

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

LUCIE HÁSKOVÁ

II. ročník – kombinované studium

Obor: Předškolní pedagogika

PŘÍSTUPY K DĚTEM S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 28.6. 2011

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytování cenných rad k práci, ale i učitelkám mateřské školy, u nichž jsem ověřovala didaktické úlohy.

OBSAH

ÚVOD	6
-------------------	----------

I. Teoretická část

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	8
1.1 Charakteristické projevy a chování	9
1.2 Jednotlivé poruchy autistického spektra.....	13
1.2.1 Dětský autismus	13
1.2.2 Atypický autismus	16
1.2.3 Aspergerův syndrom	16
1.2.4 Dětská desintegrační porucha.....	17
1.2.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby .	18
1.2.6 Rettův syndrom.....	20
1.2.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy	21

2 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ PŘÍSTUPY A METODY U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	22
2.1 Son-rise program	24
2.2 Strukturované učení.....	25

3 SPECIFIKA PRÁCE S DĚTMI S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE SPECIÁLNÍ	28
3.1 Strukturované učení v praxi mateřské školy speciální.....	28
3.2 Rozvoj komunikace	29
3.3 Rozvoj hry	31
3.4 Rozvoj sebeobsluhy.....	32

II. Praktická část

4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI	34
4.1 Cíl praktické části	35
4.2 Výzkumný vzorek	35
4.3 Výzkumné metody	35
5 ÚKOLY PRO INDIVIDUÁLNÍ PRÁCI.....	37
5.1 Úkoly pro rozvoj jednotlivých oblastí.....	40
5.1.1 Úkoly pro rozvoj napodobování	40
5.1.2 Úkoly pro rozvoj abstraktně vizuálního myšlení	44
5.1.3 Úkoly pro rozvoj vnímání	51
5.1.4 Úkoly pro rozvoj grafomotoriky a kresby.....	53
5.1.5 Úkoly pro rozvoj hrubé motoriky	57
5.1.6 Úkoly pro rozvoj jemné motoriky	61
5.1.7 Úkoly pro rozvoj poznávacích schopností	62
5.2 Závěry výzkumného šetření.....	64
ZÁVĚR.....	66
RESUMÉ.....	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68

ÚVOD

„Problémové děti jsou jako růže v mé zahradě. Potřebují víc péče. Ostatní květiny stačí trochu zalít a ony rostou. Růže ne, ty potřebují zvláštní péči. Potřebují ořezávat a ošetřovat, aby rostly. Jiné květiny může malé dítě otrhávat, tahat a mačkat, a přesto vydrží na stole týdny. Když budete zacházet hrubě s růží, zvadne vám v ruce nebo vás bodne a budete krvácet. Ale v mé zahradě není krásnější květina než růže. Problémové děti jsou jako růže. Potřebují zvláštní péči, abychom se mohli radovat z jejich krásy.“
(Sheedyová-Kurcinková, 1998, s. 282)

V úvodu jsem zvolila slova z knihy Mary Sheedyové-Kurcinkové Problémové dítě v rodině a ve škole, která svou hloubkou vypovídají o tom, jak bychom měli přistupovat k dětem, které se svou osobitostí odlišují od ostatních dětí. Stejný přístup bychom měli zvolit u dětí s různým typem postižení, protože i ty potřebují zvláštní péči, aby se mohly optimálně rozvíjet.

Již název práce Přístupy k dětem s poruchou autistického spektra vypovídá o tom, kam bude práce směřovat. Toto téma jsem si zvolila, protože je mi jako učitelce mateřské školy speciální velice blízké, jelikož denně pracuji s dětmi s poruchou autistického spektra a hledám stále nové přístupy a metody, jak s těmito dětmi pracovat.

Problematika poruch autistického spektra je velice široká a rozmanitá. Každé dítě, ať zdravé nebo s postižením, je jiné. Název poruchy autistického spektra v sobě zahrnuje více typů postižení, které mají společné znaky, ale liší se od sebe intenzitou a četností projevů či průběhem nebo dobou vzniku. První kapitoly seznamují s charakteristickými projevy a chováním dětí s PAS, dále pak s jednotlivými typy poruch autistického spektra. Druhá kapitola přibližuje nejčastější výchovné a vzdělávací metody, které se používají u dětí a osob s PAS. Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá specifiky práce s dětmi s PAS v mateřské škole speciální a metodikou nácviku jednotlivých dovedností, zejména komunikace, hry a sebeobsluhy, které jsou v předškolním věku stěžejní.

Praktická část, jejímž výstupem je CD s rozmanitými didaktickými úkoly, popisuje metodiku tvorby jednotlivých úkolů, pomůcky potřebné k tvorbě úkolů a postupy při práci s daným úkolem.

Cílem diplomové práce je seznámit s problematikou poruch autistického spektra a nejčastějšími výchovnými a vzdělávacími metodami nejen teoreticky, ale především poskytnout praktické náměty pro přímou práci s dětmi s poruchou autistického spektra v mateřské škole i v rodině.

I. Teoretická část

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou považovány za jedny z nejtěžších narušení dětského duševního vývoje, které nezasahuje pouze jedinou oblast, ale prolíná celou osobností jedince a ovlivňuje celý jeho život. Můžeme se též setkat s pojmem pervazivní (všeprostupující) vývojové poruchy nebo s ne zcela přesným názvem autismus. Poruchy autistického spektra řadíme podle mezinárodní klasifikace nemocí do kategorie Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99), dle užšího vymezení pak do kategorie Poruchy psychického vývoje (F80-F89). Řadíme sem dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom, dětská desintegrační porucha, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (MKN, 10. revize). Také se můžeme setkat s diagnózou autistické rysy, která však označuje velmi nehomogenní skupinu a zahrnuje většinou děti s atypickým autismem nebo dětským autismem a mentální retardací (Thorová, 2006).

V rámci poruch autistického spektra se můžeme setkat s pojmem vysoce funkční a nízko funkční autismus. Dítě s vysoce funkčním autismem nemá přidruženou mentální retardaci, tzv. má IQ vyšší než 70, existuje u něho komunikativní řeč a je schopné alespoň částečně samostatně fungovat. Naopak děti s nízko funkčním autismem mají přidruženou mentální retardaci různého stupně, která je patrná asi v 75% případů dětí s autismem (Hrdlička, 2004).

Přesné příčiny vzniku poruch autistického spektra nejsou známy. Nejvíce se přiklání k neurologické příčině vzniku autismu. „*Jedná se o dysfunkci temporálně-frontální oblasti mozku (oblast kůry mozkové) s pozdně prenatálním nebo raně postnatálním původem a dysfunkci mozkového kmene s raně prenatálním původem.*“ (Gillberg, 1999 in Thorová, 2006, s. 316) Dále se můžeme setkat s různými psychologickými teoriemi, které se snaží vysvětlit příčiny poruch autistického spektra jako neschopnost uvědomit si duševní stavy jiných lidí (teorie mysli) nebo jako nedostatečnou schopnost skládat informace dohromady a vytvářet z nich smysluplná sdělení (teorie oslabené centrální

koherence) (Thorová, 2006). Někteří autoři uvádějí jako příčinu poruch autistického spektra metabolickou poruchu (Shattock, 2001).

Porucha autistického spektra se projevuje obvykle v průběhu prvních tří let života, je to však závislé na typu poruchy a možné signály můžeme zaznamenat již v raném věku (Thorová, 2006).

Z výzkumů vyplývá, že na deset tisíc narozených dětí připadá asi šedesát dětí s poruchou autistického spektra. Větší procento dětí s poruchou autistického spektra tvoří chlapci, nejčastěji je uváděn poměr 4:1. U dětí s Aspergerovým syndromem je tento poměr chlapců k dívkám vyšší, naopak Rettův syndrom postihuje pouze dívky (Thorová, 2006).

1.1 Charakteristické projevy a chování

Pokud bychom měli vysvětlit, co jsou poruchy autistického spektra, mohli bychom je označit jako skupinu poruch, jenž lze charakterizovat narušením ve třech základních oblastech, které označujeme jako triáda obtíží. Jedná se o zhoršení vzájemných společenských interakcí a sociálního chování, dále pak zvláštnosti v komunikaci a třetí oblastí jsou specifika v představitivosti, která se projevují omezeným, stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit (Vágnerová, 2008).

Sociální interakce a sociální chování

Sociální interakce a sociální chování je patrné u dětí již od narození. U dětí s poruchou autistického spektra můžeme pozorovat jisté zvláštnosti. Často se jedná o děti velmi klidné až pasivní, které nevyhledávají sociální kontakt. Fyzický kontakt s druhou osobou se může omezit pouze na použití ruky druhého člověka k dosažení na žádaný předmět. Dítě používá málo nebo zcela chybí sociální úsměv. Oční kontakt bývá velmi sporadický nebo se zdá, že se dítě dívá spíše skrz druhou osobu (Richman, 2008). V kolektivním zařízení, jako například v mateřské škole, můžeme pozorovat, že dítě nejeví zájem o své vrstevníky, nevyhledává hru s druhými dětmi, neumí se spontánně radovat s ostatními dětmi a sdílet s nimi zájmy. Často se tyto děti zabývají svou vlastní specifickou hrou, která bývá stereotypní a vydrží se jí hodiny věnovat. Objevuje se

nezvyklá fixace na určité předměty či hračky, které musí mít dítě stále při sobě. Mnohdy se u těchto dětí objevuje nevhodné chování vzhledem k sociální situaci, které pramení z jejich specifické interpretace této situace. Nedostačující je též odpověď na emoce druhých lidí související s omezenou schopností empatie (Richman, 2008, Vágnerová, 2008).

Na druhé straně se můžeme setkat se zcela opačným chováním, které Thorová (2006, s. 63) označuje jako druhý extrémní pól sociálního chování. *„Protikladem je pól extrémní, nepřiměřené sociální aktivity, kdy se dítě s poruchou autistického spektra snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, nectí vůbec sociální normu, dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje a hodiny jim dokáže vyprávět o věcech, které je nezajímají či obtěžují.“*

Komunikace

Komunikace u dětí s poruchou autistického spektra je velmi problematická. Narušení komunikace se projevuje jak ve vyjadřování (oblast expresivní), tak i v porozumění (oblast receptivní) verbální i neverbální komunikace. Častý je opožděný vývoj řeči, zvláštnosti v řeči (například echolálie, nedětská řeč, přehnaná až bizarní gestikulace a mimika, stereotypní a opakující se používání řeči, monotónní řeč bez intonace aj.) nebo se řeč nevyvine vůbec. Mnohdy dochází k tomu, že děti vůbec nerozumí významu komunikace a proto nevyhledávají komunikačního partnera. U jiných dětí se můžeme setkat s tím, že v případě nutnosti uspokojit některou svou potřebu vyhledají někoho, kdo by jim k dosažení této potřeby pomohl například tím, že vedou ruku druhé osoby nebo dovedou osobu na místo uložení požadovaného předmětu a pohledem naznačí, co by chtěli. Velké obtíže mají tyto děti i v porozumění neverbální komunikaci. V běžné komunikaci používáme velké spektrum výrazů obličeje pro vyjádření emocí nebo svého postoje, které jsou pro děti s poruchou autistického spektra nesrozumitelné (Thorová, 2006, Bondy, 2007).

