

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

**Podpora a vzdělávání dětí s poruchou autistického
spektra**

Bakalářská práce

Autor: Tereza Kotyzová
Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciálně pedagogická péče o osoby s poruchami
komunikace
Vedoucí práce: PhDr. Jana Dlouhá, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: Tereza Kotyzová

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciálně pedagogická péče o osoby s poruchami komunikace

Název závěrečné práce: **Podpora a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra**

Název závěrečné práce AJ: Support and education of children with autism spectrum disorder

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je popsat specifika vzdělávání jedinců s poruchou autistického spektra, analyzovat způsob a formu speciálně pedagogické podpory těchto jedinců ve vybraném regionu / ve vybrané základní škole praktické, příp. základní škole speciální. Prostřednictvím kazuistických studií zdokumentovat způsob a formy poskytované speciálně pedagogické intervence, míru pokroku vybraných žáků dosaženého v průběhu dosavadního vzdělávání. Metody: pozorování, rozhovor, analýza výsledků činností, kazuistická studie.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jana Dlouhá, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: PhDr. Lenka Neubauerová

Datum zadání závěrečné práce: 6. 3. 2012

Datum odevzdání závěrečné práce:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením PhDr. Jany Dlouhé, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Anotace

KOTYZOVÁ, Tereza. Podpora a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 70 s. Bakalářská práce

Cílem práce je popsat specifika vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra na Speciální střední škole a základní škole v Žamberku. Bakalářská práce se dělí na část teoretickou a část praktickou. Obsahem teoretické části je seznámení s problematikou poruch autistického spektra, legislativní ukotvení vzdělávání dětí s autismem a náčrt struktury vzdělávání dětí s autismem. Obsahem praktické části je zhodnocení pokroku vybraných žáků pomocí Edukačně- hodnotícího profilu dítěte/žáka s poruchou autistického spektra.

Metody použité v rámci výzkumu: pozorování, rozhovor, analýza výsledků činností, kazuistická studie.

Klíčová slova: autismus, porucha autistického spektra, strukturované vyučování, vzdělávání

Annotation

Kotyzová, Tereza. Support and education for children with pervasive developmental disorder. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 70 pp. Bachelor degree thesis

The aim is to describe the specifics of the education of children with Pervasive developmental disorder on special high school and elementary school in Žamberk. This bachelor degree thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is familiar with Pervasive developmental disorder, legislative basis for the education of children with autism and outline the structure of education of children with autism. The practical part is to evaluate the progress of selected students with educational evaluation - profile child / pupil with autism spectrum disorder.

The methods used in the research: observation, interview, analysis of results of operations, case study.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, structured teaching, education

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Autismus	9
1.1. Pervazivní vývojové poruchy.....	9
1.2. Diagnostická kritéria	10
1.3. Triáda poruch autistického spektra	12
1.4. Formy autismu	14
1.5. Mentální retardace.....	17
2. Legislativní ukotvení vzdělávání dětí s autismem	20
3. Intervence u dětí s autismem	23
3.1. TEACCH program	23
3.2. Strukturované učení dětí s autismem	23
3.2.1. Principy strukturovaného učení	24
3.3. Aplikovaná behaviorální analýza	28
3.4. Výměnné komunikační strategie.....	29
3.5. Metody vzdělávání	29
3.6. Edukačně – hodnotící profil	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4. Metodologie práce	35
4.1. Cíl práce	35
4.2. Metody získávání údajů	35
4.3. Organizace výzkumného šetření	38
4.4. Charakteristika výzkumného místa	38
4.4.1. Charakteristika výzkumného místa.....	38
4.4.2. Organizace vyučování jednotlivých tříd	39
4.5. Charakteristika výzkumného souboru.....	41

5. Edukačně-hodnotící profil dětí s poruchou autistického spektra.....	43
5.1. Kazuistická studie žáka - Jan	43
5.2. EHP - Jan.....	45
5.3. Kazuistická studie žáka - Petr	51
5.4. EHP – Petr.....	53
Závěr	59
Shrnutí	61
Diskuze.....	62
Seznam použité literatury a odborných zdrojů.....	63
Internetové zdroje.....	66
Přílohy	67

Úvod

„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.“ (Jim Sinclair in Thorová, 2006, s. 33)

Téma bakalářské práce „Podpora a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra“ jsem si zvolila proto, jelikož občas doprovázím svého bratra, který má sám diagnostikovaný dětský autismus, do Speciální střední školy a základní školy v Žamberku. A právě tato zkušenost mě vedla k napsání bakalářské práce týkající se této problematiky.

Cílem bakalářské práce je zjistit pokrok vybraných žáků pomocí Edukačně - hodnotícího profilu dítěte / žáka s poruchou autistického spektra.

Obsahem práce je teoretické shrnutí problematiky poruch autistického spektra a výuky dětí s autismem. V praktické části se budeme zabývat výsledky Edukačně - hodnotícího profilu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Autismus

Slovo „autos“ je řeckého původu a znamená „sám“. Poprvé ho použil americký psychiatr Leo Kanner, který se tímto pojmem snažil vyjádřit domněnku, že tyto děti jsou osamělé, pohroužené do vlastního světa, že je nezajímá svět okolo nich a nejsou schopny lásky a přátelství (Thorová, 2012).

1.1. Pervazivní vývojové poruchy

„Výraz pervazivní porucha vystihuje podstaty poruchy mnohem lépe než pojem autismus. Jestliže postižení mají problémy v oblasti komunikace, sociálního porozumění a imaginace a navíc těžkosti s chápáním toho, co vidí a slyší, pak označení autistický v omezeném slova smyslu obrácený do sebe není nejmýstižnější. Skutečné potíže těchto osob jsou mnohem širší než jednoduchá charakteristika sociální uzavřenosti“ (Peeters, 1998, s. 11).

Thorová (2012) řadí pervazivní vývojové poruchy (Pervasive Developmental Disorders – PDDs) neboli poruchy autistického spektra k nejtěžším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepřonikající a znamená, že vývoj dítěte je narušen do hloubky a v mnoha směrech. Vrozené postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení, tedy fantazii, mají vliv na to, že dítě nezvládne vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak.

Kohoutek (In Bazalová, 2011, s. 33) definuje poruchy autistického spektra jako *všepřonikající vývojové poruchy, které záporně mění motorickou, emoční, volní, kognitivní, řečovou – celou osobnostní a psychosociální úroveň dítěte, což mu zabraňuje úspěšně se adaptovat ve společnosti.*

Jednotlivé symptomy se liší nejen svou rozsáhlostí a různorodostí symptomatiky, ale i četností a silou projevu. Také stupeň závažnosti bývá jiný a mění se s věkem. V určitých věkových obdobích je autistické chování zřetelnější, naopak u některých dětí zaznamenáváme ustupující tendenci projevující se typické symptomatiky (Thorová, 2012).

Často se vyskytujícím projevem je echolálie. Jedná se o opakování slyšených slov nebo přesněji *řeč není co do významu dostatečně analyzována,*

ale je uchovávána do jisté míry v zakódovaném stavu v paměti a následně reprodukována (Gillberg, Peeters, 1998, s. 12).

„Opožděná echolalie znamená doslovné opakování slova či věty s určitým zpožděním. Mnohé formy echolalie mohou být považovány za hyperselektivitu. Echolalie je typický projev pro člověka, který má dobrou paměť, dobrou výslovnost, ale nechápe význam toho, co bylo řečeno“ (Schuler, Prizant In De Clerq, 2007, s. 28)

V oblasti sociálního chování je vývoj dětí s poruchou autistického spektra velmi různorodý. V raném věku je zájem o jakýkoli sociální kontakt omezený a nekonzistentní. Dítě se nesnaží napodobovat činnosti vidící u rodičů, a pokud ano, je často omezené jen na určité, opakované aktivity (Thorová, 2012).

1.2. Diagnostická kritéria

Diagnostika poruch autistického spektra je složitý proces vyžadující komplexnost. Komplexnost spočívající v psychologickém, psychiatrickém, neurologickém, foniatrickém, genetickém, logopedickém a speciálně pedagogickém vyšetření. Při diagnostice se zaměřujeme hlavně na projevy tzv. triády, tedy narušení v oblasti komunikace, sociálního chování a imaginace související se stereotypií a hrou (Bazalová, 2011).

Dle Čadilové a Žampachové (2012) se diagnostika poruch autistického spektra stanovuje na základě specifického chování za přítomnosti určitého množství symptomů, jenž mohou být zastoupeny v různé četnosti i míře. Právě tyto symptomy mohou během vývoje každého jedince měnit svou intenzitu, může dojít jak k vymizení některých symptomů nebo naopak k jejich prohloubení. K poruše autistického spektra se může vázat i několik dalších onemocnění a poruch, které nejen ztěžují diagnostiku, ale i komplikují následnou intervenci.

Thorová (In Bazalová, 2011, s. 101) uvádí, že *diagnózu sestavujeme vždy na základě sumy a vzorce symptomů, nikdy ne na základě dílčích projevů.*

Pervazivní vývojové poruchy se projeví již v prvních letech života dítěte. Jak brzy a v jaké intenzitě záleží na konkrétním typu poruchy. Aby mohla být stanovena diagnóza, je zapotřebí potvrzení několika symptomů v jednotlivých oblastech triády (Thorová, 2012).

K diagnostice poruch autistického spektra jsou v současné době používány tyto manuály s diagnostickými kritérii: Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) a Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM-IV). MKN-10 vydala

Světová zdravotnická organizace, 10. revize proběhla v roce 1992. DSM-IV vydala Americká psychiatrická asociace v roce 1994 (Čadilová, Žampachová, 2012).

Základem diagnózy autismu je vždy kvalitní pozorování, založené na dobré znalosti obvyklých projevů v jednotlivých etapách vývoje dítěte. Pro usnadnění pozorování a co nejčasnější zachycení všech dětí s autismem byla vytvořena řada speciálních metod - posuzovací škály umožňující určitou míru kvantifikace při kvalitativním vyšetření a dotazníkové metody vyplňované rodiči (Krejčířová In Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Pro rámcové hodnocení míry autismu se v České republice používá posuzovací škála **CARS (Childhood Autism Rating Scale)** - Škála dětského autistického chování. Dítě se touto škálou hodnotí v patnácti behaviorálních oblastech ve čtyřstupňové škále, např.: vztahy k lidem, schopnost nápodoby, schopnost adaptace, úroveň nonverbální i verbální komunikace, percepční potíže, hra a užívání předmětů, zvláštnosti v motorice. Hodnotí se na základě přímého pozorování nebo informací od rodičů či anamnestických dokumentů (Pipeková, 2006).

Jak píše Krejčířová (s. 523 In Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001), *podobný obsah má i Behavioral Observation System (Freeman et al., 1984, 1986) nebo škála BSE (Behavioral Summarised Evaluation, Berthelemy et al., 1992). ABC (Autism Behavioral Checklist, Krug et al., 1980) je metodou spíše screeningovou a zachycuje i nespecifické poruchy chování u dětí s MR a s kombinovaným postižením, k diagnostice autismu sama o sobě není dostatečně specifická.*

Další screeningovou metodou je **CHAT (Checklist for Autism in Toddlers, Baron-Cohen et al., 1992)**, která je rozdělena do dvou sekcí: oddíl A jsou otázky, na které odpovídají rodiče a oddíl B, který je založen na přímém pozorování, většinou pediatra, při preventivní prohlídce v 18 měsících. Screeningová metoda **A.S.A.S (The Australian Scale for Asperger's syndrome, Garnett, Attwood, 1995)** je určena pro odhalování Aspergerova syndromu u dětí mladšího školního věku. **DISCO (Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders, Gould et al., 2000)** se semistrukturovaný rozhovor pro děti a dospělé s komunikačním a sociální handicapem (Beranová, Thorová, Hrdlička, Propper In Hrdlička, 2004).

Thorová (2006, s. 265) píše, že *metoda ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule, Lord et al., 1989) je v podstatě semistrukturovaným vyšetřením, kdy v rámci různých přesně definovaných aktivit hodnotíme fungování sledované osoby převážně v oblasti sociální interakce a komunikace.*

Škála **ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised)** je vhodná k diagnostice od 18 měsíců věku dítěte až do dospělosti. Jedná se o standardizované interview o rozsahu 111 položek s přesně definovanými otázkami. Při vyhodnocování podle algoritmu MKN-10 se používá asi jen 40 položek z celkového počtu. Nestanovuje se tedy celkové skóre ale jen dílčí skóre pro základní oblasti: narušenou sociální interakci, narušenou komunikaci, repetitivně vzorce chování a abnormality zaznamenané před 36 měsícem života (tzv. věkové kritérium). Je stanoveno minimální skóre pro pozitivitu oblasti a následně dle počtu pozitivních oblastí se zpřesňuje diagnóza: dětský autismus při 4 pozitivních oblastech, atypický autismus alespoň při 1-2 pozitivních oblastech, mezi které však nepočítáme věkové kritérium (Beranová, Thorová, Hrdlička, Propper In Hrdlička, 2004).

1.3. Triáda poruch autistického spektra

Britská psychiatricka Lorna Wingová vymezila v sedmdesátých letech klíčové oblasti, tzv. triádu poškození, do které patří sociální chování, komunikace a představitost. Problémy v těchto oblastech jsou důležité pro diagnostikování PAS (Thorová, 2012).

Jak píše také Čadilová, Žampachová (2012), všechny poruchy autistického spektra mají společné tři oblasti vývoje, tzv. autistickou triádu, o které se v diagnostických kritériích hovoří jako kvalitativním narušení sociální interakce, kvalitativním narušením komunikace a omezených a pravidelně se opakujících jednotvárných způsobů chování a zájmů.

Sociální interakce spočívá v sociálním chování a formování sociálních vztahů. Sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchami autistického spektra v hlubokém deficitu (Thorová, 2006 In Bazalová, 2011, s. 45).

Problémy v **sociálních oblastech** způsobuje zřetelné narušení schopnosti nonverbálního chování (mimika, oční kontakt, postoj těla) a přiměřené reakce v různých sociálních situacích. Stejně tak snížená schopnost, někdy až neschopnost, vytvářet vztahy s vrstevníky, absence schopnosti sdílet pozornost jsou projevy poruch autistického spektra. Snížená schopnost sociální a emocionální empatie navíc často směřuje k vyřazení osoby s poruchou autistického spektra z centra společnosti. Tyto problémy vyplývají z nepochopení sociálních kontaktů, chování ostatních a špatné adaptability (Čadilová, Žampachová, 2012).

Děti s poruchou autistického spektra se často snaží pochopit sociální svět kolem nich pomocí logického vztahu příčina – následek, což je velmi náročné. Očekáváme-li tedy, že děti s poruchou autistického spektra čtou snadno naše nálady a chápou ihned naše záměry, nelze se divit vzniku tak závažných problémů v komunikaci (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Komunikací rozumíme verbální i nonverbální interakci s receptivní i expresivní složkou řeči, komunikaci za použití obrázků, gest či mimiky (Vermeulen, 2006 In Bazalová, 2011, s. 40).

Bazalová (2011) zdůrazňuje důležitost **komunikace** jako schopnosti sdělit své potřeby a zmiňuje různorodost postižení komunikace u osob s poruchou autistického spektra. Vždy záleží na individualitě každého jedince, jeho míře vývoje a případných přidružených diagnóz. Pokud dítě s autismem mluví, není schopné konverzace a často jen opakuje slyšená slova a věty – echolálie.

Taktéž jsou narušeny i nonverbální projevy komunikace, a to proto, že děti s autismem nevyhledávají oční kontakt, většinou se dívají do země či stranou (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, De Clerq, 2007 In Bazalová, 2011, s. 41).

Během raného vývoje vnímá dítě věci tak, jak jsou, čistě realisticky, nikoli co symbolizují. Mnohé děti s poruchou autistického spektra zůstávají na úrovni konkrétních a doslovných, až fotografických, zážitků po celý život (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Vývoj řeči lidí s PAS je buď opožděný, nebo se řeč nevyvine vůbec. Lidé s PAS mají problémy v oblasti expresivní i receptivní složky řeči, tyto nedostatky však často nejsou schopni kompenzovat alternativním způsobem komunikace, např. mimikou, gesty. Často se objevují stereotypní, opakující se používané vzorce řeči nebo vlastní žargon. U lidí s PAS chybí různorodá, spontánní a sociálně funkční komunikace (Čadilová, Žampachová, 2012).

Nedostatky v oblasti **představivosti** se projevují převážně aktivitami typickými pro nižší vývojový věk. Činnosti mají často ulpívavý charakter na stereotypních, nefunkčních, specifických rituálech a projevují se někdy nepřiměřeně dlouho trvajícím zájmem až zaujetím částí těla či předmětu. Mnoho lidí s poruchou autistického spektra má potíže se zvládnutím změn. U některých lidí se objevuje opakující se a stereotypní chování a pohyby, např. třepotání, kroutivé pohyby rukama nebo prsty (Čadilová, Žampachová, 2012).

