v syndrom (F84, 5)

Schmidtová J., Hrdli ka M (2008, s. 10) se shodují: šAsperger v syndrom pat í mezi závažné vývojové poruchy. Vývoj jedince s AS oproti norm je odli-ný od útlého d tství, maladaptivní a abnormální chování se vyskytuje po celý dal-í řivot jedince. Zatímco v p ed-kolním v ku je diagnostika této poruchy snadn j-í pro výskyt specifických autistických symptom , ve -kolním v ku jifl projevy AS nejsou tak typické a mohou být p í azeny k jiným diagnostickým kategoriím, zvlá-t tehdy, pokud se v anamnestickém rozhovoru nepátrá po klinických projevech dít te v p ed-kolním v ku.ř (eskořslovenská pediatrie 2008; 63 (1): 9-18)

Asperger v syndrom se pohlíží jako na mírnější formu

V roce 1981 britská psychiatrička Lorna Wing tuto poruchu zařadila do poruch autistického spektra, dříve byla nazývána psychopatií.

Výsledkem zkoumání se stala následující kritéria pro Asperger v syndrom:

- kvalitativní narušení sociální interakce a obecné sociální neobratnosti;
 - řeč, která je lichá a pedantská, stereotypní, ale není opožděná;
 - omezené nonverbální komunikační dovednosti (mimika nebo gestikulace);
 - odolnost proti změnám a radost z opakovaných činností;
 - zvláštní zájmy a dobrá dlouhodobá paměť;
 - chudá motorická koordinace, chůze a drhnutí těla, objevují se motorické stereotypy.
- (in Cumine, Dunlop, Stevenson, 2001)

Thorová (2006) kritériím přidává kognitivní vývoj (intelekt), který je v normě, sebeobslužné dovednosti (independenci) a explorativní chování motivované zvědavostí.

Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84, 8)

Dle Thorové (2006) se jedná o nejednoznačnou a nijak specifikovanou kategorii, kdy diagnostická kritéria nejsou přesně definována. Do této klasifikační skupiny jsou zahrnuti děti s narušením sociální interakce, komunikace a hry, dále děti s výrazným narušením oblastí představitelnosti. Patří zde děti se schizotypními a schizoidními rysy, kterým lépe nevyhovuje diagnostika konkrétní poruchy autistického spektra.

Pervazivní vývojová porucha nespécifikovaná (F84, 9)

PDD-NOS je zkratka pro termín z angloamerických odborných publikací (pervasive Developmental Disorder – Not Otherwise Specified), což v češtině můžeme přeložit jako Pervazivní vývojová porucha nespécifikovaná. PDD-NOS je tedy samostatnou diagnózou, zatímco pervazivní vývojové poruchy jsou nadřazeny tomuto termínu, do něhož spadají diagnózy poruch autistického spektra.

Tato diagnóza se používá především ve Spojených státech amerických pro shromáždění všech těchto nespécifikovaných poruch, které nevykazují všechny rysy, jež patří k autismu, pod jeden termín. V Německu se používá termín (atypický) autismus. PDD-NOS je diagnostikována tehdy, když je narušena interakce a komunikace. Objevují se

tnou diagnózu poruch autistického spektra. Stanovení
ického autismu i u Aspergerova syndromu, protože
neexistují daná kritéria pro diagnózu. (www.autiedogs.de, 2010)

1.2 Rozdíly mezi jednotlivými pervazivními vývojovými poruchami

Znak	Detský autismus	Asperger v syndrom	Rett v syndrom	Jiná dezintegra ní porucha	Jiné PDD
V k p i rozpoznání	0-3	>3	0,5 -2,5	>2	R zné
Pohlaví	M>fi	M>fi	fi	M>fi	M>fi
Inteligence	MR - norma	podpr m r - norma	závafln j-í MR	Závafln j-í MR	MR ó norma
Regrese	n kdy	ne	ano	ano	v t-inou ne
Komunika ní schopnosti	p eváfln omezené	dobré	velmi -patné	velmi -patné	R zné
Sociální schopnosti	velmi -patné	-patné	závisí na v ku	velmi -patné	R zné
Omezené zájmy	r zné	ano	nevalidní rys	nevalidní rys	R zné
Rodinná anamnéza podobných obtíflí	málokdy	asto	Ne	ne	?
Výskyt epilepsie	b flný	ne	velmi astý	b flný	?
Prognóza	r zná	v t-inou dobrá	velmi -patná	velmi -patná	R zná

PDD ó pervazivní vývojová porucha, M ó muflí, fi ó fleny, MR ó mentální retardace

Tabulka 1. (Hrdli ka, Komárek, 2004, s. 49)

šTerapie, výchova a vzd lávání d tí s autismem i jiným komunika ním handicapem (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*) je model pé e o d tí s autismem a jinou pervazivní vývojovou poruchou. Vznikl ve Spojených státech v roce 1966 v Severní Karolín v Chapel Hill pod vedením sv tového odborníka na autismus Erica Schoplera.ō (Pipeková, 2006, s. 322)

Tento program vznikl spoluprací rodi a profesionál jako reakce na tvrzení, že d tí s autismem jsou nevzd lavatelné. Shira Richman (2006) zd raz uje, že osoby s autismem mají ur ité společné rysy, ale v fládném p ípad nejsou pod adnou skupinou lidské společnosti. Jedním z prvních p edná-ejících zahrani ních odborník u nás byl Erik Schiller a Margaret Lansing z divize TEACCH v USA a Theo Peeters z Belgie. P edná-ející m li velký vliv na dal-í p ístup ke vzd lávání d tí s autismem. P edná-ející referovali o metodice TEACCH programu ó strukturovaném u ení. Díky t mto p edná-kám se TEACCH program stal v dal-ím období základním p ístupem v intervenci u osob s autismem v eské republice (adilová, fiampachová, 2008).

šTEACCH program se opírá o experimentální psychologii a opakované vyhodnocování, což umofní zdokonalovat vybrané techniky a být stále progresivní. Program pracuje s metaforou ledovce, kdy nad hladinou jsou uvedeny projevy chování (bití, kousání, -krábání apod.) a pod hladinou mořné skryté potífle, které chování vyvolávají (chybný sociální úsudek, problémy dorozumívání, smyslové vnímání apod.).ō (Jelínková, 2002 s. 10)

Gillberg (1998) dopl uje, že chaotickým vnit ním zku-enostem dít te s poruchou autistického spektra, které nechápe, že jiní lidé mají své vlastní usuzování a že jejich iny a jednání jsou odrazem pouze jejich my-lenek, plán a cit , je t eba elit vytvo ením p ehledného a p edvídatelného prost edí.

Je velmi d leffité mít neustále na z eteli fakt, že kařdý lov k pot ebuje ve svém flivot ur itou míru p edvídatelnosti, kařdý dodrfluje ur itý řád. Tento handicap je ur itou formou jakési "vnit ní slepoty", která okolní sv t m ní v chaos a zt fluje dít ti orientaci v prostoru, ase i událostech. Dít tedy bez na-í pomoci a s na-ím laickým p ístupem flije v astém stresu, není schopné se u it a rozvíjet své schopnosti. U dít te se rozvíjí deprivace a následuje opofl ování ve vývoji.

Pokud tedy chceme, aby od nás tyto d tí p íjímaly nové informace a v domosti a byly se schopné u it, musíme jim upravit prost edí tak, aby d tem dodávalo jistotu a poskytovalo jifl zmi ovanou vysokou míru p edvídatelnosti. (www.autismus.cz, 2007)

lé ba pro lidi s autismem je brzké a specializované
u prost edí, které je více p ístupné osob s poruchou
autistického spektra. (www.autismeurope.org, 2013)

2.1 Principy a specifika strukturovaného u ení

Mezi zásady TEACCH programu, které uvádí Pipeková (2006), pat í: individuální p ístup, aktivní generalizace dovedností (prostupnost –kolního a domácího prost edí), úzká spolupráce s rodinou, integrace autistických d tí do spole nosti, p ímý vztah mezi ohodnocením a intervencí, pozitivní p ístup i k d tem s problematickým chováním, aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí k zlep–ení chování.

Obecné principy pro práci s lidmi s poruchou autistického spektra jsou:

- individuální p ístup;
- strukturované prost edí;
- vizuální podpora.

Tyto t i prvky tvo í augmentativní strategii výuky a výchovy d tí s autismem a provázejí klienta celý flivot.