U dětí, které ovládají verbální komunikaci, se poměrně často objevuje rozmlouvání o sobě ve třetí osobě, které se vztahuje k narušenému vnímání vlastní identity. Také nerozumí ironii, metaforám, což jim stěžuje komunikaci s ostatními lidmi. Obtíže se mohou objevit také v nepřiměřeném zobecňování předmětů. *„...určitá slova užívá*

k pojmenování věcí, které s původním slovem pouze nějak souvisí (např. „krev“ jsou všechny červené věci, „komín“ jsou všechny podlouhlé předměty apod.)“ (Thorová, 2006, s. 106).

Představivost, zájmy, hra

Poslední oblastí z triády obtíží příznačné pro děti s poruchou autistického spektra je oblast představivosti, zájmů a hry. Představivost úzce souvisí se schopností nápodoby, která je u těchto dětí značně narušena, narušené je též symbolické myšlení, které je příčinou nerozvíjející se hry (Thorová, 2006). Hru dětí s poruchou autistického spektra bychom mohli charakterizovat jako stereotypní, zvláštní ve smyslu zaměření hry, netypickou pro daný věk. Mnoho dětí má oblibu v točících se předmětech (například pračka, kolo aj.), kterými dokáží i několik minut až hodin neustále točit. Klasické hračky, jako například stavebnice, panenky, nebudí obvykle příliš velký zájem. Hračkou mohou být i zcela neobvyklé předměty, například obaly od hraček nebo praskací bublinky z výplně poštovních obálek. Neobvyklé je též užití předmětu jiným způsobem než ke kterému je určen, například neustálé míchání kostek rukama (Richman, 2008). Ve hře dětí můžeme také pozorovat rovnání rozmanitých předmětů stále do řady. Stereotypnost ve hře umožňuje dítěti předvídatelnost činnosti, která je pro něj důležitá. Pokud se snažíme přerušit tuto stereotypní hru, můžeme se s velkou pravděpodobností setkat s problémovým chováním.

Zájmy, které se objevují u těchto dětí, nejsou zcela odlišné od zájmů zdravých dětí. *„Odlišná je ale mnohem vyšší míra zaujetí, neodklonitelnosti, ulpívavosti, stejnosti (stereotypie) a četnosti opakování (repetitivnost)“ (Thorová, 2006, s.119).* Velmi často se objevují pohybové stereotypie (třepetání rukama před obličejem, točení se na místě, kývání se), neobvyklá fascinace určitými předměty (vysavače, okapy, kabely). U některých dětí můžeme také spatřovat velmi specifické zájmy (zájem o čísla, přesné citování jízdních řádů, znalost latinských názvů zvířat apod.).

Mnoho dětí s poruchou autistického spektra také vyžaduje striktní dodržování rituálů a neměnnost prostředí. Týká se například umísťování předmětů na stále stejné místo, jízda do školy neustále stejnou cestou, neměnné postupy při vykonávání každodenních činností, stabilita umístění nábytku nebo třeba neměnnost barvy při vymalování

místnosti. Nesnídalová (1995) uvádí, že každá změna může být u dítěte pociťována rušivě až bolestivě a může budit agresi až panickou reakci strachu.

Nespecifické projevy

Kromě výše zmíněných charakteristik se můžeme u dětí s poruchou autistického spektra setkat s tzv. nespecifickými projevy. Jedná se o vlastnosti či zvláštnosti v chování a vnímání, které se u těchto dětí často vyskytují, ale nejsou směrodatné pro určení diagnózy některé z poruch autistického spektra. Velmi často se objevují zvláštnosti ve vnímání zrakovém, sluchovém, hmatovém, čichovém či chuťovém. Můžeme pozorovat buď přecitlivělost nebo naopak malou citlivost na smyslové podněty. Často nepozorují předměty a osoby přímo, ale pouze vnějším koutkem oka, dávají si předměty nezvykle blízko k očím, může se vyskytovat i tzv. *vizuální agnózie*, kdy dítě není schopné poznávat např. obrázky či předměty, přestože není poškozen zrak. V oblasti sluchového vnímání mohou různě intenzivní zvuky vnímat bolestivě, někdy se může zdát, že dítě neslyší. Děti s poruchou autistického spektra často dávají veškeré předměty do úst, v jídle se objevuje extrémní vybíravost. Nápadné může být očichávání rozmanitých předmětů či osob (Thorová, 2006).

V rámci nespecifických projevů se také objevují poruchy spánku, záchvaty vzteku a agrese. Agresivita se může projevit vůči předmětům i proti druhým osobám. Velmi častá je též autoagrese a jiné problémové chování, které obvykle vychází ze snížené schopnosti dítěte se dorozumět s okolím jiným způsobem, z nepochopení sociálních situací či z odlišnosti vnímání a zpracování informací (Jůn, 2007).

Každé dítě je však jiné a u každého se projevuje různá míra a rozdílná intenzita výše uvedených charakteristik narušených oblastí, některé projevy nemusíme pozorovat vůbec. Aby bylo možné diagnostikovat některou z poruch autistického spektra, používají se diagnostická kritéria Americké psychiatrické asociace, tzv. Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-IV). „V České republice se při diagnostice vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), přičemž tři základní kategorie kritérií jsou stejné jako u DSM-IV.“ (Richman, 2008, s. 7)

S postupným vývojem dítěte se mohou projevy poruchy autistického spektra měnit svou četností i intenzitou. Některé projevy se mohou v dospělosti natolik zmírnit, že jsou téměř nepatrné a ve společnosti druhých lidí jsou hodnoceny pouze jako zvláštní chování, které je však tolerováno a nebudí tak velkou pozornost. Velký význam má v této oblasti intenzivní individuální péče o dítě již od raného dětství založená na specifických způsobech práce.

1.2 Jednotlivé poruchy autistického spektra

Jak jsme zmínili již v úvodu této kapitoly, do poruch autistického spektra řadíme několik poruch, které mají společnou triádu obtíží, ale liší se četností a intenzitou těchto projevů a počátkem zpozorování prvních projevů poruchy.

Mezi poruchy autistického spektra řadíme podle 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dětskou desintegrační poruchu, jiné pervazivní vývojové poruchy, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby a Rettův syndrom.

V následujících podkapitolách vás seznámíme s charakteristikami jednotlivých poruch autistického spektra.

1.2.1 Dětský autismus

První z poruch autistického spektra, kterou budeme charakterizovat, je dětský autismus. Tento termín použil poprvé v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuler. Také se můžeme setkat s pojmy raný dětský autismus, časný dětský autismus či Kannerův syndrom nazvaný podle amerického psychiatra Leo Kanner, který tento tuto poruchu popsal v roce 1943 (Vágnerová, 2008).

Nástup obtíží pro diagnostikování dětského autismu by měl být patrný před dovršením třetího roku dítěte, často to bývá mnohem dříve, již v prvním roce života. U dětí s dětským autismem je ve většině případů (Hrdlička, 2004 udává asi 75%) přidružena mentální retardace od lehkých forem až do pásma hluboké MR. U dětí s těžkou formou mentální retardace je potom otázkou, do jaké míry projevy přičítat mentální retardaci či

dětskému autismu. Dětský autismus bývá častější u chlapců než u dívek a nápadnosti se objevují ve všech třech oblastech a to v oblasti sociální interakce a sociálního chování, komunikace a představivosti. S věkem se mohou příznaky měnit. „... *příznaky DA bývají nejvýrazněji vyjádřeny v období třetího až pátého roku života. O něco později, v době nástupu školní docházky, lze u autistických dětí přece jen pozorovat určitou diferenciaci mezi vztahem k rodičům a k ostatním lidem.*“ (Hrdlička, 2004, s. 42) Diagnostická kritéria pro dětský autismus podle MKN-10 uvádíme v tabulce 1.

Tab. 1 **Diagnostická kritéria pro dětský autismus (F84.0) podle MKN-10** (Thorová, 2006, s. 178)

A	Autismus se projevuje před třetím rokem věku dítěte
B	Kvalitativní narušení sociální interakce
	• nepřiměřené hodnocení společenských emočních situací • nedostatečná odpověď na emoce jiných lidí • nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu • omezené používání sociálních signálů • chybí sociálně-emoční vzájemnost • slabá integrita sociálního, komunikačního a emočního chování
C	Kvalitativní narušení komunikace
	• nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností • narušená fantazijní a sociálně napodobivá hra • nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačních rozhovoru • snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování • relativní nedostatek tvořivosti a představivosti v myšlení • chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální a neverbální) • narušená kadence komunikace a správného užívání v důrazu řeči, které moduluje komunikaci • nedostatečná gestikulace užívaná ke zvýraznění komunikace
D	Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity
	• rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry) • specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické (jiné než např. plyšové hračky) • lpění na rutině, vykonávání specifických rituálů • stereotypní zájmy – např. data, jízdní řády • pohybové stereotypie • zájem o nefunkční prvky předmětů (např. omak, vůně) • odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí (například přesunutí dekorací nebo nábytku v rodinném domě)
Nespecifické rysy	
• strach (fobie) • poruchy spánku a příjmu potravy • záchvaty vzteku, agrese a sebezraňování (zvláště pokud je přítomna těžká mentální retardace) • většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času • potíže s vytvořením myšlenkové osnovy (koncepce) při rozhodování v práci i přesto, že schopnostmi na úkoly stačí	

1.2.2 Atypický autismus

Další zmíněnou poruchou autistického spektra je atypický autismus. Ten se liší od dětského autismu buď dobou svého vzniku, která nastupuje až po třetím roce života, nebo četnost symptomů není dostatečná pro stanovení diagnózy Dětský autismus. Americká psychiatrická asociace používá pro diagnózu atypického autismu pojem Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. Děti s touto poruchou autistického spektra jsou často nepřesně diagnostikovány jako děti s autistickými rysy. Dítě s atypickým autismem má mnoho společných projevů a jako dítě, kterému mu byl diagnostikován dětský autismus. Patrná je u něj narušená sociální interakce a chování, abnormality v komunikaci a sklon ke stereotypnímu jednání vlivem narušené představivosti. V případě atypického autismu je možné, že jedna z těchto oblastí nebude více či méně narušena. Nejnápadnější jsou potíže v navazování vztahů s vrstevníky a nezvyklá přecitlivělost na specifické vnější podněty. Oproti klasickému autismu bývají sociální dovednosti méně narušeny (Thorová, 2006).

1.2.3 Aspergerův syndrom

Tato porucha autistického spektra nese název podle Hanse Aspergera, německého psychologa, který ji popsal v roce 1944. „*Jedná se o velmi různorodý syndrom, jehož symptomatika plynule přechází do normy. Je obtížné, ne-li nemožné u určité hraniční skupiny odlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo jen o sociální neobratnost spojenou například s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti.*“ (Thorová, 2006, s. 185) Větší část dětí, které mají Aspergerův syndrom tvoří chlapci. Výrazným znakem, kterým se děti s Aspergerovým syndrom mohou lišit od dětí s jinou poruchou autistického spektra, je intelekt v pásmu normy. V některých případech mohou být i nadprůměrně inteligentní (Vágnerová, 2008).