Většina dětí poznává hrou spontánně svět a ke hře přistupuje tvořivým způsobem. **Hra** by měla přinášet dítěti radost, její základy jsou smysluplné a přispívají k rozvíjení osobnosti dítěte. Všechny děti však nemají stejné příležitosti. Některým brání v přístupu ke hrám sociální faktory, jiným jejich psychická výbava. Děti s autismem nedokážou využít svých herních schopností. Bývají proto často mylně označovány jako děti, které si nedokážou hrát. U dětí s poruchou autistického spektra právě často chybí spontánní tvořivá hra, ale stále může být právě hra zdrojem jejich osobního rozvoje. Děti s autismem se mohou naučit si hrát, pokud učitelé a rodiče si budou vědomi pravidel, kterými se hra řídí, píše Beyer a Gammeltoft (2006).

1.4. Formy autismu

Pervazivní vývojové poruchy jsou uvedeny v MKN-10 pod zkratkou F84: *„Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci“* (MKN-10, s. 248).

Typy poruch jsou v MKN-10 vyjmenovány následující:

- Dětský autismus (F84.0);
- Atypický autismus (F84.1);
- Rettův syndrom (F84.2);
- Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3);
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4);
- Aspergerův syndrom (F84.5);
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8);
- Pervazivní vývojová porucha NS (F84.9).

Nyní pro porovnání uvádíme terminologii MKN-10 a odpovídající ekvivalenty DSM-IV (Bazalová, 2011, s. 31).

MKN-10, 1992 Světová zdravotnická organizace	DSM-IV, 1994 Americká psychiatrická asociace
Dětský autismus (<i>Childhood autism</i>) F84.0	Autistická porucha (<i>Autistic disorder</i>)
Rettův syndrom (<i>Rett's syndrome</i>) F84.2	Rettův syndrom (<i>Rett's syndrome</i>)
Jiná dezintegrační porucha v dětství F84.3 (<i>Other childhood desintegrative disorder</i>)	Dětská dezintegrační porucha (<i>Childhood desintegrative disorder</i>)
Aspergerův syndrom F84.5 (<i>Asperger's syndrome</i>)	Aspergerova porucha (<i>Asperger disorder</i>)
Atypický autismus (<i>Atypical autism</i>) F84.1	Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (<i>Pervasive developmental disorder not otherwise specified – PDD-NOS</i>)
Jiné pervazivní vývojové poruchy F84.8 (<i>Other pervasive developmental disorders</i>)	
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná F84.9 (<i>Pervasive developmental disorder, unspecified</i>)	
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby 84.4 (<i>Overactive disorder associated with mental retardation and stereotyped movements</i>)	Není ekvivalent

Tab. 1 - Terminologie užívaná v MKN-10 a DSM-IV

Nyní několik vět k přiblížení jednotlivých typů poruch zmiňovaných v praktické části práce.

Dětský autismus

Jak uvádí Hrdlička (In Hrdlička a Komárek, 2004), dětský autismus je nejlépe prostudovanou poruchou autistického spektra, je také častější u chlapců než u dívek. Nástup příznaků může pozvolný, kdy se pomalu projevují první autistické deficity již v prvním roce, nebo se může objevit náhlá regrese. Vše před dovršení třetího roku života dítěte. Bývá narušena sociální interakce, verbální i neverbální složka komunikace. Patrná odlišnost je též ve schopnosti si hrát, patrný je nedostatek v tvořivost, fantazii v myšlení a společenské napodobující hře.

Dětský autismus tvoří hlavně z historického pohledu jádro poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti může být různý, od mírných symptomů až po velké množství závažných symptomů a kromě poruch v každé části diagnostické triády mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi (Thorová, 2006).

Vágnerová (2012, s. 317) píše, že *údaje o četnosti výskytu dětského autismu se pohybují v určitém rozmezí, 2-20 dětí na 10 000, které je dáno přísností použitého kritéria.*

Pro praxi je také důležité dělení dětského autismu na **vysoce funkční autismus**, který označuje jedince s IQ minimálně 70, tedy bez přítomnosti mentální retardace a bez výrazného narušení komunikativní řeči. Dále **středně funkční autismus** zahrnující jedince s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací, více patrným narušením řeči a objevujícími se stereotypiemi. Jako osoby s **nízkofunkčním autismem** se označují osoby s těžkou a hlubokou mentální retardací, které zřídka navazují kontakt, nemají dostatečně rozvinutou řeč a projevují se u nich výrazné stereotypie (Hrdlička, Komárek, 2004).

Atypický autismus

Je to heterogenní diagnostická jednotka tvořící součást autistického spektra. Pro diagnózu je důležité, že celkový obraz nesplňuje plně kritéria jiného typu pervazivní poruchy. Typické pro tuto kategorii jsou problémy v navazování vztahů s vrstevníky, přecitlivělost na specifické vnější podněty a sociální schopnosti jsou méně narušeny, než u klasického autismu (Thorová, 2012).

Atypický autismus je pervazivní vývojová porucha, lišící se od dětského autismu dobou vzniku (k narušení vývoje dochází až po dosažení třetího roku) nebo naplněním všech tří oblastí diagnostické triády (Pipeková, 2006).

Aspergerův syndrom

Symptomatika Aspergerova syndromu, někdy nazývaného sociální dyslexie, plynule přechází do normy. Vývoj řeči se od normálního vývoje liší nápadně mechanickou a formální řečí kopírující výrazy dospělých. Obtíže mívají především v oblasti pragmatického užívání řeči, kdy řeč často neodpovídá sociálnímu kontextu situace, lpí na přesném vyjadřování, vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů. Děti s Aspergerovým syndromem obtížně rozumí pravidlům společenského chování, mají problém orientovat se v neverbálních signálech, humorně či ironicky myšlené výroky chápou doslovně. Obtížně chápou potřeby jiných lidí, působí egocentricky a bez empatie (Thorová, 2012).

Jen málo osob s diagnostikovanou poruchou autistického spektra má autismus samotný, většinou se vyskytuje s přidruženou diagnózou, např. mentální retardace, syndrom fragilního X. A právě jim je věnována další kapitola.

1.5. Mentální retardace

Tuto kapitolu jsem vložila do své práce z důvodu přidružené mentální retardace u obou chlapců zmiňovaných v praktické části práce. Z téhož důvodu zde píšou o Syndromu fragilního X, který má Jan diagnostikovaný.

Švarcová (2011) považuje za mentálně postižené takové jedince, u kterých dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám adaptačních schopností.

„Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální“ (Dolejší, 1978 In Bazalová In Pipeková, 2006, s. 269).

Mentální retardace je vrozený nebo časně získaný (do 2 let života dítěte) trvalý stav, projevující se celkovým snížením intelektových schopností, např. schopnost myslet, přizpůsobovat se svému okolí a učit se (Bazalová In Pipeková, 2006).

Je to stav, při kterém nedošlo k dostatečnému a úplnému rozvoji mentálních schopností člověka. Výrazně sníženo je myšlení, řečové i pohybové schopnosti a sociální dovednosti. Mentální retardace je stav trvalý, ale při správné péči může dojít ke zlepšení, ovšem pouze v rámci základního handicapu. Podle závažnosti a hloubky postižení dělíme mentální retardaci do čtyř skupin:

- lehká mentální retardace (IQ 70-50);
- středně těžká mentální retardace (IQ 49-35);
- těžká mentální retardace (IQ 34-20);
- hluboká mentální retardace (IQ 19-0).

Autismus se může pojít s kteroukoli úrovní mentální retardace (Thorová, 2012).

Lehká mentální retardace

V raném vývoji lehké opoždění psychomotorického vývoje, mezi 3 a rokem opožděný vývoj řeči, vady řeči, malá slovní zásoba. Výraznější problémy se projevují v období školní docházky, např. konkrétní mechanické myšlení, narušení pohybové koordinace, mírné opoždění vývoje jemné a hrubé motoriky, omezená schopnost logického myšlení. V emocionální oblasti je projevuje impulzivnost, úzkostnost, afektivní labilita. Je zpomalen rozvoj sociálních dovedností (Pipeková, 2006).

V případě, že je přítomen dětský autismus, úroveň samostatnosti a schopnosti učení prudce klesá a stoupá míra behaviorálních problémů. Děti s autismem a lehkou mentální retardací většinou mluví, v řeči je však patrný symptomatika typický pro autismus (Thorová, 2012).

Středně těžká mentální retardace

Výrazně opožděn rozvoj myšlení a řeči, opožděna schopnost sebeobsluhy. Někteří jedinci se středně těžkou mentální retardací dosahují vyšší úrovně v senzorio-motorických dovednostech, naopak jiní jsou méně obratní, ale jsou schopni sociální interakce a navázání komunikace (Švarcová, 2000).

Děti se středně těžkou mentální retardací většinou zvládají základy trivia, avšak potřebují během života trvalou asistenci. V sebeobsluze bývají samostatné, ale je nutný dohled a případně pomoc. Mnohé děti se středně těžkou mentální retardací a autismem mají omezené řečové schopnosti, a pokud je řeč přítomna, je její funkčnost minimální (Thorová, 2012).

Těžká mentální retardace

Psychomotorický vývoj je značně opožděn, pohybová neobratnost. Jedinec s těžkou mentální retardací je schopen osvojit si základní hygienické návyky a prvky sebeobsluhy. Minimální rozvoj komunikačních dovedností, časté somatické vady (Pipeková, 2006).

Děti nezvládají osvojení trivia, některé sebeobslužné dovednosti však s větší mírou dopomoci zvládají. Děti s autismem a těžkou mentální retardací jsou většinou nemluvící, v případě, že je řeč přítomna, má jen minimální komunikační funkci. Častá echolálie a stereotypní pohyby (Thorová, 2012).

Hluboká mentální retardace

Omezená schopnost porozumění řeči, ve velké míře narušena hybnost – až imobilita, určitá míra sociálního chování. U těchto jedinců lze jen obtížně diagnostikovat autismus – při klasickém vývojovém profilu (absence neverbální komunikace, téměř bez projevů sociálního chování) a výrazném chování typického pro autismus se lze přiklonit k diagnóze atypického autismu (Thorová, 2012).

Syndrom fragilního X chromozomu

Je to genetická porucha, která bývá příčinou mentální retardace. Fragilní (od slova křehký) místo na chromozomu, je místo, které se zdá být tenčí než zbytek chromozomu. Tato odlišnost může způsobovat poruchu ve vývoji dítěte.

Problematické chování doprovázející syndrom fragilního X je mnohdy shodné s projevy poruch autistického spektra. Vzorec chování lidí s fragilním X je podobný, nabízí se tedy možnost diagnostikování u autismu nebo pervazivní vývojové poruchy tzv. subtyp fragilního X. Tento subtyp vykazuje řadu rysů typických pro autismus, ale v oblasti sociální interakce není porucha natolik hluboká, aby splňovala kritéria „čistého“ autismu (Howlin In Thorová, 2012).

Syndrom fragilního X chromozomu (syndrom Martina-Bellové) je nejčastější příčinou dědičné mentální retardace, která je, stejně jako klinická symptomatologie, variabilní a stěžuje diagnostiku. Faciální dysmorfie je progredující a v průběhu života se protáhlý obličej s velkými ušními boltci zvýrazňuje. Může dojít k opožděnému psychomotorickému vývoji, v průběhu let se projevují poruchy učení a chování, hyperaktivita a stereotypní pohyby rukou (Hrdlička, Komárek, 2004).

2. Legislativní ukotvení vzdělávání dětí s autismem

Základní podmínkou pro úspěšné zvládnutí školní docházky žáka s poruchou autistického spektra je informovanost pedagogů, vedení školy a rodičů, ale i poradenského pracoviště. Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS) je ovlivňováno řadou faktorů - mírou projevů autistického chování, mentálním opožděním, nerovnoměrným vývojem, případně dalšími přidruženými poruchami. Tyto faktory ovlivňují také zařazení dětí a žáků s PAS do příslušného typu školy a možnost vzdělávání s podporou asistenta pedagoga (Čadilová, Žampachová, 2005).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) nabyl účinnosti dne 1.1.2005. Od tohoto roku vstoupilo v platnost několik novel, je třeba brát na zřetel znění pozdějších předpisů.

§ 16 odst. 6 zákona 561/2004 Sb.: *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.“*

§ 46 zákona 561/2004 Sb. uvádí, že základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem, může s předchozím souhlasem ministerstva trvat deset ročníků.

§ 48 zákona 561/2004 Sb.: *„Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to se souhlasem zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.“*

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů zmiňuje v § 40 jiný způsob plnění školní docházky, jiným způsobem může být individuální vzdělávání.

Dalším důležitým prováděcím předpisem je vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň vzdělávání. Úkoly institucionálního předškolního vzdělávání:

- Doplnovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.
- Smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči.
- Usnadňovat jeho další životní i vzdělávací cestu.
- Vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že budou za všech okolností maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 5).

§ 33 zákona 561/2004 Sb.: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Ve vztahu k druhu a stupni postižení dítěte jsou podmínky při vzdělávání (speciálním i integrovaném) dětí s více vadami a autismem plně vyhovující, jestliže:

- je zajištěno osvojení specifických dovedností, zaměřených na sebeobsluhu;
- vzdělávací prostředí je klidné a pro dítě podnětné;
- je zajištěna přítomnost asistenta;
- počet dětí ve třídě je snížen;
- jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky;

- jsou zajištěny další podmínky podle druhu a stupně postižení (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Vzdělávání dětí se zdravotním postižením v mateřských školách či třídách se vzdělávacím programem upraveným podle speciálních potřeb dětí je v souladu s vyhláškou 73/2005 Sb. personálně posíleno dalším pedagogickým pracovníkem a zabezpečeno dle potřeby souběžným působením dvou pedagogických pracovníků ve třídě. Pro integrované vzdělávání není tato podmínka legislativně stanovená, pokud je však vzdělávání dítěte a péče o ně náročná natolik, že vyžaduje péči dalšího pedagoga, je vhodné jeho účast zajistit (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

V České republice je žákům s poruchou autistického spektra přístupná možnost vzdělávání v plném rozsahu od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání, samozřejmě s ohledem na jejich aktuální možnosti a závažnost symptomatiky jejich handicapu (Thorová, 2012).

Žáci s poruchou autistického spektra zařazení do základní školy speciální vyžadují mnoho podpůrných opatření, např. využití speciální metod, vytvoření speciálních učebnic a pomůcek, zajištění služeb asistenta pedagoga, nízký počet žáků ve třídě, aj. Žáci mohou být vzdělávání ve specializované třídě pro žáky s autismem nebo individuální integrací do běžných tříd základní školy speciální. Třidu pro žáky s autismem lze řídit pro počet čtyř až šesti žáků, kdy výchovně-vzdělávací činnost zajišťují dva pedagogičtí pracovníci a jeden asistent pedagoga (Čadilová, Žampachová, 2005).

3. Intervence u dětí s autismem

Poruchy autistického spektra jsou vnímány jako rozmanitý a nesourodý syndrom. Jako efektivní formy pomoci lze považovat rozličné speciální pedagogické programy s podporou behaviorálních a interakčních technik umožňujících dítěti jeho dovednosti a schopnosti v nejvyšší možné míře, jenž jim handicap dovoluje. V rámci účinné intervence se nacvičují i pracovní a sociální dovednosti. Též se rozvíjí funkční komunikace (Thorová, 2012).

Peeters (1998, s. 12) uvádí, že *v případě autismu se musíme smířit s tím, že vývojová porucha je trvalá. Cílem terapie tedy je rozvinout všechny schopnosti a tím připravit postiženého na dospělý život tak, aby byl co nejvíce integrován do společnosti (i když jde o chráněnou integraci.)*

3.1. TEACCH program

Při práci s dítětem s autismem musíme mít na zřeteli fakt, že každý člověk potřebuje v životě určitou míru předvídatelnosti, určitý řád. Právě tito lidé mají však velmi malou schopnost předvídat a plánovat. Tento handicap je formou jakési "vnitřní slepoty", která okolní svět mění v chaos a ztěžuje dítěti orientaci v prostoru, čase i událostech. Pokud tedy chceme, aby dítě od nás přijímalo informace a vědomosti a bylo schopné se učit, musíme mu upravit prostředí tak, aby mu dodávalo jistotu a pocit, že ví, co bude následovat.

Program TEACCH, který je široce používán i v Evropě, vznikl v Severní Karolíně. Vznikl spoluprací rodičů a profesionálů jako reakce na tvrzení, že tyto děti jsou nevzdělavatelné. TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children - péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci) je nejen modelovým programem péče o lidi s PAS, ale zahrnuje i speciální výchovně vzdělávací program vycházející ze specifík autistické poruchy a potřeb těchto lidí. V České republice tuto metodiku využíváme, ale známe spíše pod pojmem strukturované učení (www.autismus.cz).

3.2. Strukturované učení dětí s autismem

Strukturované učení znamená více, než vzdělávací strategii (Schopler, 1997). Strukturované učení, jako metodika výchovy a vzdělávání lidí s autismem vychází především z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Základem těchto přístupů jsou behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence. Behaviorální

intervence se zaměřuje na převážně na vnější změnu podmínek učení, chování jedince. Kognitivně-behaviorální intervence se zaměřuje na vnější podmínky chování člověka, učení a na změnu myšlení. Metodika strukturovaného učení bere na zřetel širokou škálu poruch autistického spektra, osobní a charakterové zvláštnosti každého jedince a také jeho mentální úroveň. Tato metodika respektuje vývojovou úroveň jedince, stanovení priorit a přiměřené interakce mezi rodičem a dítětem a pedagogem a dítětem. Metoda strukturovaného učení je stavěna na odstraňování deficitů, které vychází z diagnózy poruch autistického spektra a zároveň se snaží rozvíjet silné stránky člověka s PAS (Čadilová, Žampachová; 2008).

