

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta

**Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností u dětí
s autismem**

**Skupinový nácvik sociálních dovedností a komunikace
dětí s autismem v mladším školním věku**

bakalářská práce

Autor práce: Markéta Kopfová
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Věra Koppová

Datum odevzdání práce: 16. srpna 2013

Abstrakt

Autismus řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy. Jedná se o nejzávažnější poruchu dětského mentálního vývoje, kdy vývoj dítěte je intenzivně narušen v mnoha směrech. Jde především o narušení v oblasti sociální a komunikace. Tyto děti obtížně navazují sociální vazby s ostatními dětmi, obtížně se zapojují do třídního kolektivu, mají často problémy v chování a nejsou schopny vyjádřit své emoce a pochopit city ostatních lidí. V komunikaci mají potíže s pochopením významu, nedokáží vyjádřit své myšlenky, pocity a rozhodnutí. Ke své komunikaci nepoužívají gesta, mimiku, posturiku, kineziku a haptiku. To znamená, že komunikace dětí s poruchou autistického spektra je výrazně poškozena, jak po stránce verbální, složce receptivní a expresivní, ale i stránce neverbální.

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku rozvoje komunikačních a sociálních dovedností u dětí s autismem v mladším školním věku. Tato bakalářská práce, by měla přinést komplexní přehled o této problematice. Jsou v ní charakterizované specifické problémy, vyskytující se u těchto dětí a jejich důsledky v běžném životě a také je zde přiblíženo jejich chování a vysvětleno, na jakém základě bychom k nim měli přistupovat.

V teoretické části se snažím všeobecně uvést nejpodstatnější informace vztahující se k tomuto tématu, které by měly posloužit jako určitý souhrn poznatků třeba i pro laickou veřejnost. Největším přínosem pro tuto práci by mělo být vytvoření vlastního metodického materiálu skupinového nácviku sociálních dovedností, který bude pro děti s poruchami autistického spektra, věkově zaměřený na mladší školní věk. Tyto metodické listy by mohli využívat ke svým nácvikům sociálních dovedností speciální pedagogové v různých zařízeních či centrech nebo by mohli posloužit rodičům, kteří by chtěli rozvíjet schopnosti a dovednosti dětí v domácím prostředí.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol a má teoretický charakter. V úvodní kapitole se zabývám vymezením pojmu autismus, který nazýváme více terminologickými výrazy. Dále se zabírám historickým vývojem, kde se zmiňuji, jak zněly prvotní definice poruch autistického spektra. Také uvádím etiologii a četnost výskytu této poruchy. Součástí této kapitoly je podrobný popis jednotlivých poruch

autistického spektra, mezi které řadíme dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační poruchu, Rettův syndrom a jinou pervazivní vývojovou poruchu. V této kapitole jsem věnovala velkou pozornost triádě klíčových oblastí, která představuje hlavní problémy v komunikaci, sociálních vztazích a v představitosti. Zde jsou vyjmenovány a charakterizovány největší potíže dětí, trpící poruchou autistického spektra, se kterými se v životě potýkají a neumějí si s nimi poradit. V druhé kapitole se detailně zaměřuji zejména na sociální dovednosti a sociální chování, které jsou výrazným deficitem u dětí s poruchou autistického spektra. Také je zde popisována kategorizace poruch autistického spektra, závisující na typu sociálního chování. V posledním bodě této kapitoly jsou uvedeny základní principy strukturovaného učení, které je považováno za jeden z neúspěšnějších vzdělávacích programů u dětí s autismem. V následující třetí kapitole je podrobně charakterizován mladší školní věk a s ním související problémy ve vývoji v sociálním chování a komunikaci, které jsou způsobené poruchou autistického spektra. V poslední kapitole charakterizují školu, ve které probíhal nácvik sociálních dovedností. Dále uvádím základní informace o Speciálně pedagogickém centru, které je součástí této školy. V poslední řadě se zaměřuji na třídu, ve které mi byla umožněna realizace nácviku sociálních dovedností pro děti s autismem v mladším školním věku.

Cílem mé práce bylo vytvoření vlastního metodického materiálu skupinového nácviku sociálních dovedností u dětí s autismem v mladším školním věku a tento pak ověřit v praxi. K získání veškerých informací o jednotlivých klientech bylo zapotřebí prostudovat dostupnou dokumentaci, která mi byla poskytnuta Speciálně pedagogickým centrem na základě písemného souhlasu rodičů, a pro doplnění informací byl proveden rozhovor s rodiči.

V empirické části jsem se věnovala vytvářením vlastních námětů skupinových nácviků sociálních dovedností. Tyto nácviky byly realizovány ve Speciálně pedagogickém centru, byly rozděleny do deseti lekcí a probíhaly jednou týdně, po dobu jedné hodiny. Pracovala jsem s pěti dětmi, které měly poruchu autistického spektra a byly ve věku 6-12 let. Tyto nácviky byly zaměřeny na nejdůležitější problémové oblasti u těchto dětí. Pokaždé jsem se specifikovala na jinou problémovou oblast a snažila jsem

se ji zkvalitnit. Nicméně všechny tyto náměty měly společné to, že byly provázány jednotným tématem přátelství.

Tento vytvořený materiál by mohl posloužit jako metodická pomůcka pro nácvik sociálních dovedností speciálním pedagogům, rodičům a organizacím zabývajících se problematikou dětí s autismem.

Abstract

Autism we classify among the pervasive developmental disorders. This is the most serious disorder of children's mental development, when the child's development is intensively affected in many ways. It is mainly a disruption in the social area and the communication. These children establish social relations to other children with difficulties, they have problems to participate in activities of their class team, they have often behavioral problems and they are unable to express their emotions and to understand the others' emotions. They have difficulties to understand the meaning in the communication, they can not express their thoughts, feelings and decisions. They do not use gestures, facial expressions, postures, kinesics and haptics in their communication. It means that the communication of children with the autism spectrum disorder is significantly damaged, both its verbal aspect, receptive and expressive components and its nonverbal aspect as well.

The bachelor thesis focuses on issues of the communication and social skills development at the children with Autism at their younger school age. This bachelor thesis should provide a comprehensive overview of the issue. There are characterized specific problems occurring at those children and their consequences in the everyday life and there is also described their behaviour and explained a basis on which we should approach to them.

In the theoretical part generally I am trying to give the most important information relating to this topic, which should serve as a specific summary of findings even for the lay public. The greatest contribution of this thesis should be a creation of my own methodological material for a group training of social skills for children with the autism spectrum disorders, oriented to children at the younger school age. These methodological sheets could be used by special education teachers for the trainings of social skills in various facilities or centres or they could serve to parents who would like to develop their children's abilities and skills in their home environment.

The bachelor thesis is divided into four chapters and it has a theoretical character. The introductory chapter deals with a definition of the term of Autism, which we call with more terminological expressions. In addition, I treat of a historical

development where I mention the first definitions of the autism spectrum disorders. I also mention an etiology and incidence of this disorder. A part of this chapter there is a detailed description of individual disorders of the autism spectrum, to which belong infantile autism, atypical autism, Asperger syndrome, desintegrative disorder, Rett's syndrome and other pervasive developmental disorders. I paid a close attention to a triad of key areas which represent main problems in the communication, social relations and in an imagination. There are listed and characterized the greatest difficulties of the children suffering from the autism spectrum disorder, that they are struggling in their life and cannot cope with them. In the second chapter I especially focus in detail on the social skills and social behaviour that are significant deficits of children with the autism spectrum disorder. There is also described a categorization of the autism spectrum disorders depending on a type of the social behaviour. In the last section of this chapter there are also described basic principles of a structured learning, which is considered to be one of the most successful educational programmes for the children with Autism. In the following third chapter there is in detail characterized the younger school age and related problems in the development of the social behaviour and the communication which are caused by the autism spectrum disorder. In the last chapter there I characterize the school, where the social skills training took place. Further I present basic information about the Special Educational Centre which is a part of this school. Lastly, I focus on the class in which the training of social skills for the children with Autism at their younger school age was allowed me to do.

The aim of this thesis was to create the own methodological material for the group social skills training of the children with Autism at the younger school age and then to verify it in practice. To obtain all the information about individual clients it was necessary to study all the available documentation I got from the Special Educational Centre on basis of a written consent of the parents. For additional information I interviewed the parents.

In the empirical part there I devoted to my own ideas for the group social skills trainings. These trainings were conducted in the Special Educational Centre and they were divided into ten sessions held once a week for one hour. I worked with five

children who have the autism spectrum disorder and they were aged from 6 to 12 years. These trainings were focused on the most significant problem areas at these children. Each time I specified a different problem area and tried to improve it. Nevertheless all the ideas have in common the fact, that they have been unified by a theme of the friendship.

This created material could serve as a methodological tool of the social skills training for the special education teachers, parents and organizations dealing with children with the autism issues.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne (datum)

.....

(jméno a příjmení)

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Věře Koppové, mé vedoucí práce, za odborné vedení, velmi cenné rady a připomínky, které mi poskytovala při zpracování bakalářské práce. Také děkuji zaměstnancům SPC a rodičům, kteří mi poskytli veškeré potřebné informace. Dále děkuji svým rodičům, za jejich podporu po celou dobu mého studia.

Seznam použitých zkratk

- PAS - Poruchy autistického spektra
- NSD - Návuk sociálních dovedností
- SPC - Speciálně pedagogické centrum
- AS - Aspergerův syndrom
- IQ – Inteligenční kvocient

Obsah

Úvod	13
1. Současný stav	15
1.1 Poruchy autistického spektra	15
1.1.1 Vymezení pojmu autismus	15
1.1.2 Historie a vymezení termínu	16
1.1.3 Etiologie a četnost výskytu	17
1.1.4 Diferenciální diagnostika autismu	18
1.1.5 Triáda problémových oblastí	20
1.1.5.1 Problémy v komunikaci	20
1.1.5.2 Problémy v sociálních vztazích	23
1.1.5.3 Problémy s představitostí	26
1.2 Sociální dovednosti	29
1.2.1 Sociální dovednosti	29
1.2.2 Sociální chování	30
1.2.3 Typologie podle Lorny Wingové	31
1.2.4 Hlavní principy při práci s dětmi s autismem	33
1.3 Mladší školní věk	37
1.3.1 Charakteristika mladšího školního věku	37
1.3.2 Vývoj sociálního chování dítěte s autismem v mladším školním věku	39
1.3.3 Vývoj komunikace u dítěte s autismem v mladším školním věku	42
2. Cíl práce	45
3. Metodologie	46
3.1 Použité metody a techniky	46
3.2 Charakteristika šetření	46
3.3 Průběh šetření	46
3.4 Charakteristika zařízení, v němž probíhalo šetření	47
3.4.1 Charakteristika školy	47
3.4.2 Charakteristika Speciálně pedagogického centra	48

3.4.3 Charakteristika třídy	48
3.5 Vlastní šetření	49
3.5.1 Stručná charakteristika dětí navštěvující NSD	52
4. Praktické ověřování metodických listů v praxi.....	55
5. Závěr	83
6. Přílohy.....	85
7. Seznam použitých zdrojů.....	98
8. Klíčová slova.....	102

Úvod

Téma bakalářské práce jsem si zvolila na základě mé předešlé zkušenosti, kterou jsem absolvovala v rámci odborné praxe, při níž jsem měla možnost pracovat se skupinou dětí s autismem. Přestože to byla má první zkušenost s těmito dětmi, byla pro mne praxe velkým přínosem a zároveň výzvou pro vytvoření vlastních námětů skupinového nácviku sociálních dovedností pro děti s autismem v mladším školním věku.

Nácvik sociálních dovedností napomáhá dětem s autismem zlepšovat jejich komunikační a sociální dovednosti, zejména za pomoci modelových situací, při nichž se děti učí správně chápat sociální situace a adekvátně na ně reagovat. K účelům této práce byl nácvik sociálních dovedností rozdělen do deseti lekcí, které byly provázeny motivačním tématem „Přátelství“. V každé lekci jsem se zaměřovala na jednu konkrétní problémovou oblast dětí. K nejdůležitějším problémovým oblastem patří špatné porozumění situacím, s nimi související problémové navázání kontaktů nejen s vrstevníky, ale i rodiči a učiteli. Dále narušení v oblastech kognitivních funkcí, rozpoznávání a vyjadřování emocí, neochota spolupracovat, ale i dokázat říci si o pomoc.

Hlavními zásadami při práci s těmito dětmi je důkladná příprava na jednotlivé hodiny, potřeba sestavení určitého řádu, pravidel a důslednost v jejich dodržování. Dále je zapotřebí děti správně motivovat a vést je k dokončování započaté práce. Nejdůležitější zásadou vůbec je, trpělivost vyučujících.

Zpracování těchto metodických listů bylo pro mě velmi obtížné z důvodu nedostatku jak literárních, tak i internetových zdrojů, které mi mohly být inspirací a podporou. Návrhy na inspiraci zpracování těchto námětů jsem získala od pracovnic Speciálně pedagogického centra a dále jsem čerpala z vlastních zkušeností, nabytých při praxi podobného typu.

Dítě v mladším školním věku nastupuje do školy, poznává nový kolektiv a snaží se do něho začlenit, řeší vztahy mezi vrstevníky a musí dodržovat určitá pravidla

společenského chování. Vzhledem k tomu, že děti s autismem mají velké problémy v této oblasti, přišlo mi vhodné zvolit právě tento věk, který je velkým mezníkem ve vývoji dítěte.

Bakalářská práce má teoretický charakter a je členěna do čtyř kapitol. V první kapitole se zabývám terminologickým vymezením poruch autistického spektra a náhledem do historie. Dále uvádím etiologii a diferenciální diagnostiku, ve které popisují všechny typy autismu. V této kapitole jsem se snažila nejvíce rozvést triádu problémových oblastí, to znamená komunikaci, sociální chování a představitost. V další kapitole jsem se zaměřila na sociální dovednosti a sociální chování. Závěr této kapitoly je věnován metodice strukturovaného učení, bez níž nelze dosáhnout lepších výsledků. V poslední kapitole charakterizují mladší školní věk a popisují rozdíly mezi vývojem sociálního chování a vývojem komunikace v mladším školním věku.

1. Současný stav

1.1 Poruchy autistického spektra

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“

(Sinclair, J., Thorová, K., 2006, s. 33)

1.1.1 Vymezení pojmu autismus

V současné době se setkáváme s rozdílným označením vysvětlující tuto poruchu. Můžeme se setkat s termíny, jako jsou autismus, poruchy autistického spektra nebo pervazivní vývojové poruchy. Poohlédneme-li se do historie, tak se nejvíce používal termín autismus, který je definován jako *„pervazivní vývojová porucha, která se projeví kvalitativním postižením ve vývoji těch oblastí, které nazýváme triádou:*

- *verbální a neverbální komunikace,*
- *porozumění sociálním vztahům,*
- *představitost a hra.“*

(Clercq, 2007, s. 21).

Dnes se nejčastěji používá termín poruchy autistického spektra, mezi které řadíme dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační poruchu, Rettův syndrom a jinou pervazivní vývojovou poruchu (Thorová, 2006).

Dále se často užívá termínu pervazivní vývojové poruchy, které se *„řadí mezi závažné poruchy dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená vše pronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku*

vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci, fantazii a kreativitu, dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá a prožívá odlišným způsobem a tudíž se jinak i chová.“ (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 12)

„Porucha se projevuje od nejtětlejšího věku nebo má svůj počátek nejpozději do 30. - 36. měsíce věku. Jde o poruchu relativně vzácnou, postihující přibližně 3 promile populace, ale velmi závažnou, častější bývá u chlapců. Narušeno je především utváření sociálních vztahů a schopnost komunikace, obtíže v těchto oblastech jsou však tak závažné, že se promítají do celého života lidí s autismem.“

(Říčan, Krejčířová, 1997, s. 160)

1.1.2 Historie a vymezení termínu

V roce 1911 poprvé užil termínu autismus švýcarský psychiatr Eugen Bleuler, který chtěl popsat psychopatologii schizofrenie, kterou vnímal jako stažení se z reálného světa a ponoření se do vlastního světa nemoci.

První práce, která se vztahovala k pervazivním vývojovým poruchám, byla práce vídeňského pedagoga Hellera, který v ní popisoval děti s tzv. *Infantilní demencí*. V současnosti to uvádí MKN- 10 jako *Jinou desintegrační poruchu v dětství*.

Klíčovým mezníkem v historii byl rok 1943, kdy Leo Kanner zveřejnil svůj článek s názvem *Autistické poruchy afektivního kontaktu*, v němž popisuje skupinu 11 pacientů, kteří mají společné znaky a problémy s utvářením vztahů s ostatními lidmi a s narušenou komunikační schopností. Kanner o nich napsal: *„Tyto děti přišly na svět s neschopností navázat citový kontakt, stejně jako jiné děti přicházejí na svět s intelektovým nebo fyzickým deficitem.“* (Thorová, 2006, s. 36).

Kanner děti s poruchou autistického spektra vnímal jako osamělé bytosti uvězněné ve vlastním světě, bytosti, jež se nezajímají o lidi, ale spíše preferují věci, dále bytosti, jež neudržují oční kontakt a nikdy se nepodívají do obličejů druhých.

O rok později vydává vídeňský pediater Hans Asperger svůj článek nesoucí název *Autističtí psychopati v dětství*, ve kterém uvádí čtyři kazuistiky pacientů, kteří mají podobné poruchy v základních oblastech a těmi jsou sociální chování, komunikace při dobře rozvinuté řeči a při normální či vysoké inteligenci.

Leo Kanner byl prvním, kdo poprvé popsal a specifikoval autismus a nazval ho *raným dětským autismem*. Také oddělil autismus od dětské schizofrenie, k tomuto rozlišení došlo v 70. letech 20. století a hlavním důvodem byly jiné příznaky a průběh. V pozdějších letech byl termín „*autistická psychopatie*“ nahrazen termínem jiným a to „*Aspergerovým syndromem*“, který poprvé užila britská lékařka Lorna Wingová. Kanner se ve své práci zaměřil spíše na děti s těžší formou autismu naopak Asperger popisuje děti s mírnějšími formami autismu (Hrdlička, Komárek, 2004).

V předchozích letech se mylně uvádělo, že autismus u dětí lze vyvolat chybnou rodičovskou výchovou. I když tato problematika zůstává i nadále skryta a odborníci dále pracují na odhalení její příčiny, je přínosem každé byť sebemenší poznání v této problematice (Gillberg, Peeters, 1998).

1.1.3 Etiologie a četnost výskytu

Příčina poruch autistického spektra není dodnes zcela prozkoumána, stále totiž skýtá mnoho nejasností. Ačkoli se problematikou autismu odborníci stále zabývají, příčinu se nedaří zcela zjistit. Z dosavadních medicínských studií vyplývá, že porucha vzniká na základě organického poškození mozku a nemalý vliv má i dědičnost.

Dalšími vlivy, které přispívají k výskytu autismu, jsou exogenní vlivy působící v prenatálním, perinatálním a postnatálním období. To znamená, že u mnoha jedinců dojde k poškození mozku během těhotenství, porodu nebo v poporodním období.

U autismu se nedá mluvit o jednoznačné příčině vzniku, jde spíše o souhrn několika faktorů. Kupříkladu matky, které měly potíže v průběhu těhotenství, nemusely plodu ani novorozenci nutně uškodit, ale vytvořily prostředí, které nebylo zcela optimální pro vývoj mozku, což mohlo zabránit jeho pozitivnímu růstu.

Je zajímavé, že častější výskyt tohoto syndromu je zaznamenán u chlapců, nežli dívek. Ale ani toto poznání nevede k úplnému odhalení genu odpovědného za vznik autismu. Riziko autismu je mnohonásobně vyšší u sourozenců dětí postižených tímto syndromem. (Gillberg, Peeters, 2008)

1.1.4 Diferenciální diagnostika autismu

Pojem autismus zahrnuje několik dalších diagnostických kategorií, mezi které řadíme dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dětskou dezintegrační poruchu, Rettův syndrom a jinou pervazivní vývojovou poruchu. Všechny tyto poruchy se od sebe liší, ať už stupněm závažnosti nebo jejím průběhem. Nicméně je pro ně typické, že deficity jsou zaznamenány v diagnostické triádě (Thorová, 2006).