Thorová (2006) zahrnuje mezi obecné principy pro práci s lidmi s poruchou autistického spektra práci s motivací. Zastává názor, že dít musí získat d vod, pro má pracovat. V tomto se shoduje se Straussovou (2012, s. 7), která uvádí, že šmotivace musí být taková, aby kv li ní bylo dít schopné m nit své chování nebo aby se za alo u it nové dovednosti, nap . jíst nová jídla nebo se utírat po velké pot eb .õ

Správná pozitivní motivace funguje lépe než trest. U lidí s autismem obvykle fungují (hlavn zpo átku) materiální odm ny (sladkost, oblíbená hra ka, obrázek, innost). Autorka také upozor uje na vy–í sekven nost odm n a postupnou redukci jejich etnosti, nebo p echod na sociální odm ování. (Thorová, 2006)

Jedná se nejen o individuální volbu metod a postupů, ale také o individuálně zvolené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace (Čadilová, Fiampachová, 2008).

Každý člověk, kterému je diagnostikována porucha autistického spektra, je jiný, každý má své vlastní priority, schopnosti i jejich hranice.

Z hlediska individuálního postupu je zapotřebí:

- zjistit úroveň v jednotlivých vývojových oblastech dítěte (na základě psychologického vyšetření i pedagogického pozorování);
- zvolit vhodný typ systému komunikace podle stupně schopnosti abstraktního myšlení (od komunikace skrz konkrétní předměty přes komunikaci pomocí fotografií i piktogramů až k psané formě);
- vytvořit vhodné pracovní místo a strukturovat prostředí;
- sestavit individuální výchovně vzdělávací plán;
- v případě potřeby zvolit na základě analýzy behaviorálních problémů (problémové chování) vhodné strategie jejich řešení.

Věchny děti s autismem se od sebe liší jakým způsobem. Rozdíly jsou v mentální úrovni, v různé míře a četnosti výskytu autistických symptomů, v rozdílných percepčních schopnostech, v úrovni a způsobu komunikace, v temperamentu, v odlišné schopnosti koncentrace. (www.autismus.cz, 2007)

2.1.2 Strukturalizace

Štrukturalizace znamená zavedení řádu, neměnného režimu. Svět se stane pro klienta s autismem jasný, přehledný. Místo chaosu a neklidu nastoupí pocit jistoty a bezpečí, který umožní akceptovat nové úkoly, učit se a lépe snášet události, které jsou nepředvídatelné. (Sroková, Oláhová, 2004, s. 37)

Slova struktura a strukturalizace označují nejen, jakousi přehlednost konkrétního sdělení i situace. Pomocí jednoznačně viditelného uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností umožníme jedinci s poruchou autistického spektra lépe se orientovat v čase a prostoru a lépe a pružněji reagovat na změny. (Čadilová, Fiampachová, 2008)

hled, a proto je samostatn j-í a bez stresu.õ (ílová,

Eric Schopler (2011) zjistil, že v reakcích dětí na strukturované podmínky existují podstatné rozdíly. Děti na nižší vývojové úrovni potěbují podle něj více strukturované prostředí a jsou více dezorganizované ve své relativní svobodě než děti s vyšší úrovní (s dovednostmi, které mohou využít i v situacích nestrukturovaných).

Šterapie a postupy, které vydrfely zkoušku ásem a které se mohou prokázat vy íslitelnými výsledky, mají jako úst ední prvek strukturování, tvrdí Julia Moor.õ (2010, s. 27)

šStrukturované prostředí (v domácím prostředí, ve škole)

- vytvořit si místa pro jednotlivé dělefité innosti během dne (stůl pro individuální práci s dítětem, jídelní stůl, prostor pro volnou hru, prostor pro odpo ínek apod.);
- vytvořit místa pro konkrétní innosti pokud mořno nep emís ovat;
- pokud mořno neprovád t jinou innost na míst , které pro ni není vytvořeno (nap . nechtít po dítěti splnit nějaký úkol u jídelního stolu apod.);
- pokusit se jasn vymežit hranice mezi jednotlivými místy (paravany, barevné koberce, barevné pásy na zemi apod.) - nápadn a jasn vymezené hranice pomáhají dětem s autismem rozpoznat, kde místo určené k jednomu konkrétnímu úkolu za íná a kde kon í.

Strukturované pracovní místo (pro individuální i samostatnou innost)

- prostor pro výuku by m ěl být pohodlný, bez rozptylujícího hluku a pohybu (v domácím prostředí to m ěle být pracovní stůl v dětském pokoji, ve škole pracovní kóje n kde u st ny odd lená od okolního prostoru například paravanem i policemi);
- pokud je dítě neklidné a ásto z místa odbíhá, umístíme pracovní stůl na íkmo v rohu místnosti a dítě posadíme do prostoru mezi stolem a zdí;
- k individuální i samostatné práci posta í jednoduchý pracovní stůl se spí-e del-í pracovní deskou;
- systém zleva doprava - na levé straně stolu jsou za sebou krabice s úkoly, které mají být vykonány. Na pravou stranu stolu se odkládají již splněné úkoly.õ (Valenta, Müller, 2009, s. 248n)

Vizualizace je využívána k zviditelnění abstraktního pojmu o čas. Lidé, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra, potěbují tzv. šsituovatě v čase, potěbují švidě o čas. Pokud jim tuto vizualizaci času neposkytneme z venku, pomohou si sami. Musí si vytvořit svou vlastní předvidatelnost, což dělají skrze nefunkční rituály a stereotypy.

Jestliže se pak sledíinností n který den změní, nastávají obvykle velké šproblémy s chováním. (www.autismus.cz, 2007)

Přiměná vizualizace prostoru by měla zvýraznit předhlednost prostorového uspořádání a zvýšit míru samostatnosti orientace v prostoru konkrétního lovka. (adilová, fiampachová, 2008)

šPokud autistické dítě dostává informace pouze po sluchové dráze, má v těinou potíže dekódovat jejich význam. Proto potěbuje vizuální podporu. (Pipeková, 2006, s. 324)

adilová, fiampachová (2008), upozorují na fakt, že vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u větiny lidí s poruchou autistického spektra, zároveň také tvrdí, že dobře nastavená vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních, paměových a komunikačních dovedností. Shodují se v názoru, že vizualizace by měla brát ohled na vývojovou úroveň jedince, na jeho schopnosti, zvláštnosti a zároveň mu má pomoci se dobře orientovat a aktivně je využívat.

Jak zmíňuje Straussová (2012), pak mezi výhody vizuálních instrukcí patří například to, že dochází k osvobození od emočně zabarvených výroků svých vychovatelů, tzn., že dítě nemusí být napomínáno, je schopno hlídat samo sebe a své chování reguluje, což je velmi důležité pro jeho sebevědomí. Jedná se o podporu obrazem, což je hlavní informační kanál pro dítě s autismem.

Důležitým pomocníkem v životě mohou být pro lidi s autismem plány dne, psané například pomůcky a pravidla, vyznačené, procesní schémata, rozkreslené a rozepsané postupyinnosti, sepsané správné řešení situace. (www.autismus.cz, 2012)

Vizualizace času

Lidé s poruchou autistického spektra potěbují vědět, kdy bude následovat konkrétníinnost, jak dlouho bude trvat nebo kdy skončí. Využíváme k tomu kalendáře, diáře, rozvrhy, atd. časové vymezení máme například k rozvrhu, pokud dítě zná hodiny. Pokud je nezná, máme využít například ciferník s ručičkami a ukazovat, v kolik hodin nastanou naplánovanéinnosti, například minutku, která zazvoní po určité době a je znamením, kdy úkol končí. (adilová, fiampachová, 2006)

chou autistického spektra lépe se orientovat v ase, objas uje verbální informace, zvy-uje schopnost rozum t zm nám, které dít snadn ji p ijímá, zvy-uje flexibilitu a usnad uje samostatnost. (www.autismus-a-my.cz, 2005)

- obsahuje v-echny innosti, které se p es den vykonávají (v podob fotografií, piktogram , nebo obrázk);
- symboly se adí za sebou, zleva doprava nebo shora dol ;
- podoba denního režimu záleží na preferencích a schopnostech dít te;
- fotografie nebo obrázky je vhodné opat it nápisem pojmenovávajícím innost v MS Word typ Arial, vel. minimáln 20 bod (usnad ní globálního tení, viz. www.globalni-cteni.cz);
- symboly je vhodné zalaminovat, na rub opat it samolepicím suchým zipem;
- pomocí suchého zipu je adíme na li-tu (nást nku) na místo, které je pro dít dob e p ístupné;
- za átek režimu ozna íme fotografií dít te;
- pod li-tu (nást nku) umístíme ko-ík (krabíku) na odkládání symbol dokon ených inností. (Straussová, Knotková, 2011)

Cestovní kniha, cestovní li-ta

Cestovní kniha vyufflvá obrazových symbol ke znázorn ní toho, co se bude dít na cest mimo domov. Dít ti tak podává srozumitelnou informaci o tom, co ho eká. Dodává mu odvalu a poskytne mu mořnost stát se z pasivního objektu aktivním subjektem.