Strukturované učení je strategie vyvinutá speciálně pro vzdělávání dětí s autismem. Je založena na potřebách, schopnostech a deficitech autismu, systému organizace třídy a vytváření vhodných aktivit (Schopler, 1997).

Schopler (In Schopler, Reichler a Lansing, 2011, s. 151) vysvětluje výukové struktury následujícími slovy: „*Hovoříme-li o výukových strukturách, pak máme na mysli podmínky časového a prostorového uspořádání, jakož i nezbytné pomůcky, které pro dítě připravíme ještě před začátkem výuky. Metody zahrnují také přístupy rodičů nebo učitelů, které mají posílit schopnost dítěte k učení.*“

Jak píše Čadilová a Žampachová (2008), odstranění výše zmíněného deficitu projevujícího se nižší schopností rozumět pokynům vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu a motivaci.

3.2.1. Principy strukturovaného učení

Strukturované učení staví na eliminaci deficitů a současném rozvoji silných stránek lidí s poruchou autistického spektra. Eliminace či snížení deficitu projevujícího se sníženou schopností organizovat, rozumět instrukcím a zvládat chování bez podpory a přítomnosti dospělé osoby, vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činnosti, vizuální podporu a motivační stimuly. Intervence využívající tyto principy zajistí přiměřený přístup k jedinci s poruchou autistického spektra a jeho odpovídající rozvoj. Při uplatňování principů strukturovaného učení se řídíme základním pravidlem a to nastavením systému práce zleva doprava a shora dolů. Pokud lidé s autismem zvládnou tuto rutinu, zvýší se jejich schopnost porozumět instrukcím, usnadní jim to organizaci pracovních činností a zvýší schopnost předvídatelnosti v čase i prostoru (Čadilová, Žampachová, 2008).

Individualizace

Princip individualizace zajišťuje poznání a respektování potřeb konkrétního jedince, řešení jeho problémů a individuální volbu metod a postupů při vzdělávání. Důsledné uplatňování by nemělo být podceňováno ani v těch nejmenších detailech, protože pak může i dobře připravený postup při učení selhat (Čadilová, Žampachová, 2012).

Symptomy poruch autistického spektra jsou velmi různorodé, což jsou faktory ovlivňující nastavení intervence. Obecné postupy mohou být použity v každé intervenci, ale „nastavení“ pro každého jedince musí být individuální. Individualizace s sebou nese jak individuální volbu metod a postupů, tak i individuálně volené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace (Čadilová, Žampachová, 2008).

Strukturalizace

Strukturalizace znamená zprůhlednění posloupnosti činností, vnesení jasných pravidel a jednoznačné uspořádání prostředí (Thorová, 2012).

Struktura, členění zajistí určitou jistotu a neměnnost umožňující vykonávat každodenní činnosti s danou rutinou. Deficity v adaptabilitě a problémy s organizací a plánováním vyžadují kompenzaci ve formě rozfázování, rozčlenění prostoru, času i jednotlivých činností. Na základě neschopnosti odpovědět si na otázky „Kdy?“, „Kde?“, „Co?“, „Jak?“, „Jak dlouho?“ a „Proč?“ se člověk dostává do stresu a zmatečnosti v chování, v jehož důsledku se může projevit problémové chování. Díky jednoznačně viditelnému uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností umožňujeme jedinci s poruchou autistického spektra lépe se orientovat v čase, prostoru a snadněji reagovat na změny (Čadilová, Žampachová, 2012).

Struktura prostoru

Struktura prostoru je důležitá pro předvídatelnost plnění konkrétních činností, které jsou s tímto prostorem spojeny (např. myjeme se v koupelně). Jasná a přehledná struktura prostředí umožní člověku s autismem předvídat, jaký prostor je určen k dané činnosti a kde bude aktivitu vykonávat.

Struktura pracovního místa

Struktura pracovního místa souvisí se strukturou prostředí. Volba pracovního místa je závislá na míře symptomatiky, motorických dovednostech dítěte s autismem

a na jeho intelektových schopnostech. K oddělení pracovního místa můžeme použít např. skříňku, paraván, aj. Pracovní místa můžeme rozdělit na 4 typy:

- pracovní plocha (stůl) pro jeden aktuální úkol, dospělý by měl sedět naproti dítěti, ale měl by zároveň mít přístup k dítěti zezadu;
- pracovní plocha je opticky rozdělena na tři části: vlevo připravené úkoly, v prostřední části jsou úkoly plněny a do pravé části se úkoly odkládají;
- dítě sedí na místě a vlevo odebírá úkoly z polic nebo regálů a splněné úkoly odkládá vpravo na stůl nebo do regálů. Tento typ již vyžaduje dobrou prostorovou orientaci. Pracujeme dle pravidla „shora dolů“;
- dítě zde musí své pracovní místo opustit, vybrat si zadanou úlohu a po splnění ji opět uložit na místo (Čadilová, Žampachová, 2008).

Struktura času

Forma konkretizace času je u lidí s autismem velmi individuální. Je dána mírou symptomatiky autismu, intelektovými schopnostmi a adaptabilitou. Čas je nutné zviditelnit formou, které bude dítě rozumět a respektovat ji bez zbytečných stresových situací. Časovou strukturu pro lidi s autismem vytváříme ve formě nástěnných a přenosných denních režimů. Vždy jde o sled jednotlivých činností během dne, které po sobě následují. Denní režim a symboly na něm umístěné odpovídají na otázky „Co budu dělat?“ a „Kdy to budu dělat?“ (Čadilová, Žampachová, 2012).

Struktura činností

Vytvořením struktury jednotlivých činností odpovídáme na otázky, jak má dítě zadané úkoly splnit a jak dlouho bude plnění úkolu trvat. Zde můžeme zmínit tzv. krabicové úkoly, úlohy v deskách či pořadačích (šanonech) a sešity a pracovní listy (Čadilová, Žampachová, 2008).

Zajištěním strukturovaných podmínek umožníme dětem s poruchou autistického spektra, aby se dokázaly samy organizovat a aby reagovaly na své okolí správným a přijatelným způsobem. Vnější uspořádání třídy je pro žáky s poruchou autistického spektra důležité. Základní rozdělení prostoru a individuální potřeby jedince jsou hlavními prvky vnějšího uspořádání třídy. Pedagog by měl určit specifické místo pro každou z hlavních činností (Schopler, Mesibov, Hearshey In Schopler, Mesibov, 1997).

Vizualizace

Jednotlivé formy vizuální podpory usnadňují lidem s poruchou autistického spektra zvládat lépe a samostatněji strukturu prostoru, času a jednotlivých činností. Správně nastavená vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí. Výhody vizuální podpory u lidí s poruchou autistického spektra shrnují Čadilová a Žampachová (2008, s. 51) do následujících bodů:

- pomáhá založit a udržovat informace;
- podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji interpretovat;
- objasňuje verbální informace;
- zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu;
- usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí.

Při uplatňování principů strukturovaného učení se řídíme jednoduchým základním pravidlem, tedy nastavením systému práce zleva doprava a shora dolů, které umožňuje lepší orientaci a přehlednost.

Motivace

Motivace má klíčovou roli při ovlivňování chování během práce s dětmi s autismem. Je také důležité si uvědomit, že pozitivní motivace je výhodnější („Když to uděláš, dostaneš...“). Formy odměňování jsou tři:

- materiální odměna – jídlo, sladkost, drobné předměty, které mají pro dítě význam odměny;
- činnostní odměna – vykonávání oblíbené činnosti, puzzle, poslech hudby, práce na počítači
- sociální odměna – pochvala od paní učitelky - nevyšší forma odměny, ovšem u dětí s autismem moc nefunguje, mnozí ji vůbec nechápou (Čadilová, Žampachová; 2008).

Každého žáka motivuje jiná forma odměny. Materiální odměna může být bonbon, oblíbený předmět, hračka, naopak činnostní je hra, odpočinek, puštění pohádky/písničky. Petr například za dobrou práci během dne dostane na konci vyučování bonbon a za pěknou práci v průběhu týdne dostává v pátek na konci vyučování nafukovací balónek. Pro Jana je motivací pohádka na stolním počítači.

3.3. Aplikovaná behaviorální analýza

Dle Richmana (2006) vychází aplikovaná behaviorální analýza (ABA) z teorie, že je autismus neurologicky podmíněný syndrom, který se projeví v chování postiženého. ABA pracuje s excesy¹ i deficity chování tak, že učí a posiluje žádané chování. Terapeut, který používá metodu ABS, učí určitou dovednost v malých, přesně definovaných krocích. Využívá vědeckých poznatků o ovlivňování chování, které publikoval B.F.Skinner. Všechny programy ABA jsou individuální.

Aplikovaná behaviorální analýza je zaměřena na pochopení chování a na to, jak svým chováním jedinec ovlivňuje prostředí. Pracuje s hypotézou, že pokud je nějaké chování odměněno, je velmi pravděpodobné, že se toto chování bude opakovat. Tato metoda umožňuje rozdělit obsah do menších celků, které jsou pro děti s autismem dobře zvládnutelné. Tyto celky mají jasně definované postupy v jednotlivých krocích, které na sebe logicky navazují v posloupnosti od jednoduššího ke složitějšímu, a tím vytvářejí strukturu pro učení se určité dovednosti (Čadilová, Žampachová, 2012).

Techniky aplikované behaviorální analýzy

Sd (diskriminační stimul) – instrukce stimulující reakci dítěte

Posilování – cokoli, co po úspěšném chování posílí intenzitu tohoto chování

Pobízení – pomáhá dítěti správně plnit úkol

Generalizace – dítě ovládá dovednost v různých situacích

Tvarování – postupné posilování přibližného žádoucího chování, dokud dítě nezvládne celou operaci

Řetězení – učíme dovednost po jednotlivých navazujících krocích

U každé situace se musí začít formováním výukových návyků. Teprve pak zvolíme techniku pro rozvoj dítěte. Neustálým procvičováním se návyk stane pro dítě samozřejmostí a učení bude snazší (Richman, 2006).

Nejdůležitějším principem aplikované behaviorální analýzy je individuální přístup. Každý aspekt intervence je přizpůsoben schopnostem, dovednostem, potřebám, zájmům i rodinného zázemí každého jedince a proto je metoda náročná

¹ Výstřednost, nestřídnost

při svém využití. Je však velmi efektivní při vzdělávání žáků s autismem (Čadilová, Žampachová, 2012).

3.4. Výměnné komunikační strategie

Řeč a komunikace jsou významnými nástroji, které lidé používají, aby navazovali vzájemné kontakty, sdělovali si své myšlenky a dovídali se nové informace. Řeč otevírá cestu k druhým lidem, a to prostřednictvím vzájemného porozumění a pochopení jeden druhého (Beranová In Čadilová, Žampachová, 2012).

Děti s autismem nemají chápání významu komunikace dostatečně vyvinuto. Nerozumí účelu komunikace. Slova jsou jen slova, obrázky jen obrázky a předměty jsou jen předměty. Že všechny tyto symboly mají sloužit ke komunikaci, se musí naučit. Komunikace nemusí probíhat je pomocí slov. Z používaných forem to může být vedle verbální komunikace i komunikace motorická, předmětová, komunikace pomocí gest či prostřednictvím znaků, komunikace pomocí obrázků (fotografie, kresby), psaná nebo tištěná komunikace, atd. Pedagogové vzdělávající děti s autismem, by měli používat takové formy komunikace, které využívají dobrých vizuálně-prostorových dovedností dětí s autismem a objasňují informace formou, která je těmto dětem zřejmá a pomůže jim informace pochopit a udržet déle v paměti (Čadilová, Žampachová, 2012).

Při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra se nejvíce osvědčili vizualizované pomůcky. Jako nejefektivnější se využívají výměnné komunikační strategie, z nichž nejznámější je **Picture Exchange Communication System (PECS)**. Její česká alternativa nese název **Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)**. Tyto strategie využívají vizualizovaných prostředků jako alternativy slov, k jejichž využití je dítě motivováno. Základní ideou výměny je praktická komunikace, jejímž cílem je, aby bylo dítě při komunikaci aktivní a komunikace sama se stala pro dítě motivačním stimulem pro další komunikaci (Čadilová, Žampachová, 2012).

3.5. Metody vzdělávání

Základem úspěšné intervence není využívání metod samotných, ale aplikace metody na každé dítě individuálně vzhledem k jeho problémům, které jsou v rámci intervence řešeny (Čadilová, Žampachová, 2008).

Metoda přiměřenosti – metoda přiměřenosti patří k základním a nejdůležitějším metodám. Vývojový profil dítěte s PAS bývá většinou nerovnoměrný. Při nerespektování vývojové úrovně dítěte budou nevhodně zvolené postupy při intervenci selhávat.

Metoda postupných kroků - využitím této metody uplatňujeme postupný nácvik dílčích kroků, které vedou ke splnění úkolu.

Metoda zpevňování – Tato metoda je využívána při upevňování již nabytých dovedností. Účinnost metody je závislá na systematickém používání. U některých dětí s PAS je třeba používat zpevňování průběžně, u jiných dětí stačí občasné zpevňování.

Metoda modelování – Pokud je nácvik určité dovednosti pro dítě příliš složité nebo zdlouhavé, přizpůsobuje pedagog nácvik dané situaci a postupnými kroky umožňuje dítěti situaci zvládnout.

Metoda vytváření pravidel – Tato metoda se používá při učení dítěte dodržovat pravidelně se opakující postup při plnění úkolu. Metoda vede k větší samostatnosti dítěte.

Metoda demonstrace – Metoda spočívá v předvedení určité činnosti. Na základě demonstrace se očekává, že dítě činnost provede.

Metoda povzbuzování – Metoda posiluje pozitivní reakce a aktivitu dítěte. Povzbuzování může být jakákoli činnost pedagoga, která pomůže dítěti splnit zadaný úkol. Formy mohou být verbální, neverbální (úsměv), fyzické.

Metoda ignorace – metoda se používá např. při projevech problémového chování (Čadilová, Žampachová, 2012).

Metody výuky zahrnují různou míru pomoci, od manipulace, přes přímou asistenci, demonstraci, pravidelně se opakující postupy, různé návody a klíče, po pantomimu a slovní pokyny (Schopler, Reichler a Lansing, 2011).

Manipulace je fyzická pomoc, kdy s dítětem provádíme všechny pohyby nutné pro dokončení úkolu. Např. se může jednat o stříhání, pokud dítě neumí sevřít nůžky.

Při **přímé asistenci** podáváme dítěti pomůcky, popř. úkol sami dokončíme, např. puzzle, nalepení pracovních výtvorů během výtvarné výchovy tavnou pistolí.

Při **demonstraci** úkol nejprve předvedeme a poté ho má dítě splnit samo, např. komín z kostek.

Pantomima znamená, že předvádíme nějaký pohyb potřebný ke splnění úkolu, ale nepoužíváme během pohybu pomůcky, např. válení modelíny (Schopler, Reichler a Lansing, 2011).

Čadilová, Žampachová (2008, s. 75) vysvětlují metody jako *speciálně - pedagogický přístup, respektive plánovaný postup k dosažení cíle, kterým je úspěšný rozvoj dítěte.*

3.6. Edukačně – hodnotící profil

Čadilová a Žampachová (2004) popisují Edukačně – hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra jako speciálně pedagogický diagnostický materiál, jehož cílem je určení vývojové úrovně dítěte. Jeho důležitým prvkem je stanovení vývojové úrovně v konkrétních oblastech rozvoje dítěte, jehož mentální vývoj sahá do úrovně 7 roku. Edukačně – hodnotící profil byl vytvořen týmem autorů na základě osobních zkušeností a s využitím literatury. Díky Edukačně- hodnotícímu profilu může pedagog sledovat a reagovat na disharmonii ve vývoji dítěte. Výhodou tohoto speciálně diagnostického materiálu je, že k jeho použití není potřeba žádných standardizovaných pomůcek. Tento materiál lze použít i jako podklad pro tvorbu individuálního vzdělávacího programu.

Edukačně – hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (0-7 let) a Edukačně – hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8-15 let) jsou materiály, jejichž cílem je poskytnout speciálním pedagogům podklady pro hodnocení vývojové úrovně dětí s poruchou autistického spektra. Profil je pomocníkem při rozvoji dítěte s poruchou autistického spektra, neboť stanoví vývojovou úroveň v jednotlivých oblastech. To pak může posloužit pedagogickému pracovníkovi jako podklad pro vytvoření funkčního edukačního plánu (Čadilová, Žampachová, 2008).

Edukačně – hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra dělí Čadilová a Žampachová (2004) na několik základních oblastí:

1. **sociální vývoj** – oblast sociálního vývoje obsahuje 40 položek.
2. **komunikace** – oblast komunikace má celkem 141 položek a je rozdělena na 2 podoblasti - receptivní řeč (57 položek) a expresivní řeč (84 položek). Expresivní řeč se dále dělí na verbální (70 položek) a neverbální vyjadřování (14 položek).