Obtíže se objevují zejména v oblasti sociálního chování, kdy tyto děti neumí přirozeně navazovat kontakty s vrstevníky, jelikož obtížně chápou pravidla společenského chování a mají problémy vžít se do myšlení a pocitů druhých lidí. Někdy bývá Aspergerův syndrom nazýván sociální dyslexií. Můžeme se setkat až s nutkavým navazováním

kontaktu bez ohledu na druhé osoby nebo naopak odmítáním kontaktu s druhými lidmi. V sociálním chování můžeme pozorovat další zvláštnosti jako například sociální izolovanost, provokativní chování, emoční chlad a odstup, neustálou snahu testovat hranice. Může se objevovat také problémové chování v podobě obtížné výchovné usměrnitelnosti, negativismu, nepřiměřené emoční reaktivity - destruktivní chování, nízká frustrační tolerance (Dubin, 2009). Často také podléhají nekontrolovatelným záchvatům vzteku a časté náladovosti. V případě vysoce funkčního Aspergerova syndromu se setkáváme s nižší intenzitou problémového chování nebo může zcela chybět (Thorová, 2006).

Další problematickou oblastí může být komunikace. Může a nemusí se vyskytovat opožděný vývoj řeči. Většina dětí kolem pátého roku má čistou výslovnost a rozvinutou slovní zásobu. Často ale řeč působí nepřirozeně, mechanicky a dítě v ní kopíruje výrazy dospělých. Děti s Aspergerovým syndromem mohou vyžadovat dodržování určitých verbálních rituálů nebo trvat na přesném vyjadřování. Problémy jim dělá porozumění humoru, ironii, metaforám, které chápou doslovně a z toho může pramenit problémové chování (Attwood, 2005).

Poslední oblastí triády obtíží, se kterou se setkáváme u dětí s poruchou autistického spektra je oblast zájmů. U dětí s Aspergerovým syndromem se setkáváme s velmi specifickými zájmy, které mají encyklopedický charakter (James, 2008). Častými okruhy zájmů jsou dopravní značky, vodovodní potrubí, jízdní řády, vlajky, značky aut. Velmi často bývají také fascinovány čísly (Thorová, 2006).

1.2.4 Dětská desintegrační porucha

Dětskou desintegrační poruchu řadíme též do poruch autistického spektra. Prvním, kdo popsal tuto poruchu, byl v roce 1908 vídeňský speciální pedagog Theodore Heller, proto se v literatuře můžeme setkat i s názvem Hellerův syndrom (Thorová, 2006).

Nad touto poruchou uvažujeme tehdy, pokud u dítěte probíhal zcela normální vývoj, alespoň do dvou let věku, a poté nastal výrazný regres ve vývoji bez známé příčiny. Nejčastěji se nástup této poruchy se v literatuře uvádí mezi druhým a desátým rokem, nejčastěji se však pozorován mezi třetím a čtvrtým rokem. Nastupující chování je ve větší

či menší míře podobné jako chování popisované u dětí s autismem. „... *dochází ke ztrátě osvojených komunikačních dovedností, je patrný sklon k sociální izolaci a ztráta zájmu o okolní věci vůbec. Chování se stává desintegrovaným, mohou se objevit projevy stereotypie.*“ (Kliment, 2002, s. 81) Děti s desintegrační poruchou mívají narušení i v kognitivní oblasti, které se projeví těžším typem mentální retardace. U těchto dětí se vyskytuje epilepsie častěji než u dětí s dětským autismem, asi v 74% případů. (Mouridsen, 1998 in Thorová, 2006).

Diagnostická kritéria pro jinou desintegrační poruchu v dětství uvádíme tabulce 2.

Tab. 2 **Jiná desintegrační porucha v dětství, diagnostická kritéria** (Thorová, 2006, s. 194)

A	Jednoznačně normální vývoj nejméně první dva roky. Neverbální i verbální komunikace, sociální vztahy a hra a adaptivní chování odpovídají věkové normě.
B	Klinicky signifikantní ztráta jednou již získaných dovedností alespoň ve dvou uvedených oblastech:
	1. expresivní nebo receptivní jazyk 2. sociální dovednosti 3. ztráta kontroly močení či stolice 4. hra 5. motorické dovednosti
C	Funkční abnormality pozorované alespoň ve dvou uvedených oblastech
	1. kvalitativní poškození sociální interakce (poruchy v neverbálním chování, neschopnost navazovat kontakty s vrstevníky, nedostatek sociální a emoční reciprocity) 2. kvalitativní poškození komunikace (opožděná nebo chybějící řeč, neschopnost iniciovat nebo udržovat konverzaci, stereotypní nebo opakující se užívání jazyka, nedostatečně rozvinutá symbolická nebo napodobivá hra 3. omezené opakující se vzorce chování, zájmů a aktivit včetně stereotypních pohybů a manýrování
D	Diagnostická kritéria jiné specifické pervazivní vývojové poruchy nebo schizofrenie nevyhovují lépe.

1.2.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Diagnostikování této poruchy je velmi sporné. Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby zahrnuje děti, které úroveň inteligence spadají do kategorie těžké mentální retardace, zároveň mají větší problémy

s hyperaktivitou a s pozorností a často se u nich objevují pohybové stereotypie. Aby mohla být tato porucha u dítěte diagnostikována, musí splňovat kritéria, které uvádíme v tabulce 3.

Tab. 3 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, diagnostická kritéria podle MKN-10 (Thorová, 2006, s. 210)

A	Těžká motorická hyperaktivita (nejméně dva symptomy)
	1. Trvalý motorický neklid projevující se běháním, skákáním a jinými pohyby celého těla. 2. Zřejmá obtíž zůstat sedět několik vteřin s výjimkou toho, že se zabývá stereotypní aktivitou 3. Přehnaná aktivita v situacích, kdy se očekává relativní klid 4. Velmi rychlé změny aktivity, takže aktivity trvají obvykle méně než minutu (občasná delší doba, kterou dítě tráví velmi oblíbenou činností, tuto diagnózu nevylučuje). Velmi dlouhá doba trávená stereotypními aktivitami může být rovněž slučitelná s tímto problémem.
B	Opakují se stereotypní vzorce chování a činností (alespoň jeden z následujících znaků)
	1. Nemenné a často opakované motorické manýry, ty se mohou týkat buď komplexních pohybů celého těla, nebo částečných pohybů, jako je poklepávání rukou. 2. Přehnané nefunkční opakování činností, které mají stálou formu: může to být hra s jedním předmětem (například s tekoucí vodou) nebo rituál činností (buď samostatně, nebo ve vztahu k jiným lidem). 3. Opakované sebepoškozování. 4. Chybí různorodá, spontánní, symbolická a sociálně napodobivá hra odpovídající vývojové úrovni.
C	IQ je nižší než 50
D	Není sociální narušení autistického typu (alespoň tři z následujících znaků)
	1. Používání očního kontaktu, mimika a postoj slouží k usměrňování sociální interakce a jsou přiměřené vývoji. 2. Vztahy s vrstevníky, které zahrnují sdílení zájmů, aktivit atd. a které jsou přiměřené vývoji. 3. Alespoň občasné přibližování se k jiným lidem pro útěchu a náklonnost. 4. Schopnost sdílet občas radost s jinými lidmi, jiné formy sociálního narušení, např. dezinhibice vůči cizím lidem, nejsou s diagnózou v rozporu
E	Porucha nesplňuje diagnostická kritéria pro autismus, dětskou desintegrační poruchu nebo hyperkinetickou poruchu.

1.2.6 Rettův syndrom

Další poruchou, kterou řadíme do poruch autistického spektra, je Rettův syndrom. Název dostal podle rakouského dětského neurologa Andrease Retta, který v roce 1966 popisoval případy 21 žen a dívek se shodnými symptomy. Tato porucha je celkem vzácná a jako jediná z poruch autistického spektra má genetický původ. Je způsobena mutací určitého genu vázaného na chromozom X. Rettovým syndromem trpí pouze dívky. V případě, že se objeví u chlapců, způsobí velmi těžkou encefalopatii, která je neslučitelná se životem (Thorová, 2006). Vágnerová (2008) uvádí výskyt Rettova syndromu 0,007% dívčí populace.

Rettův syndrom je charakteristický normálním počátečním vývojem zhruba do 6 až 12 měsíců věku. Po tomto období je patrná regrese a objevují se první charakteristické symptomy, kterými jsou zpomalení růstu hlavičky, celkové zpomalení motorického vývoje, patrná je u dítěte hypotonie. „*Mohou se začít objevovat první stereotypní pohyby rukou, třes, vystrkování jazyka, ulpívání na hračce.*“ (Thorová, 2006, s. 213) Regrese ve vývoji se projevuje postupným zhoršením až ztrátou verbální i neverbální komunikace, zhoršením motorického vývoje, které se omezuje na nefunkční stereotypní pohyby jako svírání, tleskání, tzv. mycí pohyby rukou apod. Kolem třetího roku dochází většinou k úplné ztrátě úchopových schopností ruky. Můžeme pozorovat prudké střídání nálad, ubývá schopnost spolupráce a celkově se snižuje zájem o sociální interakci. Po tomto období následuje období relativní stabilizace, které je různě dlouhé. Po té opět nastává zhoršení v oblasti motoriky a může vyústit až v těžké mentální postižení. Velmi častý je také výskyt epilepsie (tamtéž, 2006).

U některých dívek nemusí být mutace genu prokázána, ale mohou vykazovat obdobné projevy. V tomto případě jim je diagnostikován Rettův syndrom, pokud splňují kritéria v tabulce 4 (Solaas, 2002 in Thorová, 2006).

Tab. 4 **Rettův syndrom, diagnostická kritéria** (Thorová, 2006, s. 221)

A	Platí všechny následující položky:
	1. normální prenatální a perinatální vývoj 2. prvních šest měsíců normální psychomotorický vývoj 3. normální obvod hlavičky po narození
B	V období 5 až 48 měsíců zaznamenány všechny následující položky:
	1. zpomalení růstu hlavičky 2. ztráta již naučených volných pohybů rukou doprovázená stereotypními pohyby horních končetin (např. tzv. mycí nebo kroutivé pohyby rukou) 3. s nástupem poruchy ztráta sociálních dovedností, schopnost sociální interakce se vyvíjí později 4. obtíže s koordinací pohybů hrudníku a chůze 5. opoždění a porucha expresivní i receptivní složky řeči doprovázená těžkou psychomotorickou retardací

1.2.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Poslední zmiňovanou poruchou jsou Jiné pervazivní vývojové poruchy. Do této kategorie spadají děti, jejichž chování se v mnohém podobá dětem s autismem, ale nesplňují žádné z diagnostických kritérií konkrétní poruchy autistického spektra. V těchto případech je výstižný pojem autistické rysy v chování. Velmi často mají tyto děti obtíže v komunikaci, sociální interakci i hře, avšak hloubka narušení neodpovídá diagnóze dětského autismu ani atypického autismu. *„Diagnóza bývá častá u dětí, které mají těžší formu poruchy aktivity a pozornosti, vývojovou dysfázií, nerovnoměrně rozvinuté kognitivní schopnosti, mentální retardaci a malou četnost projevů typických pro autismus.“* (Thorová, 2006, s. 204)

Diagnostika této poruchy by měla být brána v raném a předškolním věku jako přechodná, protože se předpokládá, že se dítě ve svém vývoji pravděpodobně přiblíží k některé z výše uvedených poruch autistického spektra. U těchto dětí je vhodné používat stejné výchovné a vzdělávací postupy jako u dětí, které jsou zařazeny do specializovaných tříd pro děti s poruchou autistického spektra se strukturovaným programem (Thorová, 2006).