- ke znázorn ní pr b hu cesty lze pouřít li-tu (zalaminovaný prouřlek se suchým zipem), malé fotoalbum, slořku na doklady;
- na li-tu umístíme obrázky zleva doprava (nem li bychom zapomenout na ta místa, která jsou pro dít významná, nap . automatické dve e v supermarketu);
- posledním symbolem bývá řdomař (byt, domovní dve e).

schéma inností, jimž se flák ídí. (Schopler, Mesibov 1997, Jelínková 1998 ad., in Jelínková 2006) šDít s poruchou autistického spektra má problémy p i pln ní více-
stup ových pokyn ,
tj. pokyn , které se skládají z n kolika na sebe navazujících úkon . Pokud si dít hlídá jeden
pokyn, zapomene na následující. Proto je u n kterých inností velkou pomocí procesuální
schéma.õ (Straussová, Knotková, 2011, s. 30)

Typy procesuálních schémat:

1. P edm tová

- nejjednodu—í forma;
- vyufflití k innostem jako je nap . oblékání, chystání prostírání.

2. Obrazová

- nej ast j—í;
- dít musí rozum t obrázk m;
- vyufflití ó sebeobsluflné innosti.

Straussová (2012) doporu uje ukazování na jednotlivé innosti rukou dít te, protofle
ve chvíli, kdy se samo karty dotkne, upoutá obrázek jeho pozornost. Zvládnutí
sebeobsluflných inností pom fle dít ti se sebepojetím, posiluje jeho sebev domí a
d leflitou roli hraje také v socializaci.

3. P saná

- dít musí um t íst;
- jedná se o kartí ky s obrázky nebo psaným textem. (adilová, fiampachová, 2008)

Straussová (2012) adí mezi výhody vyufflivání procesuálních schémat práci
s obrázky, které udrflí jedinci pozornost u zadané innosti, jelikofl obrázek je stále p ed jeho
o ima. Díky vizuálním instrukcím je porozum ní rychlé a bez prodlev, opírá se o vizuální
pam . Dít ti nikdo nic nena izuje, samo si hlídá, emu se má v dané situaci v novat, jeho
vynaloflené úsilí sm uje k innosti jako takové. Mimo to je vy azen ná— citov zabarvený
hlas p i slovní instrukci.

oblému

V praktické části této práce jsme zavedli strukturované prostředí pro fláky s poruchou autistického spektra na základní škole pro tělesně postižené. Vycházeli jsme z výchovně vzdělávacího programu TEACCH, který se v České republice stal základním postupem v intervenci u osob s autismem. V rámci bakalářské práce uvádíme fláka první třídy, kterému byl ve čtyřech letech diagnostikován dědičný autismus. Strukturované prostředí jsme pro něj zavedli v říjnu 2012, a to na základě zodpovězení otázek v hloubkovém rozhovoru s třídní učitelkou. Pokračovali jsme sepsáním narativní případové studie, která obsahuje detailní popis chlapcova chování.

Prostředí jsme vytvořili na základě jeho individuálních potřeb s využitím struktury, vizualizace a motivace. Naším cílem bylo podpořit komunikaci, prostorovou orientaci, pozornost a nácvik sebeobslužných činností. Po uplynutí půl roku jsme strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou realizovali znovu, a to s očekáváním odpovědí, které budou signalizovat chlapcovo zlepšení (viz Příloha B).

Abychom předešli neinformovanosti o postupu k lidem s pervazivní vývojovou poruchou, vytvořili jsme na základě této práce brožuru s názvem Zavedení strukturovaného prostředí pro fláky s poruchou autistického spektra. Tento materiál obsahuje metodickou příručku s doporučením pro praxi k vytvoření strukturovaného prostředí a je součástí této práce. Naším záměrem je zanechat tuto brožuru nejen ve škole pro tělesně postižené, ale také v jiných zařízeních. Rádi ji nabídneme všem lidem, kteří pracují s lidmi s poruchou autistického spektra a měli by zájem o praktické doporučení k vytvoření strukturovaného prostředí. Metodická příručka vysvětluje nutnost strukturalizace, vizualizace a individualizace v životě jedince s autismem.

Brožuru jsme již nabídli základní škole pro tělesně postižené, dětskému stacionáři a speciální mateřské škole.

4 Hlavní cíl a parciální cíle

Obecným cílem výzkumného cíle této práce je zavedení a následné ověření strukturovaného prostředí pro fláky s poruchou autistického spektra na základní škole pro tělesně postižené. Velký důraz je kladen na individuální potřeby těchto fláků, vycházející z jejich druhu a formy postižení. Naším úmyslem je vytvořit strukturované prostředí tak, aby bylo pro tyto fláky prospěšné a motivující. Zaměřili jsme se na problematiku v oblasti komunikace, prostorové orientace, socializace a sebeobslužných činností ve školním

struktury a vizualizace.

ní p edstavovat ur ité zefektivn ní spolupráce mezi pedagogy a fláky nebo zkvalitn ní podmínek pro fláky s poruchou autistického spektra ve –kolním prost edí. B hem realizace se snažíme spolupracovat s personálem celé –koly, a to z toho d vodou, aby strukturované prost edí nebylo pouze zavedeno, ale p edev–ím vyuffíváno.

Parciálním cílem výzkumného –et ení je osv ta strukturovaného prost edí, k jejíf realizaci jsme vytvo ili brofluru pro pedagogy, vychovatele, fyzioterapeuty a rodi e pod názvem Zavedení strukturovaného prost edí.

V rámci této práce byly polořeny následující výzkumné otázky:

1. Jaké vybavení je pot ebné pro zavedení strukturovaného prost edí?
2. Jaké informace mají pedagogové o poruchách autistického spektra?
3. Vychází u itelé z individuálních pot eb t chto flák ?
4. Jaké informace k zavedení strukturovaného prost edí pedagogové pot ebují?
5. Jaké jsou projevy jedince s poruchou autistického spektra?
6. Co obná–í triáda symptom jedince s autismem?
7. Které pervazivní vývojové poruchy uvádí MKN-10 z roku 1992?
8. Které obecné principy vyuffíváme p i práci s lidmi s poruchou autistického spektra?
9. V em spo ívá výchovn -vzd lávací program TEACCH?
10. Odpovídá –kolní prost edí pot ebám fláka s poruchou autistického spektra?
11. Je flák s poruchou autistického spektra v daném prost edí dostate n prostorov orientovaný?
12. Rozumí flák s poruchou autistického spektra v–em pokyn m ve výchovn -vzd lávacím procesu?

5 Metodologie

Kapitola v novaná metodologii výzkumného –et ení charakterizuje a blífle popisuje metody sb ru dat, které jsme v rámci této práce vyuffili. Metodologická kapitola obsahuje hloubkový rozhovor a narativní p ípadovou studii, která popisuje chování chlapce, kterému byla diagnostikována porucha autistického spektra, konkrétn d tský autismus.

Dotazování lidí v empirickém výzkumu tvoří naslouchání vyprávění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí. Dotazování obecně zahrnuje různé typy rozhovorů, dotazník, kódy a testy. (Hendl, 2008, s. 164)

Hlubkový rozhovor

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro označení hlubkový rozhovor (*in-depth interview*), jejíž cílem je definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. (Tvaříková, 2007, s. 159)

Základní taktiky kvalitativního rozhovoru

Hendl (2008) zdrazňuje, že vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i v dohodě zároveň. Vedení rozhovoru vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Na začátku dotazování je třeba prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem. Kvalitativní rozhovor není pouze sběrem dat, ale může mít i intervenční charakter. Tazatel by měl nabídnout dotazovanému možnost dodatečného kontaktu.

Co se týká otázek v kvalitativním interview, měly by být skutečně otevřené, neutrální, citlivé a jasné. (Hendl, 2008, s. 169)

Zvolili jsme formu strukturovaného interview, při kterém jsou otázky a jejich pořadí předem určeny (www.e-metodologia.fedu.uniba.sk, 2010) (srov. in Ferjenčík, 2010).