3. **imitace** – oblast imitace má celkem 53 položek a je rozdělena do 3 podoblastí – motorická (24 položek), sociální (11 položek) a verbální (18 položek).
4. **motorika** – oblast motoriky je rozdělena do dvou podoblastí - jemná motorika (43 položek), hrubá motorika (50 položek).
5. **grafomotorika a kresba** – oblast grafomotoriky a kresby obsahuje 24 položek
6. **sebeobsluha** – oblast sebeobsluhy se dělí na 4 podoblasti – stravování (jídlo a pití) a stolování (36 položek), oblékání (31 položek), umývání (20 položek) a používání WC (18 položek).
7. **vnímání** – oblast vnímání je rozčleněna na zrakové (17 položek), sluchové (11 položek) a taktilní (7 položek).
8. **abstraktně vizuální myšlení** – oblast abstraktně vizuálního myšlení zahrnuje 41 položek

Čadilová a Žampachová (2005) dělí Edukačně – hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8-15 let) do následujících oblastí:

1. **Sociální dovednosti** – oblast sociálních dovedností zahrnuje 40 položek.
2. **Emoce** – oblast emoce je rozčleněna do 28 položek
3. **Jazyk a jazyková komunikace** – oblast jazyka a jazykové komunikace je rozčleněna do 4 podoblastí sémantika, pragmatika, gramatika, metalingvistika. Sémantika se zabývá větným, slovním a přeneseným významem a obsahuje 22 položek. Gramatika se zabývá morfologií a syntaxí obsahuje 47 položek. Pragmatika sleduje komunikační záměry a konverzační schopnosti včetně písemných a zahrnuje 46 položek. Metalingvistika se zaměřuje na fonologické uvědomování, uvědomování si slov, gramatické uvědomování a pragmatické uvědomování (29 položek).
4. **Paměť** – oblast paměti se dělí na 2 části, část sluchová – verbální (24 položek) a zraková – prostorová (17 položek).
5. **Pohybově koordinační dovednosti** – oblast pohybově koordinačních dovedností obsahuje 21 položek.

6. **Grafomotorika a rýsování** - oblast grafomotoriky a rýsování zahrnuje 16 položek.
7. **Sociálně praktické dovednosti** – oblast sociálně praktických dovedností je rozčleněna do 3 podoblastí: praktické dovednosti (30 položek), domácí práce (39 položek) a hygiena a péče o zdraví (19 položek).
8. **Početní myšlení** – oblast početního myšlení zahrnuje 47 položek
9. **Abstraktně vizuální myšlení** – oblast abstraktně vizuálního myšlení obsahuje 37 položek.

Veškeré otázky a úkoly jsou v jednotlivých oblastech obou profilů hodnoceny tří stupňovou hodnotící škálou: splnil(a), naznačil(a), nesplnil(a). Při hodnocení je vždy nutné ověřit, zda splnění úkolu nebylo náhodné.

- úroveň splnil(a) – zadaný úkol splní bez pomoci a zásahu pedagoga;
- úroveň naznačil(a) – úkol splní pomocí zásahu pedagoga (demonstrace, gesta, verbální pokyny) nebo se o splnění snaží, ale je nad jeho aktuální schopnosti;
- úroveň nesplnil(a) – nerozumí zadání, je třeba vedení pedagoga.

V praktické části této práce se zaměříme na oblasti sociálních dovedností, komunikace a abstraktně vizuálního myšlení, proto je v následujících odstavcích přiblížíme.

Oblast sociálního vývoje je zaměřena na sociální kontakt, který je pro zdravé dítě zdrojem radosti a uspokojení. Kontakt s okolím, upozornění na sebe, navazování sociálních vztahů provází jedince celý život. Tato tematická oblast zahrnuje 40 položek a hlavní metodou pro hodnocení je pozorování a kontaktní hry s dítětem (Čadilová, Žampachová, 2004).

Webster's Collegiate Dictionary (1988, In Bondy, Frost, 2007, s. 15) *definuje komunikaci jako proces, jímž dochází k výměně informací mezi jednotlivci prostřednictvím běžného systému symbolů, znaků nebo chování.*

Expresivní komunikace používá jazyk za účelem zprostředkování sdělení, zatímco receptivní komunikace je založena na porozumění sdělení druhých (Bondy, Frost, 2007).

V Edukačně – hodnotícím profilu se této oblasti věnuje mnoho položek, neboť právě tato oblast je jedním ze stěžejních ukazatelů narušeného vývoje u dětí s poruchou autistického spektra. Při plnění jednotlivých úkolů a hodnocení musíme brát v úvahu aktuální naladění dítěte a jeho okolí, a proto úkoly plnit několikrát s časovým odstupem, abychom se vyvarovali možnému zkreslení výsledků.

V oblasti abstraktně vizuálního myšlení se profil zaměřuje na dovednosti typu přiřazování, pochopení seriality a rozlišování kategorií, tzv. kategorizování. Abstraktní myšlení je *myšlenkový proces, v němž dochází k nalézání obecných charakteristik, vlastností a vztahů podstatných pro daný jev. Podstatou je schopnost klasifikace (zařazování jevů do skupin, tříd, kategorií)* (Skutil, Zíkl, 2011, s. 11).

Abstraktně vizuálnímu myšlení se věnovala pozornost v 1. ročníku Základní školy speciální v Žamberku v rámci předmětu Věcné učení. Obsahem této části předmětu bylo třídění předmětů dle velikosti (krátký x dlouhý, malý x velký), skládání kostek dle nakreslené předlohy, sestavování obrázků dle názorného vzoru, skládání puzzle, účelové spojení 2 předmětů, práce s obrázky lišících se v detailech, doplnění chybějící části obrázku, doplnění řady dle daného vzorce, dle předlohy správně nasměrovat obrázek, na obrázku správně umístit, co kam patří, řazení obrázků dle probíhajícího děje, orientace v bludišti, třídění do skupin (slova nadřazená x podřazená), přiřazování půlek k celku, přiřazování předmětů z různých úhlů, tabulkové úkoly - přiřadit správně do tabulky, pexesa, aj.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Metodologie práce

4.1. Cíl práce

Cílem bakalářské práce je zjistit pokrok, stagnaci nebo případnou regresi vybraných žáků s PAS pomocí Edukačně – hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra v rozmezí tří let.

Výzkumné otázky

1. K jakému posunu došlo ve vývoji žáků v jednotlivých oblastech v časovém rozmezí tří let podle Edukačně – hodnotícího profilu?
2. Jaký je pokrok žáků v oblastech sociálního vývoje, komunikace a vizuálně abstraktního myšlení podle Edukačně – hodnotícího profilu?

Praktická část práce se nezabývá kvantifikací empirických dat, ale jejich podrobnou kvalitativní analýzou. Kvalitativní přístup definují Švaříček, Šed'ová a kol. (2007), jako proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.

4.2. Metody získávání údajů

Praktická část práce je zpracována na základě pozorování vybraných žáků, rozhovorů s matkami žáků a rozhovorů s pedagogy nebo asistenty vybraných žáků. Další důležité informace byly získány z odborných zpráv ze speciálně pedagogických vyšetření či ze školní dokumentace. Na základě takto získaných informací byly vypracovány kazuistické studie žáků. Speciálně diagnostický materiál, Edukačně – hodnotící profil, byl použit pro stanovení vývojové úrovně žáků.

Při získávání informací a podkladů pro tuto práci byly použity následující metody:

- zúčastněné pozorování ve třídách během výuky;
- polostrukturovaný rozhovor a narativní rozhovor s matkou;
- polostrukturovaný rozhovor a narativní rozhovor s pedagogy speciální školy;
- prostudování dostupné dokumentace;
- kazuistická studie a charakteristika žáka.

V následujících odstavcích vysvětlíme jednotlivé použité metody.

Pozorování

Při pozorování nejde jen o vizuální vjemy, ale často i o sluchové, pocitové i čichové. Pozorování taktéž pomáhá pozorovateli doplnit zprávu o popis prostředí, vybavení školy, aj. Pozorování můžeme klasifikovat takto:

- skryté / otevřené pozorování;
- zúčastněné (participantní) / nezúčastněné (neparticipantní) pozorování;
- strukturované / nestrukturované pozorování;
- pozorování v umělé situaci / v přirozené situaci;
- pozorování sebe samého / někoho jiného (Hendl, 2005, s. 191).

Během kvalitativního výzkumu náležitího k této práci probíhalo participantní pozorování zaměřené na získání informací týkajících se průběhu a organizace vyučování a především na schopnosti a dovednosti žáků zmiňovaných v této práci.

Pozorování probíhalo v první polovině roku 2013, v průběhu necelých tří měsíců - únor až duben. Do vyučování jsem docházela dvakrát až třikrát týdně.

Náslechy v hodinách **Jana** byly bezproblémové. **Jan** přítomnost cizí osoby ve vyučování nijak výrazně nerozptylovala a pracoval dle pedagoga stejně jako v jiných dnech. Během některých návštěv jsem se zapojila do práce s dětmi během vyučování.

Ve vyučovacích hodinách **Petra** jsem byla pouze třikrát. Pro něho byla moje přítomnost rušivá a během hodiny nebyl schopen soustředěně pracovat. Proto jsem docházela na poslední vyučovací hodinu, abych co nejméně narušila jeho pracovní režim.

Rozhovor

Hendl (2005) píše, že rozhovor nemusí být pouze sběrem dat, může mít i intervenční charakter. Rozhovor pomocí návodu probíhá na základě seznamu otázek, které je nutné v rámci interview probrat. Tyto otázky pomáhají tazateli udržet zaměření rozhovoru, ale umožňují dotazovanému určitou volnost. Naopak při narativním rozhovoru není dotazovaný konfrontován se standardizovanými otázkami, ale je povzbuzován k volnému vyprávění. Tazatel zde určuje pouze téma/předmět vyprávění.

Rozhovor probíhal s matkami obou chlapců, třídními pedagogy obou chlapců a v případě Petra s asistentkou pedagoga. Tématem jednotlivých rozhovorů s matkami bylo získání informací o schopnostech a dovednostech v domácím prostředí nejen v oblasti sebeobsluhy, ale i z oblasti komunikace a sociálního vývoje. Taktéž s cílem doplnění informací ze školní dokumentace. Rozhovor s pedagogickými pracovníky probíhal v budově školy, většinou v čase přestávek za účelem ověření si vypořizovaných schopností a dovedností žáka. Průběh rozhovoru a informace byly zaznamenávány formou psaných poznámek, popř. pomocí diktafonu (rozhovory s matkami).

Matky obou chlapců měly snahu své syny přeceňovat, oproti tomu informace z pohledu pedagogů byly realističtější. Pedagogové však mohli poskytnout pouze část informací, a to popsat schopnosti a dovednosti vybraných chlapců ve škole. Mnohdy totiž může dojít k rozdílu, jak zmínila matka Petra: *„Přijde mi, jako by příjezdem domů ze školy přepnul. To, co ve škole funguje, doma ne. Už od začátku jeho docházky do školy. Komunikační kniha, piktogramy, pozornost u domácích úkolů. Jako by to měl v hlavě rozdělený na práce - škole a doma je volno.“*

Kazuistická studie

Hendl (2005) uvádí, že v kazuistické studii se jedná o detailní popis a rozbor jednoho nebo několika případů. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu. Je sbíráno velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců, zachycována jejich složitost a popisovány vztahy v jejich celistvosti. Dle sledovaného případu rozlišujeme následující typy:

- osobní případová studie;
- studie komunity;
- studium sociálních skupin;

- studium organizací a institucí;
- zkoumání událostí, rolí a vztahů.

V práci jsou zmíněny dvě kazuistické studie zabývající se chlapci navštěvujícími Střední školu a základní školu speciální v Žamberku. Metody použité ke zjištění informací a sestavení kazuistických studií jsou rozhovor, pozorování a studium školní dokumentace.

4.3. Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo během školního roku 2012/2013 ve Speciální střední škole a základní škole speciální Žamberk – přesněji v budově bývalé Základní školy speciální.

Příprava výzkumu:	prosinec 2012 – leden 2013
Výzkum:	říjen 2012 – duben 2013
Zpracování výzkumu:	duben 2013

4.4. Charakteristika výzkumného místa

V červenci 2012 došlo vzhledem k finanční situaci Základní školy speciální ke sloučení s Odborným učilištěm a praktickou školou Žamberk. Výuka a převážná část žáků byla od září přesunuta do nové budovy. Ve staré budově zůstali pouze žáci vzdělávající se dle programu speciální školy. Na konci června 2013 se žáky oblíbená budova základní školy uzavřela zcela a nový školní rok již všichni žáci započali na nové adrese ve společné budově Speciální střední a základní školy. Došlo také k drobným personálním změnám, které však na některé žáky měli velký vliv.

4.4.1. Charakteristika výzkumného místa

Charakteristika výzkumného místa se zabývá původní budovou Základní školy a její organizací v době, kdy probíhalo výzkumné šetření.

Základní škola speciální poskytuje vzdělání dětem s odlišnými potřebami učení, dětem s různým typem a stupněm mentálního i tělesného postižení, jejich kombinacemi, dětem s autismem i dětem bez postižení.

Škola je zřizována Pardubickým krajem a lze ji rozdělit do čtyř částí:

- Základní škola praktická s kapacitou 115 žáků;
- Základní škola speciální s kapacitou 30 žáků;
- Přípravný stupeň základní školy speciální s kapacitou 12 žáků;

- Školní družina s kapacitou 25 žáků.

Škola je v současné době rozdělena do dvou budov. Hlavní budova školy se nachází přibližně 10 minut chůze od centra města. Do této budovy se přesunuli žáci speciálních tříd a rehabilitační třída, kteří mají vyhrazené 1. patro budovy Střední školy speciální. Původní budova Základní školy speciální, v níž nyní sídlí již pouze Základní škola praktická, stojí v centru města Žamberk. Vzhledem k poloze, je dobře dostupná jak pro osobní dopravu (např. auto), tak i nedaleko stojící autobusové nádraží. V budově je nově nainstalovaný výtah sloužící pro dopravu imobilních žáků do vyšších pater budovy. Budova je rozdělena do tří pater. Nyní je v provozu pouze přízemí a částečně 1. patro. V přízemí jsou šatny, kancelář zástupkyně ředitelky a místnost dříve sloužící jako družina a dílny. V 1. patře jsou třídy 6. – 9. ročníku základní školy praktické.

Základní škola speciální nabízí svým žákům možnost přípravy na povinnou školní docházku v přípravném stupni speciální školy, dále rehabilitační třídu, 4 třídy speciální a 9 tříd praktické školy. Žáci, kterých se výzkumné šetření týká, nedochází do společné třídy. Ve škole zatím tzv. autistická třída nebyla vytvořena.

Jak původní budova, tak i hlavní – nová budova jsou vhodně zařízeny, působí uklidňujícím a útulným dojmem a pedagogové se snaží vytvořit takové prostředí, aby žáci chodili do školy rádi a cítili se tu příjemně (www.specialnizs.zamberk.cz).

4.4.2. Organizace vyučování jednotlivých tříd

Vyučování v jednotlivých třídách, 7. ročník základní školy praktické a 4. ročník základní školy speciální, probíhalo odlišnými způsoby závislými na složení žáků ve třídě, jejich aktuální náladě, zdravotním stavu a přesto tu bylo možné najít určité podobnosti.

Základem výuky byla struktura času. V každé třídě ráno po příchodu do školy prošel pedagog nebo asistent pedagoga s žáky jejich denní rozvrh. Rozvrh byl trvale zobrazený pomocí obrázků na tabuli a znázorňoval, co žáky ten den čeká, v jakém pořadí, kdo s nimi ve třídě bude, kdo ze spolužáků chybí a kdy půjdou domů. I rozvrh jednotlivých hodin byl určitou formou struktury a převážně vizualizace zpracován na každou hodinu. Pokud žáci vědí, co budou během dané hodiny dělat a co je potřeba, aby byla práce hotová a oni mohli dostat odměnu nebo odpočívat, pracují většinou lépe a pozorněji.

	Jan		Petr	
Pondělí	8:00 – 10:45	11:40 – 14:10	8:00 – 10:45	11:40 – 12:25
Úterý	8:00 – 10:45	11:40 – 14:10	8:00 – 10:45	
Středa	8:00 – 10:45	11:40 – 13:20	8:00 – 10:45	11:40 – 12:25
Čtvrtek	8:00 – 10:45	11:40 – 13:20	8:00 – 10:45	
Pátek	8:00 – 10:45		8:00 – 10:45	
	Po vyučování chodí do školní družiny, kde si ho matka vyzvedává.		Matka vyzvedává po vyučování.	

Tab. 2 Délka dopoledního a odpoledního vyučování

Místnost, ve které sídlila **Janova** třída v době výzkumného šetření, patřila k těm menším, ale pro 6 dětí, z většiny mladšího školního věku, stačila. Naproti dveřím stála katedra pedagoga, vlevo za dveřmi stůl s počítačem (k dispozici pro pedagogy, ale sloužil i k pouštění pohádek a písniček jako forma odměny). Uprostřed místnosti stála lavice postavené do tvaru „U“, za nimiž byl položen koberec s polštáři na hru a odpočinek. Podél koberce a lavic stály podél stěny ke dveřím skříňky s políčkami tvořící dva pracovní boxy.