Dětský autismus

Jedná se o poruchu, která se projevuje před třetím rokem života. Výskyt této poruchy je zaznamenán častěji u chlapců, než u dívek. Narušeny jsou především oblasti v sociálním chování, komunikaci, a představitosti, což představuje celou klíčovou oblast triády. Pro děti trpící touto poruchou je charakteristické, že se při projevu brání očnímu kontaktu a nepoužívají při něm nonverbální komunikaci. Další zvláštností je, že neprojevují zájem o hru. Dále je pro ně typické, že nevyhledávají přítomnost ostatních lidí a také nenavazují s nimi žádný kontakt. Dokonce nevyžadují ani přítomnost rodičů, což svědčí o tom, že jejich emoční pouto je vážně narušeno. Stereotypní chování a rigidita jsou součástí jejich života (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Atypický autismus

U tohoto typu autismu se mohou první symptomy projevit až po třetím roce života. Tyto děti mají autistické rysy, nicméně jejich komunikační a sociální dovednosti jsou méně narušeny. Také v jejich případě chybí stereotypní zájmy, to znamená, že netrvají na rituálech a nelpí na ostatních věcech (Thorová, 2008).

Tato porucha je diagnostikována v případě, že dítě nesplňuje všechna kritéria, která jsou dána pro dětský autismus a to buď tím, že nejsou naplněny všechny tři okruhy

diagnostických kritérií, nebo je opožděný nástup po třetím roce života (Hrdlička, Komárek, 2004).

Aspergerův syndrom

Syndrom je řazen mezi poruchy autistického spektra, neboli také do pervazivních vývojových poruch. Má poměrně stejné charakteristické znaky, jako je to u dětí s autismem. Více postihuje děti mužského pohlaví. Abnormality ve vývoji jsou zaznamenány v oblastech komunikace, sociální interakce a představivosti. Dětem s Aspergerovým syndromem dělají velké potíže sociální dovednosti. Mají problémy při zapojování se do kolektivu, s pochopením různých sociálních situací a nejsou schopny se vcítit do pocitů a myšlení druhých lidí. Co se týče komunikace, mají potíže pochopit obrazná pojmenování, jakými například jsou metafora či ironie. Jako další negativní věci, se kterými se v životě potýkají, jsou mimoslovní komunikace, motorické schopnosti, logické uvažování, prostorová orientace, sebeobslužné dovednosti atd. U těchto dětí je zaznamenán vyšší intelekt a dobré řečové schopnosti. Špatně reagují na změny, které se kolem nich dějí. Děti s tímto syndromem trpí depresemi a úzkostnými stavy, které mohou vést až destruktivnímu chování (Thorová, 2007).

Dětská dezintegrační porucha

Po úplně přirozeném dvouletém vývoji dítěte nastává regres a tím dochází ke ztrátě již získaných dovedností. To se projeví v oblasti řeči, motoriky, hry a v některých případech se může stát, že se sníží i úroveň sebeobsluhy. Tyto projevy mohou být doprovázeny záchvaty vzteku, úzkostí, agresivitou, neklidem a to vše může vést k emoční labilitě. Stav se může náhle zhoršit a jeho trvání může být až několik měsíců. Toto období střídá stagnace. U dítěte se zhoršují komunikační a sociální dovednosti a jejich chování začne připomínat autismus. Může se stát, že dojde ke zlepšení dovedností, ale dítě již nikdy nedosáhne normy.

Nejčastěji se tato porucha projevuje mezi třetím a čtvrtým rokem života. Příčina této poruchy není doposud známá (Vágnerová, 2004).

Rettův syndrom

Jedná se o poruchu, která výhradně postihuje ženské pohlaví. V případě, že se tento syndrom vyskytne u chlapce, dochází k zániku plodu nebo se může stát, že přežije

jen pár dní či měsíců. Etiologie tohoto syndromu je známá, jde o genetickou příčinu. U této poruchy je velmi častý výskyt epilepsie.

Vývoj dítěte s Rettovým syndromem, se zpočátku zdá normální, bez jakýchkoli odlišností. V průběhu sedmého až osmnáctého měsíce dochází k pozastavení vývoje a také ke ztrátě volných pohybů. U obvodu hlavičky zaznamenáváme zpomalení jejího růstu. Výrazně se objevují stereotypní, kroutivé pohyby horních končetin. Dále se vyskytují poruchy hybnosti (Thorová, 2006).

Jiná pervazivní vývojová porucha

Do této kategorie řadíme děti, jejichž problémy zasahují do různých vývojových oblastí a způsobují jim v jejich běžném životě obrovské překážky, nicméně nesplňují typická kritéria autismu a tudíž nemohou tuto diagnózu ani získat (Bazalová, 2011).

1.1.5 Triáda problémových oblastí

Tato porucha zasahuje do třech oblastí vývoje dítěte, které zastřešuje termín triáda. Tento termín vymezila v 70. letech britská psychiatrině Lorna Wingová. Do těchto oblastí spadá komunikace, sociální interakce a představivost. Všechny tyto oblasti spolu úzce souvisejí a prolínají jedna druhou (Vosmik, Bělohávková, 2010).

1.1.5.1 Problémy v komunikaci

Děti s autismem mají problémy s vývojem řeči. Nejenom, že jejich řeč je opožděná, ale vyvíjí se odlišně, než tomu je u zdravých dětí. Těmto dětem dělá velký problém pochopit význam vzájemné komunikace, je pro ně těžké pochopit, že komunikace může ovlivnit prostředí, ve kterém se nachází a to nejen ze strany dětí, ale i ze strany okolí. Těmto jedincům dělá problém význam komunikace, protože v tomto směru mají drobné odchylky od zdravých jedinců. V tomto ohledu jim může pomoci nácvik sociálních dovedností, který je učí komunikaci, jednání s druhými lidmi a všemu, co je důležité pro život a vývoj člověka (Janovcová, 2003).

Mezi největší problémy v oblasti komunikace patří:

Problém s mentální flexibilitou

Příčinou narušeného procesu vnímání a zpracování informací je porucha funkce hemisfér, které nejsou schopny analyzovat podnět na základě syntézy tak, aby sdělení dostalo smysl. Díky této poruše dítě nezapojí obě poloviny mozku, tudíž nedokáže samo zpracovat informace a proto je musí pouze opakovat. Dítě má fixovaná určitá slova či věty, která ne vždy zapadají do kontextu a využívá je při každé, ačkoliv nehodící se situaci. Přestože jsou slova či věty v situaci nevhodné, dítě je i tak používá jako svůj jediný prostředek ke komunikaci s okolím. V odborné literatuře je tento jev označován jako echolálie. Ne vždy jsou echolalické věty projevem autismu, mohou se vyskytovat u zdravých dětí v raném věku nebo u dětí s mentální retardací, jež je zapříčiněno opožděným vývojem (Jelínková, 1999).

Problém s přiřazováním významu neboli abstrakce

Autisté, na rozdíl od běžné populace nemají vrozenou schopnost přiřazovat význam k vnímaným podnětům. Dítě není schopno pochopit abstraktní pojmy, je „hyperrealistické“. Laická veřejnost může považovat hyperrealismus za provokaci, zvláště pokud se jedná o dítě s vyšším intelektem. „Na otázku, „Můžeš mi říct, kolik je hodin?“, odpoví dítě s autismem, „Ano, mohu.“ Na pokyn, „Připrav si aktovku do školy“, připraví si pouze prázdnou aktovku apod. Odpoví přesně na otázku, splní přesně pokyn.“ (Jelínková, 1999, s. 3)

Problémy s chápáním symbolů

Děti s autismem mají též problémy s chápáním symbolů, což je pro ně limitující, neboť celý náš svět je tvořen symboly, které jsou prostředkem dorozumívání ve společnosti. Slovo symbol chápeme v tomto kontextu jako věc, činnost, myšlenku, emoce, výrazy obličeje, gesta a zabarvení hlasu. Proto je nutné zprostředkovat dítěti všechny symboly tak, aby je mohlo názorně vnímat. To znamená věci rozlišit podle tvaru, velikosti, povrchu či barvy. Výrazy obličeje jim ukázat například pomocí nakreslených smajlíků a činnosti jim předvést (Bondy, Frost, 2007).

Problémy s chápáním souvislosti

Děti žijí v omezené realitě, která jim neumožňuje dávat věci do širších souvislostí. Každé zdravé dítě je zvědavé, chce poznávat nové věci, ale u autistů to tak není, jsou zvyklé na své každodenní rituály, přesný režim dne a každá změna, byť i malá je pro ně frustrující.

Problémy s generalizací

Tyto problémy představují, že dítě s autismem má potíže se zobecňováním pojmů, což znamená, že je schopno si osvojit slovo jen pro malý okruh použití. K určitému slovu přiřadí jen jeden konkrétní předmět. Tím se výrazně odlišuje od zdravého dítěte, které například slovem bumbat označuje vše, co se pije a dítě s autismem si představí konkrétní sklenici mléka.

Problémy se zájmeny

Mají problémy pochopit, proč jedna osoba může být nazývána různými označeními jako například já, ty nebo on. „Větou „Chceš sušenku?“ nám dítě s autismem nenabízí sladkost, ale naopak doufá, že sušenku dostane. Pamatuje si, že tato věta zazněla těsně předtím, než dostalo sušenku. Snaží se tedy situaci doslovně zopakovat.“ (Jelínková, 1999, s. 4)

Problémy s pamětí

Dítě s autismem má dobrou krátkodobou paměť, ale naopak hůře je na tom s pamětí dlouhodobou. Pokud chceme předcházet problémům s vybavováním slov a vět musíme mu spojit určitou informaci s určitým symbolem, kterým například může být obrázek či fotografie.

Problémy se sociální komunikací

Děti s poruchou autistického spektra prakticky nedokáží navazovat sociální kontakty. V případě, že je u nich rozvinuta řeč, slouží pouze k uspokojování jejich potřeb. S tímto problémem souvisí i schopnost empatie, to znamená vcítění se do druhých osob. Ztrácejí schopnost naslouchat partnerovi, přátelům, rodinným příslušníkům a při rozhovoru se téměř vždy drží svého oblíbeného tématu a absolutně nerespektují potřeby druhých (Jelínková, 1999)

1.1.5.2 Problémy v sociálních vztazích

Trendem dnešní doby je posuzovat člověka, dle toho, jak vypadá, jak mluví a jak se chová. Mezi nejzávažnější problémy, provázející autismus řadíme narušení v oblasti sociálního chování, které může vést až k vyloučení ze společnosti. Na lidech s autismem není na první pohled známá žádná odlišnost, ale při komunikaci s nimi zjistíme, že mají problémy s porozuměním komunikace, s pochopením pojmu sociální chování, které je omezuje v navazování vztahů nejen s vrstevníky a rodinou, ale i s okolím. V neposlední řadě mají problém s rozvojem představivosti. Jejich nedostatky v této oblasti mohou ovlivnit jejich rozvoj, učení i chování. To znamená, že člověk postižený autismem nedokáže pochopit naše potřeby či přání, není schopen poznat z našich neverbálních projevů, jak se právě cítíme (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Autismus je v podvědomí většiny lidí spojován s příznakem uzavřenosti, zřejmě od odvozenosti slova autos-sám. Podle posledních vědeckých studií, je toto vysvětlení velice pravděpodobné, nikoli však přesné a jediné, které by charakterizovalo autistické postižení (Hrdlička, Komárek, 2004).

Nejčastější problémy sociálního chování:

- chybění snahy o sdílení pozornosti (nepodělí se o své starosti a radosti),
- nevyhledávání a nezařazování se do společnosti lidí,
- chybění očního kontaktu při dialogu,
- nebrání ohledu na okolí,
- echochování,
- nedodržování společenských pravidel a norem (Richman, 2006).

Mezi typické problémy lidí postižených autismem v sociální oblasti je nevědomost, jak se zachovat v určitých situacích a neumění si s ní poradit. Dalším limitujícím faktorem je omezení v navazování kontaktů a nevyhledávání a nezařazování se do společnosti lidí, což se mimo jiné projevuje i tím, že se člověk s autismem nedokáže podělit o své radosti či starosti (Straussová, Knotková, 2011).

V případě, že člověk postižený autismem vyhledává samotu, neboli se izoluje, nemusí to znamenat, že nechce navázat sociální kontakt, ale naopak může za to jeho neschopnost ho navázat a udržet si s ním nějaký vztah. Také si tito lidé nejsou vědomi toho, že při verbálním projevu nepoužívají oční kontakt. Z pohledu toho druhého to může působit tak, že se očnímu kontaktu vyhýbá. Tak jako sami tito jedinci nedokáží projevovat city a své potřeby, tak je nedokáží ani vnímat u ostatních a neberou je na vědomí. Je třeba je uvědomit a naučit je, aby dokázali brát ohled na ostatní lidi ve svém okolí a dokázali ovládat své chování vůči nim. Zdravé dítě často napodobuje chování svého okolí, umí výroky dospělých či svých vrstevníků používat v situacích, které jsou mu známé z prostředí, ve kterém vyrůstá, oproti tomu dítě s autismem zpravidla jen napodobuje nebo cituje výroky svých blízkých, aniž by si uvědomovalo jejich význam (Thorová, 2006).

Vztahy s vrstevníky

Děti s autismem trpí vrozenou neschopností navazovat kontakty s lidmi a vytvořit s nimi přátelské vazby. Někdy se stává, že dítě chce natolik navázat kontakt, až se chová nepříjemně a svou snahu o navázání kontaktu projevuje například agresivitou, pliváním nebo ničením předmětů. Autisté nejsou schopni řešit své problémy, jelikož si jich nejsou ani vědomi. Obtížně jsou pro ně i kolektivní hry a sporty, přestože mají jednodušší pravidla, než normy společenského chování (Vermeulen, 2006).

Pochopení pojmu přátelství

Pojem přátelství jako takový je definován různě a každý na něj může mít svůj vlastní pohled. V podstatě jde o pocit sounáležitosti, pochopení, pomoci, blízkosti a empatie. Pro zdravého jedince je tento pojem přirozeným vnímáním klidu a pocitu bezpečí v blízkosti přítele. Člověk postižený autismem také vnímá potřebu blízkosti přátel, avšak už není schopen přátelství jako takové vnímat v jeho širokém významu. Autisté považují za přítele téměř každého, kdo je k nim vlídný, laskavý a snaží se jim porozumět. To však často způsobí nemalé problémy lidem v jejich okolí a především jim samotným. Tito lidé se na takového člověka často upínají a jsou schopni věnovat veškeré úsilí tomu, aby měli jejich neustálou pozornost. Často se stává, že jsou tito „vysněný“ přátelé autistů jimi pronásledováni a obtěžováni. Bohužel následně dochází k

tomu, že cítí zradu, bezmoc, smutek a to jen z toho důvodu, že nedokáží pojem přátelství vnímat, tak jako zdravý jedinec (Richman, 2006).

Pochopení pojmu nepřátelství

Stejně tak, jako je těžké pro autisty pochopit pojem přátelství, tak je to i s pojmem nepřátelství a s tím, proč se někteří lidé k nim chovají nezdvořile a nepřátelsky. Z tohoto důvodu se pak stávají oběťmi a často bývají využíváni, ponižováni a šikanováni od ostatních.

Neschopnost vhodně reagovat na city a emoce jiných

Dítěti s autismem chybí vrozená schopnost projevu radosti z přítomnosti blízkého člověka a také schopnost správně reagovat na určité podněty a osoby. Nerozlišuje osobu, která je mu dobře známá od osoby úplně cizí. To však v pozdějším věku odezní a i autistický člověk se obrátí spíše na lidi, kteří jsou mu známí, než na cizí osoby (Clerq, 2007).

Dítě s autismem trpí nedostatkem empatie, neschopností porozumět citům ostatních a má problém i s vyjadřováním svých emocí.

Neschopnost sdílet pozornost, zážitky a zkušenosti

Dítě s autismem má problém s udržení pozornosti, není schopno se účastnit aktivit, které pořádají ostatní lidé. Pro zdravé dítě je typické se pochlubit zdařilým obrázkem, ale u autistů to tak není, nedokáží ukázat, jaká je jejich oblíbená hračka a netouží po pochvalě. Příčinou toho je, že nechápou její společenský význam. Dítě nosí jedničky, nikoli však pro potěšení rodičů, ale protože ví, že ze školy je správné nosit dobré známky.

Nedostatky v integraci sociálního chování

Lidé s autismem nevědí, jak se mají chovat v různém prostředí, nechápou, že se jejich chování může lišit podle toho, v jakém prostředí se právě nachází nebo podle toho jaká situace nastala. Člověka postiženého autismem můžeme naučit jednomu sociálnímu chování, které bude používat opakovaně v každé situaci, přestože to není v danou chvíli vhodné.

Neschopnost interpretovat výrazy obličeje, postoje, gesta a tón hlasu

Dalším nedostatkem u autistů je, že jim zcela chybí neverbální signalizace v projevu, mezi níž řadíme výrazy obličejové, gesta, postoje, doteky, úsměvy atd. Mnozí z nich jsou si vědomi, že toto je při verbálním projevu potřebné, ale nejsou schopni to používat, jelikož tomu nerozumí.

Pravidla chování, morálka, konvence

V případě, že si člověk s autismem osvojí určité pravidlo nebo zásadu, tak ho užívá opakovaně a řídí se jím, bez ohledu na okolnosti či sociální faktory. Autistické dítě chápe věci pouze tak, jak jsou řečeny, ale uniká mu jejich skutečný význam.

Tyto nedostatky lze vhodnými nácviky sociálních dovedností zmírnit, přesto se nikdy nestanou jejich přirozeným projevem, ale pouze naučeným způsobem chování (Jelínková, 2000).

1.1.5.3 Problémy s představivostí

Kvalitativní postižení v oblasti představivosti se projevuje opakováním určitých stereotypů či rituálů a omezeným okruhem zájmů, odborně se nazývajícím repetitivním chováním. Hlavním znakem tohoto chování jsou motorické stereotypy, znamenající opakované pohyby jedné či několika částí těla. Tyto motorické stereotypy se u dětí s autismem ve většině případů vytvoří již před prvním rokem života. Mezi charakteristické stereotypní pohyby se řadí symetrické plácání oběma rukama, kolébání tělem, potřásání hlavou, chůze po špičkách, ztuhnutí určité části nebo celého těla. Tyto stereotypy mohou přejít k sebedestruktivnímu chování, které se projevuje sebezraňováním jako například mačkáním očí nebo bouchání hlavou do zdi. Tyto projevy chování ovlivňuje prostředí, ve kterém se dítě nachází a lze je pomocí rozvoje komunikačních a sociálních dovedností zmírnit. (Jelínková, 2004)

Dalším a hlavním problémem je omezená představivost způsobující deficit v kreativitě, neschopnost tvořivé a umělecké činnosti. Nemusí to být pravidlem. Někteří jedinci, jsou schopni tvorby a umělecké činnosti, avšak tato díla nevychází z jejich vlastní fantazie, ale jsou pouze reprodukcí, něčeho, co už viděli. To má dopad na oblast učení, hry a celkový vývoj dítěte. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Rituály, rutiny, nutkavé chování

Rutina je součástí každého dítěte postiženého autismem. Rutinní chování se projevuje stejnými a v pravidelných intervalech se opakujícími činnostmi v jeho běžném životě. Chceme-li předcházet stresovým situacím, nesmíme dítěti narušit jeho každodenní řád, na který je zvyklý. Přílišné vyvolávání nátlaku na dítě vede k rozčílenému chování.

Stereotypní chování, motorické stereotypy

Pro děti s autismem je charakteristické stereotypní chování viz. výše. V některých případech provází stereotypní chování i smyslové zvláštnosti jako například přehnané olizování, očíhávání či vydávání zvláštních zvuků. S přibývajícím věkem ubývají stereotypy a vyskytují se pouze ve stresových situacích.