Pro tuto práci jsme zpracovali rozhovor se speciální pedagogkou, která je tidičkou uitelkou první třídy základní školy pro tělesně postižené. Do třídy, ve které vyučuje, dochází také Aleš, chlapec s poruchou autistického spektra. Otázky jsme kladli tak, abychom zjistili co nejvíce informací o jím zmíněném chlapci, které bychom mohli následně využít při úpravě prostředí pro daného chlapce. Sběr dat probíhal v říjnu 2012.

Druhý rozhovor se stejnými otázkami jsme uskutečnili v únoru 2013. Ověřili jsme si, zda díky zavedení strukturovaného prostředí pro chlapce s poruchou autistického spektra zaznamenala tidička změny v chování, v komunikaci, orientaci a pozornosti daného chlapce.

Záznamy rozhovorů byly prováděny pomocí diktafonu a poté byly převedeny do textové podoby (viz Seznam příloh).

edeného rozhovoru jsme pokračovali s vytvořením narativní případové studie. Díky těmto poznatkům jsme měli možnost zaznamenat běžné situace v edních kolních dní se snahou o co nejdetailnější popis Ale-ova chování.

Jak se zmiňuje Skorunka (2012), pak narrative (vyprávění) je termín používaný v souvislosti s procesem, jehož podstatou je popsání něho, co se událo nebo děje. Vyprávění může obsahovat jeden nebo více příběhů, může jít o rozlišené příběhy anebo o jeden hlavní motiv, kolem kterého se odvíjí další kratší epizody.

Synonyma k narativní terapii můžeme dohledat následovně: systemická terapie, na e-ení orientovaná terapie, komunikační terapie, kolaborativní terapie, aj. (www.narativ.cz, 2010)

Narativní koncept je výsledkem vývoje v humanitních a sociálních vědách, ale také ovlivnil uvařování v klinických oborech tzv. pomáhajících profesí (psychoterapie) a v medicíně. To, může mít příběh konstruktivní povahu a znamená mnohem více než reprodukce událostí, tvrdí Gjuriová, Kubíková (2009).

Narativní terapie se rozvíjí od konce 80. let minulého století. Zájemem této terapie není odkřívání pravdy, ale soustředění se na významy. (Gjuriová, Kubíková, 2009)

Narativní případové studie jsou považovány za legitimní způsob zkoumání a propojení praxe s výzkumem. V těchto studiích se může jednat o popis klienta i o popis výzkumníka. Snahou je vytvoření souvislého a celostního příběhu do asné spolupráce. Materiál užívaný v narativních případových studiích může vycházet z výzkumníkových poznámek, audio- i videonahrávek, následných rozhovorů, otevřených dotazníků, rozhovorů zaměřených na stimulaci vzpomínek, deníků, projektivních technik, apod. (Dallos a Vetere, 2005 in Skorunka)

Kritéria pro psaní případové studie:

1. Význam (angl. significance) ó je vhodné vybrat případ, který je něm zvlátní, jedinečný, objevný nebo sloufí ve ejněmu anebo teoretickému zájmu;
2. Celistvost (angl. completeness) ó tená by měl mít pocit, může rozumět šcelku, dlefité jsou kontextuální a vbec všechny relevantní informace;
3. Zváření alternativních perspektiv - výzkumník by měl zvářit p ednosti a význam alternativních vysv tlení a interpretací;

ective writing) - výzkumník by se měl pokusit
ngaflovat tená e. (Yin, 1994, In McLeod, 2003 in

Skorunka)

6 Charakteristika zkoumaného souboru

Výzkumný vzorek respondentů jsme vybírali podle ochoty ke spolupráci a vyjádření se k problematice. Oslovili jsme rodiče, jejichž dítěti navštěvují základní školu pro tělesně postižené a je jim diagnostikována porucha autistického spektra. Se zklamáním jsme zjistili skutečnost, že velná většina těchto rodičů o komunikaci se studenty nemá zájem a bohužel nejsou ochotni poskytnout informace ohledně zdravotního stavu svých dětí.

Rodiče chlapce, který v září 2012 nastoupil do první třídy žil zmiňované školy, byli jako jedni z mála ochotni a poskytli nám odpovědi na otázky vztahující se k rodinnému zázemí a k lékařským zprávám týkajících se jejich syna. Chlapci byl ve 4 letech diagnostikován těžký autismus. Syn docházel do speciální mateřské školy a rodiče si dlouho mysleli, že špatně slyší. Co se týče rodinného zázemí, Ale je jejich první dítě, které si dlouho přáli a velmi se na něj těšili. Během těhotenství matka chlapce měla zmatání a byla často unavená, nervózní a plativá. Zažívala pocity nejistoty, stresu a vnitřního napětí, z důvodu stěhování se do Prahy a zase zpět. Ohledně komunikace mezi rodinou a Ale-em, uvádí, že chlapec toho moc nenamluví. Rodina a lidé, se kterými se Ale střiká (je jich velmi málo), upřednostňují neverbální komunikaci, pomocí které poznají, co se chlapci líbí a co naopak ne (uvádí ke očitý výraz v obličeji, zrudnutí)

V domácím prostředí se chlapec orientuje díky barevné výmalbě pokoj (jídlna o modrá výmalba, dětský pokoj o zelená výmalba, ložnice o flutá výmalba) Otec vysvětluje, že pokud se po chlapci pohazuje například hrnek z jídelny, stává mu úči: šÁlo, přines sklenku z modrého. A chlapec rozumí.

Mezi dalšími respondenty zkoumaného souboru patří třídní učitelka první třídy. Usmavá a empatická žena středního věku pracuje jako speciální pedagog a metodik prevence na této škole již pátým rokem. S žáky s poruchou autistického spektra se setkala ve svých ročnících. Třídní učitelkou první třídy je po čtvrté a před dvěma lety měla ve třídě dívku, které byl diagnostikován atypický autismus. Nyní má ve třídě šest dětí, včetně Ale-e.

Třídní učitelka má vystudované magisterské studium Speciální pedagogiky. Speciální kurzy zaměřené na poruchy autistického spektra nemá, ale nedávno se zúčastnila kurzu bazální stimulace (základní a nastavbový). Mezi dalšími absolvovanými kurzy patří o kurz

terapie. Podle výchovně-vzdělávací metody TEACCH
t v lednu 2013, a to po absolvování kurzu Vzdělávání
dítěte s autismem 1, na který je přihlášen v Praze.

Speciální pedagogka byla velmi ochotná a snažila se nám poskytnout co nejvíce informací formou hloubkového rozhovoru, ve kterém jsme se zaměřili na otázky komunikace, prostorové orientace, dále na otázky pozornosti a zásady práce s osobami s poruchou autistického spektra. Strukturovaný rozhovor jsme uskutečnili dvakrát, a to v říjnu 2012, kdy nám zodpovězené otázky umožnily zavést strukturované prostředí, které vychází z individuálních potřeb jedince s autismem.

V únoru 2013 jsme rozhovor s tiskárnou uskutečnili znovu. Použili jsme záměrně stejné otázky z důvodu ověření strukturovaného prostředí, které již bylo předtím zavedeno (oba rozhovory uvádíme v Seznamu příloh).

6.1 Popis respondenta - narativní případová studie

Zkušenost není to, co se vám stane.

Zkušenost je to, jak nalóíte s tím, co se vám stalo.

Aldous Huxley

Když jsem se s Alešem seznámila, zaujal ho mým oranžovým svetrem, který si ihned spojil s barvou popeláckého auta, o kterém mi začal jednoslovně vyprávět. Ve chvíli, kterou navštívil, sedl úplně vepředu, pravděpodobně z toho důvodu, že chtěl mít tiskárnou v blízkosti.

Během výuky byl nesoustředěný, neakceptoval pokyny učitelky a neustále odhazoval věci z lavice přes výkřikem: šNepatř! Tímto výkřiky spojenými s pláčením rušil celou třídu a asistentka pedagoga s ním často odcházela do Snoezelenu. Na vodní posteli ležel s malým autíkem, které pevně svíral v dlani. Nemluvil, usmíval se a svůj pohled koncentroval do jednoho jediného bodu v místnosti. Během pobytu v multismyslové, relaxační místnosti se uklidnil. Jeho uklidnění opadlo ve chvíli, kdy se do třídy vrátil a zjistil, že hodinu tení vystídala hodina eové výchovy. Pláče a vzdorování přestaly ve chvíli, kdy speciální

, fle mu dala do ruky gumi ku do vlas . Myslím si, fle

Co se t lesné výchovy tý e, projevoval Ale– p ístupy dva. P i prvním z nich byl apatický a neaktivní, lefel na zemi a echolalicky provokoval okolí. Jeho druhý p ístup byl opa ný, b hal neustále dokola bez zastavení. Byl aktivní a výbu–ný. Nekoordinovan mával rukama, vypadal – astn . Myslím si, fle cht l, abych b hala s ním, tahal mou ruku, kterou drfjel pevn , a byl usm vavý, kdyfl jsem b hat za ala.