Ve třídě byl trvale třídní pedagog a jeden asistent pedagoga. Na některé hodiny přicházeli vyučující daného předmětu z jiných tříd. Základem každé hodiny byl strukturovaný a vizualizovaný obsah dané hodiny nebo alespoň mají děti na lavicích přichystané úkoly, které mají tu hodinu splnit. Na děti nebyly kladeny vysoké nároky, množství úkolů a jejich obtížnost odpovídala schopnostem dítěte. V případě, že se podařilo úkoly plnit včas nebo s předstihem, dostali žáci ještě další úkol, ale vždy odpočinkový. Atmosféra ve třídě byla přátelská a poklidná, narušena jen výkřiky dětí během her v době relaxace.

Petrova místnost se nacházela v přízemí původní školy. Velká místnost byla vyzdobena **Petrovými** oblíbenými postavičkami ze seriálu, ale pro potřeby výuky dostačující. Vlevo od vstupních dveří je stůl asistentky a vpravo, u okna, pracovní stůl **Petra**. Pod oknem stojí akumulční kamna a právě na těch **Petr** tráví odpočinkový čas hrou s různými předměty nebo vyhlížením z okna. V místnosti je též počítač určený pro plnění některých zadaných úkolů nebo jako odměna pro **Petra**.

Z rozhovoru s Petrovou asistentkou pedagoga: „...*Petr je schopný prosedět nebo proležet na akumulčkách celou přestávku. Taky si na ně sedává, když dostane volno po splnění práce. Hraje si s pár kostkami stavebnice, ale teď našel novou*

zábavu. Někde našel klasický dřevěný metr a skládá z něho různé obrazce, skrz který kouká na mě nebo ven z okna...“

Naproti dveřím koberec a velké polštáře určené pro odpočinek. Je zde sám, protože společnou výuku narušuje a sám se nedokáže soustředit. **Petr** zvládá osnovy Základní školy praktické, ovšem za pomoci individuální vzdělávacího plánu a v některých předmětech (fyzika, anglický jazyk, zeměpis) zjednodušeného učiva. **Petr** též nezvládá klasickou délku vyučování, a proto má na doporučení klinického psychologa výuku zkrácenou. Učí jen dopoledne a v pondělí a středu jednu hodinu odpoledne. Tomuto zkrácení vyučovací doby je samozřejmě uzpůsoben rozvrh a případné půlení hodin.

4.5. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří dva chlapci. Starší z žáků – Petr (16 let), navštěvuje 7. ročník základní školy praktické. Mladší Jan (13 let) navštěvuje 4. ročník základní školy speciální.

Petr je samotář. Rád pracuje na PC (prezentace v PowerPointu, videa, mapy) a s oblibou sleduje titulky u filmů, pohádek nebo jen zpráv v televizi, rovněž si je sám na počítači vytváří. Oblíbil si též postavičky z dětského seriálu Teletubbies a Jen počkej zajíci. Ačkoli provázely **Petra** během začátku školní docházky problémy s adaptací na nové prostředí, zvykl si a po upravení na dopolední vyučování na základě doporučení psychologa z APLY v Praze, pracuje nyní bez výraznějších problémů. Během školní docházky změnil několikrát asistentku pedagoga. Nyní pracuje již s třetí asistentkou, což má také vliv na jeho práci a pokrok v mnohých dovednostech a schopnostech, neboť každý asistent má trochu jiný přístup. **Petr** má vyčleněnou místnost pouze pro sebe, která je uzpůsobena jeho potřebám. Na některé předměty dochází do kmenové třídy a nově i do nové budovy na hodiny Informatiky. Jelikož je většinu času s asistentkou pedagoga či jinými pedagožkami, je potřeba i mužský vzor, a proto na tělocvik nebo do cvičné kuchyňky na pracovní výchovu dochází pod vedením pedagogů.

Jan je samotářský chlapec, nevyhledávající pozornost spolužáků. Rád sleduje videa a pohádky na PC nebo v televizi. Je schopen si za pomoci matky, která diktuje jednotlivá písmena najít oblíbené video. Poslední dobou se stalo jeho oblibou kreslení. Ačkoli je **Janovi** 13, kreslí stále hlavonožce. Nyní rád stříhá, jeho práce

s nůžkami je zatím nepřesná. Janův nástup do školy byl díky asistentce, která s ním pokračovala z mateřské školy, klidný a bezproblémový. Do kmenové třídy dochází společně s dalšími pěti žáky, rozličné věkové kategorie a různých diagnóz. Vyučovací předměty zvládá vcelku bez problémů, jen stále nerozlišuje barvy a problém mu dělají číslice. Číslice jako pojem zvládá určit v rozmezí 1-5, ale stále se mu nedaří pochopit hodnotu čísla.

Z rozhovoru s matkou Jana: *„...jemu jdou ty písmenka, psaní, čtení, má to docela rád. Třeba matika, ta mu nejde, tohle tak nějak rád nemá, protože cítí sám, že tohle neumí, a když ho dvakrát opravím, tak už mám pocit, že by začal brečet, je z toho takový lítostivý. Cítí, že prostě tomu nerozumí a „já nevím, já nevím mami“ a když ho pochválím, že mu to jde, tak je rád...“*

5. Edukačně-hodnotící profil dětí s poruchou autistického spektra

V této kapitole bude věnován prostor kazuistickým studiím chlapců a dále Edukačně–hodnotícímu profilu, jeho provedení, výsledkům a zhodnocení zjištěných hodnot.

5.1. Kazuistická studie žáka - Jan

Jméno: Jan

Datum narození: 12. 4. 2002

Věk: 13 let

Diagnóza: Atypický autismus
syndrom fragilního X
středně těžká mentální retardace.

Rodinná anamnéza

Jan žije v úplné rodině. Matka narozena 1973 (42 let), vyučená s maturitou, otec narozen 1971 (44 let) je vyučen. Jan má mladší sestru Elianu, narozenou v roce 2012, její vývoj probíhá bez problémů.

Osobní anamnéza

Jan se narodil s pupeční šňůrou kolem krku. Psychomotorický vývoj probíhal z počátku v normě, otáčel se v 5 měsících, v 10 měsících seděl, v 11 měsících lezl a mezi 12 a 13 měsícem se zvládl postavit a chodit podél nábytku. První náznak nesprávného vývoje se objevil spolu s chůzí – samostatně bez opory začal chodit až v roce a půl. Jelikož dlouho nezvládal chůzi bez opory, matka upozornila pediatra a ten doporučil rehabilitaci na zpevnění povolených svalů a na zlepšení stability.

Jan do třech let nemluvil, jeho verbálním projevem byla tzv. dětská „hatmatilka“, ale žádná srozumitelná slova. V této době byla doporučena návštěva klinického logopeda, který je poslal do Speciálně pedagogického centra Kamínek v Ústí nad Orlicí, ale dále už v péči klinického logopeda nebyli. V SPC Kamínek byl diagnostikován opožděný vývoj řeči a mentální retardace. Středně těžký stupeň mentální retardace byl zpřesněn až později.

V roce 2007 byla matka na genetickém vyšetření ve Fakultní nemocnici v Hradci Králové, protože chtěla druhé dítě. Syna Jana vzala s sebou a vyšetření nakonec podstoupil také. Tímto u Jana zjistili Syndrom fragilního X.

Závěr zprávy ze SPC Kamínek z ambulantního vyšetření ze dne 19. 2. 2008 zní: „*Porucha autistického spektra spíše t.č. imponuje jako atypický autismus F 84.1 dle MKN – 10 asociovaný s chromozomální aberací fragilního chromozomu X.*“

Školní anamnéza

Jan od roku 2006 navštěvoval Mateřskou školu v místě bydliště, kam s ním zpočátku docházela matka, neboť hledání asistentky k Janovi se nečekaně prodloužilo. Po třech měsících docházky do mateřské školy nastoupila k Janovi asistentka pedagoga, se kterou později pokračoval i na základní školu speciální.

S touto asistentkou nastoupil na doporučení ze SPC Kamínek v roce 2008 do přípravného stupně Základní školy speciální v Žamberku. Adaptace probíhala bez výraznějších problémů. Do školy docházel na 20 hodin týdně. Náplní školní docházky byl rozvoj řeči zaměřený na rozvoj pasivní slovní zásoby, taktéž nácvik navození a udržení pozornosti. Dále rozumová a smyslová výchova zaměřená na sluchová, zraková, čichová a hmatová cvičení. Taktéž byl brán zřetel na grafomotoriku a sebeobslužné činnosti s dopomocí pedagogické asistentky, aktivaci sluchové pozornosti, tvorba komunikační knihy a zavedení komunikačního slovníku. Učivo bylo rozvrhnuto na 4 hodiny denně. Metoda bezchybného učení, řetězení, odebrání pomoci, předvedení jako užité pedagogické postupy.

V roce 2009 nastoupil Jan do 1. ročníku Základní školy speciální. Vyučovací předměty se rozšířily o věcné učení, řečovou výchovu, psaní, čtení, počty, tělesnou výchovu, hudební výchovu, pracovní a výtvarnou činnost. Smyslová výchova zůstala z předchozího přípravného ročníku. Věcné učení se zaměřuje nejen na nácvik prostorové orientace (nahore x dole, vpředu x vzadu, aj.), pojmenování prstů na ruce, vyjmenování dnů v týdnu, ale i na abstraktně vizuální myšlení. Metody používané během vyučování jsou i nadále metoda bezchybného učení, řetězení, odebrání pomoci a nově i metoda globálního čtení.

Nyní navštěvuje 5. ročník Základní školy speciální v Žamberku. Učivo zvládá bez větších obtíží, pouze matematické operace dělají Janovi potíže.

Psychomotorický vývoj

Hrubá motorika: Při chůzi po schodech střídá nohy, ze schodů chodí podél zdi, občas se chytne zábradlí. Základní tělocvičné prvky zvládá Jan pouze s dopomocí. Kotoul vpřed s dopomocí zvládá, kotoul vzad nikoli a má z něj strach.

Jemná motorika: Jan používá přednostně jednu ruku, nestřídá je. Držení tužky je správné. Tlak na tužku při psaní není příliš výrazný. Práci s nůžkami již zvládá, ovšem s mírnou nepřesností. Navlékání korálků a práce s jinými drobnými předměty je bez problémů jen potřebuje více času.

Sebeobsluha: Rozezná své oblečení, sám se oblékne i svlékne. Problémové je jen zapínání knoflíků. Na toaletě je samostatný, avšak ne vždy si řekne o potřebu – je třeba dohlédnout a upozornit.

Komunikace: Jan pozdraví, občas naváže oční kontakt – je však intenzivní a upřený. Častá echolálie a stereotypní pohyby rukou.

Sociální interakce, činnosti, zájmy: Jan pozornost ostatních lidí nevyhledává. Mezi jeho zájmy patří hra na telefonování matce se starým stolním telefonem – vytočí imaginární číslo na kruhovém ciferníku.

5.2. EHP - Jan

Tento test dělala s Janem v roce 2010 jeho tehdejší asistentka jako podklad pro matku, jaké dělá Jan ve škole pokroky a pravděpodobně i pro nějakou svoji práci. Matka Jana mi nabídla tuto zprávu i s výsledným grafem k dispozici, a proto lze jeho tehdejší výsledky porovnat s výsledky nového testu v roce 2013, tedy zhodnotit pokrok žáka po 3 letech. V roce 2010 byla asistentka, se kterou Jan pracoval vyčleněna pouze pro něj, byl tedy dostatek času na nácvik a osvojování si různých schopností a dovedností. V roce 2013 Jan pracoval ve třídě s dalšími pěti žáky, což se nepochybně promítlo do výsledků testu, jelikož se musel dělit o pozornost asistentky a pedagoga s dalšími žáky.

Druhý test byl dělán v průběhu března 2013. Úkoly byly prováděny v době vyučování se souhlasem a za dohledu třídního pedagoga. Některé úkoly byly plněny v rámci práce ve vyučovacích hodinách. Úkoly z oblasti hrubé motoriky a motorické imitace – hod a chytání míče, napodobení série pohybů (vzpažit, předklonit, vzpažit) byly zakomponovány do hodin tělesné výchovy, navlékání korálků dle algoritmu, přeložení papíru byly zapojeny do hodin pracovní a výtvarné výchovy. Do těchto hodin byly po domluvě s vyučujícím zapojeny úkoly z oblasti jemné motoriky, sluchového a zrakového vnímání a některé úkoly z oblasti abstraktně vizuálního myšlení. Úkoly z oblasti grafomotoriky a kresby – kreslení dle vzoru, obtahování tvarů, nakreslení čtverce a trojúhelníku, nakreslení postavy; z oblasti abstraktně vizuálního myšlení, taktilního vnímání byly plněny o přestávkách, případně

ve volných chvílích po splnění práce v hodině. Úkony z oblasti sebeobsluhy (oblékání, umývání, používání WC) se prolínaly celým vyučovacím dopolednem. Některé úkony byly konzultovány s třídním pedagogem (samostatnost na WC, užívání pisoáru, hygiena) z důvodu narušení soukromí cizí osobou.

K provedení testu nebyly potřeba žádné standardizované pomůcky, jen byly využity hračky a pomůcky ve třídě (stavební kostky, papír, nůžky, puzzle, pexeso, aj.). Plnění úkolů v jednotlivých oblastech probíhalo bez výraznějších potíží. V některých oblastech Jan pracoval lépe se známou osobou – třídním pedagogem nebo asistentem pedagoga než s cizí osobou – mnou. Jako kritická oblast se projevila sebeobsluha na WC a část sociálního vývoje (žádost o svolení, žádost o pomoc), kdy požadovanou činnost nevykonával nebo stál na místě a kýval se až do příchodu třídního pedagoga.

Výsledky mého pozorování a hodnocení Janových úkonů byly zaznamenávány do záznamových archů a následně konzultovány s třídním pedagogem a matkou Jana s přihlédnutím k jejich názoru a osobním zkušenostem z dlouhodobého hlediska s dovednostmi Jana.

(vysvětlivka: **Regrese** x **posun vpřed**; **stagnace**)

2010 – splnil	2010 – naznačil	Oblast	2013 – splnil	2013 – naznačil
50 měsíců	68 měsíců	Sociální vývoj	26 měsíců	36 měsíců
36 měsíců	78 měsíců	Komunikace – receptivní řeč	44 měsíců	72 měsíců
32 měsíců	54 měsíců	Komunikace – expresivní řeč – verbální vyjadřování	46 měsíců	60 měsíců
24 měsíců		Komunikace – expresivní řeč – neverbální vyjadřování	24 měsíců	
40 měsíců	48 měsíců	Imitace – motorická	32 měsíců	40 měsíců
30 měsíců	54 měsíců	Imitace – sociální	42 měsíců	54 měsíců
40 měsíců	52 měsíců	Imitace – verbální	48 měsíců	60 měsíců
46 měsíců	53 měsíců	Jemná motorika	40 měsíců	50 měsíců
47 měsíců	60 měsíců	Hrubá motorika	51 měsíců	56 měsíců
41 měsíců	57 měsíců	Grafomotorika a kresba	48 měsíců	66 měsíců
54 měsíců	76 měsíců	Sebeobsluha – stravování a stolování	53 měsíců	60 měsíců
43 měsíců	68 měsíců	Sebeobsluha – oblékání	78 měsíců	84 měsíců
51 měsíců	72 měsíců	Sebeobsluha – umývání	64 měsíců	84 měsíců
33 měsíců	60 měsíců	Sebeobsluha – používání WC	66 měsíců	72 měsíců
46 měsíců	60 měsíců	Vnímání – zrakové	38 měsíců	43 měsíců
60 měsíců		Vnímání – sluchové	60 měsíců	
48 měsíců	84 měsíců	Vnímání – taktilní	48 měsíců	84 měsíců
55 měsíců	72 měsíců	Abstraktně vizuální myšlení	65 měsíců	76 měsíců

Tab. 3 EHP (0-7 let) Jan

Interpretace dat z tabulky č. 3

Pro celkové hodnocení výsledků Edukačně-hodnotícího profilu je zásadní mentální věk v kategorii ‚splnil‘. K největšímu pozitivnímu posunu došlo v oblasti sebeobsluhy (oblékání - 35 měsíců, umývání - 13 měsíců, používání WC - 33 měsíců), verbální komunikace (14 měsíců), sociální imitace (12 měsíců), abstraktně vizuálního myšlení (10 měsíců), verbální imitace (8 měsíců), grafomotorika a kresba (7 měsíců).

Jan se v **sebeobsluze** posunul o velký krok vpřed. Zvládne se sám najíst lžící, zvládne napichovat jídlo vidličkou. Odmítá jíst nové jídlo. Z oblasti oblékání si zvládne zout boty, sundat mikinu a urovnat oblečení. S dopomocí zapne zip, knoflíky nezvládá. Z oblasti umývání si umí umýt a utřít ruce, má snahu čistit si zuby, umí si umýt obličej a při sprchování se snaží namydlit. Na WC si řekne, zvládá sám jen je nutný dohled utírání po velké straně.