2 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ PŘÍSTUPY A METODY U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V dnešní době existuje již dostatek literatury české i zahraniční, která pojednává o rozmanitých metodách, jak přistupovat k dětem s poruchou autistického spektra, jaké výchovné postupy je možné u těchto dětí používat a jakým způsobem je vzdělávat. V tomto nemalém množství metod nalezneme některé, které mohou být značně sporné ve smyslu dosažení velmi příznivých výsledků, které však bývají reprezentovány u málo početné skupiny, aby mohly mít dostatečnou vypovídající hodnotu. V úvodu této kapitoly bude zmíněno několik přístupů a metod, které mohou ovlivnit výchovu a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra, a se kterými se můžeme v literatuře setkat, bez jakéhokoliv hodnocení o úspěšnosti či vhodnosti této metody.

Prvním zmíněným bude vzdělávací program *Higashi*. Název tohoto programu v překladu znamená „naděje“. Jedná se o japonský program, který v šedesátých letech 20. století založila Kiyo Kitahara. V tomto programu se klade důraz na vysoce strukturovaný denní program, který svoji rutinou směřuje k předvídatelnosti všech činností. Dalšími hlavními principy jsou učení ve skupině dvou až čtyř dětí, učení imitací, důraz na fyzické cvičení, výtvarnou a hudební výchovu. V České republice tento program neexistuje (Thorová, 2006).

Další metodou je *aplikovaná behaviorální analýza*, která se zaměřuje na úpravu chování prostřednictvím pozorování konkrétního nežádoucího chování a poté učení novému chování. Zapotřebí je pozorně sledovat a posoudit, co předcházelo nežádoucímu chování a co následovalo po něm. V této metodě se klade důraz na pozitivní odměny, kdy je žádoucí chování posilováno odměnou. V případě nežádoucího chování se neužívají tresty, ale pouze výrazné „ne“ nebo ignorace tohoto chování (Richman, 2008).

Ve výchově a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra se můžeme setkat s využitím *alternativní a augmentativní komunikace*. Tato metoda se využívá především u dětí nemluvicích nebo jako podpůrná metoda u dětí mluvicích. V komunikaci se nejčastěji používají konkrétní předměty nebo piktogramy, záleží na schopnostech dítěte. „Komunikace začíná od žádosti (imperativní funkce), a nikoli od pojmenování

(*nominativní funkce*).“ (Thorová, 2006, s. 390) Tato komunikační terapie se snaží u dítěte rozvinout komunikaci v pravém slova smyslu.

Facilitovaná (usnadňovaná) terapie spočívá v ukazování písmem nebo obrázků prostřednictvím fyzického vedení ruky nebo opoře ruky dítěte asistentem, který vnímá drobné pohybové odchylky, a dítěti tak pomáhá komunikovat. Vychází z předpokladu, že mnoho lidí, u kterých se zdá být mentální postižení, má pouze neuromotorické postižení, které jim brání v hlasových projevech a zároveň i v ovládání pohybů ruky a paže (Thorová, 2006).

Metodou nebo spíše opatřením, ke kterému se někteří rodiče uchylují, je *dieta GFCE* úspěšně užívaná k léčbě fenylketonurie. Je to dieta, která zamezuje požívání potravin, které obsahují glutin (neboli lepek, škrob obsažený v pečivu) a kasein (obsažený v mléku). Vychází se z předpokladu, že vynecháním těchto látek z potravy dětí s poruchou autistického spektra se docílí zmírnění obtíží, které tyto děti mají, např. lepší nálada, snížení hyperaktivity, větší vnímavost vůči podnětům z vnějšího prostředí (Zapletalová, 2011).

Terapie pevného objetí (Holding Therapy). Tato terapie se užívá při problémovém chování dítěte, při kterém je základem pevné objetí dítěte rodičem. „*Dítě v objetí prožívá ochrannou sílu rodiče, ventiluje a s rodičem sdílí své negativní pocity, zakouší jeho autoritu a jistotu. Základním pravidlem je, že se dítě nesmí pustit dřív, než jeho negativní pocity odezní. Protesty dítěte postupem času slábnou a mizí.*“ (Thorová, 2006, s. 405)

V rozvoji dětí s poruchou autistického spektra je možné také využít *arteterapii, animoterapii, muzikoterapii, ergoterapii, herní terapii* a další terapie.

V následujících dvou podkapitolách budou blíže představeny dva vzdělávací a výchovné přístupy, které jsou specificky vytvořeny zejména pro děti s poruchou autistického spektra. Každý z nich má své propagátory i odpůrce. Jedná se o Son-rise program a strukturované učení.

2.1 Son-rise program

Tento program pochází ze Severní Ameriky. Jeho zakladateli jsou manželé Barry Neil Kaufman a Samahri Lyte Kaufmanová, kteří tento program vytvořili v roce 1970 pro svého syna Rauna, kterému byl diagnostikován autismus a těžká mentální retardace. Odmítli se smířit s tím, že by dali syna do ústavu a tak vytvořili domácí metodu, kterou s ním pracovali dvanáct hodin denně tři a půl roku, a která přispěla k úplnému vyléčení jejich syna. O třináct let později, v roce 1983, založili školící středisko této metody pro terapeutů a hlavně pro rodiče pod názvem Option Institute a Autism Treatment Center of America (Thorová, 2006).

Základním rozdílem oproti strukturovanému učení, o kterém se budeme zmiňovat v další podkapitole, je úzké zaměření na samotné dítě s poruchou autistického spektra a jeho rodiče. Rodiče se snaží proniknout do světa svého dítěte tím, že s ním sdílejí a napodobují veškeré jeho aktivity, které však nesmí být nebezpečné, ubližující či nehygienické. Tato metoda směřuje k akceptaci dítěte a „jeho světa“ a vyvarování se zákazu jeho specifických projevů v chování (Hejdová, 2009).

Základní principy a techniky, které se užívají v terapii, popisuje Thorová (2006, s. 399):

- zapojení terapeuta do stereotypních aktivit dítěte (joining),
- využívání vlastní motivace dítěte k učení,
- učení pomocí interaktivní hry,
- energický přístup, nadšení s radostné vzrušení terapeuta,
- dítě za žádných okolností neodsuzovat a přijímat takové, jaké je, celkově zaujmout optimistický přístup,
- rodiče považovat za nejdůležitější článek terapeutického procesu, udělat z něj aktivního účastníka terapie,
- vytvořit bezpečné a co nejméně rozptylující prostředí.

Terapie probíhá pouze v domácím prostředí, kde má dítě vymezenou jednu místnost, tzv. Son-rise hernu, kterou má speciálně upravenou tak, že v ní může dělat téměř vše (kromě již zmíněného nebezpečného, nehygienického chování nebo ubližování druhým

lidem či věcem). Tento pokoj obsahuje co nejméně rušivých podnětů, aby byla pozornost dítě zaměřena na terapeuta, který je tam s ním. Joining vychází z teorie, že pokud dítě uvidí ve svém terapeutovi (rodiči) osobu, která s ním sdílí a chápe „jeho svět“, má potom důvod a motivaci se s ním něco naučit. V místnosti jsou předměty, které jsou pro dítě motivační, avšak jsou ve výši pro dítě nedostupné, aby muselo navázat kontakt pro získání předmětu. V Son-rise herně se dítě učí postupně zvládat domácí prostředí a navazovat kontakt se svými nejbližšími a až poté je vhodné, aby se seznamovalo s vnějším prostředím (Hejdová, 2009).

Aby si mohli rodiče samostatně vytvořit vlastní domácí Son-rise program, je zapotřebí, aby absolvovali speciální prožitkový zahraniční kurz, který je ovšem finančně velice náročný. Další nevýhodou tohoto programu je také velká časová náročnost, Thorová (2006) uvádí mnoho hodin denně několik let.

2.2 Strukturované učení

S větším uplatněním se ve většině zemí ujal vzdělávací program strukturovaného učení. „*Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, v kterém se člověk s PAS pohybuje.*“ (Thorová, 2006, s. 384) Strukturované učení teoreticky vychází z programu zvaného TEACCH program. Tato metoda klade důraz především na individuální rozvoj schopností dítěte, osvojení si sebeobslužných činností vedoucích k samostatnosti, nácvik sociálního a pracovního chování, rozvíjení komunikačních dovedností s využitím alternativní a augmentativní komunikace a především klade důraz na úzkou vzájemnou spolupráci s rodinou dítěte (Vilášková, 2006). Velkou výhodou je možnost aplikace této metody do školního prostředí.

Thorová (2006) uvádí specifika a obecné principy strukturovaného učení:

- *Fyzická struktura* – týká struktury prostoru a pracovních pomůcek, které jsou pro dítě na první pohled srozumitelné a umožňují mu snadnou orientaci v prostoru. Není nutné doprovázet dítě slovními instrukcemi a to se tak stává samostatnějším a méně úzkostným.
- *Vizuální podpora* – dítěti s poruchou autistického spektra jsou prokazatelně srozumitelnější informace ve vizuální formě než verbální pokyny. Zmírňuje

tak u dítěte handicap v paměťových, komunikačních a abstraktních schopnostech. Týká se zejména vizualizace času v podobě denních a týdenních režimů, procesuálních schémat a vizualizace prostorou, kdy dítě ví, kde se jaká činnost uskutečňuje.

- *Zajištění předvídatelnosti* – úzce souvisí s vizualizací času a prostoru, kdy dítě ví, co, kde a kdy se bude dělat a jak dlouho to bude trvat. Může tak předvídat posloupnost činností. Denní režimy pomáhají k rozvoji komunikace a zvýšení samostatnosti dítěte. Předvídatelnost činností dává dítěti pocit jistoty a snižuje tak jeho úzkost.
- *Strukturovaná práce pedagoga* – spočívá v pečlivém promýšlení a plánování činností, zaznamenávání výsledků a spolupráci s rodiči pro efektivní rozvíjení dítěte.
- *Práce s motivací* – v práci s dítětem se hojně využívá pozitivní motivace, která je většinou ve formě materiálních odměn (zejména sladkosti, oblíbená hračka nebo činnost). Zpočátku se využívá vysoká frekvence odměn, která se postupně snižuje. Materiální odměny se kombinují s dalšími, zejména sociálními odměnami (pochvala, pohlazení, potlesk).
- *Individuální přístup* – každé dítě s poruchou autistického spektra je jiné, každé vyžaduje odlišný přístup a je třeba se přizpůsobit jeho individuálním schopnostem.