Odpor ke změnám, vyžadování neměnnosti

Tyto děti nemají rády změny a lpí si na věcech, na které jsou zvyklé, tudíž je pro ně důležité, aby vše, bylo na svém místě. V případě změny, dítě reaguje přehnaným způsobem. Je pro něj problematická i změna prostředí školy či rozvrhu.

Sbírání předmětů

Oblibou autistů je sbírání a skladování čehokoli, často tyto věci zaplní i celou místnost.

Omezený okruh zájmů, sbírání faktů

Autisté mající vyšší IQ se specifikuji na jednu činnost, kterou prozkoumávají hlouběji. Jejich zájem je natolik vysoký, že nedokáží se svými vrstevníky a okolím debatovat o ničem jiném, což bývá někdy pro okolí obtěžující. Autisté, obětovávají svému koníčku veškerý volný čas, energii a finanční prostředky.

Verbální rituály

Charakteristickým rysem u stereotypního chování mluvících autistů je vydávání slov, zvuků, vět či popěveků. Časté je i kladení stejných otázek a lpění na přesném vyjadřování okolí. V případě nesprávného výrazu dítě začne dotyčného poučovat o správnosti výrazu.

Úzkost, strach a fobie

Tyto psychické stavy se mohou projevit u dítěte, které rádo experimentuje. Protože by si mohlo při činnosti ublížit, je mu ze strany rodičů vysvětleno, že je to nebezpečné a tak si musí stanovit bezpečnostní pravidla. Ovšem později může dítě požadovat, tak přísných pravidel, že to bude nemožné realizovat (Jelínková, 2000).

1.2 Sociální dovednosti

1.2.1 Sociální dovednosti

Pojmu sociální dovednosti rozumíme tak, že jsou to určité schopnosti, které využíváme při kontaktu s ostatními lidmi a pomocí nich vyjadřujeme své potřeby a také nahlížíme na potřeby druhých. Jedná se o celoživotní proces, který využíváme v každé životní etapě.

Každý člověk by měl disponovat dobře rozvinutými sociálními dovednostmi, protože jsou nedílnou součástí jeho každodenního života. Tyto dovednosti člověk využívá například při navazování vztahů a jeho udržení, při komunikaci, při řešení problému atd. Především také slouží k vzájemnému porozumění a pochopení.

Naše společnost určuje určitá pravidla, normy a zásady chování, které považuje za přijatelné. To, jak se člověk bude ve společnosti chovat, je velmi důležité a může to ovlivnit pohled ostatních na něho nebo dokonce změnit přístup k němu. Právě sociální dovednosti mohou ovlivnit to, do jaké společenské skupiny bude člověk přijat. Lidé, kteří mají dobře rozvinuté sociální dovednosti, jsou ve společnosti považováni za úspěšné, oproti tomu lidé, kteří nemají až tak moc dobře vyvinuté sociální dovednosti, se řadí k méně úspěšným, až k neschopným, což může vést k osamocení, frustraci, až k postupné sociální izolaci. Nemaleý vliv to má i na sebevědomí, které se rázem sníží (Patrick, 2011).

U lidí s autismem jsou sociální dovednosti výrazně narušeny, to je zapříčiněno jejich vrozeným postižením, nikoli jejich malým vynaloženým úsilím nebo snad špatnou metodou výuky či menší snahou pedagogů. Tito jedinci si neosvojují během života sociální dovednosti tak, jako intaktní společnost, která je získává pomocí pozorování ostatních lidí atd. V případě, že se jedinec s autismem ocitne v sociální situaci, nastanou potíže v jedné nebo více uvedených složek. První složkou je *dovednost správně vnímat*, kdy jedinci s autismem mají problémy se špatným vyhodnocením

sociální situace a neumějí při ní použít správné informace, signály či emoce. Druhou složkou je *dovednost správně chápat*, u které dělá autistům potíž posoudit danou situaci a najít k ní vhodné řešení. Třetí a poslední složkou je *dovednost správně sdělovat a reagovat*, při níž autisté mají problémy s vyjadřováním a to jak s verbálním, tak i neverbálním (Michalová, 2011).

Nicméně toto chování lze jedince s autismem naučit, prostřednictvím nácviku sociálních dovedností. Během těchto nácviků se připravují různé modelové situace, se kterými se jedinec může setkat v běžném životě a také má možnost sledovat, jak se zachovají druzí lidé v dané situaci. Dále je připravují na obtížné situace, které mohou nastat, a jejich úkolem je bude vyřešit. Dětem s poruchou autistického spektra je zapotřebí dávat jasné a přímé instrukce, neučiníme-li tak, může se stát, že nás nepochopí a jejich výsledky se budou podle toho odvíjet (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

1.2.2 Sociální chování

Z důvodu, že komunikační a sociální dovednosti jsou vždy narušeny i když v různé míře intenzity, má to velký vliv na sociální chování, které je u dětí s autismem různě opožděno. Abnormalitu ve vývoji sociálního chování můžeme zaznamenat již v raném dětství a na základě toho můžeme usuzovat, že s dítětem není něco v pořádku. Můžeme si všimnout faktorů jako například, že dítěti chybí sociální úsměv, že si nebrouká, nevyžaduje pozornost a nejeví zájem o společnou hru, jako je to u zdravých jedinců. Spíše se jeví jako samotářské, to znamená, že se straní od ostatních dětí a raději si hraje sám. Před komunikací dává přednost sebeobsluze a snaží se být samostatné. V některých případech se může stát, že určité věci dělá dříve, než tomu odpovídá sociální vývoj. Při osobním kontaktu s druhou osobou se vyhýbá očnímu kontaktu.

Lidé s autismem nejsou schopni používat neverbální komunikaci při různých sociálních situacích, které nastanou, jelikož této komunikaci nerozumí a tudíž ji nemohou při svém projevu využívat. Dále nejsou schopni navazovat nové vztahy se

svými vrstevníky. A protože nejsou vybaveni sdílenou pozorností, nedokáží se s okolím podělit o své radosti či zájmy (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Jejich náhled na svět je poněkud odlišný. V našem světě nenacházejí smysl a logiku a z tohoto důvodu si utvářejí svá vlastní a pro ně srozumitelnější pravidla, obecně vše jinak prožívají, vnímají a chápou (Thorová, 2006).

Jejich chování je mnohdy pro širokou veřejnost nepochopitelné a je často vnímáno negativním způsobem. Většina lidí toto postižení vnímá jako selhání ve výchově rodičů. Tyto děti charakterizuje stereotyp, jehož narušení může vést k obrovské rozladěnosti, mnohdy až k agresi. Obvykle nebývá příliš těžké ztotožnit se s chováním zdravého dítěte, ale ztotožnit se s chováním dítěte s poruchou autistického spektra bývá mnohdy velký problém (Hrdlička, Komárek, 2004).

Tyto děti vyžadují dlouhodobé zkušenosti a speciální znalosti, dále každodenní a maximálně kvalitní péči. Musíme zde respektovat individualitu každého dítěte. Tak jako v běžném životě nenajdeme dva jedince, kteří by se vyznačovali stejnými charakterovými vlastnostmi a povahovými rysy, nenajdeme ani dvě děti s poruchou autistického spektra, které by například vyjadřovaly své emoce totožným způsobem. (Beyer, J., Gammeltoft, L., 2006)

1.2.3 Typologie podle Lorny Wingové

Tyto typy sociálního chování vymezila Lorna Wingová a poslední z nich doplnila Kateřina Thorová, na základě svých zkušeností (Bazalová, 2011).

I. Typ osamělý-samotářský

Pro tento typ je charakteristické, že člověk postižený autismem nevyžaduje žádný fyzický kontakt s okolím, nevyhledává ho a v případě, že ano, tak je jeho snaha minimální. Můžeme říct, že chování těchto lidí je až vyhýbavé, přestože by se jim některé fyzické doteky mohly líbit. Jsou samotářské, a proto nejeví zájem o sociální kontakt a komunikaci, nevyhledávají společnost, nestojí o přátelství a jsou odmítaví ke

společenským hrám. Je pro tyto jedince typické, že se vyhýbají očnímu kontaktu a v případě, že ho naváží, tak je bez komunikačního záměru. Dále mají snížený práh bolesti a nestojí o lítost okolí. Na rozdíl od zdravých jedinců se děti s autismem odpoutávají od rodičů již v raném věku. V kontaktu s vrstevníky se jejich chování projevuje zejména negativistickými rysy, které mohou přejít až v agresi. S postupujícím věkem se kontakt s rodinou zlepšuje (Thorová, 2006).

II. *Typ pasivní*

U těchto lidí zaznamenáváme, že mají se sociálními vztahy menší problémy. Kontakt s lidmi jim nevadí, tudíž se mu ani nevyhýbají, ale ani ho sami nenavozují. Mají velmi malou schopnost projevit své potřeby. Radují se i z malého sociálního kontaktu, který mohou navázat, ať už při společenských akcích nebo při obyčejné konverzaci, ale spíše ho rádi pozorují. Mají omezené schopnosti ve sdílení radosti s ostatními a ve schopnosti vcítění se do druhého člověka. Také nejsou schopni poskytovat útěchu a požádat o pomoc. Komunikují za účelem uspokojení svých potřeb. Poruchy v chování se vyskytují méně často (Bazalová, 2011).

III. *Typ aktivní- zvláštní*

Tento typ se velmi často pojí s hyperaktivitou. U těchto jedinců se objevuje sociální dezinhibice, což znamená, že se jedinci nekontrolují v dodržování určitých norem a porušují je tím, že se dotýkají, líbají a hladí cizí lidi. Mají problémy s chápáním společenských pravidel. Nonverbální komunikace se projevuje jejich nekontrolovatelnými a přehnanými gesty a mimikou. Hlavním tématem komunikace s okolím jsou jejich vyhraněné zájmy, o kterých dokáží debatovat s každým a „celé hodiny“, to znamená, že tato komunikace je jednostranná. Neustále kladou otázky, na které vyžadují stejnou odpověď. Zalíbení mají v jednoduchých sociálních rituálech (Thorová, 2006).

IV. *Typ formální- afektovaný*

Tento typ je zaznamenán u lidí s vyšším IQ, kteří se umějí dobře vyjadřovat. V řeči se projevují příliš formálně se snahou se vyjadřovat precizně a to působí strojeným

dojem. Co se týče chování, vyznačuje se konzervativně. Někdy se stává, že jsou chladní a to nejen ke vztahu k rodině, ale i k vrstevníkům. Společenské rituály nabývají pravidelnosti, stane-li se, že není možné rituál provést, dochází k afektivnímu chování. Potíže mají s chápáním ironie, jsou sociálně naivní a neempatičtí. Pro jejich projev je typická přehnaná nedětská zdvořilost (Thorová, 2008).

V. Typ smíšený-zvláštní

Tento typ se nejčastěji vyskytuje u osob s atypickým autismem nebo u osob s Aspergerovým syndromem. Sociální chování je velmi různorodé a je ovlivněné prostředím, situací a osobou, se kterou se navazuje kontakt. Charakteristickým rysem je osamělost, pasivita i aktivní a formální přístup sociálního chování. Projevy jejich chování působí na společnost zvláštně, zejména pro jejich velké výkyvy v udržení a kvalitě kontaktu.

Jsou vymezeny čtyři prvky chování. Prvním jsou osamělé prvky, které se projevují v nezájmu o okolí. Dále pak pasivní prvky, pro něž je charakteristické zdvořilé chování a aktivní zaměřující se na specifické zájmy dítěte. Posledním prvkem je prvek formální, vyznačující se mimo jiné pedanstvím v dodržování pravidel (Thorová, 2006).

1.2.4 Hlavní principy při práci s dětmi s autismem

Strukturované učení

Strukturované učení je považováno za jeden z nejúspěšnějších vzdělávacích programů. Metoda tohoto učení vychází z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Jejím základem je behaviorální a kognitivně behaviorální intervence, vycházející z teorií učení a chování (Čadilová, Žampachová, 2008).

Snahou metody strukturovaného učení je odstranit deficity, jež jsou součástí diagnózy PAS a především rozvinout u těchto jedinců jejich silné stránky. V rámci aplikace strukturovaného učení musíme dodržovat jistá pravidla. Mám na mysli nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. Díky tomuto systému se lépe

orientujeme a vnímáme souvislosti. Základními složkami strukturovaného učení jsou individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace (Jelínková, 2008).

Individualizace

V tomto procesu je důležité, abychom se zaměřili na poznání konkrétního jedince a zvolili k němu vhodný individuální přístup. Jednou ze složek strukturovaného učení je individualizace založená na individuálním výběru metod a postupů. Neméně důležitý význam hrají i individuálně zvolené metody, postupy a úlohy, dále pak prostředí, které je vhodně uzpůsobeno pro konkrétního jedince. Důležitým faktorem jsou též komunikace, motivace a různé formy vizualizačních pobídek. Při této práci je důležité se soustředit i na sebemenší detaily, které mohou hrát velkou roli při úspěšnosti intervence (Čadilová, Žampachová, 2008).

Strukturalizace

Z pojmu struktura vyplývá jakési složení či uspořádání něčeho. Během života strukturujeme mnoho věcí, ať už je to náš volný čas či práce. To v nás vytváří pocit určité jistoty a stálosti. S novou životní situací se každý vyrovnáváme jinak. Někteří se s ní vyrovnávají bez problémů, jiným to dělá velké obtíže (Moor, 2010).

U lidí s autismem je to tak, že nastane-li nějaká změna nebo dojde k nečekané události, vyskytne se velký problém, jelikož jim někdo narušil jejich každodenní rutinu. V této situaci si člověk s PAS nedokáže odpovědět na otázky „*Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 31) a v tu chvíli přijde stres a zmatečné chování, které může vygradovat až v afektivní chování. Abychom se vyhnuli těmto projevům, musíme jedinci umožnit jasné a přehledné uspořádání prostředí, času a také jednotlivých činností. (Čadilová, Žampachová, 2008).

K tomu, aby jedinec věděl, kde má plnit požadované činnosti, je důležité, aby měl jasnou a přehlednou strukturu prostředí. Také s tímto úzce souvisí struktura pracovního místa. Nejčastěji se používá pracovní plocha neboli stůl. Musí se dodržovat základní pravidlo, kterým je systém práce zleva doprava. Pracovní plocha, v našem případě stůl vypadá tak, že je rozdělen na tři části, kdy na levé straně má dítě připravené úkoly k

plnění, uprostřed části úkoly plní a do pravé části je vkládá, když jsou splněny. Děti, které jsou zdatnější, mají v levé straně připraveno více úkolů a uplatňují při své práci systém shora dolů (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

Dále se budeme věnovat struktuře času, která je důležitá k tomu, aby si dítě mohlo odpovědět na otázku „Kdy?“. Je zapotřebí, abychom jeho čas natolik zkonkretizovali, aby mu bylo schopno porozumět a nedostávalo se tak zbytečně do stresových situací. K tomu nám mohou posloužit různé denní režimy, ať už nástěnné, přenosné či dlouhodobé (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998).

V poslední řadě se budeme zabývat strukturou činností, která dítěti zodpoví otázku o tom, jak dlouho bude provádět danou činnost a jakým způsobem jí má splnit. Nesmíme při přípravě úkolů opomenout to, aby struktura byla uspořádána tak, aby jí dítě pochopilo a byla mu zcela jasná. Existuje několik typů strukturovaných úloh, kterými například jsou krabicové úlohy, úlohy v deskách, úlohy v šanonech, sešity a pracovní listy. Všechny tyto úlohy slouží k tomu, aby se dítě naučilo samostatně pracovat, a vždy jsou zvolené podle jeho schopností a vývojové úrovně (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vizualizace

Další složkou strukturovaného učení je vizualizace. Právě většina lidí trpící poruchou autistického spektra nemá žádný problém s vizuálním vnímáním a myšlením, naopak to patří k jejich silným stránkám. Prostřednictvím vizuální podpory se nejenom rozvíjí komunikační dovednosti, ale také vedeme lidi s PAS k samostatnosti. Určité formy vizuální podpory pomáhají lépe zvládat strukturu prostoru, času a jednotlivých činností.

Vizualizace prostoru by měla pomoci v přehlednosti prostorového uspořádání a tím by měla zlepšit orientování se v prostoru a být v něm samostatnější. K tomu, abychom mohli prostorovou vizualizaci provést, využíváme skříně, koberce, barevné pásy atd.

K vizualizaci času používáme denní a pracovní režimy a vždy se ujistíme v tom, že je vizualizace vhodně zvolena, že odpovídá vývojové úrovni konkrétního jedince a především, že se v ní dokáže orientovat.

Pomocí vizualizace činností si dítě s autismem dokáže odpovědět na otázku: „Jak dlouho budu pracovat?“. K této vizualizaci se používají pracovní schémata, která mají více podob, jsou buď ve formě předmětové, obrazové nebo psané. Výběr procesuálního schématu závisí na schopnostech dítěte s autismem a vychází z jeho individuálních potřeb. V každém případě dítě musí procesuálnímu schématu rozumět (Čadilová, Žampachová, 2008).

Motivace

Pro správné ovlivňování chování autistických dětí je jedním z nejdůležitějších bodů motivace. Vždy se u každého jedince musíme pokusit zjistit, co ho motivuje a na základě toho vytvoříme funkční motivační systém (Jelínková, 2008). Tento způsob může vést k tomu, že se u těchto dětí zlepší jejich chování. Měli bychom být zastánci pozitivní motivace, která je účinnější, než motivace s negativními podněty. Aby odměna měla efekt, dítě by mělo být odměněno ihned po skončení zadaného úkolu či činnosti. Odměna může být ve formě materiální, tou může být nějaká oblíbená sladkost dítěte. Dále to může být odměna činnostní, kdy dítě bude provozovat svou oblíbenou činnost, kterou může například být práce na počítači. V posledním případě jde o sociální odměnu, která u dětí s autismem moc nefunguje, protože jí nechápou. Také se využívá žetonového systému, který je určený pro děti s autismem, kteří vydrží pracovat déle. Tento systém funguje tak, že dítě plní více zadaných úkolů, za které při jejich postupném splnění dostává žetony, a když je má všechny nasbírané, tak je promění za odměnu, která je mu nejbližší. Mezi hlavní cíle tohoto žetonového systému odměňování jsou, že dítě dokáže vyčkat na odměnu, má určitou představu o tom, jak dlouho bude trvat, než dostane odměnu, také se zvyšuje počet zadaných úkolů, čímž se zkvalitňuje doba soustředění při práci a také rozsah pozornosti, dále se rozšiřují i další možnosti odměňování a v poslední řadě se posiluje důvěra a samostatnost (Boyd, 2011).

1.3 Mladší školní věk

1.3.1 Charakteristika mladšího školního věku

Mladším školním věkem se rozumí období od 6-7 let, kdy dítě nastupuje do školy a jeho trvání končí v 11-12 letech, kdy se u dítěte začínají objevovat první známky dospívání. Toto období je označováno jako příliš nezajímavé, jelikož se v něm neuskutečňuje tolik bouřlivých změn, jako je tomu v předškolním věku či v období dospívání (Vágnerová, M., 2005).

Zdeněk Matějček je zastáncem toho, aby se toto období rozlišovalo na tři etapy, a těmi jsou mladší školní věk, pro který je charakteristický věk 6-8 let, dále pak střední školní věk, který nastupuje zhruba mezi 9. a 12. rokem dítěte a starší školní věk, jež se kryje s pubescencí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V tomto období se rozvíjí tělesný a duševní vývoj dítěte a s těmito oblastmi samozřejmě přichází i řada problémů. Zda se dítě vyvíjí v normálu, po stránce tělesné zjistíme tak, že dítě bude přibývat na váze a bude růst. Růst dítěte může být ovlivněn správnou výživou a úrovní prostředí, ve kterém vyrůstá.

V mladším školním věku se nejvíce rozvíjejí duševní funkce. Před tímto obdobím jedinou činností, kterou dítě provádělo, byla hra. Nyní už však nastávají nějaké povinnosti a úkoly, které musí plnit a díky nim přebírá určitou odpovědnost (Matějček, Pokorná, 1998).