V –atn byl nep í etný, pokud zjistil, fle nemá bundu na svém v –á ku. Také boty musely stát rovn , úhledn , vedle sebe.

Kdyfl m l jít na rehabilitaci, která je sou ástí –koly, lehl si na zem, k i el a vzdoroval. Po p íchodu do rehabilita ní místnosti, kterému p edcházelo dlouhé verbální motivování, byl usm vavý a uvoln ý. Jeho kroky sm ovaly k oranflovému overballu, na kterém následn spole n s fyzioterapeutkou cvi il a vesele tleskal rukama.

B hem ob d ve –kolní jídeln mi Ale– p ípadal neklidný. Obcházel v–echna místa, snaflil se rozházet p íbory a rozbil n kolik sklenic s ajem. Polévku odmítal, k jídlu pouflíval lfíci, kterou m l pot ebu neustále zkoumat a odhazovat. Své chování doprovázel slovy: šMám rád.õ

P i pouflívání toalety byl dezorientovaný. O pot ebu si dokázal íci, ale na –kolní chodb m l problém s prostorovou orientací. Pokud –el na WC bez doprovodu, stávalo se, fle obcházel jednu t ídu za druhou. A to do té doby, nefl na–el ty správné dve e. Myslím si, fle tato situace pro n j byla velmi stresující, protofle p i tom asto plakal. Kdyfl p i–el k WC, ukazová kem obtahoval kachli ky na st n , která tvo ıla tuto místnost. M la jsem pocit, fle na pot ebu, o kterou si sám ekl, zapomn l.

Velkým p ínosem pro mne byla hospitace v hodin dramatické výchovy. Speciální pedagogfka rozdala flák m první t ídy role, a poté se celý kolektiv snaflil o ztvárn ní p íb hu ervená Karkulka. V chlapci tato innost vyvolávala líbivé pocity. B hem poslechu písní se usmíval, pohupoval se, nechodil z místa na místo, jak mívá ve zvyku. P íjemné pocity, které Ale–proflíval, byly snadno pozorovatelné z jeho výrazu ve tvá i. Ve chvíli, kdy se m l aktivn zú astnit dané innosti, skon ily. Byla mu p id lena role vlka. Osobní asistentka mu nasazovala –krabo–ku a oblékala hn dý, chlupatý svetr. Rozzu ený chlapec k i el a kopal okolo sebe. Velmi hlu ný plá rozru–il celý kolektiv. Jeho k ík se ozýval nejmén deset minut po schování –krabo–ky i hn dého svetr. Zaujala mne pohotovost osobní asistentky, která –krabo–ku podepsala jeho jménem. V tu chvíli se chlapec usmál a reagoval naprosto opa n .

1, bez plá e a rozru-ení. Hodina dramatické výchovy
osfé e.

V hodin výtvarné výchovy, kdy fláci vyuffivali metodu fingerpainting za doprovodu relaxa ní hudby, jim byla nabídnuta paleta s p ti druhy základních temperových barev. Chlapec tyto barvy odmítl a pracoval pouze s fixy. V-ímla jsem si velmi znatelného rozdílu mezi d tmi s t lesným postífením a chlapcem s diagnózou PAS. U d tí s t lesným postífením do-lo k uvoln ní spasmu, vnímaly tóny relaxa níh písní a velmi se soust edily. K malb volily p edev-ím sv tlé barvy, nijak výrazné. Ale-v-ak volil barvy tmav-í a k iklavé. Byl soust ed ný cca 5 minut, poté cht l v-echo uklidit a schovat. Myslím si, fle ho hudba p i práci ru-ila, protofle se asto otá el ve sm ru k rádiu. Z ejm ho znervóz oval nepo ádek na -kolní lavici. Vnímá nejen barevné fixy, ale také papír, pohozené o ezávátka, tufku, dení ek, své pouzdro, obrázek popelá ského auta, který ho m l k práci motivovat. Osobní asistentka mu byla v t chto chvílích velmi nápomocná, krok po kroku mu vysv tlovala, co má d lat a co bude následovat. Zaujal mne p i tom její vst ícný a trp livý p ístup.

Dal-í den byl pro Ale-e i ostatní d ti n ím speciální. Po chrast ní et zu za dve mi bylo d tem jasné, fle je za n kolik minut nav-tíví Mikulá-spolu s ertem a and lem. Jen co se dve e otev ely, d ti se p esunuly do rohu místnosti, pop ípad na klín t ídní u itelky nebo asistentky pedagoga. V-ímla jsem si v-ak Ale-e, který neprojevil fládný strach, dokonce ani plá a v bec se nebál komunikovat. Tato skute nost mne zasko ila. Nezejistil ho ani k ik a pi-t ní spolufák . Soust ed n pozoroval erta a se zájmem, otev enými ústy a fascinovaným výrazem poslouchal.

Zazvon ní zahájilo p estávku. Byla to velká p estávka, b hem které m li fláci sva it. V t-ína z nich dostala sva inu p ímo na lavici, mobilní fláci si pro ni do-li. Chlapec po zvon ní sed l na míst a monotómn opakoval slova týkající se p ede-lé hodiny (plus, je, íslovyí) Kdyžl vid l, fle ostatní d ti sva í, pofladoval jejich sva iny. Snaffil se je shazovat ze stolu dol , brát jim je, odná-et pry . Své chování obhajoval slovy: šTo je moješ. Domnívám se, fle o svou sva inu nejevil fládný zájem. Koncentroval se pouze na lavice ostatních d tí a zejména pak na to, jak jim v jejich sva ení zabránit. Chlapec v chléb s tvrdým sýrem obdivovala hol i ka, která v ten den m la na sva inu makovec. S úsm vem se na spolufáka dívala a po odhodlání, které jí trvalo asi p t minut, p i-la k jeho lavici a natáhla k n mu ruku se svým makovcem, zabaleným v celofánu. Chlapec její p ítomnost nevnímá. Namazaný chléb pevn svíral v pravé ruce, neukusoval z n j a jeho pohled sm oval n kam do ztracena. Dívka se zeptala: šDá- mi?š Svou otázku opakovala je-t dvakrát. Chlapec se

terý se mu vlezl sotva za nehet, a hodil ho na zem
na ni a ekl jasné a stru né: šNa.õ

Po ukon ení výuky se d ti spole n s vychovatelkou odebraly do druffiny. Jedná se o velkou místnost plnou hra ek, her a relaxa ních pom cek. Ale-ovi se zde nelíbilo, volal jméno své t ídní u itelky, plakal a usilovn lomcoval s klikou u dve í. Ostatní d ti si chlapce nev-ímaly, p ipadalo mi, že jsou na jeho chování zvyklé a p ijde jim naprosto p irozené. Uslzený chlapec ode-el k umyvadlu, kde nabíral kapky tekoucí vody do igelitového sá ku. Pozorovala jsem jeho preciznost a soust ed ní se. Jeho agrese postupn doznívala a sá ky, které na-el ve své aktovce, ufl byly nachystány pod tekoucím kohoutkem. Snaffil se o to, aby v prvním sá ku skon ila jen jedna kapka, ve druhém sá ku cht l mít kapky dv , ve t etím sá ku t i a tvrtý, poslední sá ek, m l obsahovat kapky ty i. Myslím si, že p i po ítání sá k a kapek si opakoval po ítání, které probírali v ten samý den v hodin ě matematiky.

U umyvadla vydrfěl do té doby, než pro n j do druffiny p i-la maminka. Byl spokojený, p sobil klidn ě a vyrovnan ě. Nepot eboval spole nost ani hra ky, kterých bylo v prostoru ěkolní druffiny nespo et. V -atn ě v-echny precizn ě napln ěné sá ky kapkami vody roztrhal a pohodil na zem. Nem l boty na svém míst í

7 Prost edí

Práce vychází ze ěkolního prost edí, které bylo následn ě upraveno tak, aby podpo ilo a zlep-ilo komunikaci a orientaci flák ě s poruchou autistického spektra.

Jiř zmín ěným ěkolním prost edím je základní ěkola pro t lesn ě postifené, která je primárn ě ur ena pro fláky s poruchou mobility. B hem mé dlouholeté spolupráce s touto ěkolou mi neu-el fakt, že t ídy nejsou slořeny pouze z flák ě s poruchou hybnosti, ale dochází zde také fláci s poruchou pozornosti a s pervazivní vývojovou poruchou.