V této kapitole jsme představili několik možných přístupů a metod, jak pracovat s dítětem autistického spektra. Některé mohou být více úspěšné, jiné méně. Všechny metody a přístupy však v sobě sdružují jeden společný cíl a to pomoci dítěti s poruchou autistického spektra a jeho rodině prožít spokojený a šťastný život. Pomoci dítěti dosáhnout co nejvyšší míry samostatnosti v sebeobsluze, naučit ho dovednosti navazování sociálních vztahů, komunikovat společensky přijatelným způsobem, rozvíjet jeho zájmy a schopnosti dále se učit současně při respektování individuálních možností a schopností dítěte. Thorová (2006, s. 381-382) uvádí: „*Celkově platí, že nejlepší výsledky přináší strukturované vzdělávací programy, kombinace různých behaviorálních technik a využívání vizualizovaných informací (spíše než verbálních instrukcí). Kvalitní spolupráce s rodinou, dobrá znalost vývojové psychologie a specifík poruch autistického*

spektra, uplatňování teorie učení (behaviorálních technik) a pedagogická a terapeutická empatie tvoří nejlepší základ pro kvalitní pomoc dítěti.“

3 SPECIFIKA PRÁCE S DĚTMI S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

Předškolní věk je období, ve kterém dítě prochází mnoha změnami ve fyzickém, psychickém i sociálním vývoji. Dochází ke zlepšení pohybové koordinace, manuální zručnosti, dítě se začíná lépe a déle soustředit na činnost, intenzivně se rozvíjejí fantazijní představy, které dítě uplatňuje v námětových hrách, výrazně se rozvíjí slovní zásoba a prohlubují se vzájemné vztahy s vrstevníky. Hlavní činností tohoto období je hra (Plevová in Šimíčková Čížková, 2005). Jedná se o období, které je nejvíce tvárné v životě dítěte a kdy mu můžeme dát dobré základy pro jeho další vývoj. Mnoho dětí v tomto věku navštěvuje mateřskou školu.

U dětí s poruchou autistického spektra jsme v kapitole 1 zmiňovali jejich specifika v sociální interakci a chování, v komunikaci a v oblasti představivosti, zájmů a hry. S přihlédnutím k těmto zvláštnostem je nutné upravit podmínky vzdělávání tak, aby bylo možné děti s poruchou autistického spektra dále rozvíjet.

Již jsme zmínili, že nejlepší výsledky přináší strukturované vzdělávací programy. Proto budeme v následujících podkapitolách vycházet právě z metodiky práce strukturovaného učení.

3.1 Strukturované učení v praxi mateřské školy speciální

Základem vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra je zpřehlednit mu vztahy a činnosti tak, aby pro něho byli předvídatelné. Pokud dítě „seznámíme“ s tím, co ho bude čekat, můžeme se tak vyhnout problémovému chování, které nastává v případě, kdy dítě „kamsi vedeme“ a ono neví kam a proč. Abychom dítěti pomohli zorientovat se (v prostoru a čase) a dodali mu tak potřebné bezpečí, je nutné, aby dítě vědělo CO bude dělat, *KDY*, *KDE*, *JAK DLOUHO* to bude trvat a *JAKÝM ZPŮSOBEM* (Vilášková, 2006).

V první řadě je vhodné upravit prostor třídy tak, aby byl pro děti co nejvíce srozumitelný. Doporučuje se vizuálně rozdělit třídy do tzv. koutků, kdy každý koutek představuje prostor, ve kterém se zároveň nevykonávají dvě různé činnosti. Například

koutek pro hru, odpočinek, individuální práci, výtvarnou činnost, hudební činnost, stravování apod. Rozdělení koutků může vypadat různě, např. barevné rozdělení kobercem, výmalbou, nábytkem nebo nalepením pásky na podlahu. Dáváme tak dítěti odpověď na otázku *KDE* se bude činnost dělat (Čadilová, 2008).

V odpovědi na otázku *CO* nám pomohou denní režimy. Máme-li ve třídě více dětí s poruchou autistického spektra, má každé dítě svůj denní režim. Jedná se zpravidla o dřevěnou lištu nebo pruh koberce nalepený na zdi či skříni ve svislé nebo vodorovné poloze. Na tento režim umísťujeme miniatury konkrétních zástupných předmětů, fotografie činností nebo piktogramy znázorňující danou činnost, kterou bude dítě vykonávat. Druh znázornění volíme podle preferencí dítěte. Posloupnost činností umísťujeme na lištu shora dolů nebo zleva doprava. Tato posloupnost činností dává dítěti odpověď, *KDY* se budou tyto činnosti dělat (Richman, 2008).

K vyjádření odpovědi na otázku *JAK DLOUHO* bude činnost trvat můžeme využít například kuchyňskou minutku, na které nastavíme délku trvání činnosti. U dětí, kterým nejsou tyto zvuky příjemné, můžeme zvolit papírové hodiny, na kterých nastavíme čas, kdy bude činnost končit a dítě si je porovnává s opravdovými hodinami v místnosti. Vhodných vyjádření časového trvání činnosti může být více, záleží na fantasii pedagoga a úrovni abstraktního myšlení dítěte, která mu umožní přijmout tuto formu vyjádření, je mu srozumitelná (Schopler, 1997).

Velmi důležitá je pro dítě informace, *JAKÝM ZPŮSOBEM* má činnost dělat, aby ji zvládlo. Pro dítě s poruchou autistického spektra bývá obtížnější porozumět slovní instrukci. Proto je příhodné upravit úkol tak, aby byl pro dítě srozumitelný na pohled a ono hned vědělo, co má dělat. Úkoly, které používáme v rámci individuální práce u stolečku, dáváme zpočátku do tzv. *krabicového systému*. Jedná se o dřevěnou či papírovou krabici, jejíž prostor je rozdělen na části. Uspořádání úkolu do krabice dává dítěti i odpověď na otázku, jak dlouho bude činnost trvat (Vilášková, 2006).

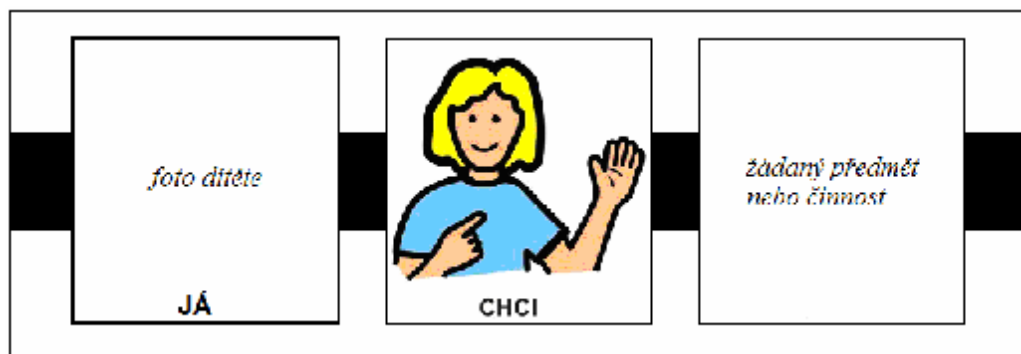
3.2 Rozvoj komunikace

Základem lidského fungování ve společnosti druhých lidí je schopnost komunikovat. „Komunikace znamená obecně schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Znamená současně i přenos informací, které

jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících.“ (Klenková, 2007, s. 25) V této oblasti mívají děti s poruchou autistického spektra problémy, které jsme již zmiňovali v předchozích kapitolách.

U dítěte v předškolním věku je nutné nastavit funkční komunikaci, která je základem pro další práci s dítětem. Z počátku dítě obvykle navazuje kontakt tak, že dovede danou osobu k předmětu, o který žádá, případně na něj ukazuje. Ne na všechno se dá ale ukázat a tak se velmi často využívá alternativní komunikace v podobě fotografií a piktogramů k vyjádření přání a potřeb dítěte. Než začneme s nácvikem komunikace, musíme nejdříve zjistit, co má dítě rádo, co ho bude motivovat ke komunikaci. Tyto předměty dáme z dosahu dítěte, aby bylo nuceno si o ně říci a navázat tak kontakt s komunikačním partnerem. V blízkosti žádaného předmětu je karta (fotografie či piktogram), která znázorňuje žádaný předmět. K této kartě má dítě přístup. Jeho úkolem je kartu vzít a přinést ji komunikačnímu partnerovi a ten bez prodlení vymění dítěti kartu za žádaný předmět. Poslední stupeň nácviku komunikace představuje tzv. *komunikační kniha*, která obsahuje fotografie či piktogramy všech předmětů a činností, o které by dítě mohlo mít zájem. Součástí komunikační knihy je *komunikační proužek*, na který dítě vytváří větu „já chci“. Úkolem dítěte je vytvořit větu, která obsahuje to, o co dítě žádá a předat tento proužek komunikačnímu partnerovi. Ten se snaží pomoci dítěti „přečíst“, co je na proužku a poté vyhoví přání dítěte. Ukázka komunikačního proužku je na obrázku 1.

Obr. 1 Komunikační proužek



Při čtení komunikačního proužku dítě ukazuje na jednotlivé části věty, které právě čteme. Společně s dítětem přečteme „JÁ CHCI“ a chvíli počkáme, jestli dítě větu dořekne. Postupem nácviku ubíráme slovní dopomoc a podporujeme dítě, aby přání vyjádřilo samo.

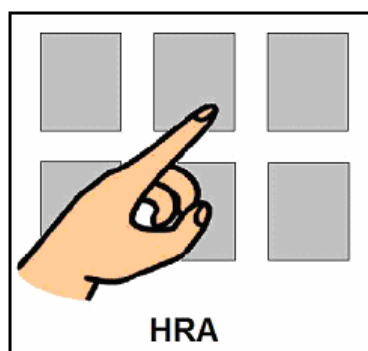
Slovní zásobu u dítěte rozvíjíme popisem veškerých činností, které dítě dělá, nebo které vykonáváme my. K rozvoji slovní zásoby slouží také úkol, kdy před dítě předložíme tři až pět předmětů a dítě má za úkol nám podat předmět, o který ho požádáme.

3.3 Rozvoj hry

Další oblastí, která je stěžejní pro děti v předškolním věku, je hra. U dětí s poruchou autistického spektra se můžeme setkat s tím, že neustále opakují svou stereotypní hru, která spočívá např. v točení a míchání předmětů, pozorování otáčejícího se bubnu pračky nebo ježdění autíčkem tam a zpátky. Jiné děti jsou zcela závislé na instrukcích druhé osoby. V okamžiku, kdy nemají zadánu žádnou aktivitu, neví, co mají dělat a probouzí se v nich úzkost. Některé děti chtějí sdílet aktivitu či hru s druhými dětmi, ale neví, jak si hrát. Úkolem v mateřské škole je potom naučit dítě si hrát.

Pro rozšíření repertoáru her využíváme v denním režimu piktogram s názvem „HRA“ (viz obr. 2)

Obr. 2 **Piktogram HRA** - znamená pro dítě, že si má vybrat z komunikační knihy hry, které se bude věnovat.



Poté, co si dítě vezme z denního režimu kartu „HRA“, si vybereme jednu z nabízených her, které mohou být umístěné v komunikační knize nebo na samostatném listu. Dítěti vymezíme minutkou nebo jiným způsobem, jak dlouho bude hra trvat. Po skončení hry dítě odměníme a pochválíme, že si hezky hrálo.

Do výběru volíme hry, které mají interakční charakter, tj. které může dítě využít ve hře s ostatními dětmi. Takovými herními aktivitami může být například stavba ze stavebnice, hra v kuchyňce, posílání auta, hra s panenkou, hra se zvířátky apod. Je vhodné, když máme dvě stejné sady hraček - jednu sadu má učitelka, druhou sadu má dítě. Učitelka předvádí, jak si s hračkou hrát a dítě se jí snaží napodobovat. Jinou formou nápodoby hry, která bývá u některých dětí s poruchou autistického spektra účinná, je natočení hry na video a pouštění videa dítěti před samotnou hrou. Dítě se potom snaží hru podle videa napodobit (Richman, 2008).