Myšlení školního dítěte se stává dynamičtější a konkrétnější. Dítě dokáže zhodnotit situaci objektivně a daleko přesněji, než v předchozí vývojové etapě předškolního věku. Dále začíná uvažovat logickým způsobem, které se rozvíjí pomocí učení realizovaného v rámci výuky. Také se ve škole učí strategii uvažování, díky níž se dítě seznamuje s tím, jak má přistupovat k problémům a případně je řešit (Vágnerová, M., 2000).

Paměť dítěte by měla být natolik vyspělá, že zvládnout učivo, které bude po dítěti požadováno, by neměl být žádný problém. Během průběhu mladšího školního věku se kapacita paměti zvyšuje.

Také by dítě mělo být schopno koncentrace pozornosti, to znamená, že by mělo zvládnout se soustředit na jednu věc deset minut. Musíme mít stále na paměti, že přesto, že dítě je už školákem, tak pořád zůstává dítětem a nemůžeme po něm toho žádat příliš.

Dále dochází k rozvoji vnímání, kdy si dítě dokáže všimnout i malých detailů, to mu dopomáhá k tomu, aby dokázalo číst a psát. Důležité je, že se rozvíjí i zraková a sluchová percepce, jazykové schopnosti a úmyslné zapamatování (Matějček, Pokorná, 1998).

Důležitým momentem v životě dítěte je nástup do školy. Dítě se ocitá v novém prostředí a získává určité postavení ve společnosti a přijímá svou novou roli školáka. Svým nástupem se také osamostatňuje a přebírá určitou zodpovědnost za to, jak se chová a jaké jeho chování přináší následky. Musí si uvědomit, že ve třídě je více dětí a že mu nemůže být věnováno tolik pozornosti, jako v rodinném prostředí, kde je hlavním středem zájmu dítě, tedy on. Dítě by si mělo vytvořit s učitelem nějaký vztah, nejlépe autoritativní a navázat s ním citovou vazbu, která v něm vyvolá pocit bezpečí a jistoty. Ve škole jsou na dítě kladené zvýšené nároky, na které není dítě z předešlých období zvyklé, nicméně jeho úkolem je splnit je. Ve školním prostředí dítě nerozvíjí jen osobnostní složku, ale i své schopnosti a dovednosti. Velký význam pro dítě má i socializace, která se ve školním prostředí rozvíjí jinak, než je tomu v rodinném prostředí. Dítě si ve škole může osvojit i jiné role. Aby dítě bylo schopné úspěšně zvládnout roli školáka, musí být vybaveno školní zralostí a školní připraveností (Vágnerová, M., 2000).

Období mladšího školního věku můžeme charakterizovat po stránce psychologické, jako věk střízlivého realismu. V tomto období se žák zaměřuje na to, co je a jak to je a má to pro něj určitou důležitost. Rád by pochopil okolní svět a věci, které se v něm opravdu dějí. Tyto charakteristické znaky můžeme zaznamenávat v kresbách, v písemném projevu, ale i v mluveném a také ve hře. Nejdříve školák podléhá tomu, co

mu na to řeknou lidé, které on vnímá jako autority (rodiče, učitelé), v tomto případě mluvíme o realismu naivním. Poté začíná být jeho náhled na svět reálnější a tím k němu zaujímá kritičtější přístup, což znamená, že v blízkosti je dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě v tomto věku touží po sociálním kontaktu, má zájem se účastnit různých společenských her a při nich navazovat další přátelské vztahy. Vztahy, které mezi sebou děti naváží, jsou stále povrchní, ale postupem času se prohloubí a budou mít delší trvání. Chlapci a děvčata si hrají pospolu, v pozdějším věku se od sebe oddělí a vytvoří skupinky chlapecké a dívčí. Pro dítě je důležité, aby někam patřilo a uplatnilo svou společenskou roli.

Děti v tomto období nemají žádné starosti a tak mají velký zájem se věnovat různým aktivitám, kterým obětovávají veškerou svou snahu a úsilí. Pro jejich potěšení a zábavu sbírají různé předměty, jako například poštovní známky. Dětskou četbu vyměňují za dobrodružné příběhy a hrdinské boje. Dívky jsou v tomto ohledu citlivější a tak se zajímají o mezilidské vztahy a lidské soužití. Je už u nich rozvinut smysl pro humor a tak se smějí různým groteskám. U dívek je zaznamenán pud mateřského chování. Také se projevuje zájem o zvíře, který by dětem neměl být odepřen, protože je to dobrá životní příprava (Matějček, Pokorná, 1998).

Pro dítě je charakteristické, že chce dosáhnout určitého společenského postavení a chce, aby ho ostatní lidé akceptovali a byli ho schopni ocenit. Zvyšuje se i potřeba ověřit si své dosavadní schopnosti a možnosti (Vágnerová, M., 2005).

1.3.2 Vývoj sociálního chování dítěte s autismem v mladším školním věku

Sociální vývoj je u dětí s autismem opožděný a některé sociální dovednosti jsou málo rozvinuté. Od toho se odvíjí jejich problémy s navazováním vztahů a přátelství se svými vrstevníky (Thorová, 2006).

Většina dětí v tomto období netrpí tak výraznými odchylkami v sociálním chování, jako v předškolním věku. V polovině případů se děti stále vyhýbají sociálním interakcím a vadí jim přítomnost ostatních lidí, ale dá se říct, že u druhé poloviny je tomu naopak a vyloženě se na přítomnost ostatních lidí těší. Nicméně u nich přetrvává základní nedostatek a tím je chybění pocitu sounáležitosti a vzájemnosti (Gillberg, Peeters, 1998).

Předtím, než dítě nastoupí do školy, měli bychom ho na nadcházející změny důkladně připravit, jelikož bude navštěvovat nové prostředí, ve kterém budou figurovat úplně noví lidé a jak už víme, dítě s autismem má s adaptabilitou a se změnami velký problém. Tohoto úkolu by se měl zhostit asistent pedagoga. V případě, že dítě bude navštěvovat běžnou školu, tak bychom měli uvědomit a obeznámit učitele a budoucí spolužáky, abychom předcházeli případné šikaně. Stačí, když je seznámíme s tím, jak se bude jedince chovat, komunikovat a popřípadě, jaký problém se může vyskytnout při interakci s ním. Je dobré i informovat rodiče žáků, abychom předcházeli případným konfliktům (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Nástupem do školy se dítě odloučí od vlivu rodiny. Škola se ho snaží připravit na život ve společnosti a na budoucí povolání. Ve školním prostředí by se nejvíce měly rozvinout vztahy nejen s vrstevníky, ale i s učiteli (Vágnerová, 2005).

Děti s PAS bývají orientovány jen na svůj svět. Z tohoto důvodu si dobře rozumějí jen s těmi lidmi, kteří respektují jejich pravidla. V případě, že mají provádět stejnou činnost jako ostatní děti, mají s tím problém, protože jde o činnost, která je pro ně nezajímavá. Naopak, jde-li o činnost z jejich pohledu zajímavou, projeví se u nich autoritativní chování a začnou ji samy organizovat a vadí jim, když jim do toho někdo vstupuje a tím jim to narušuje. Nemají zájem o spolupráci s ostatními dětmi, protože jejich daná pravidla porušují. V tomto případě se raději obrací na učitele, protože ten jejich nedostatky v sociálních dovednostech chápe a snáší je. Z tohoto důvodu, by dítěti s autismem mělo být vysvětleno, že se ve třídě může obrátit i na někoho jiného, než jen na učitele či asistenta pedagoga a také by měly být naaranžované různé situace, ze

kterých by jedinec pochopil, že si vrstevníci navzájem pomáhají. Učitel by měl podporovat začlenění jedince do kolektivu a kamarádské vztahy mezi dětmi.

Škola dítěti napomáhá k tomu, aby si zlepšovalo sociální vztahy, aby odkoukávalo od ostatních, jak se lidé k sobě navzájem chovají. Ovšem nepříliš přínosné je, že se dítě od dětí učí i špatnému chování jako například lhaní.

Školní prostředí v dítěti s autismem vyvolává stres a přílišné napětí, které se potom může odrazit v jeho chování. V tomto případě by bylo dobré, aby dítě mělo příležitost se někde odreagovat a zklidnit se. Pro děti s autismem nepředstavují přestávky ve škole to nejlepší, ale naopak něco nepříjemného, čemu by se raději vyhnuly. Je to především proto, že o přestávkách děti vytvářejí značný hluk a ruch, který dětem s autismem vadí.

Jelikož děti s autismem nemají dobře vyvinuté sociální dovednosti, většinou kontakt s vrstevníky nenaváží i přesto, že o něj mají zájem. Jejich vztahy v přátelství jsou povrchní. Odborníci jsou zastánci toho, že osoby s PAS přátele ve svém životě nepotřebují. Stává se, že děti, které přátelství chtějí navázat, si vyhlédnou nějakého člověka, kterého mají za přítele, ale on jejich přátelství neopětuje. Toto potom vnímají jako zrazení a mnohdy se už o další navázání kontaktu nepokusí. Tento problém by se mohl vyřešit tím, že by dítě navštěvovalo kroužek určité zájmové činnosti, kterou se zabývá a kde by našel někoho podobného jako je on a měl by si s ním o čem povídat.

Děti s autismem mnohdy staví své zájmové činnosti před jiné důležitější činnosti, kterými jsou například povinnosti. Zájmy nejsou trvalé a mění se věkem. Děti mají nejprve zájem o sbírání předmětů, ty vystřídá zájem o specifická témata, která se zaměřují na oblast techniky a vědy. Zájmy mohou být dobrou motivací při vyučování, ale také slouží k odpočinku, odbourávání stresu a k uspokojení jejich potřeb (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Dítě s autismem můžeme správnému sociálnímu chování naučit i ve školním prostředí, pomocí různých metod, které se zaměřují na tuto postiženou oblast. Dítě učíme, jak má správně postupovat při navazování kontaktu, ale také to, jak ho má udržovat. Zaměřujeme se i na to, jak by měl vést rozhovor s ostatními dětmi a spolupracovat s nimi. Snažíme se u jedince podporovat jeho zájmovou činnost, při které

se stýká s lidmi, kteří mají stejný zájem jako on. Soustředíme se na to, aby měl ve školním prostředí blízkou osobu, ať už se jedná o jeho vrstevníka či dospělou osobu. Je důležité, aby měl svůj vyhraněný prostor pro individuální práci, kterou provádí se svým asistentem. Měl by mu být dán prostor, ve kterém bude moci vyjádřit svůj vlastní názor. Pedagog by měl být zásadový, co se týče dodržování pravidel a měl by žákovi zadávat jasné a srozumitelné pokyny (Attwood, 2005).

Další a mnohem důležitější problémy můžeme řešit pomocí nácviků sociálních dovedností, které mohou probíhat formou individuální nebo skupinovou. Děti se při nich učí novým schopnostem a dovednostem. Jedná-li se o skupinovou formu, mají děti k dispozici větší šanci se učit od sebe navzájem. Navíc jejich výkon je vždy hodnocen jejich vrstevníky nebo terapeutem, ať už pozitivním či negativním způsobem. U individuálních nácviků si dítě určitou problémovou situaci nacvičí v terapeutické místnosti a poté si své dovednosti zkusí v terénu, kde je mu k dispozici pomoci terapeuta, až do té doby, dokud činnost nezvládne sám. Jde o činnosti jako telefonování, cesta autobusem, nakupování atd. (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Postupem času se dítě ztotožňuje s aktuální skupinou a zaujímá v ní více rolí. S některými vrstevníky je vytvořeno přátelství. Dítě s autismem je v některých situacích schopno rozpoznat, jak se druhý člověk cítí. Jeho chování na veřejnosti je přijatelné (Thorová, 2006).

1.3.3 Vývoj komunikace u dítěte s autismem v mladším školním věku

Komunikace dítěte se odvíjí podle toho, v jakém prostředí se právě nachází (rodina, škola) a také podle toho, zda dítě vyrůstá mezi dospělými nebo mezi dětmi. U dětí, které nastupují do školy, jsou zaznamenány rozdíly ve slovní zásobě, v obsahu a ve skladbě. Vývoj řeči závisí i na tom, jak je rozvinuta paměť (Langmeier, Krejčířová, 2006).

U jedinců s autismem, u kterých se rozvinula řeč, je patrné, že echolálie či palilálie (nutkavé opakování poslední slabiky, či slova) může trvat několik let a někdy i po celý

život. Většina z nich si vytvoří komunikativní řeč, která může mít různý stupeň či kvalitu. Řeč je u těchto jedinců rozdílná, má sklony k formální, doslovné, jejíž přednes je zpravidla monotónní a má nezvyklou kvalitu hlasu.

U dětí u kterých byl diagnostikován autismus v předškolním věku, se v rozmezí 7. až 12. rokem projeví značné rozdíly v komunikaci.

Většina lidí, která je postižena autismem a nemluví, lépe chápe psaný projev, než verbální (Gillberg, Peeters, 1998).

Komunikace dítěte s autismem v mladším školním věku se neobjevuje bez obtíží. Vyskytují se při ní různé problémy, které se musejí odstranit nebo alespoň zmírnit. Dítěti při verbálním projevu chybí oční kontakt, což může způsobit, že si to druzí lidé budou vysvětlovat špatně a také si musí uvědomit, že z očního kontaktu se dá ledacos rozpoznat, například to, jak se ten druhý cítí. Při komunikaci s jedincem bychom se měli vyvarovat ironii, sarkasmu, ale i metaforám atd. Jelikož těmto obrazným pojmenováním tyto jedinci nerozumí, nejsou schopni odhalit to, když si z nich někdo dělá srandu či si z nich utahuje. Dále při komunikaci neužívají gestikulace a nejsou schopni projevovat emoce. V mnoha případech bývá řeč u těchto jedinců monotónní a téměř bez přízvuku, ale vyskytují se i tací, kteří mají přehnaný přízvuk i intonaci (Vosmik, Bělohlávková, 2010, Thorová, 2006).

Největšími problémy v komunikaci u dětí s autismem jsou, že si nejsou vědomi důsledků, může se stát, že někomu slovně ublíží nebo ho dokonce urazí. Některé připomínky jsou schopné říci v nesprávnou dobu a pak dochází k nepříjemným situacím. Dalším problémem je, že si dokáží povídat jen o své zájmové činnosti. Pokusit se při konverzaci změnit téma či převést řeč na něco jiného je takřka nemožné. Dále, co by při rozhovoru mohlo vadit je, že se mohou chovat nepřiměřeným způsobem a to tak, že na ostatní v průběhu rozhovoru sahají nebo si neudržují dostatečnou vzdálenost. Tyto projevy velmi odrazují ostatní lidi a to může být hlavním důvodem, proč s těmito lidmi téměř nikdo nenavazuje kontakt (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Tyto nedostatky můžeme pomocí různých metod pro rozvoj řeči zmírnit, či zcela odstranit již ve školním prostředí. Dítě s autismem budeme učit vhodné fráze, kterými

bude zahajovat a ukončovat rozhovor, dokáže si pomoci ních říci o pomoc a požádat o zopakování otázky. Naučíme ho, aby uměl vyjádřit ostatním poklonu. Při řečovém projevu, aby dokázal pracovat s hlasem, přízvukem, tempem atd. Pokusíme se mu vysvětlit obrazná pojmenování. To vše bude probíhat za spolupráce logopeda, jehož zaměření je na zkvalitňování komunikačních dovedností (Attwood, 2005).

Závažnější problémy budeme řešit nácvikem komunikačních dovedností, při kterém se budou simulovat různé situace a dítě se v nich naučí správné komunikaci.

2. Cíl práce

Hlavním cílem mé bakalářské práce je vytvoření vlastního návrhu metodického postupu skupinového nácviku sociálních dovedností u dětí s autismem v mladším školním věku a následné ověření v praxi.

3. Metodologie

3.1 Použité metody a techniky

Vzhledem k tomu, že se jedná o bakalářskou práci, která má teoretický charakter, zvolila jsem metody, jako jsou studium a analýza odborné literatury, prostudování odborných dokumentací, které mi poskytlo Speciálně pedagogické centrum, s písemným souhlasem rodičů. Pro doplnění informací byl proveden rozhovor s rodiči.

3.2 Charakteristika šetření

Empirická část bakalářské práce byla realizována od října roku 2012 do února roku 2013. Šetření bylo prováděno ve Speciálně pedagogickém centru, sídlící v Českých Budějovicích u pěti chlapců s poruchou autistického spektra. Jednalo se o děti v mladším školním věku.

3.3 Průběh šetření

- získání osobních informací o klientech, které mi byly poskytnuty pracovníci Speciálně pedagogického centra,
- prostudování odborné dokumentace, na základě písemného souhlasu rodičů,
- seznámení a navázání kontaktu s klienty,
- vlastní příprava nácviku sociálních dovedností,
- individuální a skupinová práce s klienty.

3.4 Charakteristika zařízení, v němž probíhalo šetření

3.4.1 Charakteristika školy

Šetření probíhalo v zařízení, které nese název Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola České Budějovice, Štítného 3. Jedná se o příspěvkovou organizaci, jejímž zřizovatelem je Jihočeský kraj.

Budova školy se nachází v centru Českých Budějovic na frekventované ulici. Díky této lokalitě není žádný problém s dostupností MHD do tohoto centra, zastávka MHD se nachází poblíž. Před budovou školy se nachází malé parkoviště, které je vyhrazené pro zaměstnance a rodiče klientů. Škola není nově zrekonstruovaná, tudíž působí zastaralým dojmem. Vzhledem k tomu, že se budova nachází na rušném místě a nedisponuje odhlučněnými okny, dochází k narušení výuky a nesoustředěnosti žáků školy a klientů centra. Před vstupem do budovy se každý přichodzí člověk musí ohlásit zvonkem, aby se do budovy nemohl dostat někdo cizí a zároveň nepozorovaně odejít některý z žáků či klientů. Budova má dvě patra spojené schodištěm a bezbariérovým výtahem. Prostory školy jsou velice vzdušné a chodby jsou široké. V přízemí se nachází kabinet speciálního pedagoga a sociální pracovnice, třída pro Návěk sociálních dovedností, terapeutická místnost a dále pak šatny, tělocvična a byt školníka. Patrové prostory jsou vyhrazeny pro ředitelnu, kabinety a třídy sloužící k výuce. V celé budově nechybí sociální zařízení. Škola není prozatím vybavena moderním zařízením, hlavním důvodem toho jsou nedostačující finanční prostředky. Ve venkovním areálu se nachází zahrada, která je všemi využívána zejména v jarních a letních. Ve škole pracuje celkem 40 pedagogů, většina z nich jsou speciální pedagogové. V letošním školním roce navštěvovalo tuto školu celkem 132 žáků.

3.4.2 Charakteristika Speciálně pedagogického centra

Speciálně pedagogické centrum pro mentálně postižené je součástí Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy sídlící v ulici Štítného 3 v Českých Budějovicích. Toto centrum poskytuje poradenské služby dětem, žákům, studentům, ale také především jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Cílovou skupinou tohoto centra jsou děti a žáci s mentálním postižením a s poruchou autistického spektra. V zařízení pracují tři speciální pedagogové, jeden psycholog a jedna sociální pracovníce. Všichni mají vysokoškolské vzdělání.

3.4.3 Charakteristika třídy

V této škole jsem měla pro Návčik sociálních dovedností k dispozici třídu, která byla umístěna v přízemí. Třída byla celkem prostorná a byla zcela vyhovující a dostačující pro Návčik sociálních dovedností. Také byla dobře osvětlena jak denním světlem, tak i zářivkami. Jako kladnou věc bych hodnotila uspořádání třídy. Skříně, stolky, židle, magnetická tabule se nacházely po obvodu místnosti a tudíž střed třídy zůstal volný pro realizaci různých činností. Po příchodu do třídy se v pravém rohu nacházel dětský bazének s plastovými míčky, který sloužil k relaxování dětí a před ním byl položen koberec s dětským motivem. Třída je vybavena nábytkem a pomůckami pro práci s klienty s poruchou autistického spektra, které jsou uloženy ve skříních, nachází se zde i stůl pro individuální práci s dítětem a stůl se strukturovaným pracovním místem. Ve třídě jsou pověšeny dvě magnetické tabule. Po třídě jsou rozmístěny různé hračky. Také jsem mohla ve svých hodinách využívat tělocvičnu, která byla dostatečně vybavena sportovním náčiním.