Tito fláci pot ebují nejen individuální p ístup, ale také metody, které budou vyhovovat kařdému z nich. Je proto t eba zajistit mnohem více informací a mořností vzd lávání o intervencích, strategiích a metodách p ístupu k d ětem s autismem. (Howlin, 2009)

Eric Schopler (2011) upozor uje na problematiku na-í zem ě, kde jsou ěkoly pod stále rostoucím legislativním tlakem, cofl sm uje k tomu, aby v-echny postifené d ti byly vychovávány. Třkoly jsou pak ěasto bezradné v otázkách, jak systematicky e-ít speciální problémy v u ení a chování v této ěsti populace. U itelé a rodi e jsou frustrováni svou neschopností odstranit problémy v denním kontaktu s t ěmito neobvyklými d ěmi a touřlí po v decky podlořených technikách, které by je dovedly k tomuto cíli.

Prostředí

Prostředí byly výchozím podkladem odpovědí dítěte užitky v uvedeném rozhovoru (viz Seznam příloh), který se uskutečnil v říjnu 2012.

Dále bylo využito co nejvíce poznámek, poznatků a postřehů, které byly shromážděny během trináctidenní praxe na již zmíněné základní škole pro tělesně postižené. Veškeré informace z vytvořeného deníku byly použity k vytvoření narativní případové studie, taktéž v říjnu 2012.

Tato práce se zaměřuje na žáka, kterému byl ve čtyřech letech diagnostikován dědičný autismus. Z charakteru pervazivních vývojových poruch vyplývají některá obecná pravidla, která byla pro zavedení strukturovaného prostředí směřovaná. Jsou jimi například předvídatelnost a pravidelnost činností, jasnost a srozumitelnost instrukcí, pochopení potřeb a konání v etně adekvátní motivace, vysoká míra pozornosti při řešení obtíží, vyšší míra tolerance a empatie, vyšší míra vysvětlování, pomoci a podpory v těch kterých situacích, důslednost v postupu, vizuální podpora, efektivní strategie nácviku rolí, situací a vhodného chování a stanovení jednoznačných pravidel.

Lze tak docílit zlepšení verbální i neverbální komunikace, kognitivního výkonu, kvality sociální interakce a snížení nepříznivých, tzv. maladaptivních chování. (www.mpsv.cz, 2012)

7.2 Postup při zavádění strukturovaného prostředí

Jelikož má chlapec rád oranžovou barvu, což jsme si ověřili jeho zájmem o oranžový svetr a což podpořily kladné reakce s ním spojené asociace k popeláskému autu, strukturovali jsme prostředí pomocí oranžové pásky. Z příklady jsme vyrobili pracovní rozvrh ve tvaru čtverce, na který jsme nalepili koberec. Postupovali jsme podle Alena rozvrhu a vyrobili jsme obrázky z fotografií obsahující charakteristické věci pro daný prostředí. Například poštovní schránka, sešit s poty, tužka. Fotografie jsme zmenšili, opatřili nápisem na spodní stranu obrázku a pro praktické účely jsme je zalaminovali. Na rub obrázku jsme přilepili oboustrannou lepicí pásku za účelem snadnější manipulace s obrázkem na koberec. Pracovní rozvrh jsme vytvořili jako pomocnou vizualizační tabulku, která bude chlapci sloužit při přechodu ve školní budově. Na pracovní rozvrh mu dítě užitka umístí fotografie zleva doprava, například v tomto pořadí 1. prvouka, 2. záchod, 3. poštovní. Po splnění kartičky s fotografií sundá a odloží. Pokud chlapec přijde určitý den na rehabilitaci, do školky, nebo do Snoezeleny, pracovní rozvrh pak bude pověšený na háčku u dveří

na n j mohl kdykoli podívat. (viz Seznam p íloh I. hu)

Následn jsme upravili Ale-ovo pracovní místo ve t íd . K elní ásti stolu jsme p ípevnili desku, na kterou jsme p íbili koberec. Tento zp sob úpravy jsme volili z toho d vodu, fe díky n mu bude mít chlapec asový plán stále p ed sebou. (viz Seznam p íloh II. Fotografie pracovního stolu s asovým plánem)

Prost edí -kolní jídelny jsme upravili op t oranřovou páskou. Místo, na kterém chlapec ob dvá, jsme ozna íli tvercem tak, aby si uv domil, fe na tomto míst bude ob dvat. Snařili jsme se o zvyrazn ní prostoru ur eného pro ulofení talí e a p íboru. Ozna íli jsme také tácek, op t oranřovou lepicí páskou. (viz Seznam p íloh III. Fotografie úpravy prost edí v jídeln)

Vytvo íli jsme sebeobsluřná procesuařní schéma pro podporu sebepojetí (uv dom ní si vlastního t la), samostatnosti, posilování sebev domí a rozvíjení socializace. Pro tuto práci jsme vybrali obrázková procesuařní schéma. Postup p í mytí rukou jsme umístili nad umyvadlo pomocí oboustranné lepicí pásky. Postup p í pouřívání WC jsme umístili nad splachovadlo. V -atn jsme na sk ínky d tí naleřili jejich fotografie, cofl v práci neuvádíme. Do spole né -atny flák jsme umístili obrázek správné polohy obuvi, který je v práci uveden spolu s postupem p í obouvání obuvi a nasazování epice. Do rehabilita ní místnosti jsme umístili postup p í svlékání kalhot. (viz Seznam p íloh IV. Fotografie procesuařních schémat)

Co se tý e motivace konkrétního fláka, vycházeli jsme z jeho individuálních pot eb a zájm . P í zavedení motiva ního systému jsme pouřili smajlíky (kladný a záporný), obrázek popelá ského auta a jako innostní odm nu (odm nu aktivní) jsme vybrali obrázek hry, cofl je pro chlapce znamená nejvy-í odm ny. (viz Seznam p íloh V. Motiva ní systém)

V záv ru p íloh této práce (viz Seznam p íloh VI. Cestovní li-ta) uvádíme cestovní li-tu (knihu), která znázor uje vycházku za ínající v -atn -kolní budovy. Cesta pokrač uje k autobusové zastávce, dále k supermarketu LIDL a kon í -kolní budovou.

Činem bakalářské práce bylo vytvoření a následné ověření strukturovaného prostředí pro děti s poruchou autistického spektra. Práce je rozdělena do dvou částí, z nichž první, teoretická část, obsahuje lenění pervazivních vývojových poruch podle MKN-10 z roku 1992. Kapitola o strukturovaném prostředí přibližuje vzdělávací program TEACCH, ze kterého tato práce vychází. Detailní popis vytvoření strukturovaného prostředí pro děti první třídy, kterému byl ve čtyřech letech diagnostikován dětský autismus, je možno najít v druhé části této práce, v části praktické.

Před zavedením strukturovaného prostředí byl uskutečněn rozhovor s třídní učitelkou již zmíněného chlapce. Otázky byly zaměřeny na problematiku komunikace, orientace, pozornosti, vnímání a soustřednosti. Díky narativní případové studii, kterou také obsahuje praktická část této práce, bylo možné pozorovat chování a prožívání jedince s pervazivní vývojovou poruchou. Po uplynutí pěti měsíců, kdy bylo strukturované prostředí zavedeno, byl opět uskutečněn rozhovor s třídní učitelkou, již byly položeny stejné otázky jako při prvním rozhovoru. Přílohy této práce obsahují oba dva rozhovory a fotografie strukturovaného prostředí, které chlapec plně využívá.

Naším úmyslem bylo strukturované prostředí zavést tak, aby bylo plně využíváno a aby osvětlení této problematiky bylo pro co nejširší populaci. Z tohoto důvodu byla vytvořena brožura s názvem Zavedení strukturovaného prostředí, která je určena pedagogům, vychovatelům, fyzioterapeutům a rodičům. Tento materiál obsahuje metodickou příručku s doporučením pro praxi k vytvoření strukturovaného prostředí a je součástí této práce.

Během všech mých dosavadních praxí jsem se snažila naučit se co nejvíce zkušeností, toužila jsem po nových informacích a mým úmyslem bylo zapsat si a zapamatovat co nejvíce poznatky.

Snažila jsem se spolupracovat, přispět, pokusit se něco navrhnout, ne zmařit. Při realizaci praktické části mé bakalářské práce jsem vycházela z citátu Aldouse Huxleye, který tvrdí, že zkušenost není to, co se vám stane, nýbrž to, jak naložíte s tím, co se vám stalo.