Ke kladnému hodnocení **verbální komunikace** zajisté přispěl fakt, že Jan začíná používat více slovní druhy, např. zájmena, skloňování podstatných jmen a kombinace podstatných jmen a sloves. Je také schopen odpovědi na jednoduché otázky typu „Co je to?“, „Jak se jmenuješ?“ a sám tyto otázky, případně jednoduché fráze tvoří.

Sociální imitaci, tedy např. napodobování jednoduchých činností, her, napodobování domácích prací při hře Jan ovládá na úrovni 3,5 letého dítěte. Nezajímají ho sociální role (hra na lékaře), ani nezvládne napodobit emoce dle fotografie. Symbolickou hru (hra na obchod) zvládá jen do té míry, že si hraje na telefonování – drží u ucha sluchátko a povídá si sám se sebou.

V oblasti **abstraktně vizuálního myšlení** se Jan posunul jen o drobný krok. Zvládá přiřadit stejné kostky k sobě, postavit komín ze třech kostek. Složí puzzle z 9 částí. Seřadí 4 dějové obrázky dle sledu. Umí vybrat ze souboru předmětů ten, který tam nepatří (např. ponožka mezi hračkami). Zvládne se slovní pomocí nasměrovat obrázek (letadlo letí nahoru), ale stále neumí rozlišit barvy.

Jan je schopen **verbální imitace** na úrovni 4 letého dítěte. Umí napodobit zvuky po dospělé osobě, opakovat jednotlivá slova či vokalizaci (kašel, kýchnutí, vzdech). Zopakuje krátkou větu složenou z maximálně tří slov nebo řadu dvou čísel, ale delší věta nebo říkanka jsou problematické.

V oblasti **grafomotoriky a kresby** je Jan na úrovni čtyřletého dítěte. Ve věku 11 let stále kreslil hlavonožce. Kruh a kříž se snaží podle vzoru nakreslit, obtáhnout jednoduché tvary ale zvládne. Co se týče vybarvování, výrazně přetahuje.

K částečnému posunu došlo v následujících oblastech: receptivní komunikace (8 měsíců), hrubá motorika (4 měsíce vpřed v kategorii ‚splnil‘, 4 měsíce zpět v kategorii ‚naznačil‘). V oblasti **receptivní komunikace** zvládá Jan práci podle jednoduchých pokynů. Reaguje na otázku „Kde?“, na negativní informace („Nedělej to!“). Rozumí výrazům „stejný“, „jiný“, rozlišuje pojmy malý x velký a chápe pojmy

včera, dnes a zítra. Na zpomalení vývoje může mít vliv ztráta osobního asistenta a práce ve skupině. Z oblasti **hrubé motoriky** zvládá tělocvičné prvky (dřep, stoj na jedné noze) a částečně práci s míčem (kopnutí do míče, hození míče směrem k chytající osobě je nepřesné), naopak chycení míče dělá Janovi problém. Při chůzi do schodů střídá nohy a z posledního schodu seskočí.

Ke stagnaci došlo v oblastech **neverbálního vyjadřování** a **sluchového vnímání**, ve kterých Jan dosáhl maximální hranice testu. V oblasti **taktilního vnímání** je Jan dle výsledků Edukačně-hodnotícího profilu na stejné úrovni mentálního věku.

K negativnímu posunu došlo v těchto oblastech: sociální vývoj, zrakové vnímání, motorická imitace, jemná motorika, sebeobsluha – stolování a stravování. V oblasti **sociálního vývoje** došlo k velkému propadu nabytých schopností (o 24 měsíců zpět), což může být ovlivněno ztrátou osobní asistentky a tím i častých podnětů a neustálého individuálního dohledu. Jan nevyhledává pozornost spolužáků a nezapojuje se do jejich her či aktivit. O pomoc nepožádá, ale dokáže si ji vyžádat gestem či chováním.

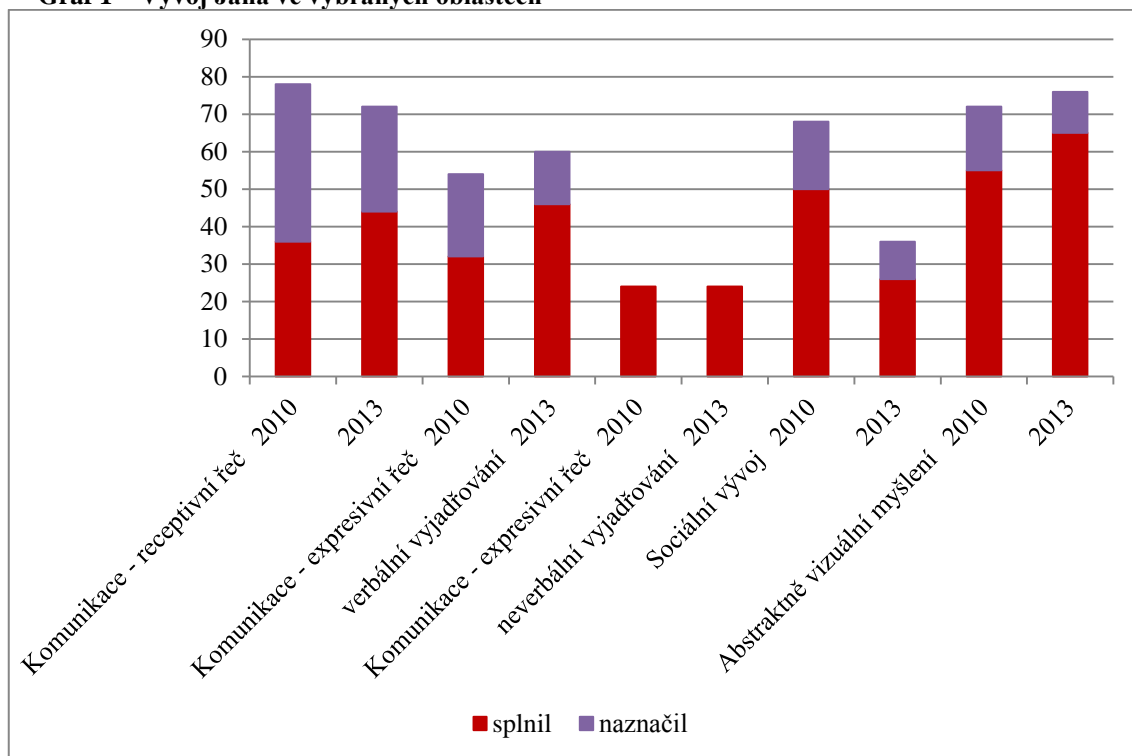
V oblasti **zrakového vnímání** (propad o 8 měsíců v kategorii ‚splnil‘, 17 měsíců v kategorii ‚naznačil‘) Jan vyhledá podrobnosti na obrázku s drobnými nepřesnostmi, avšak nerozlišuje barvy a problém dělají i veškeré úkoly týkající se barev. Zvládá sledovat pohyb a najde bonbon skrytý pod kelímkem.

V oblasti **motorické imitace** se Jan propadl 8 měsíců zpět. Jan napodobuje jednoduché činnosti bez problémů (česání, čištění zubů, pohyby rtů), napodobí ukládání kostek do krabice, či ze třech kostek postaví komín. Jan dovede napodobit používání některých domácích předmětů – koště, telefon.

Práce s nůžkami, spadající do oblasti **jemné motoriky** (6 měsíců zpět) je nepřesná. Zvládne přestříhnout úzký proužek papíru, ale nikoli jedním stříhem. Listuje knihou, ale ne vždy po jednotlivých listech. Navléká korále na trn, zapichuje špejle do modelovací hmoty, ze které dovede vyválet váleček. Víčko z lahve sundá, popř. vrátí zpět, ale nešroubuje.

V oblasti **sebeobsluhy – stravování**, stolování došlo jen k mírné regresi (1 měsíc v kategorii ‚splnil‘, 16 měsíců v kategorii ‚naznačil‘). Jan si na vyzvání připraví předměty ke stolování, nají se lžící a vidličkou. Zvládne si nalít nápoj z konvice nebo lahve, ale potřeba dohlédnout, aby nepřelil. Nerad zkouší nové jídlo. U stolu vydrží sedět po celou dobu jídla (svého i ostatních).

Graf 1 – Vývoj Jana ve vybraných oblastech



Jan nenavazuje vztahy se spolužáky, nepotřebuje je ke hře, dalo by se říci, že je ignoruje. I kontakt s dospělým je omezený, společnost nevyhledává, pouze u osob, na které je fixován (matka, zástupkyně ředitele). Z pohybových aktivit dělá Janovi velký problém chytání míče či sestavy složené z jednoduchých pohybů. Pokrok v oblasti oblékání a sebeobsluhy může být zapříčiněn nutností určité míry samostatnosti ve třídě. Pedagog tu není již jen pro něj, ale pro všech 6 dětí. Co se týče kategorie zrakového vnímání, Jan nerozlišuje barvy a problém mu dělají i veškeré úkoly týkající se barev, včetně přiřazování předmětů. Ztráta asistentky a nutnost pracovat ve větším počtu lidí se výrazně podepsala na jeho vývoji. Janův vývoj je nesourodý, v celkovém hodnocení se Jan posunul vpřed, ovšem ne o celé tři roky.

5.3. Kazuistická studie žáka - Petr

Jméno: Petr K.

Datum narození: listopad 1998

Věk: 16 let

Diagnóza: Dětský autismus

středně těžká mentální retardace

- Diagnóza stanovena 2002 v SPC Kamínek Ústí nad Orlicí

Rodinná anamnéza

Petr žije v úplné rodině. Matka narozena 1964 (51 let) je doma jako pečovatel o osobu blízkou. Otec, ročník 1965 (50 let), pracuje jako tesař. Petr má 3 starší sourozence – dvojčata Vladimír a Karolína (18 let), Tereza (24 let).

V rodině nejsou žádná sledovaná onemocnění, pouze bratr Vladimír má diagnostikované specifické poruchy učení – dysgrafie, dyslexie.

Osobní anamnéza

Petr se narodil předčasně, tři týdny před termínem. Po porodu byl kříšený. Psychomotorický vývoj probíhal zpočátku v normě – v 6 měsících seděl, v 10 měsících chodil bez opory. Očkování probíhalo bez výraznějších reakcí až do očkování v 18 měsících tzv. Trojkombinací (spalničky, příušnice, zarděnky). Po očkování během týdne došlo k regresi nabytých schopností - ztráta sociálních vazeb i zájmu o komunikaci, návrat k mělněné stravě, stranil se rodičů, sourozenců i ostatních osob.

Ve třech letech na žádost matky vyšetření u klinického logopeda pro nemluvnost, zde doporučeno psychologické vyšetření v Speciálně pedagogickém centru Kamínek v Ústí nad Orlicí. Zde byl na jaře 2002 klinickým psychologem v SPC diagnostikován dětský autismus.

Školní anamnéza

Na podzim roku 2003 začal docházet do Mateřské školy v místě bydliště. Adaptace neprobíhala nejlépe – křik, agrese (vůči sobě i ostatním), byla doporučena asistence – tuto roli převzala tehdejší ředitelka MŠ.

V roce 2005 nastoupil Petr do přípravného ročníku Základní školy speciální v Žamberku na základě doporučení ze SPC Kamínek. Počáteční adaptace neprobíhala dobře, záchvaty vzteku, plačtivosti a následné zdravotní problémy. Na návrh ředitelky

Základní školy speciální vyzkoušena velmi pozvolná adaptace. První dva měsíce docházel jen na první vyučovací hodinu, poté zůstával ve třídě na svačinu. Jako další krok se výuka začala po několika minutách pozvolna prodlužovat až na celé dvě vyučovací hodiny. Ke konci školního roku již Petr zvládl celé dopolední vyučování i s obědem.

Následující školní rok přidáno odpolední vyučování po jedné hodině dvakrát týdně. Petr ve škole pracoval, ale se znatelným vypětím.

Po prodloužení odpoledního vyučování reagoval Petr negativně. Při odpoledním vyučování opět záchvaty křiku a agrese. Na základě psychologického vyšetření v APLA Praha doporučeno dopolední vyučování a dvakrát týdně hodina odpoledního vyučování.

Petr nyní navštěvuje 7. ročník Základní školy speciální v Žamberku. Dopolední vyučování prodloužené na pět hodin zvládá bez větších problémů. Petr je schopen práci připravenou na jednu vyučovací hodinu stihnout i polovičním čase. Se svolením ředitelky a třídní učitelky dělí asistentka některé vyučovací hodiny na dva předměty. Petr pracuje dobře, s drobnými úlevami zvládá učivo svých vrstevníků z ročníku.

Zkrácená doba vyučování i ve vyšším ročníku je na doporučení klinického psychologa z asociace APLA Praha.

Psychomotorický vývoj

Hrubá motorika: Tělocvičné prvky (poskoky po jedné noze, poskoky sounož, kotoul vpřed a vzad, házení a chytání míče) zvládá Petr zcela bez problémů. Mezi jeho oblíbené činnosti patří jízda na kole a lezení po stromech. Plavat umí, zvládne i několik temp ve stylu prsa, jinak plave tzv. čubičkou. Zvládá i jízdu na kolečkových / zimních bruslích.

Jemná motorika: Petr píše tiskacími, částečně i psacími písmeny. Precizně ovládá práci s barvami (kreslení, vybarvování) a práci s nůžkami. Navlékání korálků a práce s jinými drobnými předměty nedělá Petrovi žádné potíže, taktéž krájení, např. chleba.

Sebeobsluha: Petr se sám oblékne, jen je potřeba dohlédnout na vhodnost oblečení vzhledem k počasí. Po použití WC, příchodu z venku si po upozornění ruce umyje. Každodenní večerní hygiena bez výrazných problémů, sám si i napustí vanu, jen je třeba dohlédnout na teplotu vody. Petr si sám vezme jídlo a nají se, pítí si též zvládne udělat sám. Je nutný dohled.

Komunikace: Po upozornění Petr pozdraví. Řekne si o základní věci („prosím pítí“, „prosím bundu“) nebo komunikuje pomocí náznaků a ukazování. V případě nepohody vokalizování a křik. Kromě jednoduchých gest („Pojď sem“ a mávání na rozloučenou) neverbální komunikaci Petr příliš nepoužívá.

Sociální interakce, činnosti, zájmy: Petr pozornost ostatních lidí vyhledá pouze v případě, že potřebuje pomoci. Zvládá práci na PC – Word, PowerPoint, vyhledávání internetu (nejčastěji oblíbená videa a obrázky z pohádek).

5.4. EHP – Petr

Test Edukačně - hodnotícího profilu dělala s Petrem jeho tehdejší asistentka v roce 2010 a nyní je použit jako podklad pro zhodnocení pokroku. Druhý test byl proveden v polovině dubna roku 2013 za dohledu Petrovy asistentky pedagoga nebo pod dozorem matky. Několik úkolů bylo provedeno v domácím prostředí a poté konzultováno s asistentkou pedagoga. Například sestavování obrazce z trojúhelníků, doplnění obrazců dle algoritmu, hledání rozdílů a sestavování obrazců dle předlohy z oblasti abstraktně vizuální myšlení. Z oblasti sociálně praktických dovedností mi předvedl, jak se sejí semínka ozdobných dýní, hrášek a řeřicha. Obsluha PC není pro Petra nijak obtížná a taktéž práce s pilou, kdy s bratrem řezali nalomenou větev stromu. Práci s nožem ovládá (ze šišky oblíbeného salámu si krájel silná kolečka). Vysát podlahu ve svém pokoji zvládne, jen je třeba dohlédnout na kvalitu úklidu. „*On je to takový malý zahradník. Sedává ve skleníku a sleduje, co tam mám naseto. Občas mi připadá, jako by si s těma rostlinkama povídal nebo těmi svými skřítky, který my nevidíme. Někdy ho i vidím, jak chodí s kropičkou, ale zalívá jen svoje oblíbený rostlinky. Okrasný dýně, co má nasety, chodí i hladit...*“ popisovala Petrova matka.

Některé úkoly z testu byly po domluvě s asistentkou zakomponovány i do učiva a pracovních úkolů během školního vyučování. Mnohé úkoly byly plněny opakovaně v mojí přítomnosti i beze mne, neboť Petr reagoval na moji přítomnost negativně. Byl roztržitý, nesoustředěný, nevydržel pracovat ani na školní práci. Mnohé úkoly byl schopen v mé nepřítomnosti splnit, ale pokud jsem byla přítomna plnění úkolu, bylo plnění zadání pro Petra obtížné. Dle slov asistentky reagoval na mou přítomnost výrazněji, než na jinou cizí osobu.