3.5 Vlastní šetření

Na Návčik sociálních dovedností docházelo pět chlapců s poruchou autistického spektra, kteří jsou klienty Speciálně pedagogického centra a kteří jsou vzděláni formou individuální integrace na běžné základní škole. Tento skupinový návčik probíhal pravidelně každý týden, vždy ve středu po výuce a to po dobu jedné hodiny. Pomocí tohoto návčiku by se u dětí měly zmírňovat nedostatky v oblastech sociálního chování a měla by se jim zlepšovat komunikace s ostatními lidmi.

Návčik sociálních dovedností jsem zaměřila na tyto důležité oblasti:

- komunikaci,
- spolupráci,
- paměť,
- emoce,
- abstraktně vizuální myšlení,
- pohybově koordinační činnost.

Těmito hlavními oblastmi jsem se inspirovala z odborných publikací a z internetových zdrojů. Také mi pomohly informace, které jsem se dozvěděla od pracovnice Speciálně pedagogického centra. Dopomohl mi i seminář, kterého jsem se účastnila v prosinci roku 2012 s názvem: „Návčik sociálních dovedností“. Obsahem tohoto semináře byla práce se skupinou dospívajících lidí s postižením, které se učí samostatnosti v terénu a osvojují si základní kompetence, jakými například jsou nákupy, návštěvy odborníků a to vše za přítomnosti kamery a následné video zpětné vazby.

Hlavními cíli, na které jsem se při návčiku sociálních dovedností zaměřila, jsou:

- navazování vztahů se svými vrstevníky,
- komunikace s učiteli, rodiči a spolužáky,
- vyjadřování svých potřeb,
- dokázat říct: „nevím“,

„nerozumím“,

„potřebuji pomoc“,

- naučit se neodbíhat od práce a dokončovat úkoly,
- zvládnout prohru,
- naučit se dělat něco pro druhé.

Jak už jsem výše zmínila, tak na nácvik sociálních dovedností docházelo pět chlapců, kteří měli různý stupeň poruch autistického spektra. Dále se od sebe lišili věkem, tři z nich byli mladšího školního věku a dva z nich předškolního věku. Z tohoto důvodu bylo velmi těžké pro ně připravovat program, aby se mohli zapojit všichni. Proto jsem nejprve zvolila individuální přístup, kdy se každému chlapci pracoval jeden asistent. Každý týden jsem zpracovala tématický plán (viz.: metodické listy) nácviku a následně jsem se ho snažila zrealizovat. Ne vždy to dopadlo podle mých představ. Děti byly nevyzpytatelné a jak už to tak u autistů bývá, nikdy u nich nemůžeme předpokládat, s jakou náladou na hodinu přijdou a zda se nám naše plány vyplní či ne.

Chlapci si procvičovali paměť, myšlení, získávali vědomosti, procvičovali jemnou motoriku, grafomotoriku, rozvíjeli komunikační a sociální dovednosti, dále se učili, jak se zachovat v různých situacích a to vše formou hry. Chlapcům byly připravovány modelové situace, ve kterých si museli poradit. Vždy dostali nějaký úkol a pracovali na něm. Důraz při těchto úkolech je kladen na to, aby se situací setkali a dokázali si v ní poradit a třeba si dokázali říct i o pomoc. Nezáleželo na tom, kdo bude mít úkol rychleji splněn. Často jsem vytvářela úkoly zaměřené na společné dílo. Samozřejmě je důležitá motivace a chuť plnit úkoly.

Na začátku NSD bylo velmi důležité, děti s autismem namotivovat a seznámit je s průběhem jednotlivých lekcí. Vzhledem k jejich věku jsem zvolila téma „Přátelství“, které jsem jim prezentovala v podobě „Šmoulů“. Téma je provázelo po celou dobu nácviků a stalo se jejich motivací. Z důvodu, aby je téma více podnítilo, tak jsem dětem s autismem nakreslila velký plakát, na kterém byl Gargamel (Istivý čaroděj) a v ruce si nesl kufřík, v němž byli unesení šmoulové. Také tam byla nakreslená šmouli vesnička a cesta, po které se Gargamel vydal (viz.: příloha č. 3). Abych v dětech vzbudila motivaci,

tak jsem jim na základě nakresleného plakátu převyprávěla šmoulí příběh, ve kterém se dozvěděly, že Gargamel vězní ve svém domově šmouly a k tomu, aby se mohly vrátit zpět domů, potřebují znát houby, mapy, dopravní značky a ostatní šmouly, co s nimi bydlí ve vesnici. Tyto věci dobře ovládají děti, které navštěvují tento nácvik, a proto mohou šmoulům pomoci. Na konci každého nácviku, když děti splní všechny úkoly, tak mohou na plakátu posunout magnet se šmouly blíže k jejich domovu. V případě, že děti své úkoly neplnily, tak jsem jim pohrozila, že magnet posunu o jedno pole zpět a tím budou ke své šmoulí vesničce dál.

Každé dítě s autismem muselo mít k sobě jednu patronku, a aby nedocházelo ke zbytečným konfliktům, tak jsem přidělení nechala náhodě. To znamená, že jsem po třídě rozmístila obálky s různými symboly (slunce, hvězda, květina), ty samé jsem rozdala patronkám a podle toho, jaký symbol dítě našlo, tak bylo přiřazeno ke své patronce. Patronka během nácviku dítě s autismem podporovala a pomáhala mu s řešením a plněním jednotlivých úkolů.

Abych se s dětmi s PAS navzájem seznámila, tak jsem si s nimi zahrála hru s míčem, která spočívala v tom, že jsem si s dětmi stoupla do kruhu a protože jsem měla míč v ruce, tak jsem řekla své jméno a hodila míč dalšímu, který mi také musel sdělit jméno. Z důvodu, aby se hra stále dokola neopakovala, tak jsem průběžně měnila otázky. Ptala jsem se děti na to, kde bydlí, jestli mají nějakého sourozence a zda mají nějakou zálibu.

Hned na začátku nácviku jsem dětem s PAS stanovila stručná a jasná pravidla a upozornila je, na jejich dodržování. Pravidla jsem napsala dětem na čtvrtku velkými písmeny a přidala k nim symboly, aby byly pro ně srozumitelnější a výstižnější (viz.: příloha č. 2). Pro potvrzení, že semnou děti souhlasí a budou je respektovat, jsem od každého z nich požadovala podpis, kterým mi to stvrdily. Poté jsem je dětem nalepila na viditelné místo (dveře), aby je měly stále na očích a řídily se podle nich.

Dále jsem při NSD u dětí s autismem zavedla uvítací a ukončující rituál, který jsem s nimi prováděla vždy při jejich příchodu nebo odchodu. Bylo to z toho důvodu,

aby se lépe orientovaly v tom, kdy nácvik začíná a kdy končí. Na začátku uvítacího rituálu jsem zapískala na píšťalku a to pro děti znamenalo, že se mají seřadit do řady a následovalo přivítání v podobě básničky a podání ruky na pozdrav. Totéž probíhalo i při ukončování nácviku, jen bez podání ruky.

Bylo nutné zavést pravidlo, že mluví pouze ten, kdo má v ruce maskota. Tím byl v našem případě plyšový šmoula. Aby se děti při NSD lépe orientovaly v tom, co se bude odehrávat a co je čeká, tak jsem jim vždy na hodinu přinesla obrázkovou lištu s činnostmi, které budou dnes provádět (viz.: příloha č. 5). Také každé dítě dostalo svou motivační lištu, na kterou si při každém splnění úkolu mohlo vlepit čtvereček. (viz.: příloha č. 4). Při nalepení všech čtverečků, následovala materiální odměna, která se lišila dle jejich zájmů.

Aktivity jsem se snažila směřovat k tomu, aby byly pro děti s autismem prospěšné a aby vše probíhalo formou hry. Při každém nácviku byla důležitá průběžná motivace. Do každé hodiny jsem zařazovala činnost hledání obálek, jelikož patřila k té nejoblíbenější, kterou děti prováděly. Je zapotřebí, aby jednotlivé hodiny byly provázány pohybovými aktivitami, aby se hodina nestala nezáživnou.

3.5.1 Stručná charakteristika dětí navštěvující NSD

Nácvik sociálních dovedností navštěvovalo pět chlapců, trpící poruchou autistického spektra. Chlapci se lišili ve svých rozumových, komunikačních a sociálních schopnostech a dovednostech. Mezi sebou neměli vytvořené téměř žádné vztahy a moc se neznali.

Chlapec A. byl zpočátku nepřístupný, měl odmítavý postoj ke všem činnostem, které jsem s ním chtěla provádět, to se projevilo na začátku hodin, kdy bojkotoval přivítání a byl velmi hyperaktivní. Neustále odbíhal od nedokončené práce a poskakoval po třídě nebo si šel z vlastní iniciativy hrát do bazénku s míčky. Díky vhodně zvolené motivaci, kterou se stala jeho zájmová činnost, se začala zlepšovat komunikace a spolupráce s ním. V průběhu nácviku se začal účastnit všech činností a plnil zadané úkoly téměř bez problémů. Zjistila jsem, že se raději zapojuje do rozhovorů dospělých

lidí. Převážně si rád povídá o tématech, ve kterých má široké okruh znalostí. Jedním z nich je například mykologie, kterou se zabývá a patří mezi jeho záliby. Tento chlapec je velmi inteligentní a to se projevilo při plnění úkolů, kdy mě mnohdy dokázal překvapit svými znalostmi a bystrostí.

Chlapec B. se po celou dobu nácviku choval nepřizpůsobivě a zaujal k němu negativní postoj. Spíše byl samotářský a stranil se od ostatních lidí. Je možné, že ho demotivovalo téma, které bylo provázáno celým nácvikem a že v jeho očích bylo pojato jako příliš dětské. Chlapec je rád středem pozornosti, nejraději by byl, kdyby vše probíhalo podle jeho představ a v případě, že to tak není, tak odmítá dál spolupracovat. Při komunikaci rád každého opravuje. Někdy reaguje přehnaným až agresivním způsobem. Jeho zálibou jsou počítačové hry. Někdy se stává, že utíká z reálného světa k virtuálnímu, ke kterému má blíže. Při nácvicích dokázal ocenit snahu své patronky, která pro něho vymýšlela úkoly destruktivního a logického charakteru (tangramy, rébusy, kvízy apod.), které rád rozlušťoval.

Chlapec C. semnou od začátku nácviku komunikoval, spolupracoval a plnil veškeré zadané úkoly bez problémů, což bylo pokrokem oproti loňskému nácviku, kdy veškeré činnosti sabotoval. Jednou z příčin mohla být adaptace na prostředí nebo zaměření činností a úkolů, zpracovaných formou hry, jež ho motivovala. Jeho zájmovou činností byly dopravní značky, které se objevily i v mých metodických listech. Co se týče vztahů s ostatními dětmi, jevil se spíše jako samotář, byl tichý a uzavřený a neměl potřebu komunikovat. Silnou vazbu si vytvořil semnou, jelikož jsem byla jeho patronkou a proto jsem s ním neměla problém při plnění úkolů. Později začal navazovat kontakt s chlapcem A., který mu, ale jeho zpětnou vazbu kamarádství neopětoval. Jeho chování k mladšímu sourozenci je ve skrze pozitivní.

Chlapec D. navštěvoval nácvik sociálních dovedností krátce, přesto rád. Téma, které provázelo celý nácvik, se mu líbilo, tudíž ho i motivovalo. Na každá nácvik přišel s úsměvem a pozitivní náladou. Jako jediný z chlapců při vstupu do místnosti pozdravil a začal nám vyprávět, co dělal o víkendu, jak se měl ve škole a kam pojedete na výlet. Byl velmi společenský a komunikativní. Na první pohled nebyly zřejmé jeho autistické

projevy. Individuální činnosti byly přizpůsobeny jeho nižšímu věku a při skupinové práci nezaostával. Jeho snahou bylo zařadit se mezi děti mladšího školního věku, kterým se chtěl vyrovnat. S chlapcem A. a s chlapcem B. se mu to nezdařilo, ale u chlapce C. byl úspěšnější a určitým vazbám mezi nimi došlo.

Chlapec E. byl ze všech účastníků nácviku nejmladší, z toho pramenila jeho přílišná aktivita, která se projevovala zejména při činnostech, které jsme plnily v hodinách nácviku, kdy je pouze začal, ale ve většině případů je nebyl schopen dokončit a tak musel být vždy připraven záložní plán, s krátkými činnostmi, u kterých dokázal udržet pozornost, soustředit se na ně a splnit je. Z toho je zřejmé, že se k němu muselo přistupovat po celou dobu nácviku individuálně. V jeho případě byl nácvik sociálních dovedností brán spíše jako družina pro děti, ve které si mohl hrát.

Pro doplnění informací jsem provedla rozhovor s jedním z rodičů, který je uveden v originálním znění (viz.: příloha č. 1).

4. Praktické ověřování metodických listů v praxi

METODICKÝ LIST Č. 1

Název aktivity: „Opičí dráha“

Definování cílů aktivity:

- ověření fyzické zdatnosti,
- rozvoj obratnosti a vytrvalosti,
- porozumění úkolům,
- orientace v prostoru,
- rozptýlení a relaxace,
- zábava.

Prostorové, materiální, finanční, personální a časové podmínky pro realizaci

Prostorové podmínky:

K dispozici bychom měli mít tělocvičnu s příslušným sportovním vybavením a náčiním, které nám umožní zrealizovat různé stanoviště pro děti. Tuto hru lze hrát i ve venkovním prostředí.

Materiální pomůcky:

- branka,
- hokejka,
- míček,
- kužel,
- tenisová pálka,
- pěnový míček,
- koš,
- lavička,

- gymnastický kruh.

Všechny tyto pomůcky by měly být součástí každé tělocvičny a z tohoto důvodu bychom nepotřebovali žádné finanční prostředky na realizaci této činnosti.

Personální obsazení:

K této pohybové aktivitě je potřeba jednoho speciálního pedagoga, který by sloužil jako dozor a případně řešil vzniklé problémy. Také je zapotřebí pěti dobrovolníků, kteří by asistovali u jednotlivých stanovišť.

Časová dotace:

Přibližná časová dotace je 45 minut.

Možná rizika:

Rizika, která při této činnosti hrozí, jsou například nezájem o hru, špatné porozumění úkolům, také se mohou objevit konflikty mezi dětmi a především hrozí zdravotní úraz a z tohoto důvodu musíme dbát na zvýšenou opatrnost.

Motivace dětí:

Aby děti byly namotivovány, tak před začátkem hry obdrží kartičku se svým jménem a vždy při splnění úkolu jim bude nalepen obrázek se sportovním motivem. Také jim sdělíme, že když úspěšně projdou všemi stanovišti, tak jim na konci bude udělena medaile.

Průběh aktivity:

S dětmi se přesuneme do tělocvičny, kde je pro ně připraveno pět různých stanovišť. Nejprve jim podrobně vysvětlíme, co na jednotlivých stanovištích mají za úkol a poté se přesvědčíme, zda nám dobře rozuměly a pochopily, co na určitých stanovištích mají dělat. Také je dostatečně seznámíme s pravidly a pokyny, které musí dodržovat a nesmí je porušit. Na každém stanovišti je dospělá osoba, která dohlíží na správné plnění úkolu a samozřejmě na bezpečnost dítěte.

Podrobný popis stanovišť:

Na prvním stanovišti budou v řadě za sebou umístěny kužely, které děti budou muset proběhnout s hokejkou a míčkem a následně se trefit do branky. Na druhém stanovišti bude hrát dospělá osoba s dítětem tenis, kdy dítě bude muset nad dospělou osobou vyhrát čtyři míčky. Ve třetím stanovišti budou děti mít za úkol se trefit záměrně

malými míčky do koše. Předposledním stanovištěm bude skok přes lavičku různými styly, které dítě bude opakovat po dospělé osobě. Na posledním stanovišti budou děti skákat po jedné noze přes kruhy a cestou zpátky těmi kruhy budou podlézat. Všechny děti se mohou účastnit všech pěti stanovišť dvakrát.

Reflexe a evaluace:

Vzhledem k tomu, že to byl náš první nácvik, který jsme spolu prováděly, a děti jsem neznala, tak si myslím, že jsem zvolila vhodnou aktivitu pro ně. To se odrazilo i na jejich chování. Děti byly poslušné, spolupracovaly semnou a byly rády, že nemusí být ve třídě. Řídily se mými pokyny a dodržovaly všechny pravidla. Všichni se zúčastnily opičí dráhy bez problémů. Opičí dráha je rozváděla a z jejich výrazu ve tváři jsem usoudila, že je to baví. Pro děti, které jsou v předškolním věku, byla dráha trochu složitější, ale i tak ji zvládly. Nezaznamenala jsem u dětí příliš velkou soutěživost, ani soupeření mezi nimi. Opičí dráha byla pro ně relaxací.

Po skončení pohybové činnosti jsem děti pochválila za jejich snahu a odměnila je medailemi, které jsme pro ně předem připravila.

Vyhodnocení cílů:

Během opičí dráhy nikdo z dětí neměl problém s fyzickou zdatností a vytrvalostí. Všechny děti dostatečně porozuměly úkolům a dodržovaly všechny mé pokyny. Co se týče prostoru, tak se v něm orientovaly dobře. Věděly přesně, ke kterému stanovišti mají jít a které následuje potom. Opičí dráha splnila i účel, aby to bylo pro děti zábavné a i se odreagovaly.

METODICKÝ LIST Č. 2

Název aktivity: „Šmoulí párty“

Definování cílů aktivity:

- vymezení pojmu „kamarádství“ a vše, co je s ním spojeno,
- navázání sociálních kontaktů mezi dětmi,
- rozvinout pomocí hry vzájemnou komunikaci mezi dětmi,
- práce v kolektivu,

- schopnost spolupráce,
- koncentrace pozornosti.

Prostorové, materiální, finanční, personální a časové podmínky pro realizaci

Prostorové podmínky:

K této stolní hře je zapotřebí dobře osvětlená místnost, která bude disponovat velkým stolem, ke kterému se budou moci posadit všechny děti nebo v případě, že toto vybavení nebudeme mít k dispozici, postačí nám koberec na zemi, na který se s dětmi posadíme do kroužku.

Materiální a finanční podmínky:

Na výrobu stolní hry zakoupíme tyto pomůcky:

- 2 čtvrtky ve formátu A3 (4 Kč)
- barevné fixy (17 Kč)
- barevné pastelky (15 Kč)

Dále si připravíme pět figurek a hrací kostku.

Příprava hry:

Na velkou čtvrtku nejprve nakreslíme startovní bod hry, kterým bude vězení se šmouly. Poté nakreslíme několik barevných koleček, která v této hře budou sloužit jako hrací políčka, po kterých se budou děti pohybovat podle hodu kostky. Na některá hrací políčka nakreslíme otazník, na který když někdo z dětí stoupne, tak sejme balíček s kartičkami a zodpoví otázku. Jelikož je tato hra zaměřená na kamarádství, tak se i otázky týkají tohoto tématu. Otázky vymyslíme podle věku dětí, aby byly schopny na ně odpovědět. Na některá další políčka napíšeme ÚKOL a děti ho musí splnit. Jedná se o pohybové úkoly, aby se děti při hře nenudily. Dále také můžeme na některá políčka napsat pokyny, jako VRAŤ SE O JEDNO POLE ZPĚT nebo POSTUP O DVĚ POLE VPŘED. Poslední, co musíme na hrací plánec zakreslit je domeček pro šmouly. Cílem hry je dostat se do cílového domečku a tím zachránit šmouly, kteří utíkají, před zlým čarodějem Gargamelem.

Personální obsazení:

K této stolní hře postačí jeden speciální pedagog, který bude řídit pořadí, ve kterém děti budou hrát, a bude dohlížet na to, aby děti dobře plnily úkoly a správně odpovídaly na kladené otázky. Také, aby neporušovaly pravidla, nešvindlovaly a bude se snažit, aby nedocházelo ke zbytečným konfliktům mezi dětmi.