Nejen pozorování, rozhovor, knihy, internet, v domosti a trpělivý přístup mi umožnily zmařit prostředí pro děti s poruchou autistického spektra. Každá zkušenost, kterou jsem během tvorby získala, mne utvrdila v tom, že pokud si nebudu všímat bytelných signálů v naprosto rutinních situacích, pokud nezačnu právě na těchto situacích stavět, pokud nebudu na každého jedince pohlížet individuálně, pokud získám zkušenost, kterou přijmu



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

lití, pak daleko nedojdu. Respektive dojdu, ale velmi

Každá z těchto nabytých zkušeností má svou sílu, a já jsem ráda, že jsem díky mé praxi měla možnost poznat děti, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra. Utvrdila jsem se především v tom, že spolupráce právnických týmů dává mi naplňuje a dává mi radost.

Do prostor školy pro tělesně postižené, kde jsem praxi absolvovala, se budu vždy ráda vracet, a to nejen z důvodu mé bakalářské práce, ale také díky kolektivu a dětem, které jsem měla tu čest poznat.

1. BONDY, A., FROS, L. 2007. *Vizuální komunika ní strategie v autismu*. 1. vyd. Praha: Grada. 132 s. ISBN 978-80-247-2053-1
2. CUMINE, V., DUNLOP, J., STEVENSON, G. 2010. *Asperger syndrome: A practical Guide for Teachers (Resource materials for teachers)*. 1. vyd. New York: Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-86486-7
3. ADILOVÁ, V., FIAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované u ení ó vzd lávání d tí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5
4. ERMÁK, I. 2003. *Psychologie v narativní tónin se vyno íla v souvislostech*. In: eskoslovenská psychologie 47, s. 513, 532
5. FREEDMAN, J., COMBS, G. 2009 *Narativní psychoterapie*. 1.vyd. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-7367-549-3
6. GJURI OVÁ, TM, KUBI KA, J. 2009. *Rodinná terapie. Systematické a narativní p ístupy*, 2., dopln né a p epracované vydání. Praha: Grada 288 s. ISBN 978-80-247-2390-7
7. HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum ó Základní teorie, metody a aplikace*. 2., p epracované a aktualizované vydání. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4
8. HOWLIN, P. 2009. *Autismus u dospívajících a dosp lých*. 2. vyd. Praha: Portál. 296 s. ISBN 978-80-7367-499-1
9. HRDLI KA, M., KOMÁREK, V. 2004. *D tský autismus*. 1. vyd. Praha: Portál. 208 s. ISBN 80-7178-813-9
10. JELÍNKOVÁ, M.; TMEJKALOVÁ, H. 2002. *Autismus*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství R. ISBN neuvedeno
11. MOOR, J. 2010. *Hry a zábavné innosti pro d tí s autismem*. 1. vyd. *Praktické nápady pro každý den*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-7367-787-9
12. *Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize*. Du-evní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických p íznak a diagnostická vodítka. (p ekl. z anglického originálu). Praha, Psychiatrické centrum 1992
13. PIPEKOVÁ, J. 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., roz-í ené a p epracované vydání. Brno: Paido. 389 s. ISBN 80-7315-120-0
14. REMSCHMIDT, H. 2002. *Autismus: Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen*. 2., aktualisierte Auflage. München: Beck. 111 s. ISBN 3-406-44747-3

16. SCHMIDTOVÁ, J., HRDLI KA, M. 2008. In: esko-slovenská pediatrie. Ro . 63, . 1, s. 9-18
17. SCHOPLER, E.; MESIBOV, GARY, B. 1997 *Autistické chování*. 1. vyd. Praha: Portál. 303 s. ISBN 8071781339
18. SCHOPLER, E., REICHER, J. R., LANSINGOVÁ, M. 1998. *Strategie a metody výuky d tí s autismem a dal-ími vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál. 271 s. ISBN 80-7178-199-1
19. SCHOPLER, E., REICHER, J. R., LANSINGOVÁ, M. 2011. *Strategie a metody výuky d tí s autismem a dal-ími vývojovými poruchami*. Praha: Portál. 271 s. ISBN 978-80-7367-898-2
20. SKORUNKA, D. 2008. *Narativní p ístup v psychoterapii: pohled psychoterapeuta a klienta*. Diserta ní práce. Brno: Masarykova univerzita. 193 s. ISBN neuvedeno
21. SROKOVÁ, P., OL TÁKOVÁ, P. 2004. *Autismus ve -kolní praxi*. 1. vyd. Ostrava: MONTANEX. 48 s. ISBN 80-7225-144-9
22. STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M. 2011. *Pr vodce rodi d tí s poruchou autistického spektra ó Jak za ít a pro .* 1. vyd. Praha: Portál. 135 s. ISBN 978-80-262-0002-4
23. STRAUSSOVÁ, R., RO TÁROVÁ, I. 2012. *Sebeobsluha u d tí s poruchou autistického spektra. Obrazový postup základních inností sebeobsluhy*. 1. vyd. Praha: APLA. 209 s. ISBN 978-80-87690-01-7
24. STRAUSSOVÁ, R., RO TÁROVÁ, I. 2012. *Sebeobsluha u d tí s poruchou autistického spektra*. 1. vyd. Praha: APLA. 51 s. ISBN 978-80-87690-01-7
25. T V A Í EK, R., T E OVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických v dách*. 1. vyd. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
26. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál. 456 s. ISBN 80-7367-091-7
27. THOROVÁ, K. 2008. *Poruchy autistického spektra, v asná diagnóza branou k ú inné pomoci - informa ní p íru ka*. 2. vyd. Praha: APLA 60 s. ISBN neuvedeno
28. VALENTA, M., MÜLLER, O. 2007. *Psychopedie*. 4., aktualizované a p epracované vydání. Praha: PARTA. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

29. <http://www.autismdogs.de/>

30. <http://www.autismeurope.org>

31. <http://www.autismus-a-my.cz>

32. <http://www.autismus.cz>

33. <http://www.dimdi.de>

34. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 97868062236295164

35. <http://www.mpsv.cz>

36. <http://www.narativ.cz>

37. <http://www.praha.apla.cz>

38. <http://www.spmp.cz>

39. <http://www.vzdelavaniaautismus.cz>



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

A) Otázky k rozhovoru (říjen 2012)

B) Otázky k rozhovoru (únor 2013)

- I. Fotografie p enosného asového rozvrhu
- II. Fotografie pracovního stolu s asovým plánem
- III. Fotografie úpravy prost edí v jídeln
- IV. Fotografie procesuálních schéma

Jaké zásady používáte při komunikaci s dítětem s PAS?

U tohoto konkrétního případu bylo nutné nejprve navázat s chlapcem vztah, vzbudit v něm důvěru a uplatňovat nejvýše možný individuální přístup. Chlapec reaguje na dospělou osobu, není zatím schopen akceptovat frontální způsob výuky. Pracuje po malých časových úsecích s předchozí motivací. Zatím se nám osvědilo stručně zadat požadovanou práci, slíbit za její vykonání odměnu ve formě stavebnice, odpotinku na malém gauči nebo výukový program Brepta, aj. Vědvy vzájemně potvrdíme plácnutím. Chlapec má často nevnímá, je agresivní, plativý a komunikaci se vyhýbá.

Připadá Vám, že chlapec s PAS rozumí pokynům ve vyučování? Plně se zapojuje do výuky?

Pokynům chlapec rozumí i nerozumí, zejména pokud se jedná o neoblíbenou činnost (grafomotorická cvičení), nebo pokud chlapec prostě jen nemá chuť pracovat, musí být zvýšená motivace a povzbuzování. Chlapec si vybral ve třídě autoritu učitele, a tu většinou poslechne, při plnění pokynů pedagogického asistenta nebo paní vychovatelky nastává občas problém, chlapec začne odmítat, křičet, někdy plakat.

Je dítě s PAS ve vyučování roztržitě, nepozorné? Potřebuje neustálé pokyny k práci?

Je hodně roztržitý, má těžce narušenou koncentraci pozornosti. Je třeba promyšleně střídat činnosti, zařazovat relaxační chvílky, neustále motivovat. Pokyny potřebuje neustále. Nejen během vyučování, ale také při oblékání, pouflívání toalety aj.

Jak dlouho se dokáže chlapec s PAS soustředit?

Soustředit se dokáže jen několik minut a v průběhu plnění úkolu se stále ujišťuje, že po splnění nastane slíbená relaxace. Koncentraci neovlivňuje přítomnost oddělení ve třídě, ale jeho momentální nálada a postoj k úkolu.

Narušuje Vám dítě s PAS výuku? Pokud ano, tak z jakého důvodu?