3.4 Rozvoj sebeobsluhy

Další stěžejní činností, kterou by si mělo dítě v předškolním věku zvládnout, je sebeobsluha. Dítě by si mělo osvojit základní návyky, které se týkají osobní hygieny, používání toalety, samostatného oblékání a svlékání a stravování. Při všech těchto činnostech se snažíme dětem s poruchou autistického spektra zprostředkovat podporu pomocí vizualizace činnosti, používáme tzv. *procesuální schémata* (viz obr.3). Veškerý nácvik také doplňujeme slovy a doprovázíme gesty. Základem je zjistit, co všechno již dítě zvládá a na základě toho mu poskytovat co nejnížší potřebnou míru dopomoci, aby úkol zvládlo. Při nácviku se snažíme používat ruce dítěte k vykonání činnosti. Také je důležité dát dítěti dostatek času pro vykonání činnosti a na dítě nespěchat, protože úkol, který se nám zdá jednoduchý může být pro dítě velmi obtížný (Peeters, 2008).

Obr. 3 **Procesuální schéma mytí rukou**



Při jakémkoli výchovném či vzdělávacím působení na dítě s poruchou autistického spektra můžeme využít výše uvedené postupy s ohledem na individuální zvláštnosti

a možnosti dítěte. Postup, který využijeme u jednoho dítěte, nemusí vyhovovat jinému dítěti.

II. Praktická část

4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

Vědomostí, dovedností a návyků, které by si mělo dítě v předškolním věku osvojit je mnoho. Většina dětí v tomto věku navštěvuje mateřskou školu, která by měla tyto oblasti rozvíjet a usnadnit tak dítěti přístup k dalšímu vzdělávání, které je úzce spjato s kvalitou budoucího života a uplatněním dítěte ve společnosti. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který je pro mateřské školy závazný, vymezuje, mimo jiné, cíle v oblasti afektivní (postoje), psychomotorické (dovednosti) a kognitivní (vědomosti). Některé z těchto cílů jsou pro mnohé děti s poruchou autistického spektra neuchopitelné, zvláště pokud se jedná o děti, které mají přidružené další postižení, zejména mentální retardaci.

Ke směřování k těmto cílům je vhodné u dětí s poruchou autistického spektra využívat speciální metody, které jsme již zmiňovali v předchozích kapitolách. Při vytváření níže uvedených úloh pro individuální práci vycházíme ze strukturovaného učení, které se zdá být pro tyto děti nejefektivnější a snadno aplikovatelné v podmínkách mateřské školy. Námětů k činnostem a pomůcek k učení dětí s poruchou autistického spektra je stále nevelké množství, proto si většina učitelů vytváří pomůcky sama.

Všechny uváděné úlohy jsme ověřovali v přímé práci s dětmi s poruchou autistického spektra. Vzhledem k různému stupni a typu postižení a věkovým rozdílům jsme při ověřování volili úlohy podle individuálních potřeb jednotlivých dětí. Postup a výsledky ověřování daných úloh u konkrétních dětí uvádíme v položce „vlastní provedení úkolu“.

Jednotlivé úlohy byly realizovány opakovaně, v průběhu se uzpůsobovaly potřebám konkrétních dětí a po jejich zvládnutí jsme modifikací úkolu zvyšovali obtížnost. Možnosti v obměně úkolů a změny v obtížnosti uvádíme v položce „doporučení“.

4.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části diplomové práce je vytvoření baterie úloh k rozvíjení níže uvedených dovedností (rozvoj schopnosti napodobování, hrubé motoriky, jemné motoriky, vnímání, abstraktně vizuálního myšlení, grafomotoriky a kresby a poznávacích schopností), které jsou předpokladem k dalšímu učení dítěte, a pomoci tak učitelům mateřským škol zkvalitnit jejich práci s dětmi s poruchou autistického spektra prostřednictvím rozšíření repertoáru her a úkolů, které mohou ve své praxi využít. K tomuto účelu slouží přiložené CD, na kterém jsou úlohy uvedené v kapitole 5 podrobně rozpracované na dílčí didaktický materiál připravený k vytištění, případně k zalaminování a přímé práci s ním.

Veškeré obrázky hotových úloh, které jsou uváděny v práci, jsem vytvářela samostatně. Dílčí obrázkový materiál, který je v úlohách obsažen, jsem čerpala ze zdrojů uvedených v seznamu literatury a z volně dostupných obrázků na internetu.

4.2 Výzkumný vzorek

Úkoly uvedené v diplomové práci byly aplikovány u pěti dětí ve věku 3-6 let s různým typem poruchy autistického spektra. Výzkumný vzorek tvořily dvě děti s diagnózou atypický autismus (dívka 4,4 let a chlapec 4,3 let), dva chlapci s diagnózou dětský autismus (5,8 let a 6,2 let) a jeden chlapec s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem (6,4 let). Obě děti s dětským autismem měly přidruženu lehkou mentální retardaci. Větší vzorek dětí nebyl možný z důvodu neochoty spolupráce oslovených zařízení v královéhradeckém kraji, které pracují s dětmi předškolního věku s poruchou autistického spektra.

4.3 Výzkumné metody

Pro zjištění realizovatelnosti uváděných úloh u dětí s poruchou autistického spektra jsme využili přímou aplikaci těchto úkolů. Úkoly individuálního rázu

(např. laminované úlohy, úkol zapichování špejlí do modelíny, strukturovaná kresba apod.) byly prováděny v interakci jeden pedagog – jedno dítě u stolečku pro individuální práci, kde byly v co největší možné míře eliminovány rušivé podněty. Při úkolech skupinového rázu (např. překážková dráha s úkoly, píseň Autobus, trolejbus) byly přítomny všechny děti pod vedením jednoho pedagoga a dvou asistentek. V průběhu ověřování úkolů byla dále použita metoda rozhovoru a pozorování.

5 ÚKOLY PRO INDIVIDUÁLNÍ PRÁCI

Tato kapitola praktické části seznamuje s principem tvorby strukturovaných úkolů pro děti s poruchou autistického spektra a prezentuje konkrétní strukturované úkoly, které jsou rozděleny do těchto oblastí:

- úkoly pro rozvoj napodobování,
- úkoly pro rozvoj hrubé motoriky,
- úkoly pro rozvoj jemné motoriky,
- úkoly pro rozvoj vnímání,
- úkoly pro rozvoj abstraktně vizuálního myšlení,
- úkoly pro rozvoj grafomotoriky a kresby,
- úkoly pro rozvoj poznávacích schopností.

Aktivita zaměřená na rozvoj sociálního chování nejsou vyčleněny samostatně, protože jakýkoli posun ve všech výše zmíněných oblastech vede zároveň ke zlepšení sociálních dovedností dítěte.

Vybrané úlohy uvedené v práci se nám v praxi nejvíce osvědčily. Byly pro děti srozumitelné, snadno pochopitelné a nevyžadují ve větší míře složité slovní instrukce, které jsou pro většinu dětí s poruchou autistického spektra neuchopitelné. Při volbě úloh jsme vycházeli z aktuální úrovně jednotlivých dětí a potřeby jejich dalšího rozvoje.

Uvedené úkoly tvoří baterii úloh, kterou mohou pedagogové využít při práci s dětmi předškolního věku s poruchou autistického spektra. Veškerý obrazový materiál potřebný k vytvoření či provedení uvedených úkolů je obsažen na přiloženém CD, které je výstupem diplomové práce.

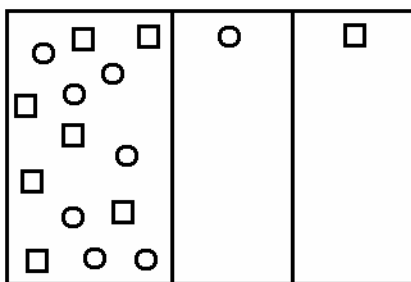
Příprava strukturovaných úkolů

Při přípravě strukturovaných úkolů vycházíme ze zásad strukturovaného učení, které klade důraz na to, že dítě má vědět CO bude dělat, KDY a JAK DLOUHO a JAKÝM ZPŮSOBEM. Zabezpečením odpovědí na tyto otázky pomůžeme dítěti se zorientovat

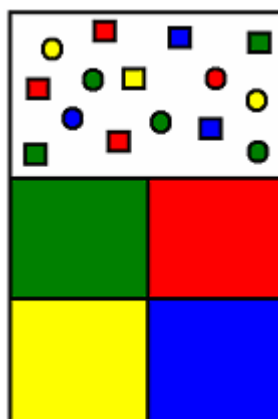
v čase a v prostoru a dodáme mu tak potřebné bezpečí. Úkol by měl být proto pochopitelný vzhledem, tj. aniž bychom museli k vysvětlení úkolu využít mluvené slovo.

Strukturu úkolu zabezpečíme rozčleněním prostoru, kde se úkol vykonává. Prostor má tak vymezeny hranice a je pro dítě čitelnější. Většinou dodržujeme postup shora dolů a zleva doprava, který souvisí s pozdějším nácvikem čtení a psaní. V případě krabicových úloh to znamená rozčlenění prostoru krabice do několika komor. Možné je vertikální i horizontální rozmístění v krabici. Obrázky 4 a 5 demonstrují různé rozdělení krabic.

Obr. 4 **Strukturovaná krabicová úloha na rozlišování tvarů** – dítě má za úkol roztrždit kostky a kuličky. V levé části má materiál, se kterým má pracovat, v pravé části nahoře má znázorněno, kam má materiál dávat. Úkol je hotový tehdy, když v levé části již žádné předměty nejsou.

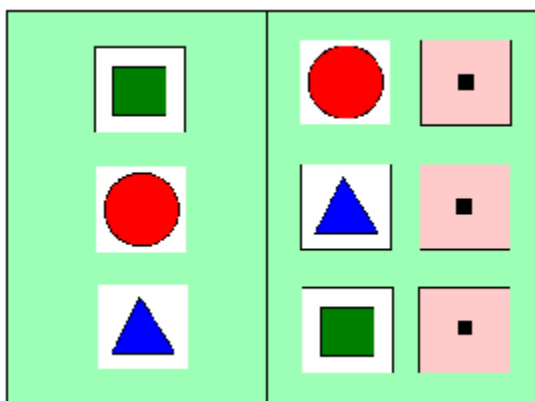


Obr. 5 **Strukturovaná krabicová úloha na třídění barev** – dítě má za úkol třídit tvary podle barvy. V horní části má materiál, se kterým má pracovat, v dolní části má znázorněno, kam má kterou barvu dávat. Úkol je hotový tehdy, když v horní části již žádné předměty nejsou.



Postupně se přechází od krabicových úloh k umístění úkolů do šanonu, který může mít podobu laminované úlohy (viz obr. 6). U laminovaných úloh též usilujeme o optické rozdělení prostoru.

Obr. 6 **Strukturovaná laminovaná úloha na přiřazování tvarů** – dítě má za úkol přiřadit stejný geometrický tvar. Úloha je umístěna v papírových deskách. V levé části jsou laminované karty, které bude dítě ke splnění úkolu potřebovat. V pravé části je karta s tvarem, který má dítě vyhledat a přiložit vedle do vymezeného políčka pomocí suchého zipu. Úkol je hotový tehdy, kdy v levé části desek již není žádná karta.



Výhodou krabicových úloh oproti laminovaným úlohám může být menší náročnost na úroveň jemné motoriky dítěte, kdy dítě uchopuje prostorové předměty různé velikosti. U laminovaných úloh musí dítě uchopit papírovou zalaminovanou kartičku.