Časová dotace:

U této stolní hry není přesně určena doba, jak dlouho bude tato hra trvat. Záleží na dětech, jak jim půjdou zodpovídat otázky a jak dlouho jim bude trvat plnění úkolů. Můžeme předpokládat, že přibližná doba trvání bude 30-45 minut. Také je tato doba ovlivněna tím, zda bude hra děti bavit a zda dokáží u ní udržet pozornost.

Možná rizika:

Při této stolní hře hrozí, že děti nebudou mít zájem hrát tuto hru, budou nesoustředění, například z důvodu únavy nebo dalších rušivých vlivů, kterými mohou být překřikování žáků mezi sebou nebo hluk z ulice. Také můžeme předpokládat, že se u dětí objeví rivalita, která se projeví konflikty a neshodami mezi nimi.

Motivace:

Než jsme začaly tuto stolní hru hrát, tak jsem každému z dětí po třídě schovala obálku, v níž měl jeden rozstříhaný díl obrázku šmouly. Úkolem dětí bylo jednotlivé dílky poskládat dohromady. Ke konci této činnosti zjistily, že jim chybí jeden dílek. V tu chvíli jsem dětem do toho vstoupila a řekla jim, že jestli chtějí získat poslední dílek šmouly, tak si musí zahrát hru „Šmoulí párty“. Pro větší motivaci jsem dětem odvyprávěla příběh o šmoulech, kteří utíkají před zlým čarodějem Gargamelem, a když hru dokončí, tak se díky nim dostanou zpátky domů.

Průběh aktivity:

Každé z dětí umístí svou figurku na začátek hry. Úkolem dětí je dostat se ze startovního pole do cílového domečku. To lze pouze tak, že děti budou házet hrací kostkou a podle hodu se budou pohybovat po hracích polích, na kterých budou plnit různé úkoly a odpovídat na různé otázky týkající se kamarádství. Na políčko, které je již obsazené nějakou hrací figurkou lze vstoupit. Hra končí ve chvíli, kdy se všichni hráči

dostanou do cílového domečku a osvobodí tak všechny šmouly. To znamená, že vítězové jsou všichni.

Reflexe a evaluace:

Jelikož některé děti přišly na dnešní nácvik velmi nervózní a roztěkaný, přenesly ponurou náladu na ostatní děti, tudíž se s nimi hůře pracovalo a bylo těžké je udržet u nějaké činnosti. Tři chlapci se hry účastnili a dva z nich jen přihlíželi. Tato hra byla zaměřena na přátelství a toho se týkaly i jednotlivé otázky kladené dětem. Líbila se mi spolupráce dětí. Například jedno z dětí ještě neumí číst a tak se toho zhostil jiný chlapec, a když někdo z chlapců neznal odpověď na otázku, tak mu ten druhý poradil. Při této hře jsem se utvrdila v tom, že děti teoreticky chápou, kdo je to kamarád, jaký by měl mít vlastnosti a jak by se k němu měly chovat, ale v praxi to neumí využít. Jako negativum bych hodnotila, že hra byla pro děti příliš dlouhá.

V průběhu činnosti děti povzbuzujeme a chválíme je při každém splnění úkolu či dobře zodpovězené otázky.

Na konci hodiny se děti zeptáme, jak se jim tato stolní hra líbila a zda by si jí v budoucnu rády zahrály znovu.

Vyhodnocení cílů:

Pomocí hry jsem dětem přiblížila, co je to přátelství a vše, co s ním souvisí. Bohužel se mi nepodařilo navázat kontakty mezi všemi dětmi, ale jen mezi těmi, které se hry účastnily. Ty mezi sebou komunikovaly, spolupracovaly a vzájemně si pomáhaly. Z důvodu, že hra byla příliš dlouhá, bylo těžké u dětí udržet pozornost.

METODICKÝ LIST Č. 3

Název aktivity: „Honba za pokladem“

Definování cílů aktivity:

- zlepšení prostorové orientace,
- samostatnost,
- rozvoj myšlení,
- rozvoj pohybových dovedností,

- procvičení paměti,
- dobrodružství,
- zábava a uvolnění.

Prostorové, materiální, finanční, personální a časové podmínky pro realizaci

Prostorové podmínky:

Tato pohybová činnost by neměla probíhat na jakémkoli otevřeném prostranství, a to z toho důvodu, že pracujeme s dětmi s poruchou autistického spektra a mohlo by dojít ke zbytečným komplikacím. Vhodnými prostory, kde by měla být tato činnost realizována, jsou větší prostory, kterými by například mohly být škola či nějaké centrum.

Materiální a finanční podmínky:

Na realizaci této hry zakoupíme:

- barevný krepový papír (7 Kč)
- bílý papír (2 Kč)
- barevné fixy (17 Kč)
- další pomůcky dle zvolených úkolů

Příprava hry:

V prostorách, kde se bude hra konat, se rozmístí barevné fáborčky, které budou určovat směr trasy. Po celé trase se také rozmístí kartičky, na kterých budou vizuálně znázorněné a popsané různé úkoly.

Personální obsazení:

K této pohybové činnosti je zapotřebí jednoho speciálního pedagoga, který bude v roli hlavního organizátora a pěti dobrovolníků, kteří budou dítěti asistovat v průběhu celé hry a budou dohlížet na správné plnění úkolů a v případě potřeby budou dětem nápomocni (např. když se dítě bude špatně orientovat v prostoru, tak ho navedeme na správnou cestu). Hlavní organizátor dětem vysvětlí pravidla hry a další potřebné pokyny týkající se činnosti.

Časová dotace:

Předpokládaná doba trvání této hry je 60 minut. Samozřejmě záleží na dětech, jak rychle se orientují v prostoru, a jak dlouho jim bude trvat plnění úkolu.

Možná rizika:

U této pohybové činnosti hrozí, že děti nebudou mít zájem o aktivitu a budou špatně namotivovány. Dále se může stát, že děti hru nepochopí a tomu se dá předejít tak, že dětem pomalu a důkladně hru vysvětlíme, popřípadě to i několikrát zopakujeme a v závěru si pomocí kladení základních otázek na dětech ověříme, zda tomu porozuměly. Také hrozí nebezpečí úrazu při procházení trasy. Nesmíme opomenout, že jsme omezeni časem.

Motivace:

Z důvodu, abychom děti na tuto hru namotivovaly, budeme jim vyprávět nějaký dobrodružný příběh či nějakou pověst např. „O Indiánech“, kteří tu zanechali nějaký poklad a úkolem dětí je najít ho.

Průběh aktivity:

Před začátkem hry jsem se s dětmi posadila do kroužku a vysvětlila jim pravidla hry, které nesmí porušit. V krátkosti si ověřím, zda mi děti rozuměly a je jim vše jasné. Poté už jim dám pokyn k tomu, aby se každé dítě se svoji patronkou vydalo na „Honbu za pokladem“. V trase (viz.: příloha č. 8) dítěti neradíme a úkoly ho necháváme plnit samostatně. Patronka, je s ním, aby ověřovala správné plnění úkolu a v případě, že se dítě špatně orientuje v prostoru, tak ho navede na správnou cestu. Po celé trase byly rozmístěné kartičky, které dítě muselo najít, přečíst si zadání úkolu a splnit jej. Může se například jednat o vědomostní otázky či o nějaké hádanky, které bude muset dítě rozluštit a také to můžeme zkombinovat s pohybovými úkoly. V našem případě děti musely uhodnout hádanku, rozluštit křížovku (viz.: příloha č. 10) a udělat deset dřepů atd. Tímto způsobem pokračovaly po celé trase, až narazily na schovaný poklad a získaly ho. Pokladem mohou být nějaké pamlsky či nová hra pro děti nebo se můžeme držet indiánského tématu, který nám posloužil jako motivace a děti mohou naleznout různé indiánské věci jako například brko, dýku, čelenku nebo dýmku.

Reflexe a evaluace:

Této hry se s nadšením účastnily všechny děti. Hrozně je bavilo hledat schované papírky, na kterých byly napsané úkoly. Ty byly oproti ostatním hodinám nácviků udělány složitěji a záladněji, aby se nad nimi musely zamýšlet, protože často od nich slýchávám, že některé úkoly jsou příliš jednoduché a nudné. Při procházení trasy děti musely být samostatné a nikdo s tím neměl problém a řídil se fáborky. Všem se dařilo velmi dobře a všichni dorazili zpět do třídy. Děti povzbudila pochvala za každý splněný úkol a odměnou jim v této hře bylo nalezení pokladu, který byl ve formě sladkostí.

Vyhodnocení cílů:

Pro děti bylo prospěšné, že nemusely pracovat ve třídě a že měly k dispozici prostor školy, díky němu si zlepšovaly prostorovou orientaci. Dítě se muselo spoléhat samo na sebe a to jak v případě, když se rozhodovalo, kudy půjde, tak i při plnění úkolů. Pomocí jednotlivých úkolů si dítě procvičovalo paměť, myšlení i pohybové dovednosti. Tato hra byla pro děti zábavná a byla velkým dobrodružstvím.

METODICKÝ LIST Č. 4

Název aktivity: Telefonování

Definování cílů aktivity:

- ovládání telefonu,
- seberealizace,
- rozvoj vědomostí a schopností,
- zlepšení sociálních dovedností,
- zlepšení komunikace po telefonu s ostatními,
- samostatnost.

Prostorové, materiální, finanční, personální a časové podmínky pro realizaci

Prostorové podmínky:

Pro realizaci této činnosti nám postačí dvě místnosti, které budou disponovat telefony. Může se jednat o pevnou linku či mobilní telefon.

Materiální a finanční podmínky:

Pro realizaci této činnosti si připravíme:

- 2 telefony či mobily (mohou být vypůjčené)
- obálka (1Kč)
- papír (2 Kč)
- ozdobný sáček (7 Kč)

Personální obsazení:

K této činnosti je zapotřebí dvou dospělých osob. V našem případě se bude jednat o jednoho speciálního pedagoga a jednoho dobrovolníka. Speciální pedagog bude v pozici operátora a dobrovolník bude dohlížet na volaného, kterému v případě nouze pomůže. Počet personálního obsazení záleží na velikosti skupiny dětí.

Časová dotace:

Přibližná doba trvání této činnosti je 45 minut, ovšem záleží na dalších okolnostech.

Možná rizika:

Jelikož tato činnost nepatří k zábavným, ale k běžným činnostem, které se člověk musí v průběhu života naučit, hrozí tak jistá rizika, kterými například jsou:

- nechut' a nezájem k této činnosti,
- neochota pracovat,
- nedostatečná motivace klientů,
- špatné pochopení úkolu,
- špatné naladění klientů.

Motivace:

Děti motivujeme tak, že jim sdělíme, že když se naučí telefonovat, tak budou moci volat svým přátelům a domlouvat se s nimi na různá setkání.

Průběh aktivity:

U této činnosti je velmi důležitá motivace, která se v žádném případě nemůže podcenit. Já jsem zvolila jako nejvhodnější způsob „formou hry“. Činnost byla rozdělena na čtyři úseky. V každém úseku muselo dítě splnit jeden úkol, a když ho

splnilo, tak si za odměnu mohlo vlepit na svou lištu čtvereček (viz.: příloha č. 4). Jeho prvním úkolem bylo najít telefonní číslo, na které bude volat. Číslo bylo schované v obálce někde po třídě. Dalším úkolem dětí bylo na číslo zavolat, zeptat se, kam se dovolaly a kde se nachází sáček s indiciemi. Když zjistily všechny potřebné informace, musely dojít do vedlejší místnosti a slušně požádat o sáček s indiciemi. Posledním úkolem bylo rozluštit podle indicií, které byly obsažené v sáčku, tajenku, která pro jejich potěšení měla tematiku jejich záliby.

Reflexe a evaluace:

Na dnešní nácvik děti dorazily s dobrou náladou, jen jeden z chlapců byl velmi rozčilený. Zmínil se o tom, že ho někdo naštvál ve škole a to jsem hodnotila velmi pozitivně, protože se nám svěřil o svém problému či pocitu.

Dnes s námi spolupracovaly téměř všechny děti, až na jednoho chlapce, který odmítl s námi činnost provádět. Žádné přesvědčování nepomohlo a tak jeho patronka s ním musela pracovat individuálně. Pokoušela jsem se ho zlomit tím, že jsem mu řekla, že nebude mít vlepený žádný čtvereček na své liště, jako ostatní děti. Chlapec mi na to odvětil, že je mu to jedno. Mám-li zhodnotit, jak to chlapcům šlo, tak musím říci, že by to bez naší pomoci nezvládly. Jen jeden z nich to zvládl výborně bez chyb. Nakonec se k nám připojil i chlapec, který předtím odmítal dělat tuto činnost.

Děti jsou více komunikativní, vyprávějí mi různé zážitky z domova nebo ze školy a u některých z nich vidím, že mi začínají důvěřovat.

Vyhodnocení cílů:

S manipulací telefonu neměly děti žádný problém, ale spíše s tím, že nevěděly, co mají do telefonu říkat. Až na jednoho chlapce, ostatní děti nezvládly být samostatný a musela jsem jim opravdu hodně pomáhat.

METODICKÝ LIST Č. 5

Název aktivity: Spolu-pracujeme

Definování cílů aktivity:

- navazování sociálních vazeb,

- vzájemná spolupráce mezi dětmi,
- sblížení dětí,
- dokázat si říct o pomoc,
- navzájem si pomoci,
- komunikace s ostatními,
- rozvoj myšlení a paměti,
- rozvoj jemné motoriky.

Prostorové, materiální, finanční, personální a časové podmínky pro realizaci

Prostorové podmínky:

Je zapotřebí mít k dispozici dobře osvětlenou místnost, nejlépe denním světlem, doplněnou zářivkami a s lavicemi a židlemi. Také nám postačí dětský koberec, na který si děti sednou a budou pracovat.

Materiální a finanční podmínky:

K realizaci této aktivity zakoupíme:

- 1 obálku (1 Kč)
- 10 papírů (20 Kč)
- lepící papírky (40 Kč)
- klobouk či čepici (může být vypůjčené)
- barevný provázek (30 Kč)
- čokoládové dukátky (podle počtu dětí)

Personální obsazení:

K této aktivitě potřebujeme jednoho vedoucího organizátora, který bude vysvětlovat pravidla hry, bude dohlížet na to, zda jsou úkoly řádně plněny a bude předcházet tomu, aby nedocházelo ke konfliktům mezi dětmi či k podvádění. Také bude zapotřebí dvou dobrovolníků, kteří budou asistovat ve skupinách u dětí.

Časová dotace:

Tato aktivita by měla časově odpovídat jedné vyučovací hodině, to znamená 45 minut.

Možná rizika:

Možným rizikem, které se může objevit snad při každé aktivitě či činnosti je nezáměr o aktivitu, a proto se vždy musíme soustředit na správnou motivaci dětí. Při této aktivitě je dosti pravděpodobné, že dojde ke konfliktům mezi dětmi nebo se případně může objevit jistá rivalita mezi dětmi.

Motivace:

Velkou motivací při těchto činnostech je, že za každé splnění úkolu si dítě může na svou lištu vlepít čtvereček. Také se je snažím motivovat tak, že jim řeknu, že si pomocí těchto úkolů mohou ve třídě najít kamaráda.

Průběh aktivity:

Každé dítě dostalo papír, na němž byly napsané otázky. Otázky byly vhodně zvolené podle dosavadních vědomostí dítěte. Jejich úkolem bylo je správně zodpovědět. Dvě otázky byly záměrně položeny tak, aby dítě neznalo na ně odpověď a muselo se dojít zeptat svého kamaráda ve třídě, jestli by mu nepomohl. Než jsme se daly do dalšího úkolu, tak jsme děti rozdělila do skupinek. Poté jsem jim zadala za úkol společně vymyslet např. pět domácích a pět lesních zvířat nebo vymyslet dvanáct jmen na písmeno M. Poslední činností, kterou jsme zařadila do této aktivity je krátká a zábavná hra zaměřená na paměť, myšlení a komunikaci. Každé z dětí si vylosovalo z klobouku obrázek domečku, na který se nesmělo podívat a muselo si ho ihned nalepit na čelo. Obrázky domečků se v několika určitých věcech liší. Na každém z nich, buď něco chybělo, nebo naopak přebývalo. Úkolem dětí bylo najít k sobě správnou dvojici, ať už pomocí ptaní nebo následného popisu obrázků.

Reflexe, evaluace:

Chlapci mě při dnešním nácviku velmi potěšili. Nejen, že mezi sebou komunikovali, ale i vzájemně spolupracovali. V jedné skupině se objevily dva vůdci, což způsobilo mezi nimi menší rozruch. Nicméně jsem tuto situaci uklidnila tím, že jsem chlapcům řekla, že jsou oba ve stejné skupině a tak si musejí pomáhat. Když si děti musely říct někomu druhému o pomoc, zaznamenala jsem ostych, ale nakonec ho překonaly. Poslední činnost byla pro děti velmi zábavná a trochu komplikovaná, jelikož ne všichni se dokáží dobře vyjadřovat.

Po skončení činnosti jsem se s dětmi posadila do kroužku a zhodnotila celý průběh činností. Dětem jsem vysvětlila, co při těchto činnostech dělaly správně a co naopak špatně. Také jsem chlapcům pokládala otázky typu: Kdo Ti s úkolem nejvíce pomohl? Máš ve třídě nějakého kamaráda? Kdo tebe požádal o pomoc? Jak se ti dnešní hodina líbila? Samozřejmě jsem je pochválila za plnění úkolů.

Vyhodnocení cílů:

Mám pocit, že se při dnešním nácviku děti sblížily a navázaly mezi sebou vztahy, což je velkým přínosem pro tuto skupinu dětí. Při nácviku dokázaly spolupracovat bez větších komplikací. V případě, že si mají říci o pomoc, tak jsou nesmělé. Jejich komunikace se lepší, ale vyjadřování zaostávají.

METODICKÝ LIST Č. 6

Název aktivity: Vánoční hodina

Definování cílů aktivity:

- rozvoj jemné motoriky,
- procvičení grafomotoriky,
- koordinace oka a ruky,
- vlastní rozhodování,
- rozvoj kreativity a fantazie,
- upevnění vazeb mezi dětmi ve třídě,
- naučit se dělat něco pro druhé,
- radost z výrobku,
- zábava a uvolnění.

Prostorové, materiální, finanční, personální a časové podmínky pro realizaci

Prostorové podmínky:

Pro realizaci této aktivity musíme mít k dispozici třídu, která bude vybavena několika školními stoly a lavicemi a bude dobře osvětlená.

Materiální a finanční podmínky:

Na přípravu těchto činností potřebujeme:

- papíry (20 Kč)
- obálky (5 Kč)
- pastelky (17 Kč)
- temperové barvy (57 Kč)
- barevné třpytky (34 Kč)
- nůžky (100 Kč)
- lepidlo (12 Kč)
- včelí plát (1 ks 25 Kč)
- vánoční vykrajovátka (mohou být vypůjčené)
- barevné stužky (12 Kč)

Příprava aktivity:

Zkopírovat z internetových zdrojů obrázky s vánoční tematikou a následně je rozstříhat jako puzzle. Pro starší děti více vyhovuje napsat vánoční slova a také je rozstříhat, aby to pro ně nebylo tak jednoduché. Dále se musí připravit šablona vánočního stroměčku pro každé z dětí. Poslední věcí, která se musí připravit je vánoční přání podle vlastní kreativity a fantazie.

Personální obsazení:

K této tvůrčí činnosti je zapotřebí jednoho vedoucího organizátora, který bude veškeré činnosti řídit a dohlížet na čas. Také je zapotřebí pěti dobrovolníků, kteří budou asistovat dětem při výtvarných činnostech a dalších úkolech.

Časová dotace:

Předpokládaná doba trvání této tvůrčí činnosti je 90 minut.

Možná rizika:

U této činnosti hrozí rizika jako například:

- nezáměr o aktivitu,
- špatné naladění dětí,
- konflikty mezi dětmi,
- nedostatečná motivace,

- časové omezení,
- požití materiálu,
- téma při projevu,
- nechť mluví před ostatními.