Chlapec výuku ostatních dětí narušuje svým hlukým chováním, neustálým hlasitým mluvením, echoláliemi. Často práci nerozumí, je nervózní, roztržitý.

mi a flákem s PAS m la zm nit?

odm na /r zná forma/, která má fláka motivovat ke spln ní úkolu, mnohdy rozumí pouhé motivaci ó pokud nap íklad stavebnici vidí, pokyn m rozumí, protofle chce. V moment , kdy není motivován, nespolupracuje. Co se komunikace tý e, mám pocit, fle ásto pokyn m nerozumí, je dezorientovaný a díky této barié e agresivní. Komunikace mezi mnou a flákem s PAS by se m la zlep-it v tom, fle najdeme společnou cestu, díky které chlapec porozumí mým pokyn m.

Jaké zásady upouštíte při komunikaci s dítětem s PAS?

Veškerou naši komunikaci podporují fotografiemi, obrázky nebo symboly, které chlapec zná a rozumí jim. Komunikace mezi mnou a flákem je mnohem lepší než před několika měsíci. Je samostatnější, instrukci mu nemusím několikrát opakovat. Mnohem více a často ji si ověřuji, zda chlapec úkol pochopil. Osvědčilo se nám používání smajlíků (ano x ne).

Připadá Vám, že flák s PAS rozumí pokynům ve vyučování? Plně se zapojuje do výuky?

Flák porozumí pokynům v mnohem kratším časovém intervalu. Zapojuje se, je méně plativý. Je velmi zodpovědný při kontrolování činnosti, která má nastat. Netrpělivě čeká na hodinu pořítání, protože ví, že potom mu bude odlepit obrázek s poty, což pro něj znamená, že činnost splnil. Je mnohem klidnější tehdy, pokud v danou chvíli musí změnit místnost (koly (Snoezelen, rehabilitace). S cestovní kartou jde do dané místnosti a cestou opakuje charakteristická slova pro činnost, která bude následovat (např. cvičit, spát).

Je dítě s PAS ve vyučování roztržitě, nepozorné? Potřebuje neustálé pokyny k práci?

Pokud práci zadám s vizuální podporou, Aleš vydrží několik minut pracovat samostatně. Čeká na slovní ohodnocení, pochvalu. Potřebuje slyšet, že práci dělá správně, že je úspěšný. Roztržitý je, pokud mu vizualizace chybí. Stalo se nám, že obrázek se svačinou zapomněl doma a celý den se nedokázal soustředit. Klidně a vytrvale opakoval slovo šnění. Při používání procesuálních schémat je zcela samostatný. Například při používání WC a následném mytí rukou nepotřebuje pomoc ani kontrolu.

Jak dlouho se dokáže flák s PAS soustředit?

Nedokážu říci, jak dlouho flák udrží pozornost, ale o soustředění se snaží. Pochopil, že pokud danou činnost nesplní, nedojde šna konec řádku, kam dojít musí, aby měl splněno (smajlík na konci řádku). Jeho postoj k daným úkolům je zodpovědný, a někdy dokonce přichází do třídy s otázkou, zda budeme pracovat (ŠPLÁČE?!) Což pro chlapce znamená pořítat a říst. Dostává se do agrese, pokud nastane daný den změna např. divadelní představení.

Co je to, a jak se říká? Jak se říká, jak se říká?

Je to slovo, které se skládá z echolálií, které dokáží opakovat neustále za sebou. Po nastavení určitých mantinel si začal na práci ve třídě zvykat.

Vědomí/jak by se komunikace mezi Vámi a dítětem s PAS měla změnit?

Během posledních měsíců, kdy vycházíme z programu TEACCH, pozorujeme zlepšení v samostatnosti. Co se komunikace týče, chlapec v aktivní slovník je obsáhlejší než před posledními měsíci. Nyní se soustředíme na odbourávání procesuálních schémat, myslíme si, že chlapec si mnoho věcí zautomatizoval. Nová slova podporujeme fotografiemi a symboly právě z důvodu zlepšení komunikace.

o asového rozvrhu



o stolu s časovým plánem

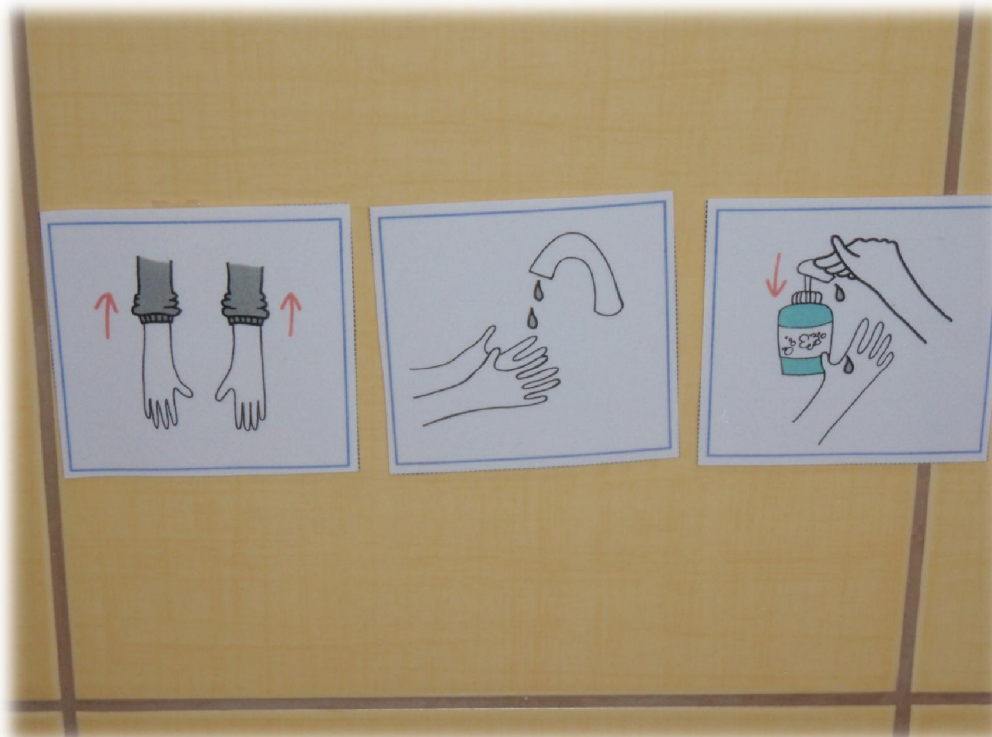


ost edí v jídeln



ních schémat

A) Postup p i mytí rukou





at eba)

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)



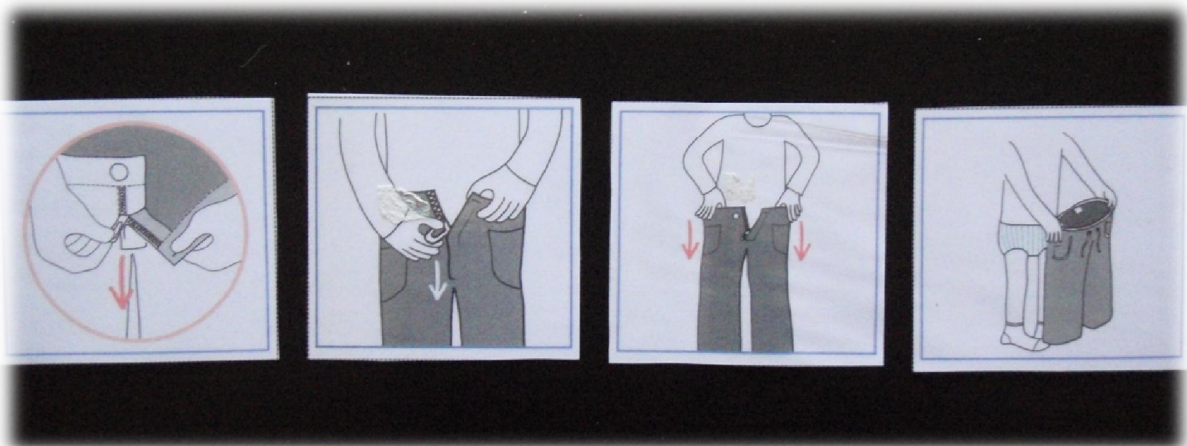




Postup p i obouvání



Postup p i svlékání kalhot



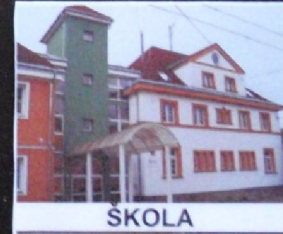




VYCHÁZKA



AUTOBUSOVÁ ZASTÁVKA



ŠKOLA