Doporučení k tvorbě krabicových a laminovaných úloh

- Ø K výrobě úkolů využijeme zejména různé papírové či dřevěné krabice, desky, laminovací fólie, samolepící suché zipy, samolepící magnetickou pásku, folie, kancelářskou lepicí gumu, rozmanité pracovní listy a další pomůcky.
- Ø U laminovaných úloh se nám osvědčilo vystříhat jednotlivé karty, poté je samostatně zalaminovat a znovu vystříhnout. Mají delší životnost.
- Ø Optické zadání úkolu by mělo být variabilní, aby se dítě nenaučilo automaticky přikládat či třídit na konkrétní místo bez analýzy úkolu. To znamená, že by se mělo například pořadí přikládaných karet v úkolu na obr. 6 měnit.

Důležitou motivací k učení a ke kontaktu je odměna. Odměnou může být cokoli, co je pro dítě lákavé. Může to být oblíbená činnost, např. návštěva tělocvičny či prohlížení knížky. Nebo odměna materiální, např. samolepky, obrázky s oblíbenou tematikou, puntíky, sladkost či jiné.

Jednotlivé úkoly uváděné v práci mají různou úroveň obtížnosti. Stupeň poruchy u dětí je různý a vzhledem k častému kombinovanému postižení není možné stanovit, pro jakou věkovou skupinu je úkol vhodný. Při výběru úkolu musíme vycházet z dosavadních znalostí a dovedností dítěte. Při přípravě úkolů jsme využili obrázků volně přístupných na internetu a obrázků z nich uvedených v seznamu literatury. V následujících podkapitolách jsou uvedeny příklady konkrétních her, které jsou rozděleny do jednotlivých oblastí.

5.1 Úkoly pro rozvoj jednotlivých oblastí

Každá úloha je strukturována do šesti bodů: cíl, úkol, pomůcky, postup, doporučení a vlastní provedení úkolu.

„*Cíl*“ představuje oblasti, které u dítěte danou činností rozvíjíme. „*Úkol*“ popisuje, co bude dítě vykonávat. „*Postup*“ popisuje, jak daný úkol u dítěte aplikovat. V „*doporučení*“ uvádíme možné obměny úkolu, které slouží ke snížení či zvýšení jeho obtížnosti, případně další poznámky k aplikaci úlohy, které se nám v průběhu ověřování osvědčili. Položka „*vlastní provedení úkolu*“ zahrnuje popis aplikace úkolu u konkrétního dítěte a jeho výsledky.

5.1.1 Úkoly pro rozvoj napodobování

K úkolům pro rozvoj napodobování můžeme využít různé formy nápodoby. Dítě může napodobovat hru s hračkou, např. ježdění autíčkem, házení míčem, může napodobovat pohyby rtů, jazyka.

NAPODOBOVÁNÍ POHYBŮ RUKAMA A NOHAMA

Cíl: zlepšení motorického napodobování, uvědomování si vlastního těla, zapojení se do společné činnosti s ostatními dětmi

Úkol: napodobovat pohyby bez fyzické pomoci dospělého, naučit se ranní pozdrav

Pomůcky: žádné

Postup: Posadíme se na židličku naproti dítěti, aby na nás vidělo. Pro vymezení časového trvání činnosti nastavíme kuchyňkou minutu s časem, který je pro dítě přiměřený. Začneme nacvičovat jednotlivé pohyby z pozdravu – mávání, ruce vzhůru, tleskání, dupání, kroucení hlavou. Začneme tak, že dítě oslovíme, abychom na sebe upoutali pozornost dítěte. Řekneme: „... (oslovení), zamávej.“ Zároveň máváme jednou rukou. Čekáme, jestli nás dítě napodobí. Pokud nás nenapodobí, tak vezmeme jemně jeho ruku a zamáváme s ní. Dítě pochválíme, že zamávalo a odměníme ho. Toto několikrát opakujeme. Postupně se snažíme ubírat fyzickou pomoc. Stejný postup užíváme i u ostatních motorických úkonů. Po zazvonění minutky činnost ukončíme a dítě odměníme za to, že pracovalo.

Současně zapojujeme dítě do společného ranního pozdravu se zpěvem, kde mu fyzicky pomáháme, pokud dítě samo nezvládá. Fyzickou pomoc postupně ubíráme.

Text ranního pozdravu:

Dobrý den, dobrý den, (střídavé mávání jednou a druhou rukou)

dneska máme krásný den, (zvednutí rukou vzhůru, obloukem do připažení)

Ruce máme na tleskání (tleskání)

a nožičky na dupání. (dupání)

Dobrý den, dobrý den, (střídavé mávání jednou a druhou rukou)

dneska zlobit nebudem. (kroucení hlavou „ne“ a pohybování prstem „ne“)



Doporučení: S dítětem začínáme napodobovat jednoduché, krátké pohyby, až po té přecházíme k delším a složitějším instrukcím. K nácviku napodobování je vhodné využít dětských říkadel s ukazováním, např. Vařila myšička kašičku, Paci, paci, pacičky apod.

Vlastní provedení úkolu: Tento pozdrav jsme nacvičovali u všech dětí s poruchou autistického spektra.

- Ø Chlapec s Aspergerovým syndromem a chlapci s dětským autismem se do ranního pozdravu zapojili bez předchozího nácviku jednotlivých částí pozdravu.
- Ø Chlapec s atypickým autismem se zpočátku nezapojoval do ranního pozdravu, při pozdravu odbíhal, neměl zájem o činnost. Začali jsme opakovaně nacvičovat ranní pozdrav podle výše zmiňovaného postupu. Významnou odměnou pro něj byl malý sušený ananas. Vzhledem k tomu, že se chlapec rád pozoruje v zrcadle, jsme zvolili jako motivační prvek nácvik před zrcadlem, kdy učitelka stála vedle dítěte. Během měsíce si chlapec osvojil jednotlivé dílčí úkony. Nyní se chlapec zapojuje do ranního pozdravu, provádí společně jen některé pohyby (mávání rukama, tleskání a dupání), bez fyzické dopomoci učitelky.
- Ø U dívky s atypickým autismem probíhal nácvik dle výše zmíněného postupu. Výraznou motivací pro ni byla rozinka. Při individuálním nácviku napodobuje samostatně pouze tleskání, ostatní úkony provádí s fyzickou dopomocí. Do ranního pozdravu se zapojuje s fyzickou dopomocí asistentky.

NAPODOBOVÁNÍ HRY S PANENKOU

Cíl: zlepšení motorického napodobování, osvojení si námětu pro hru s panenkou

Úkol: imitovat rozmanité úkony při hře s panenkou napodobou dospělého

Pomůcky: dvojice podobných (optimálně totožných) předmětů – 2 panenky, 2 hřebeny, 2 misky, 2 lžičky apod., odměna

Postup: Posadíme si dítě naproti sobě a dáme mu stejné hračky jako máme my. Vezmeme si panenku a začneme ji například houpat. Houpání doprovázíme slovy: „Dívej ... (jméno dítěte), mám panenku, udělám houpy, houpy, udělej panence houpy, houpy.“ Čekáme, jestli nás dítě napodobí. Pokud nenapodobí, tak mu pomůžeme fyzickou pomocí pohoupat panenku v náručí. Ihned potom, co dítě s fyzickou pomocí panenku pohoupe, ho pochválíme slovy „ty jsi šikula, krásně si pohoupala panenku“ a odměníme (podle individuální potřeby dítěte – pohlazení, zatleskání, rozinka apod.). Postup opakujeme v průběhu dne, týdne, dokud nás dítě nenapodobí bez fyzické dopomoci.

Doporučení: Při hře s panenkou můžeme využít úkoly typu: pohladit panenku, nakrmit panenku lžící, učesat ji hřebenem apod. V případě dostatečného personálního zajištění ve třídě je vhodné, pokud dítě nenapodobuje spontánně samo, aby mu fyzicky dopomohla další osoba sedící za dítětem a pedagog sedící naproti předváděl úkon současně s dítětem.

Vlastní provedení úkolu: Hru s panenkou jsme nacvičovali u dívky s atypickým autismem. Aktivita byla zapojována několikrát v průběhu dne, nácvik probíhá již dva měsíce podle výše zmíněného postupu. Nejčastěji nácvik probíhal v interakci jedna učitelka a dítě. Při prvním napodobení byla nutná fyzická pomoc, po které ihned následovala pochvala a odměna ve formě rozinky. Po druhé již dívka napodobila sama. Pokud je dívce při spontánní hře nabídnuta panenka s lahvičkou, tak ji nakrmí a odloží. Výjimečně se objevuje, že dívka spontánně popojíždí s kočárkem. O hru s panenkou začíná postupně projevovat zájem.

5.1.2 Úkoly pro rozvoj abstraktně vizuálního myšlení

Pro rozvoj abstraktně vizuálního myšlení zapojujeme úkoly, které jsou zaměřeny na třídění předmětů do skupin, přiřazování předmětů k barevným terčům, skládání půlených obrázků, párování obrázků-předmět, skládání kostek podle předlohy, navlékání korálek podle vzoru, třídění malý × velký, skládání puzzle ze čtyř a více částí, doplňování chybějící části obrázku, párování obrázků-piktogram, doplnění řady podle daného logického vzorce, výběr - co nepatří do skupiny, řazení obrázků podle dějové následnosti, umístění obrázků do krajiny, párování - stejný počet prvků.

NAVLÉKÁNÍ KORÁLKŮ PODLE VZORU

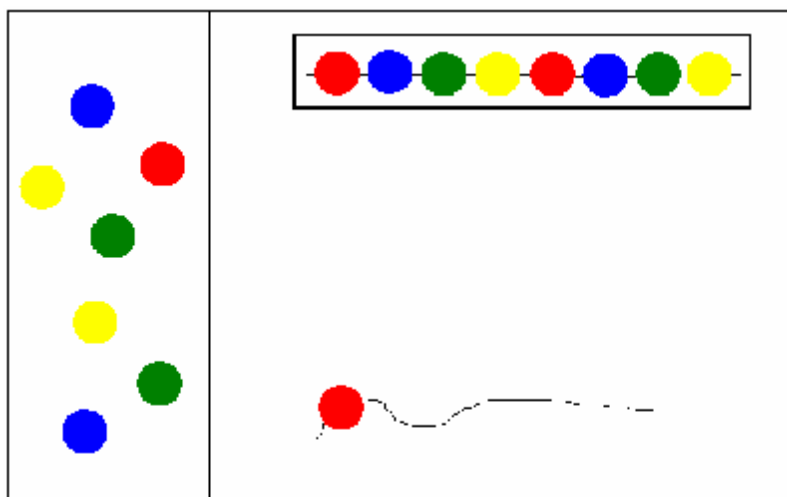
Cíl: navlékání podle vzoru, zrakové rozeznávání a pojmenování barev, rozvoj koordinace ruka-oko, rozvoj jemné motoriky

Úkol: navléknout korálky na tkaničku podle předloženého vzoru

Pomůcky: krabice rozdělená do dvou částí, potřebný počet korálek, tkanička, předkreslený vzor

Postup: Předložíme krabici s úkolem před dítě a počkáme, zda úkol pochopí a začne samo. Pokud samo nezačne, ukazujeme dítěti jednotlivé korálky na vzoru a vybízíme ho, jaký korálek má navléknout. Doplňujeme slovy: „Dívej, červená (ukazujeme na červený korálek na vzoru), navlékni červenou.“ Takto postupujeme s dalšími barvami. Tento úkol zapojujeme až po té, co dítě zvládá samotný motorický úkon navléci korálek na tkaničku. Dítě v průběhu úkolu podporujeme pochvalou, případně průběžnou odměnou.