Motivace:

Abychom děti správně namotivovali, tak si nejprve s nimi povídáme o Vánocích. Ptáme se jich, jaké zvyky a tradice jejich rodiny dodržují, co jí o štědrovečerní večeři a jaký druh vánočního stromečku mívají. Poté jim sdělíme, že úkoly, které budou dnes plnit, budou vánočně zaměřené a že si budou moci vyrobit mnoho vánočních dárků, které budou moci poté někomu darovat.

Průběh aktivity:

Jejich prvním úkolem bude vymyslet deset slov souvisejících s Vánoci a napsat je na papír. Následně se posadily se na zem do kroužku a jeden po druhém přečetl ostatním, co vymyslel. Při dalším úkolu, dostalo každé dítě od své patronky obálku, ve které našlo rozstříhaná slova či obrázky s vánoční tematikou, které měl za úkol složit dohromady. Poté každé z dětí dostalo šablonu vánočního stromečku a formou strukturovaného úkolu si ho vymaloval, vystříhal, ozdobil různými třpytkami nebo si na něj nalepil ozdoby, které měl k dispozici (viz.: příloha č. 11). Další úkol spočíval v tom, že děti musely vymyslet text do předem vyrobeného vánočního přání (viz.: příloha č. 11). V případě, že dítě neumí psát, tak mohlo požádat svoji asistentku nebo do přání mohl něco nakreslit. Poslední činností, kterou s dětmi budeme provádět je vykrajování vánočních ozdobiček ze včelího plátu (viz.: příloha č. 11). Dětem jsme pomáhaly s přilepením stužek na ozdobičky. Po skončení této činnosti jsme si s dětmi sedly na zem do kroužku, kde si děti vzájemně předaly vánoční ozdobičky, které samy vyrobily. Každé dítě věnovalo vánoční ozdobičku tomu, koho má ve třídě nejraději a myslí si, že je jeho kamarádem. Také si mezi sebou popřály hezké Vánoce.

Reflexe a evaluace:

Jeden z chlapců přišel na nácvik sociálních dovedností velmi rozladěn, což ovlivnilo chování ostatních dětí, a proto jsem je musela upozornit, aby si přečetly pravidla chování, které dodržujeme v rámci nácviku (viz.: příloha č. 2). Chlapce jsem

dnes nepřesvědčila k tomu, aby se zapojil do činností a tak ho sociální pracovnice odvedla do vedlejší místnosti, kde vyčkával na příchod své maminky, což mě mrzelo. Ostatní děti při plnění úkolů odváděly dobrou práci a vše, co jsem od nich vyžadovala, splnily.

Přitom nedošlo ani k žádnému konfliktu mezi dětmi. Nejvíce mě při dnešním nácviku potěšilo, že jsem od jednoho z chlapců dostala vánoční ozdobu, kterou sám vyrobil.

Po skončení hodiny jsem se dětí zeptala, jak se jim líbila dnešní hodina a jaká činnost je bavila nejvíce.

Hodnocení cílů:

V dnešní hodině se u dětí nejvíce rozvíjela jemná motorika, grafomotorika a koordinace ruky a oka. Při výrobě vánočního stromečku měly na výběr z několika možností, jak ho vytvořit, bylo jen na nich, jakou z nich zvolí. Tvůrčími činnostmi, které jsme dnes prováděly, rozvíjely děti svou kreativitu a fantazii. Posledními dvěma úkoly jsem chtěla docílit toho, aby se naučily dělat něco pro druhé a aby se upevnily vztahy mezi nimi.

METODICKÝ LIST Č. 7

Název aktivity: „Hádej, kdo jsem?“

Definování cílů aktivity:

- rozvoj paměti,
- rozvoj myšlení,
- rozšíření vědomostí,
- rozvoj vzájemné komunikace,
- rozvíjení schopnosti koncentrace pozornosti,
- seberealizace,
- spolupráce mezi dětmi,
- zábava,
- relaxace.

Prostorové, materiální, finanční, personální a časové podmínky pro realizaci

Prostorové podmínky:

Tuto aktivitu můžeme zrealizovat v prostorách školy či jiného zařízení, jehož součástí je venkovní hřiště, zahrada nebo tělocvična.

Materiální a finanční podmínky:

K této činnosti si připravíme:

- papíry (20 Kč)
- předměty si můžeme vypůjčit či použít to, co máme doma

Personální obsazení:

Na tuto aktivitu budeme potřebovat jednoho vedoucího činnosti, který dětem vše důkladně vysvětlí a bude dohlížet na průběh celé činnosti. Vedoucí činnosti může mít po svém boku asistenta, pro případ, že by se něco stalo.

Časová dotace:

Tato aktivita není nějak časově náročná, proto si myslím, že 45 minut bude dostačujících. Maximálně se aktivita prodlouží o 15 minut.

Možná rizika:

Jako největší riziko, které se u této aktivity může objevit, je problém při řešení jednotlivých indicií. Také může dojít k možnému nepochopení zadání či úkolu. Mezi dětmi může dojít k jistým konfliktům nebo k překřikování mezi sebou. Také se může stát, že o tuto aktivitu nebudou jevit zájem. Při hledání indicií může dojít k úrazu.

Motivace:

Děti budeme motivovat hledáním indicií, protože tuto činnost dělají velmi rády. Také tím, že je to skupinová hra, tak ji mohou provádět se svými kamarády a ne samostatně.

Průběh aktivity:

V prostorách, kde aktivita probíhala, se rozmístilo, popřípadě schovalo několik indicií. Úkolem dětí bylo všechny tyto indicie najít a sesbírat. Poté je děti poskládaly vedle sebe a vzájemně se pokusily přijít na to, co, nebo koho charakterizují. Během hry jsem svévolně měnila její náročnost i její motivy. Pro upřesnění jsem uvedla několik

příkladů. Náročnější variantou této hry mohla být například indicie vyvozující třeba slavnou osobnost, zpěváka, popřípadě herce. To znamená, že v tomto případě jsem na určitém místě poschovávala obrázek, znázorňující mikrofon, dále včelku Máju, sošku Slavíka, CD a děti by měly vydedukovat, že se v tomto konkrétním případě jedná o zpěváka Karla Gotta. Protože je ale tento příklad o něco složitější, musela jsem přidat i další indicie nebo se snažila slovně děti nasměrovat. Jako jednodušší variantu této hry pro děti předškolního věku jsem zvolila pohádku O Červené Karkulce. To znamená, že jsem poschovávala obrázek košíku, čepečku, lahve a bábovky.

Reflexe a evaluace :

Jelikož na dnešní nácvik dorazily jen tři děti, tak tato hodina byla velmi klidná a odlehčující. Z tohoto důvodu jsem zvolila dnešní aktivitu, která pro děti nebyla moc náročná, ale spíše relaxující. Děti se ihned zhostily úkolu a začaly na něm pracovat. Jediným problémem, který se vyskytl, byl, že starší dítě vždy rychle podle indicií rozpoznalo, o co nebo o koho se jedná a nedalo tak ostatním příležitost. Navíc se mu tato pozice zalíbila a bylo těžké ho v tom uhlídat.

Po skončení tohoto nácviku se děti mohly vyjádřit, jak se jim tato hodina líbila a jestli je něco, co by na ní změnily.

Já jsem ke staršímu chlapci měla určité výhrady a tak jsem mu je sdělila. Chlapec mě překvapil tím, že je přijmul.

Všechny děti jsem průběžně chválila za jejich snahu a aktivitu při činnosti.

Vyhodnocení cílů:

Děti během této činnosti musely zapojit paměť, myšlení a využít svých dosavadních vědomostí. Také při aktivitě musely spolupracovat a vzájemně komunikovat, což jim šlo hůře, ale myslím, že to bylo tím, že na nácvik přišlo málo dětí a především hrál roli jejich věkový rozdíl. Nicméně to bylo pro ně zábavné.

METODICKÝ LIST Č. 8

Název aktivity: „Na emoce“

Definování cílů aktivity:

- vysvětlení a pochopení pojmu emoce,
- naučit se vyjadřovat pomocí neverbální komunikace,
- doplňovat svůj verbální projev nonverbální komunikací,
- rozvoj vlastní osobnosti,
- vlastní projev před ostatními,
- rozvoj jemné motoriky,
- rozvoj grafomotoriky,
- relaxace a zábava.

Prostorové, materiální, finanční, personální a časové podmínky pro realizaci

Prostorové podmínky:

Pro realizaci této aktivity nám postačí třída nebo nějaká hrací místnost, ve které se nachází koberec, na kterém s dětmi budeme moci plnit úkoly. V případě, že máme tu možnost vybrat si místnost, zvolila bych poněkud prostornější, aby nedocházelo při pantomimě ke zbytečným úrazům.

Materiální a finanční podmínky:

K této aktivitě je zapotřebí:

- papíry (20 Kč)
- obálka (1 Kč)
- klobouk (můžeme si ho vypůjčit)

Příprava aktivity:

Pokud máte přístup k internetu, tak můžete z různých internetových zdrojů stáhnout šablony či obrysy obličejů. Může se jednat o prázdné, nevyplněné obličejové šablony nebo o šablony s nějakým výrazem ve tváři. Co se týče pantomimy, můžete buď hru zakoupit, nebo si příslušná slova napsat na papír a následně je hodit do klobouku.

Personální obsazení:

K této činnosti je vhodné mít jednoho organizátora, který se postará o vysvětlení pravidel a bude dohlížet na celý průběh činnosti a také je zapotřebí pěti dobrovolníků,

kteří se budou individuálně věnovat dětem a budou jim dopomáhat při plnění úkolů a dalších činnostech.

Časová dotace:

Tato aktivita bude trvat zhruba 1 hodinu.

Možná rizika:

I v průběhu této aktivity se mohou vyskytnout rizika, která nám mohou naše plány zcela zhatit. Jedná se především o rizika, jakými například jsou: nechuť k této aktivitě, špatné namotivování dětí, špatné naladění dětí, nepochopení hry, časové omezení, odmítání vystupovat před ostatními dětmi a je tu i možnost nebezpečí úrazu.

Motivace:

U této činnosti děti motivujeme tím, že si každý z nich zkusí zahrát krátké divadelní představení, ale bez pomoci slov. Následně tuto aktivitu může potom provádět se svými kamarády, a pokud ji nebudou znát, tak je hru může naučit i on sám.

Průběh aktivity:

Nejprve jsem každému dítěti rozdala papír, na němž byl nakreslený obrys obličeje, a jeho úkolem bylo dokreslit takový výraz obličeje, který je pod ním napsaný. (viz.: příloha č. 9). Pro představu uvádím jednoduchý příklad: Pod obličejem bylo napsáno ŠŤASTNÝ, dítě mělo za úkol nakreslit úsměv. Samozřejmě se nejednalo jen o takové jednoduché výrazy, ale i o trochu složitější jako například agresivní, překvapený, zamyšlený atd. Tento úkol se dá provádět i obráceným způsobem, to znamená, že dětem jsem nakreslila rozzuřený obličej s vyceněnými zuby a dítě muselo rozpoznat, že se jedná o agresivní obličej. Další úkolem dětí bylo vytáhnout si z obálky lísteček, na kterém bylo napsáno slovo, které musely předvést bez pomoci slov a ostatní děti měly za úkol hádat, jaké slovo předvádí. V tomto případě mi především šlo o popsání emocí, takže jsem zvolila vhodná slova jako strach, bolest, přemýšlení atd. Nejednalo se o klasickou pantomimu. Děti měly možnost využít krátké přípravy. A protože děti s tím neměly žádný problém, tak se pokusila o slovní spojení. V závěru hodiny jsem zvolila lehčí variantu, aby si děti odpočinuly a zahrála jsem si s nimi pantomimu na zaměstnání.

Reflexe a evaluace:

Dnes jsme při nácviu opět nebyly kompletní. Jeden z chlapců se mi zdál smutný, a když jsem se ho zeptala, co se mu stalo, tak se ptal po chlapci, který byl nemocný. Na jednu stranu mi ho bylo líto, ale na tu druhou mě těšilo, že mezi chlapci se vytvářejí takové vazby. Při plnění úkolů měly některé děti problémy s předvedením emocí. U ostatních se opět potvrdilo to, že když to po nich někdo požaduje, tak vědí, co mají udělat, ale do svého verbálního projevu to nezařadí. Menší problémy měly v předvádění zaměstnání. To jim šlo o něco lépe, ale měly omezenou představivost.

Jinak jsem tuto aktivitu hodnotila kladně a děti se navzájem podporovaly potleskem, který jsem nejprve vyvolala já a děti ho po mně opakovaly. Také jsem jim položila otázku, jak se při předvádění cítily a zda jim to bylo nepříjemné.

Vyhodnocení cílů:

Když jsem při vysvětlování použila pojmu emoce, tak mi většina dětí nerozuměla a proto jsem ho musela nahradit slovem city, aby mi děti rozuměly. Zjistila jsem, že děti se umí vyjadřovat pomocí neverbální komunikace, jen ji neužívají při verbálním projevu. Některé děti mi sdělily, že nemají rády vystupování před ostatními. Při kreslení obličejů děti procvičovaly jemnou motoriku a grafomotoriku. Některý přednes dětí byl velmi zábavný a tak jsme se s dětmi pobavily.

METODICKÝ LIST Č. 9

Název aktivity: Nakupování

Definování cílů aktivity:

- vzájemná komunikace,
- práce ve skupině,
- schopnost spolupráce,
- procvičení jemné motoriky,
- orientace v prostoru,

Prostorové, materiální, finanční, personální a časové podmínky pro realizaci

Prostorové podmínky:

V první části úkolu postačí, místnost s dětským kobercem, když bude disponovat dětským kobercem, na který se děti posadí při plnění úkolů. V druhé části úkolu by bylo nejvhodnější, kdybychom měli k dispozici dlouhé, propojené chodby a schodiště, například v areálu školy či nějakého jiného zařízení. V případě, že toto k dispozici nemáme, postačí nám tělocvična.

Materiální a finanční podmínky:

K realizaci této aktivity potřebujeme:

- papíry (40 Kč)
- obálky (5 Kč)
- různé suroviny na nákup (můžeme si vypůjčit, nemusí se jednat o pravé suroviny)
- 2 nákupní tašky (můžeme si také vypůjčit)
- hrací peníze (100 Kč)

Příprava aktivity:

Z internetových zdrojů zkopírujeme všechny potřebné obrázky k této aktivitě. Dále vyrobíme plánec se zakreslenými cílovými body, který se bude odvíjet podle toho, jaké máme k dispozici prostory.

Personální obsazení:

K této aktivitě je zapotřebí jednoho organizátora, který děti důkladně seznámí s činnostmi, vysvětlí jim pravidla a vyhodnotí její celý průběh. Tato aktivita je závislá na dobrovolnících. Musíme mít dostatek dobrovolníků, aby se tato činnost mohla zrealizovat.

Časová dotace:

Jelikož se musí připravit jednotlivá stanoviště, tak do příslušného zařízení dorazíme o něco dříve a připravíme si vše potřebné. Samotná akce bude trvat 60 minut.

Možná rizika:

Při této aktivitě hrozí nezájem o aktivitu ze strany dětí. Dále, že se děti při plnění úkolů budou překřikovat nebo nebudou chtít spolupracovat, to může vygradovat až ke

konfliktu mezi dětmi. Také musíme dbát na zvýšenou opatrnost, až děti opustí třídu, aby nedošlo ke zbytečným úrazům.

Motivace:

Hlavní motivací pro děti bude činnost, kterou ještě nikdy neměly možnost provádět a zde si ji budou moci vyzkoušet. Navíc budou pracovat v týmech a mohou mezi sebou soupeřit, což patří k jejich oblíbeným činnostem.

Průběh aktivity:

Tato hra je zaměřená na skupinovou spolupráci a proto nejprve děti rozdělíme do dvou skupin. V této hře nejde o to, kdo bude rychlejší, ale aby se oba dva týmy dostaly ke stejnému závěru. Děti rozdělíme tak, aby v každém týmu byly silné články, ale i ty slabší, zkrátka, aby to bylo vyrovnané. Jejich prvním úkolem bylo přiřadit ty obrázky, které se dají zakoupit v železářství. Když měly úkol hotov, tak musely roztrždit obrázky podle toho, kde se dají zakoupit. To znamená, že rohlík se dá koupit v pekařství, mrkev v zelenině, mýdlo v drogerii atd. Posledním úkolem bylo roztrždit věci do bytu. Pro představu uvedu příklad: boty do botníku, míček do dětského pokoje, košťe do komory, hrnec do kuchyně, oblek či bunda do šatny, maso do mrazáku, mléko do lednice atd. Toto byla první část této aktivity.

Druhou částí bylo, že děti dostanou do ruky plánek s vyznačenými cílovými body a na druhé straně budou mít napsané instrukce. Jejich úkolem bylo dojít k vyznačeným cílovým bodům a splnit další úkoly. Na prvním stanovišti dostaly lísteček s napsaným nákupem, na druhém stanovišti dostaly peníze a nákupní tašku. Na dalších stanovištích už záleželo jen na nich, co nakoupí. Každý tým měl nakoupit jiné suroviny a také měly omezený rozpočet peněz. Ve chvíli, kdy byly se vším hotovy, vrátily se zpět na místo, odkud vyrážely na nákup, kde jsem zkontrolovala, zda byl úkol řádně splněn.

Reflexe, evaluace

Tato hodina nácviku se nám velmi povedla. V první části nácviku se děti z prvního týmu nemohly dohodnout, kdo bude velitelem, a proto docházelo k malým, ale řešitelným konfliktům. Nakonec se s mojí pomocí děti dohodly tak, že se v jednotlivých činnostech vystřídají. Naopak druhá skupina ztrácela čas tím, že se vzájemně překřikovaly. Co se týče úkolů, tak je zvládaly bez obtíží. Druhá část, která probíhala po

celé škole, byla z pohledu dětí záživnější a bavila je mnohem více. První tým si se všemi úkoly hravě poradil a druhý tým spletl a koupil jinou surovinu. Díky tomu, že nastala tato situace, tak si děti nevěděly rady, nicméně je napadlo přijít za mnou a zeptat se, jak jí mají vyřešit. A tak jsem děti poslala zpět do krámu, aby surovinu vyměnily za tu, kterou potřebují. Nakonec to děti zvládly, i když se vyjadřovaly hůře.

Na konci aktivity jsem dětem sdělila, že vítězové jsou všichni. Pochválila jsem je za spolupráci a za snahu, kterou při činnosti projevily. Každého chlapce jsem odměnila obrázkem. Také jsem chtěla dát prostor dětem, aby se k činnosti vyjádřily. Na jejímž základě mi sdělily, že se jim aktivita líbila, že s ní byly spokojeny a že by si rády zopakovaly.

Vyhodnocení cílů:

Práce ve skupině dětem nevádí a už si na ní postupně zvykají, dokáží i mezi sebou spolupracovat. Jen komunikace stále vázne, nedokáží se vyjádřit a některé děti raději mlčí, než aby komunikovaly. Při této činnosti se děti dokázaly v prostoru rychle zorientovat. Některé děti si zlepšovaly jemnou motoriku.

METODICKÝ LIST Č. 10

Název aktivity: Učíme se cestovat

Definování cílů aktivity:

- rozšíření znalostí a vědomostí,
- osvojení dovedností,
- rozvoj paměti, myšlení,
- rozšíření slovní zásoby,
- koncentrace pozornosti,
- rozvoj jemné motoriky,
- seberealizace,
- samostatnost.

Prostorové, materiální, finanční, personální a časové podmínky pro realizaci

Prostorové podmínky:

K této aktivitě nám postačí běžná třída s lavicemi a židlemi, kdy její počet bude odpovídat kapacitě dětí.

Materiální a finanční podmínky:

K této aktivitě potřebujeme:

- papíry (30 Kč)
- obálky (5 Kč)

Příprava aktivity:

Předem si připravíme křížovku s dopravní tematikou (viz.: příloha č. 10). Následně si z internetových zdrojů vytiskneme potřebné indicie, dle vlastní fantazie. Také si vytiskneme pár jízdnicích řádů MHD. V poslední řadě vytiskneme nejdůležitější dopravní značky, které by měly děti ovládat.