Tab. 4 EHP (8-15 let) Petr (vysvětlivka: **posun vpřed**, **regrese**, **částečný posun**)

2010 – splnil	2010 – naznačil	Oblast	2013 – splnil	2013 – naznačil
7 let 2 měsíce	7 let 6 měsíců	Sociální dovednosti	7 let 6 měsíců	8 let 7 měsíců
7 let 6 měsíců	8 let 6 měsíců	Emoce	7 let 6 měsíců	8 let 10 měsíců
Nehodnoceno		Jazyk a jazyková komunikace – sémantika	8 let 8 měsíců	
Nehodnoceno		Jazyk a jazyková komunikace – gramatika	7 let 8 měsíců	9 let
	7 let 6 měsíců	Jazyk a jazyková komunikace – pragmatika		8 let
	7 let 5 měsíců	Jazyk a jazyková komunikace – metalingvistika	7 let 7 měsíců	9 let 8 měsíců
7 let 6 měsíců	9 let 4 měsíce	Paměť – sluchová – verbální	7 let 3 měsíce	10 let
8 let	12 let	Paměť – zraková – prostorová	8 let 4 měsíce	12 let 6 měsíců
9 let 6 měsíců	11 let 8 měsíců	Pohybově koordinační dovednosti	10 let 8 měsíců	12 let 8 měsíců
8 let	12 let	Grafomotorika a rýsování	11 let	14 let
7 let 10 měsíců	8 let 7 měsíců	Sociálně praktické dovednosti – praktické dovednosti	7 let 9 měsíců	
7 let 10 měsíců	8 let 7 měsíců	Sociálně praktické dovednosti – domácí práce	8 let 2 měsíce	9 let 4 měsíce
	8 let	Sociálně praktické dovednosti – hygiena a péče o zdraví		7 let 8 měsíců
7 let 6 měsíců	8 let 3 měsíce	Početní myšlení	8 let 2 měsíce	10 let
9 let 5 měsíců	11 let 9 měsíců	Abstraktně vizuální myšlení	12 let 3 měsíce	14 let 3 měsíce

Interpretace dat uvedených v tabulce č. 4

Pro následující hodnocení je zásadní mentální věk v kategorii ‚splnil‘.

K **pozitivnímu posunu** došlo v následujících oblastech: Sémantika (104 měsíce (8 let 8 měsíců)), Gramatika (92 měsíce (7 let 8 měsíců)), Metalingvistika² (91 měsíců v kategorii ‚splnil‘, 28 měsíců v kategorii ‚naznačil‘), Grafomotorika a rýsování (36 měsíců), Abstraktně vizuální myšlení (34 měsíců),

² Metalingvistika – zabývá se analýzou a významy intonace v řeči, hlasitosti a rychlosti řeči

Pohybově koordinační dovednosti (14 měsíců), Početní myšlení (8 měsíců), Pragmatika³ (6 měsíců v kategorii „naznačil“), Sociální dovednosti (4 měsíce), Prostorová paměť, zraková paměť (4 měsíce), Praktické dovednosti – domácí práce (4 měsíce).

V oblasti **jazyka a jazykové komunikace** došlo celkově k výraznému vývoji. Oblast **sémantiky** se zabývá větným významem, slovním významem a významem přeneseným. **Gramatika** se zaměřuje na morfologii a syntax. Petr rozliší podstatná jména, číslo, ale neurčí jejich druh. Rozliší slova podobná x protikladná, slova citově zabarvená. V textu vyhledá číslovky, slovesa a podstatná jména. **Metalingvistika** je zaměřena na fonologické uvědomování, uvědomování si slov, gramatické uvědomování, pragmatické uvědomování. Petr rozdělí slovo na slabiky a hlásky a je schopen z nich opět složit slovo. Rozezná kořen slova a příponové a předponové části. Přečte vcelku plynule jednoduché věty. Do textu zvládne doplnit i/y jen s drobnými chybami.

Petr píše velkými tiskacími písmeny, pouze „E“ píše malým psacím písmem. Jeho písmo je větší, zaplní celou mezeru mezi řádky. Petr nechává jen malé mezery mezi slovy a písmeny, text se jeví jako souvislá řada písmen. V oblasti **grafomotoriky** zvládne Petr správně opsat a přepsat text. Co se týče **rýsování**, zvládne Petr překreslit dle vzoru obrazec do čtvercové sítě, načrtne trojúhelník dle vzoru, načrtne různé úhly dle vzoru. Umí sestrojít rovnoběžku s danou přímkou.

Petr je v oblasti **abstraktně vizuálního myšlení** na dobré úrovni. Zvládne najít rozdíly mezi obrázky, shodné obrazce na čtverečkovaném papíru. Vyznačí špejlemi osu souměrnosti, sestaví z nastříhaných tvarů objekt dle předlohy, sestaví obrázek z rozstříhaných částí. Přiřadí nedokončený tvar k obrázku. Ke hranolům na obrázku přiřadí jejich podstavy, vybere část, která nepatří do obrazce nebo sestaví obrazec dle předlohy z patnácti různých částí.

Petr udělá kotoul vpřed i vzad, s dopomocí zvládne stoj na rukou, zvládne stoj na lopatkách (tzv. svíčka). Ovládá jízdu na bruslích, přejde kladinu bez opory. Dovede vést míč po zemi nohou nebo hodit míč na koš. Jen dělají Petrovi v oblasti **pohybově koordinačních dovedností** jakékoli delší sestavy cviků.

³ Pragmatika – účelné používání řeči

V oblasti **početního myšlení** ovládá Petr malou násobilku, sčítání pod sebou, zvládne vypočítat obvod obrazce sečtením délek jeho stran, sečíst zlomky se stejným jmenovatelem.

Pragmatika je zaměřena na komunikační záměry a konverzační schopnosti včetně písemných. Petr po upozornění pozdraví, rozloučí se, popřeje („Všechno nejlepší“). Písemnou komunikaci neovládá, pouze přečte nápis, popř. jméno. Text ani příběh nepřevypráví.

Do oblasti **sociálních dovedností** lze zařadit osvojení si vhodného chování k učiteli a dalším dospělým osobám pohybujících se v budově školy (tuto schopnost Petr ovládá jen částečně – je třeba upozornění). Na obrázcích odliší projevy nepřiměřeného a nevhodného chování. Petr vnímá a přiměřeně reaguje na motivační systém ve škole, taktéž touží po různých předmětech ke zpestření života (v Petrově případě to jsou oblíbená videa na internetu, hry na PC, tvoření obrázků a prezentací).

Prostorová paměť, tedy **zraková** je u Petra vzhledem k diagnóze na dobré úrovni. Petr zvládne po několika sekundách expozice čísel nebo obrázků vybrat z předloženého souboru několik viděných, avšak nedokáže je vyjmenovat.

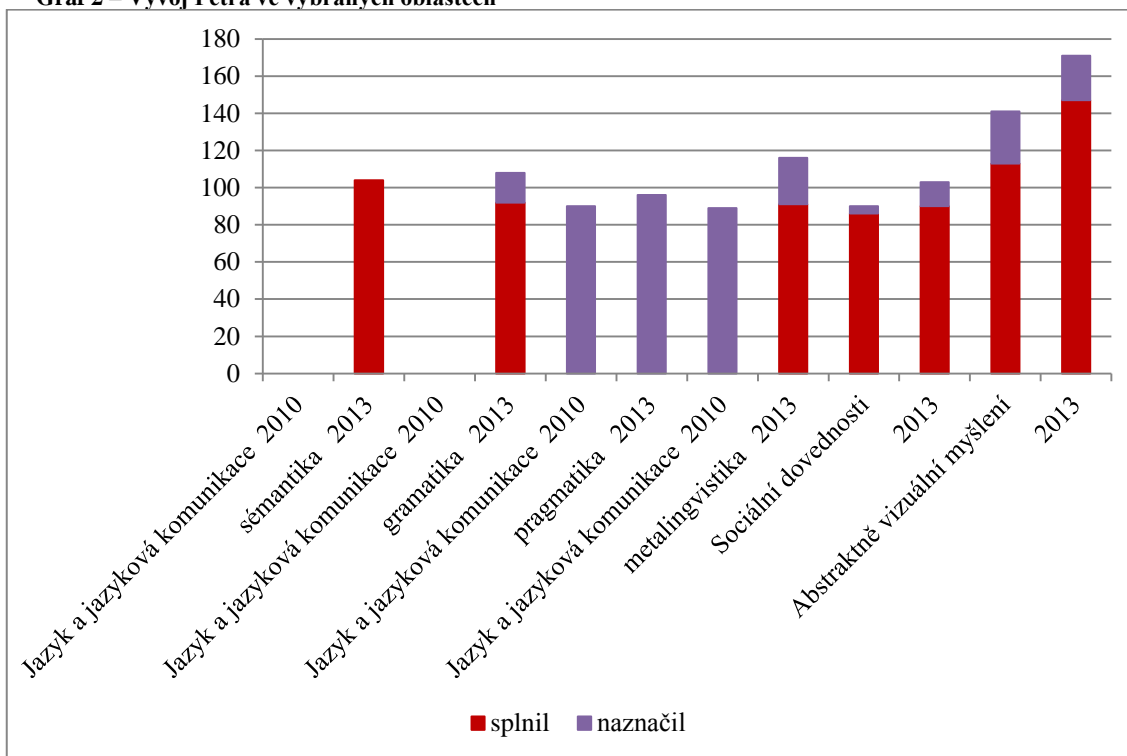
V oblasti **praktických dovedností – domácích prací** je Petr docela zručný. Umí vyluxovat, utřít prach, zvládne úklid svého pokoje. Zvládne zatlouct hřebík, ovládá práci s ostrým nožem ke krájení potravin. Ví, jak zasadit malý strom. Neuvaří si čaj, ale ohřeje pečivo v mikrovlnné troubě (aby bylo měkké a teplé). Nevypere ani neroztřídí prádlo a nezvládne přichystat snídani či pohoštění.

K **částečnému posunu** došlo ve dvou oblastech. V oblasti **Emoce** došlo k mírnému posunu o 4 měsíce v kategorii „naznačil“. Petr není schopen vysvětlit své chování, avšak intenzivně reaguje na pokárání či jiné nesouznění. Potlačit reakce a emoce zvládne jen částečně. **Sluchová - verbální paměť** (3 měsíce zpět v kategorii „splnil“, 8 měsíců vpřed v kategorii „naznačil“) je pro Petra problematická zvláště proto, že se jedná o verbální projev. Je schopen zopakovat číselnou řadu, případně vyjmenovat část z několika slyšených slov.

K **regresi** došlo v oblastech sociálně praktických dovedností, konkrétně **hygiena a péče o zdraví** (4 měsíce zpět) a **praktické dovednosti** (1 měsíc zpět). Petr chápe a dodržuje základní hygienická pravidla, jen je třeba dohlédnout občas na kvalitu dodržování mytí rukou apod. Z oblasti praktických dovedností lze zmínit

schopnost obsluhovat jednoduché přístroje (TV, video), zvládá obsluhu PC a práci s klávesnicí, myší a internetovým prohlížečem. Ví, jak zasadit semínka a vypěstovat rostlinu. Zvládne změřit výšku, šířku a délku zadaného kvádrů.

Graf 2 – Vývoj Petra ve vybraných oblastech



Co se týče jazykové komunikace, konkrétně gramatiky, ovládá základy (slovní druhy, množné a jednoduché číslo). Číst umí, pochopení textu je na nízké úrovni, ale zvládne v textu vyhledat, pro něho důležité, informace. Petrovy pohybové koordinační dovednosti - práce s míčem, balanční cvičení (stoj na ruce s dopomocí, přechod přes kladinu bez opory, jízda na bruslích) jsou na velmi dobré úrovni. Grafomotorika a rýsování je oblast, která ho zdá se baví. Rýsování a náčrty čtverců, trojúhelníků, různých přímek a úhlů ho dle asistentky baví a umí ji na úrovni čtrnácti let, tedy téměř na úrovni svých mentálně zdravých vrstevníků. Ze sociálně praktických dovedností umí Petr zasít semínka, pečovat o rostlinky, ovládá práci s metrem, internetovými prohlížeči a práci na PC. S domácími pracemi se doma Petr snaží pomáhat. Hygienu udržuje, jen je nutné dohlédnout na typ oblečení, který si oblékne (v létě je schopen jít ven v teplé mikině a v zimě v krátkém rukávu).

Petr se posunul o velký krok v před i z důvodu přechodu do Základní školy praktické. Petr nechápe příbuzenské vztahy a nemá rád cizí prostředí a neznámé

osoby. Dokáže projevit emoce ať už neverbálně nebo svým chováním a křikem. Petr od minulého testu udělal v některých oblastech obrovský pokrok. K výraznému posunu došlo v oblasti grafomotoriky a rýsování a abstraktně vizuálního myšlení. Naopak v oblastech sociálních dovedností, emocí a paměti (sluchové i zrakové) stagnuje. To však může být zapříčiněno změnou asistentky, ke které došlo v listopadu roku 2012. Test byl proveden půl roku po změně asistenta, takže Petr mohl být stále částečně ovlivněn změnou, což by mohl být důvod drobných propadů v některých oblastech.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit pokrok, stagnaci nebo případnou regresí žáků pomocí Edukačně – hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra během tří let. Cíli se věnovaly tabulky č. 3, č. 4 a grafy 1 a 2. Pod tabulkami je zároveň uvedeno zhodnocení, které je odpovědí na cíl bakalářské práce.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1:

Otázka zní: „Jaký je pokrok žáků za poslední tři roky podle Edukačně – hodnotícího profilu?“

Pokrok v rozmezí tří let je výrazný zvláště u Petra. V oblastech, které v testu v roce 2010 nesplnil (sémantika, gramatika), se nyní nachází na vcelku vysoké úrovni. Ve většině oblastí se Petr posunul na vyšší příčku mentálního věku. Petrův vývoj stagnuje v oblasti emocí a verbální sluchové paměti. K mírné regresi došlo v oblasti sociálně praktických dovedností, konkrétně v praktických dovednostech a hygieně a péči o zdraví.

Pokrok u Jana je roztříštěný, v oblastech jako je např. verbální komunikace, sociální imitace, sebeobsluha – oblékání, dosáhl významného pokroku, naopak v oblasti sociálního vývoje a zrakového vnímání došlo ke značné regresi.

Oba chlapci se výrazně liší. Svými schopnostmi, dovednostmi i tempem vývoje v různých oblastech. Za stejný časový úsek se Petr posunul ve vývoji mnohem více vpřed než Jan, ten také udělal krok vpřed, ale znatelně menší, až minimální.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 2

Otázka zní: „Jaký je žáků pokrok v oblastech sociálního vývoje, komunikace a vizuálně abstraktního myšlení?“

Na tuto otázku je odpovězeno v textu grafy 1 a 2. Petr se v oblasti sociálních dovedností posunul o 4 měsíce vpřed. V oblasti jazyka a jazykové komunikace Petr dosáhl velkého rozdílů oproti roku 2010. V oblastech věnovaným gramatice a sémantice akceleroval z nesplněných úkolů v roce 2010 na vývojovou úroveň přibližně 8 let. V oblasti vizuálně abstraktního myšlení dokonce předčil svůj fyzický věk.

Janův sociální vývoj prošel regresí během uplynulých tří let, naproti tomu verbální komunikace se na vývojové úrovni zlepšila o 14 měsíců a abstraktně vizuální myšlení se posunulo o 10 měsíců.

Janův vývoj v celkovém hodnocení spíše stagnoval, k mírnému pokroku došlo pouze v oblasti neverbálního vyjadřování a abstraktně vizuálního myšlení. Petrův vývoj v oblasti jazyka a jazykové komunikace mohlo částečně ovlivnit probírané učivo v rámci vyučování. V celkovém hodnocení se ve vybraných oblastech posunul mnohem výrazněji.

Shrnutí

V teoretické části byly vysvětleny poruchy autistického spektra a jejich typy. V práci je také zmíněna mentální retardace. Dále zmíněny strategie a metody vzdělávání, uveden TEACCH program a na něj navazující strukturované učení. Jako další příklady zmíněna aplikovaná behaviorální analýza a výměnný komunikační systém. Také zde byl zmíněn, vysvětlen a použit Edukačně – hodnotící profil.

V praktické části byla charakterizována Speciální střední škola a základní škola Žamberk a žáci, kterých se týkala praktická část bakalářské práce. V rámci charakteristik obou žáků byly v této části zdokumentovány osobní, rodinné i školní anamnézy a psychomotorický vývoj. Poté je zmíněna práce s Edukačně – hodnotícím profilem. V tabulkách jsou porovnány výsledky Edukačně – hodnotícího profilu jednotlivých chlapců a následně vždy zhodnoceny. Právě na výsledcích Edukačně – hodnotícího profilu byl znázorněn pokrok vybraných žáků.

Diskuze

Získávání a zpracovávání informací pro bakalářskou práci neprobíhalo vždy podle představ. Nejtěžší překážkou se stali sami rodiče žáků. Některým jejich počáteční ochota, spolupráce a snaha vyhovět a pomoci se získáním informací vyprchala velmi brzy. Od nezájmu při poskytování informací až po uvádění nepřesných a nepravdivých informací. Pravdou je, že vše bylo smluveno s ohledem na jejich ochotu a časové možnosti a nikdo jim nemůže nic vytýkat. Tímto bych chtěla poděkovat těm rodičům a pedagogům, kteří se i přes mé všetečné otázky snažili pomoci.

Seznam použité literatury a odborných zdrojů

1. BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: Teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 247 s. ISBN 978-802-1057-814.
2. BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 98 s. ISBN 80-736-7157-3.
3. BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007, 129 s. ISBN 978-80-247-2053-1.
4. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra: (do 7 let)*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004, 47 s. ISBN 80-868-5602-X.
5. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Edukačně-hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8-15 let)*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, 140 s. ISBN 80-868-5612-7.
6. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 140 s. ISBN 978-80-244-3309-7.
7. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
8. DE CLERQ, Hilde. *Mami, je to člověk nebo zvíře?: Myšlení dítěte s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 104 s. ISBN 978-80-7367-235-5.