Personální obsazení:

Pro realizaci této činnosti je zapotřebí jednoho organizátora, který se postará o rozvrhnutí činností a vysvětlení pravidel a také je zapotřebí pár dobrovolníků, ke každému dítěti postačí jeden.

Časová dotace:

Tato aktivita není příliš časově náročná a měla by probíhat bez problémů, a proto si myslím, že 45 minut bude dostačujících. V případě, že nám tyto časové podmínky nebudou stačit, můžeme aktivitu o chvíli prodloužit.

Možná rizika:

U této aktivity by mohla nastat rizika jako například nezájem o aktivitu, nesoustředěnost, nedostatečná motivace, problémy s řešením úkolu atd. Také záleží na aktuální náladě dětí, která může ledacos ovlivnit.

Motivace

Motivací dětí bylo povídání o tématu doprava. Děti mohou vyprávět i nějaké své zážitky o tomto tématu. Mohou si navzájem vyměňovat různé zážitky, zkušenosti, dovednosti.

Průběh aktivity:

Nejprve jsem se s dětmi posadila do kroužku a povídala si s nimi na téma: „Doprava“. Ptala jsem se jich, jaké dopravní prostředky znají, jakými už cestovaly, jestli by poznaly nějaké dopravní značky a jak by se zachovaly v případě, že by viděly dopravní nehodu. Tímto povídáním jsem se snažila děti namotivovat k dalším činnostem. Po skončení jsme zůstaly s dětmi v kroužku a zahrály jsme si slovní fotbal, a aby to pro ně nebylo příliš jednoduché, tak jsem jim vymezila okruh slov. Zvolila jsem téma doprava, to znamená, že mohly vymýšlet všechna slova, která se týkají dopravy, dopravního značení, dopravních prostředků atd. Nechala jsem dětem více času a prostoru, v některých případech jsem jim napověděla nebo mohly říci o pomoc někomu jinému. Poté jsme si pro děti připravila křížovku s dopravní tematikou a jejich úkolem ji bylo rozluštit. Ve chvíli, kdy měly vyluštěnou křížovku, tak jsem jim dala obálku, ve které našly jednu indicii, podle které musely určit, o co se jedná (viz.: příloha č. 6). V případě, že si nevěděly rady, mohly si říci o další indicii. Indicií bylo celkem pět. Pro představu uvedu příklad: Dítě v obálce našlo dům, volant, test, značku znázorňující autoškolu, řidičský průkaz. V tomto případě by dítě mělo poznat, že se jedná o autoškolu. Po skončení tohoto úkolu jsem dětem rozdala několik jízdnic řádů Městské hromadné dopravy. Než jsem jim zadala další úkol, tak jsem jim napřed vysvětlila, jak se mají orientovat v jízdnicím řádu. Poté jsem si ověřila, zda mě děti poslouchaly a pochopily a následně jsem si to u každého z nich vyzkoušela. Každému z dětí jsem zadala odkud, a kam se chci dopravit a jejich úkolem bylo mi najít správný spoj. V závěru hodiny jsem dětem ukázala pár dopravních značek, kterými se mohou setkat, a pokusila jsem se o to, aby si některé z nich zapamatovaly. (viz.: příloha č. 7)

Reflexe a evaluace:

Některé děti při povídání o dopravě byly velmi upovídané. Já jsem se snažila dát prostor dětem, které se vyjadřují méně. Když jsem dětem vymezila určitý okruh při hře slovní fotbal, tak jim to později začalo dělat problémy, nenacházely správná slova a musely hodně přemýšlet. V této situaci jsem ocenila, že si děti dokáží vzájemně poradit a neoslovují jen mě. Jednomu z chlapců jsem dnes obzvlášť udělala radost, jelikož doprava a vše, co s ní souvisí je jeho zálibou. Úkol s indiciemi byl pro ně složitější, ale

dokázaly ho vyřešit. Orientace v jízdním řádu dělala problémy spíše dětem v předškolním věku, ostatní je celkem ovládaly.

Vyhodnocení cílů:

V těchto činnostech šlo především o to, aby si děti rozšířily znalosti a vědomosti v oblasti dopravy, dopravních značek a dalšími souvisejícími věcmi. Pomocí slovního fotbalu doplnit slovní zásobu a rozvíjet kognitivní funkce, to znamená paměť a myšlení. Také jsem chtěla docílit zvyšování pozornosti, a aby dítě vydrželo déle u jedné činnosti. Díky tomu, že se děti učily orientaci v jízdních řádech, tak si osvojily novou dovednost.

5. Závěr

V současné době je o problematice autismu dostatek dostupných informací a existuje i mnoho odborných publikací. Nyní se s autismem setkáváme mnohem častěji, což přispělo k nárůstu odborníků, kteří získali studiem v tomto oboru příslušnou kvalifikaci. Obrovský posun zaznamenáváme i ve vzdělávacích strategiích, což vede ke zmírnění postižení a ke snadnějšímu začlenění dítěte do společnosti.

Ve své práci jsem měla předem stanovený cíl, kterým bylo vytvořit vlastní návrh metodických listů skupinového nácviku sociálních dovedností u dětí s autismem v mladším školním věku.

V současnosti existuje několik alternativních metod, které pomáhají dětem s poruchami autistického spektra ve zvládnání běžných denních situací. Jednou z nich je nácvik sociálních dovedností, kterým jsem se zabývala ve své bakalářské práci. Tento nácvik podporuje děti zejména v začlenění do kolektivu, v navazování a vytvoření si přátelských vztahů se svými vrstevníky a zlepšení v komunikačních schopnostech.

Nejprve byl nácvik prováděn individuální formou, při níž jsem se zaměřila na konkrétní dovednosti jednotlivých dětí a tuto formu jsem především zvolila z toho důvodu, že mezi dětmi nebyly vytvořeny přátelské vazby. Pro stmelení kolektivu jsem později přešla od individuální formy ke skupinové právě kvůli tomu, aby se děti naučily navazovat vztahy mezi sebou, aby si dokázaly pomoci, naslouchat jeden druhému a spolupracovat. V nácviku mi dopomohl motivační žetonový systém, který jsem zavedla hned na začátku. Tato motivace spočívala ve sbírání bodů a následné odměně a reakce na tuto metodu byla ze strany dětí více, než pozitivní a hodnotím ji jako úspěšnou.

Pro doplnění informací jsem provedla rozhovor s jedním z rodičů, který mi byl ochotný poskytnout odpovědi na mé kladené otázky. Tyto otázky se vztahovaly k nácviku sociálních dovedností. Vyplývá z nich, že nácvik je pro děti prospěšný. Jsou zaznamenány přínosy v komunikační oblasti a zlepšeném chování zejména ke svým vrstevníkům a mladším sourozencům. Jediným negativem, které rodič uvádí je, že je nácvik příliš krátký a mohl by probíhat místo jednou například třikrát týdně.

Metodické listy by měly posloužit jako informační příručka pro speciální pedagogy, rodiče a různé organizace, zabývající se touto problematikou. Lze je i využít v praxi anebo čerpat z nich inspiraci.

6. Přílohy

Příloha č. 1

Rozhovor s matkou dítěte s poruchou autistického spektra

1) **Jak dlouho navštěvujete s Vaším dítětem nácvik sociálních dovedností?**

Na nácvik sociálních dovedností chodíme už dva roky.

2) **Zaznamenáváte u Vašeho dítěte pokroky v komunikačních a sociálních dovednostech?**

Ano, myslím si, že to určitě význam má, naše dítě se zlepšilo v komunikaci nejen s námi, ale i ve škole. V sociálních dovednostech žádné velké změny s manželem nepozorujeme, ale zmírnila se jeho roztěkanost a agresivita. Zlepšilo se jeho chování, dříve se hned naštvál, když se mu něco nelíbilo, teď je klidnější, možná, že to není jen díky nácviku, ale tím, že je o něco starší. Za pár měsíců přibude do naší rodiny další člen, tak uvidíme, jak ho naše dítě přijme.

3) **Jak se líbí Vašemu dítěti NSD?**

Na začátku NSD jsme měly velké trable s tím, že se mu sem nechtělo, netěšil se, přišlo mu to hloupé. Postupem času se to zlepšilo a nyní už s tím zas takový problém nemá.

4) **Provádíte některé činnosti z nácviku sociálních dovedností v domácím prostředí?**

Ne, ale na nácviku mě zaujaly motivační lišty a tak jsme je začaly využívat i doma, protože na něj platí.

5) **Jak jste se o NSD dozvěděla, byl Vám někým doporučen?**

Doporučil mi ho dětský psycholog a také škola, do které dítě chodí.

6) **Spolupracujete se SPC, kromě NSD ještě jinak?**

Ano SPC nám doporučuje různé kurzy, kterých se můžeme účastnit. Máme možnost si tady půjčovat knížky o autismu a radit se, se sociální pracovníci ohledně přídatků a také nás informuje nás o změně zákonů apod.

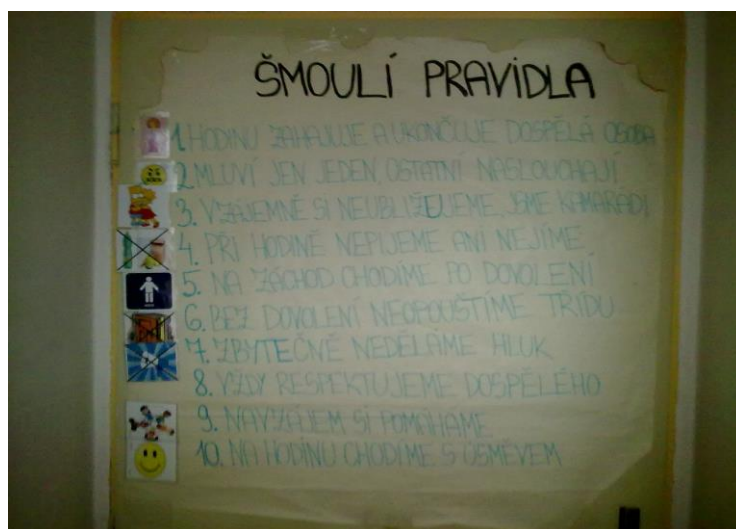
7) Vyměňujete si s ostatními rodiči zkušenosti a rady?

Ano, s některými rodiči se scházím skoro každý týden a většinou řešíme naše děti a předáváme si nějaké informace.

8) Je něco, co byste na NSD změnila?

☺ Možná, aby byl častěji a trval delší dobu.

Příloha č. 2: Pravidla



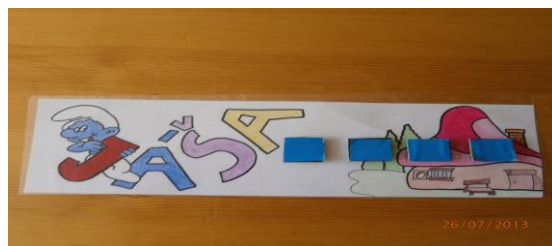
Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 3: Motivační plakát



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 4: Žetonové karty



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 5: Průběh činností v hodině NSD



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 6: Úkoly v rámci NSD-indicie



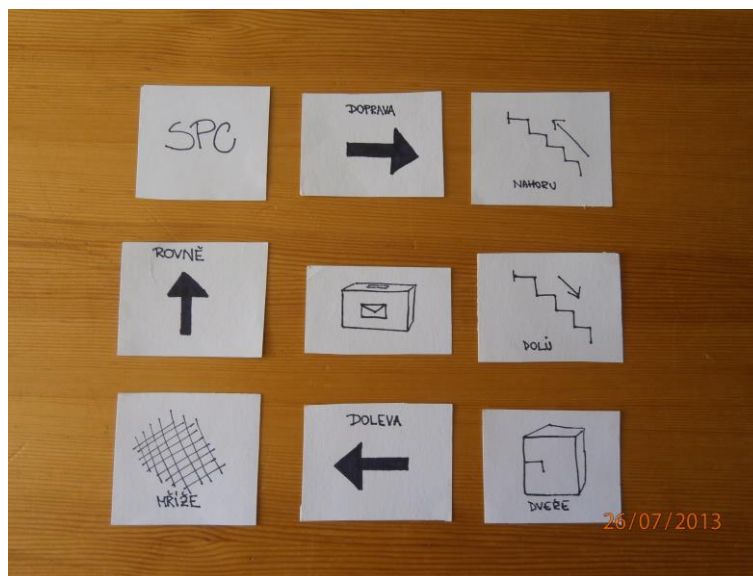
Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 7: Úkoly v rámci NSD- poznávání dopravních značek



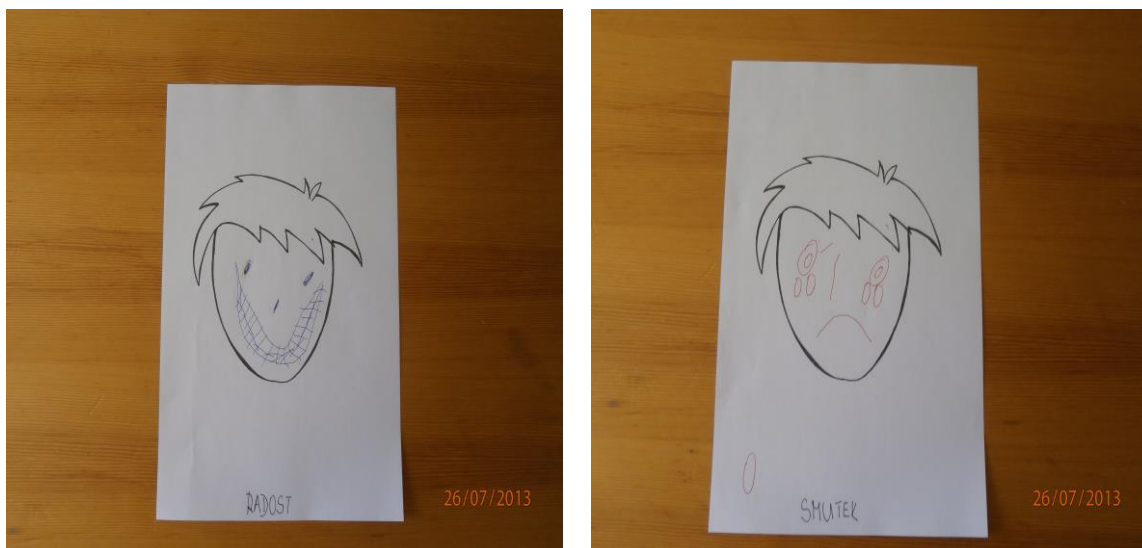
Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 8: Úkoly v rámci NSD- Indicie k aktivitě „Honba za pokladem“



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 9: Úkoly v rámci NSD-rozpoznávání emocí



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

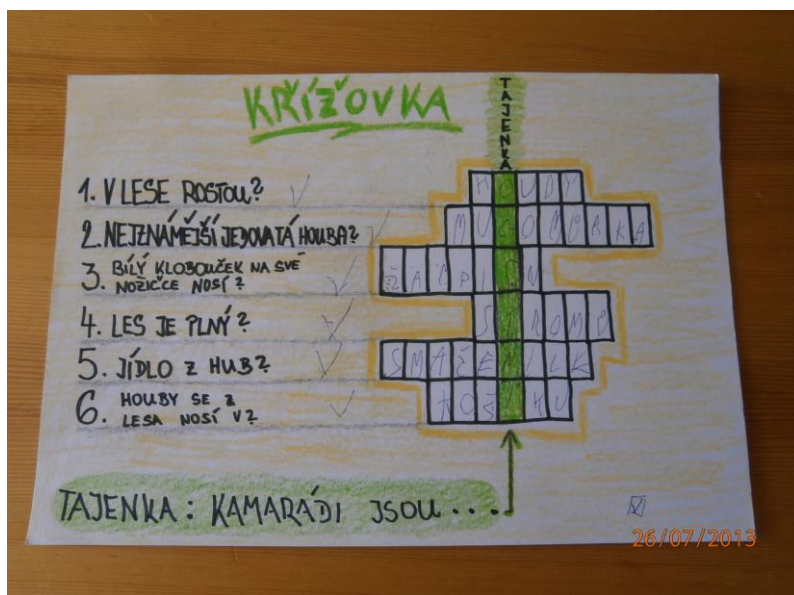


Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 10: Úkoly v rámci NSD- křížovka



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

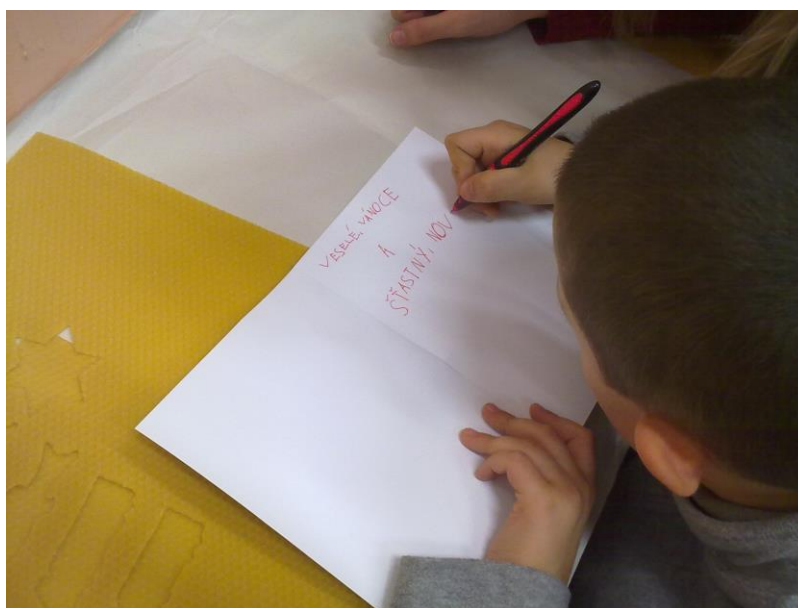
Příloha č. 11: Úkoly v rámci NSD- Vánoční hodina



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 10: Informační tabule pro děti s autismem



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

7. Seznam použitých zdrojů

ATWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 208 s. ISBN 80-7178-979-8.

BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 247 s. ISBN 978-80-210-5781-4.

BEYER, Jannik, GAMMELTOFT Lone. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 98 s. ISBN 80-736-7157-3.

BONDY, Andy, FROST, Lori. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-2053-1.

BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 125 s. ISBN 978-807-3678-340.

CLERQ, Hilde De. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?* 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 102 s. ISBN 978-80-7367-235-5.

ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, JŮN, Hynek, THOROVÁ, Kateřina. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem* 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-3767-319-2.

GILLBERG, Chrisopher, PEETERS, Theo. *Autismus-zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 122 s. ISBN 80-7178-201-7.

HRDLIČKA, Michal, KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.

JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 48 s. ISBN 978-80-210-5186.

JELÍNKOVÁ, Miroslava, NETUŠIL, Radovan. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999. 10 s.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000. 19 s.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III. Problémy s představivostí u dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000. 14 s.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII. Pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. 20 s.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 188 s. ISBN 978-80-7290-383-2.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sociální dovednosti u žáků s poruchami autistického spektra se zaměřením na ovlivnění chování*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372.

MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-807-3677-879.

PATRICK, Nancy Jo. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: Tipy a strategie pro každodenní život*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 157 s. ISBN 978-80-7367-867-8.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: Aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 127 s. ISBN 80-7367-102-6.

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ Dana a kolektiv. *Dětská klinická psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 1997. 450 s. ISBN 80-7169-512-2.

SCHOPLER, Eric, REICHLER, Robert, LANSINGOVÁ Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 271 s. ISBN 978-80-7367-898-2.

STRAUSSOVÁ, Romana, KNOTKOVÁ Monika. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: Jak začít a proč*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 135 s. ISBN 978-80-262-0002-4.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Vyjímečné děti: Aspergerův syndrom*. 3. vyd. Copyright, 2007. 46 s.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Copyright, 2008. 60 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozšířené a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Karolinum: Univerzita Karlova, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 132 s. ISBN 80-247-1600-3.

VOSMIK, Miroslav, BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

8. Klíčová slova

Poruchy autistického spektra

Sociální dovednosti

Mladší školní věk