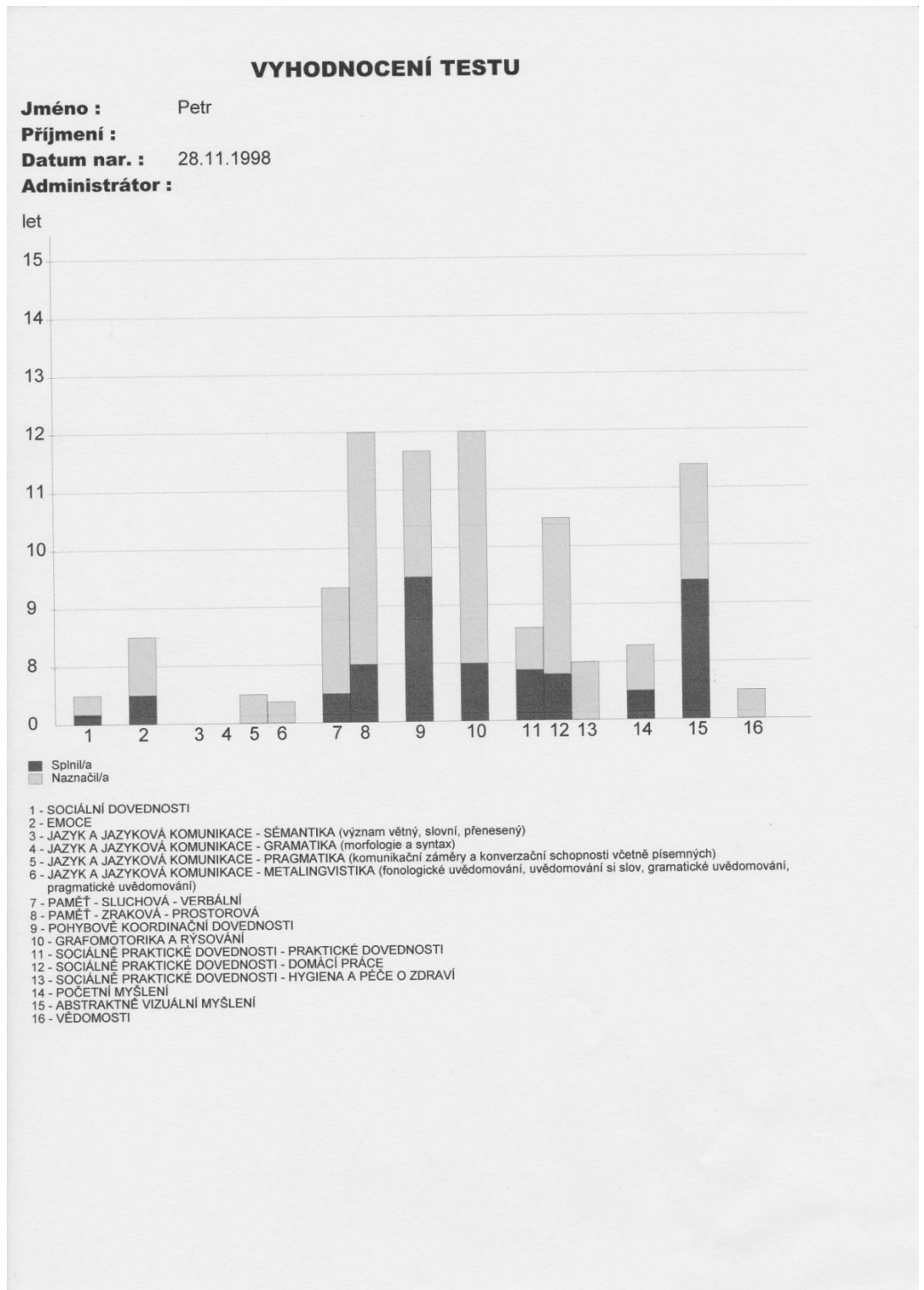
9. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: Výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-201-7.
10. GRIFFIN, Simone a Dianne SANDLER. *300 her pro děti s autismem: rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 129 s. ISBN 978-802-6201-779.
11. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
12. HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 295 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7041-0.
13. HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 208 s. ISBN 80-7178-813-9.
14. MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec, Štefan Švec. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2005, 134 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 3. ISBN 80-731-5102-2.
15. PEETERS, Theo. *Autismus: Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. české vydání. Praha: Scientia, 1998, 169 s. ISBN 80-7183-114-X.
16. PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.
17. SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: Jak řešit problémy dětí v rodině i ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 172 s. ISBN 80-717-8202-5.

18. SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997, 304 s. ISBN 80-7178-133-9.
19. SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 271 s. ISBN 978-807-3678-982.
20. SVOBODA, Mojmír (ed.), Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 792 s. ISBN 80-717-8545-8.
21. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3678-890.
22. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
23. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

Internetové zdroje

1. Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra. THOROVÁ, Kateřina a Magdaléna SEMÍNOVÁ. *Strukturované učení* [online]. 17.4.2007 [cit. 2013-06-05]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>
2. *MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. [cit. 2013-06-01]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
3. Portál veřejné správy: Informace pro občany České republiky. MINISTERSTVO VNITRA. *Školský zákon* [online]. 2013 [cit. 2013-06-10]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=561~2F2004&rpp=15#seznam>
4. Portál veřejné správy: Informace pro občany České republiky. MINISTERSTVO VNITRA. *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. 2013 [cit. 2013-06-10]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=&part=&name=Vzd~C4~9Bl~C3~A1v~C3~A1n~C3~AD~20d~C4~9Bt~C3~AD~2C~20~C5~BE~C3~A1k~C5~AF~20a~20student~C5~AF~20se~20speci~C3~A1ln~C3~ADmi~20vzd~C4~9Bl~C3~A1vac~C3~ADmi~20pot~C5~99ebami&rpp=0#seznam>
5. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. [online]. [cit. 2013-06-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>
6. Speciální základní škola Žamberk. [online]. [cit. 2013-06-04]. Dostupné z: <http://www.specialnizs.zamberk.cz/>

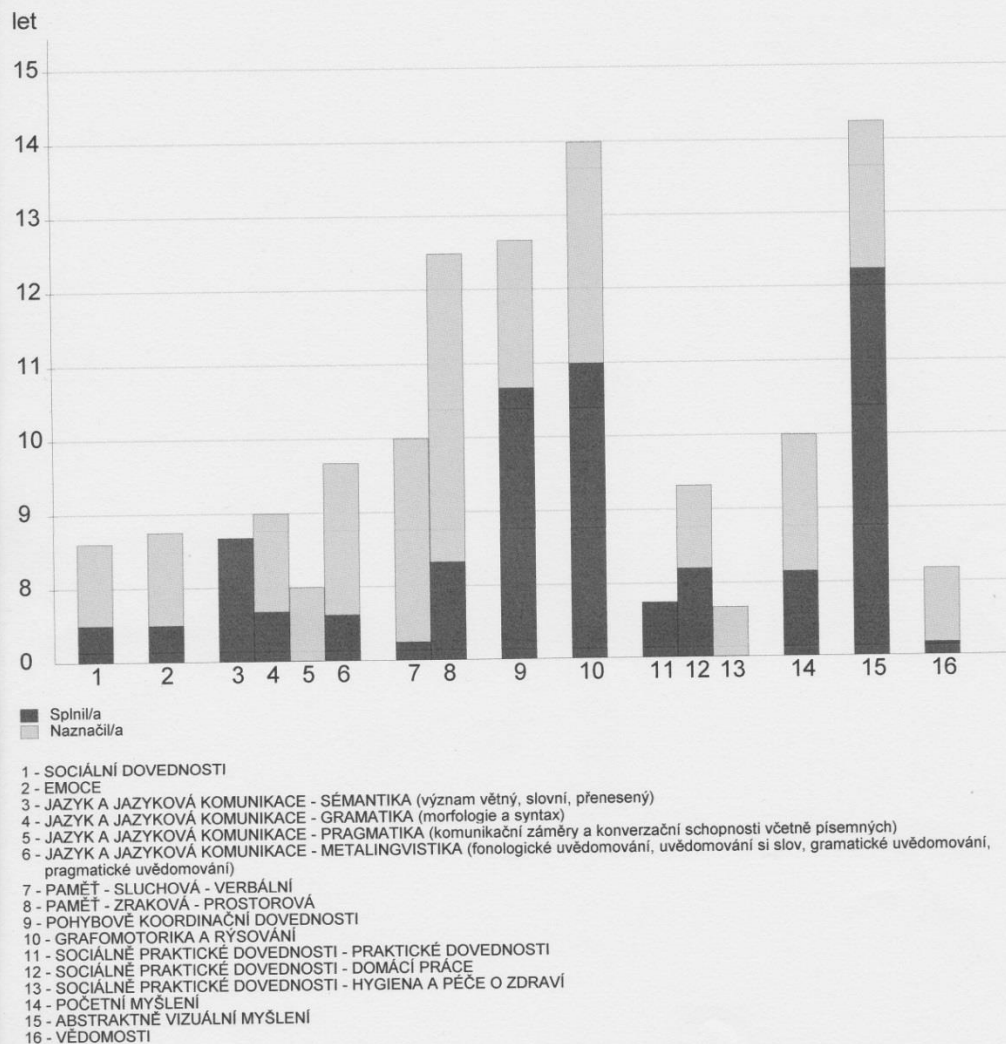
Přílohy



Obr.1 Edukačně - hodnotící profil (8-15 let) - Petr I.

VYHODNOCENÍ TESTU

Jméno : Petr
Příjmení :
Datum nar. : 28.11.1998
Administrátor :

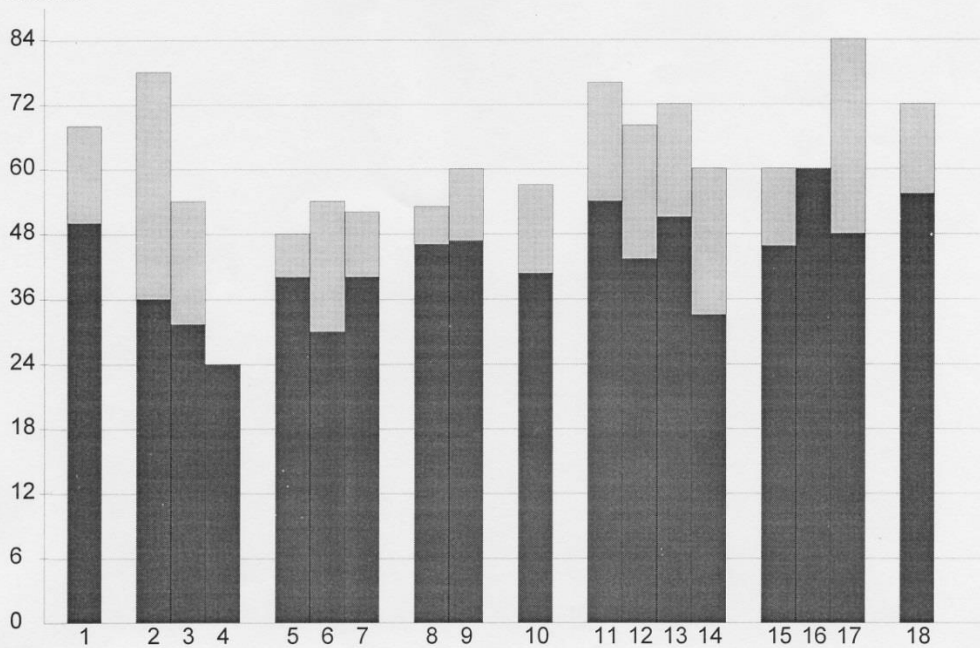


Obr. 2 Edukačně - hodnotící profil (8-15 let) – Petr II

VYHODNOCENÍ TESTU

Jméno : Jan
Příjmení :
Datum nar. : 12.4.2002
Administrátor :

měsíců



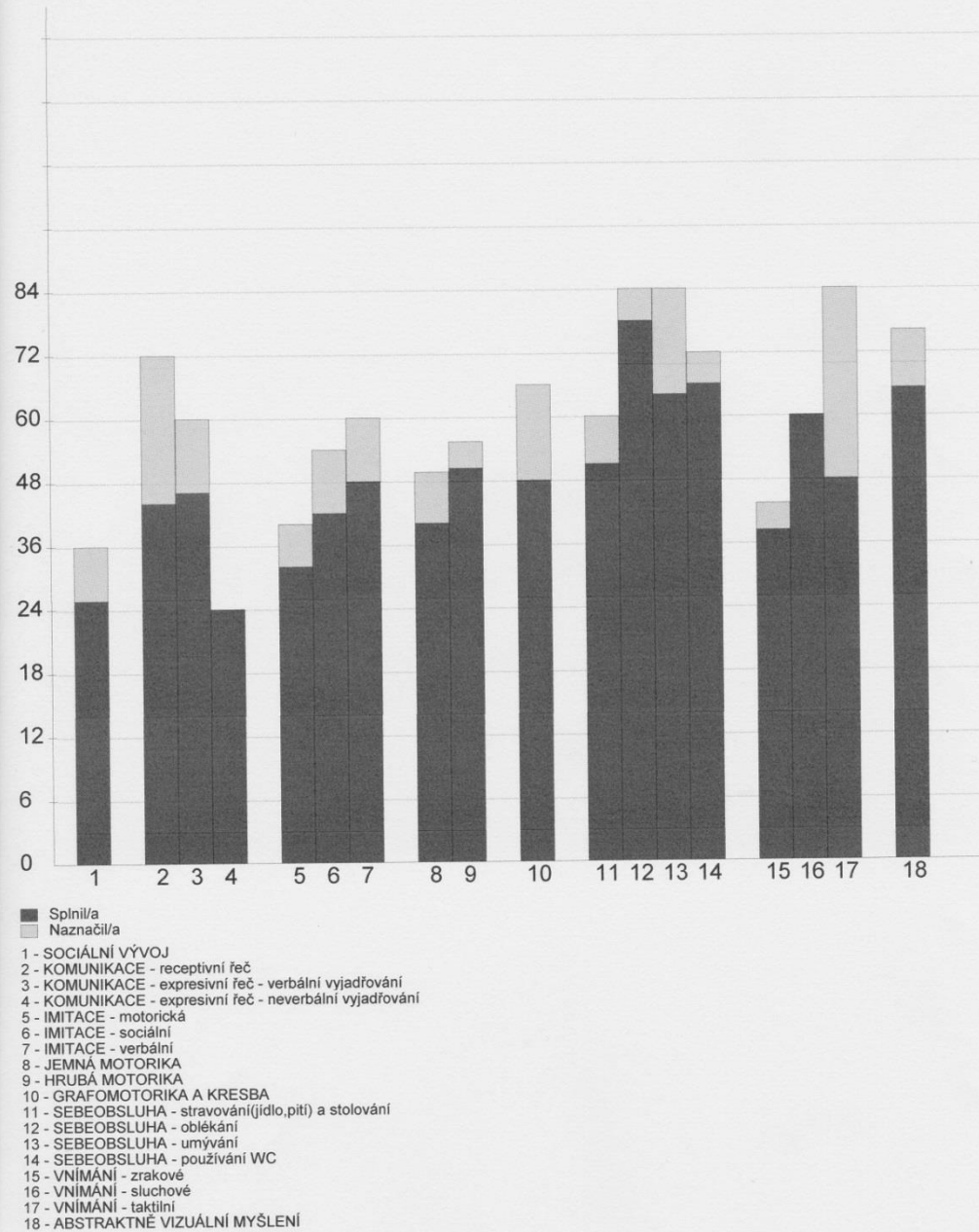
- Splnil/a
- Naznačil/a
- 1 - SOCIÁLNÍ VÝVOJ
- 2 - KOMUNIKACE - receptivní řeč
- 3 - KOMUNIKACE - expresivní řeč - verbální vyjadřování
- 4 - KOMUNIKACE - expresivní řeč - neverbální vyjadřování
- 5 - IMITACE - motorická
- 6 - IMITACE - sociální
- 7 - IMITACE - verbální
- 8 - JEMNÁ MOTORIKA
- 9 - HRUBÁ MOTORIKA
- 10 - GRAFOMOTORIKA A KRESBA
- 11 - SEBEOBSLUHA - stravování (jídlo, pítí) a stolování
- 12 - SEBEOBSLUHA - oblékání
- 13 - SEBEOBSLUHA - umývání
- 14 - SEBEOBSLUHA - používání WC
- 15 - VNÍMÁNÍ - zrakové
- 16 - VNÍMÁNÍ - sluchové
- 17 - VNÍMÁNÍ - taktilní
- 18 - ABSTRAKTNĚ VIZUÁLNÍ MYŠLENÍ

Obr. 3 Edukačně - hodnotící profil (0-7 let) – Jan I

VYHODNOCENÍ TESTU

Jméno : Jan
Příjmení :
Datum nar. : 12.4.2002
Administrátor :

měsíců



Obr. 4 Edukačně - hodnotící profil (0-7 let) – Jan II