Doporučení: Pokud je navlékání na tkaničku pro dítě příliš těžké, můžeme využít navlékání na tkaničku zakončenou dřevěným trnem. Dřevěný trn umožní dítěti snadnější manipulaci. V případě, že je i tato varianta pro dítě těžká, volíme navlékání korálek na dlouhý dřevěný trn, který je stabilně umístěný v podložce. V případě, že je tato řada pro dítě těžká, volíme např. střídání jenom dvou barev.



Vlastní provedení úkolu:

- Ø Úkol jsme ověřovali u chlapce s atypickým autismem. Chlapec má jemnou motoriku na velmi dobré úrovni, proto jsme zvolili navlékání na tkaničku. Zpočátku jsme navlékali korálky pouze jedné barvy, v dalším nácviku jsme už zvolili střídání dvou vizuálně odlišných barev (modré a žluté). Postupovali jsme podle výše popisovaných instrukcí. Chlapec zná a pojmenuje základní i doplňkové barvy a během úkolu si barvy na předloženém vzoru pojmenovával a postupně je navlékal. Po upozornění na první střídání barev chlapec splnil úkol samostatně. Nácvik střídání korálků dvou barev jsme několikrát opakovali, abychom si byli jisti, že chlapec úkol chápe. Následné střídání tří a poté čtyř barev nečinilo chlapci problémy.
- Ø Úlohu jsme ověřovali také u chlapce s dětským autismem (5,8 let). Zvolili jsme opět navlékání na tkaničku vzhledem k chlapcově dobré úrovni jemné motoriky. Nácvik probíhal podle výše zmíněného postupu, střídali jsme pouze dvě vizuálně odlišné barvy. Chlapec měl obtíže v pochopení předloženého úkolu, nechápal smysl střídání, proto byla nutná modifikace. Učitelka seděla naproti chlapci a každý měl svoji misku s jednou barvou korálky. Uprostřed byla společná tkanička pro navlékání, barevný vzor se střídáním dvou barev a také fotka obou zúčastněných. Učitelka a chlapec se střídali v navlékání korálků na tkaničku, střídání určovalo pravidelné otáčení fotografie s tím, kdo má právě navlékat. V rohu fotografie byla barva korálky, kterou zúčastněný měl. Současně byl chlapec upozorňován na střídání barev u fotografie. Plnění úkolu ve dvou podle

fotografie jsme obměnili za individuální práci, kdy si chlapec místo otáčení fotografie obracel karty s jednotlivými barvami a střídal tak navlékání na tkaničky podle předloženého vzoru. Nyní chlapec střídá pouze dvě barvy podle předloženého vzoru s pomocí otáčení karty.

Ø Chlapec s Aspergerovým syndromem splnil úkol bez obtíží.

DOPLNĚNÍ ŘADY PODLE LOGICKÉHO VZORCE

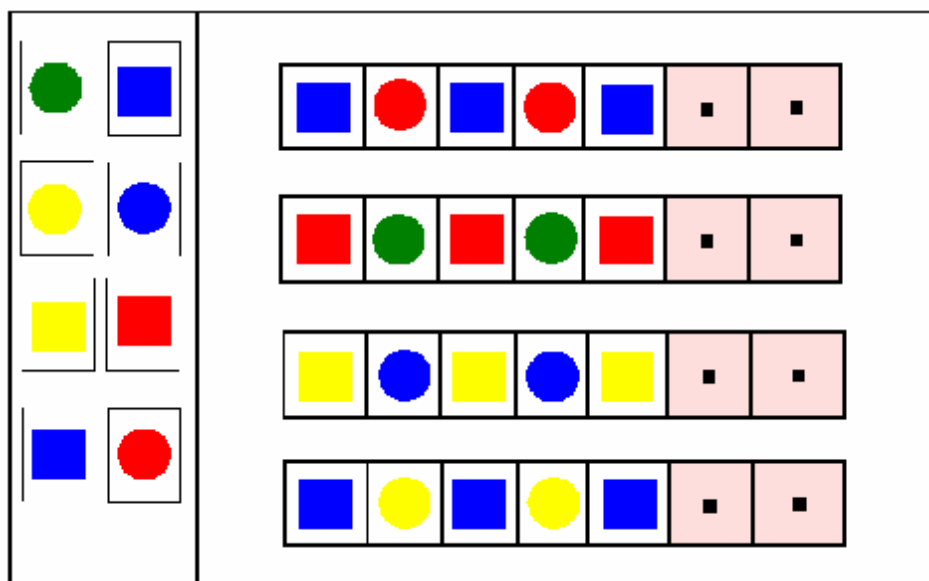
Cíl: rozvoj logického myšlení, poznávání barev a geometrických tvarů

Úkol: doplnit řadu kartičkami podle logického vzorce

Pomůcky: laminovaná úloha na suchý zip

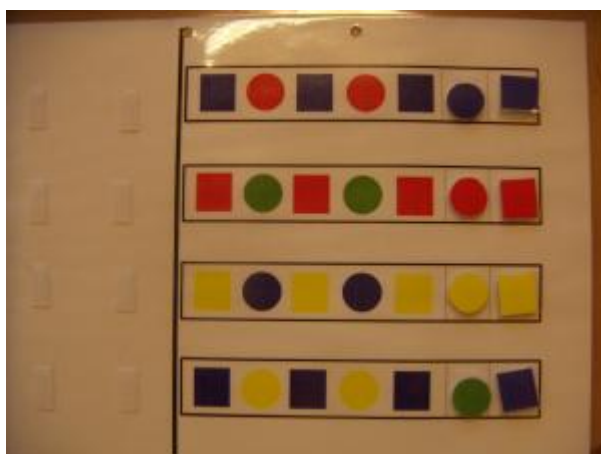
Postup: Před dítě předložíme úlohu a čekáme zda samo začne. Pokud samo nezačne, předvedeme mu řešení první řady. „Dívej, střídá se – modrý čtverec, červené kolo, modrý čtverec, červené kolo.“ (takto ukazujeme postupně celou řadu). Při doplnění dvou posledních políček vybereme příslušné kartičky z levého sloupce a přiložíme na vyznačené místo. Stejným způsobem postupujeme u druhého řádku. S dítětem ukazujeme prstem na jednotlivé obrázky v řadě a u posledních políček vyčkáme, zda dítě doplní samo, případně mu pomůžeme doplnit kartičky jeho rukou.

Doporučení: Začínáme menším počtem prvků (počet řad či počet prvků v řadě) a sníženou obtížností. Například první řada se může skládat ze stejných tvarů – jen z červených koleček. U dětí, které mají obtíže s motorikou, můžeme úkol modifikovat do krabicové úlohy, kdy v levé části krabice budou místo kartiček větší barevné korálky a v pravé části budou vystřiženy řady z plata od vajíček, do kterých bude dítě řadu doplňovat.



Vlastní provedení úkolu:

- Ø Tento úkol jsme ověřovali u chlapce s Aspergerovým syndromem. Chlapec bez slovní instrukce správně doplnil všechny řádky.
- Ø Chlapec s dětským autismem (5,8 let) zvolil správné tvary do dané řady, vždy jeden čtverec a jeden kruh, ale přikládal k sobě vždy stejné barvy (viz obrázek níže). Po předvedení první řady chlapec ostatní řádky opravil správně.



CO DO SKUPINY NEPATŘÍ

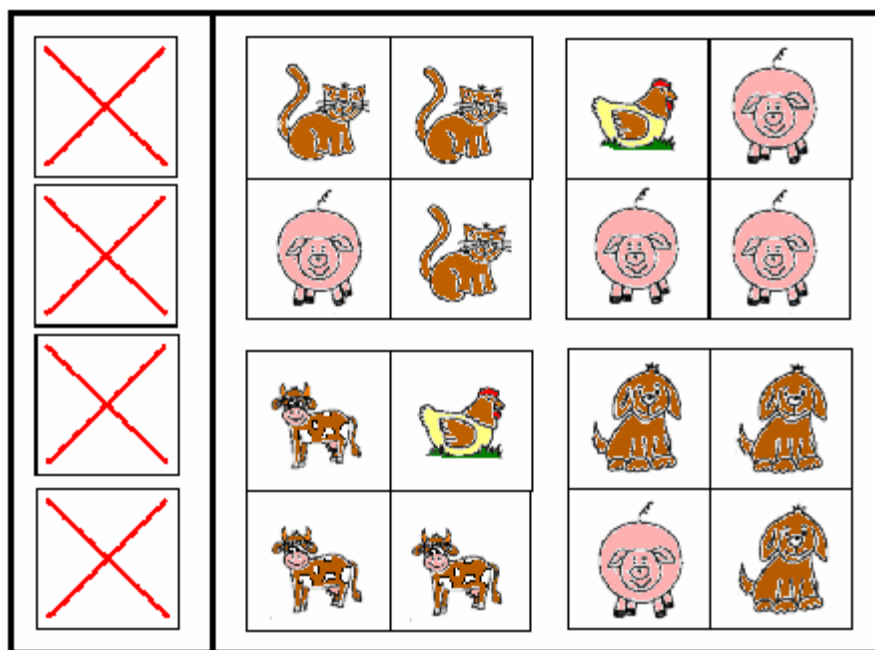
Cíl: zrakově rozlišovat obrázky, rozvoj logického myšlení, rozvoj slovní zásoby

Úkol: označit ve skupině obrázků, který tam nepatří

Pomůcky: laminovaná úloha na suchý zip

Postup: Před dítě předložíme úlohu a řekneme dítěti: „označ, co sem nepatří“ a čekáme zda samo začne. Pokud dítě samo nezačne, předvedeme mu, jak vyřešit první úlohu. Doplníme slovy: „dívej, tady jsou kočky“ (současně kroužíme prstem kolem první úlohy), ukážeme na prasátko a řekneme: „to je prase, to není kočka, sem nepatří“ a prasátko označíme křížkem. Vybídíme dítě, aby pokračovalo v úkolu: „označ, co sem nepatří“ a zároveň ukazujeme na další úlohu.

Doporučení: U této úlohy předpokládáme, že dítě umí třídit předměty či obrázky do skupin podle určitého parametru, v tomto případně podle vizuální podoby. Variantou tohoto úkolu může být úloha, kde před dítě předložíme dvě skupiny obrázků (např. psy a kočky) a ono je má roztřídit řazením stejných obrázků vedle sebe. Poté, co dítě úkol splní, před něj předložíme tentýž úkol, kde jsou dva obrázky přehozené. Dítě by mělo úkol opravit. My komentujeme slovy: „správně, pes sem nepatří, tady jsou kočky“ a pochválíme dítě.



Vlastní provedení úkolu:

- Ø Úkol jsme aplikovali u chlapce s dětským autismem (5,8 let). Chlapec po předložení úkolu označil všechna zvířátka v první řadě křížky. Po předvedení řešení na prvním čtverci vyřešil chlapec úlohu samostatně a správně. Obtíže mu dělalo čtvercové rozložení obrázků, vizuálně nerozeznal, která skupina zvířátek patří k danému úkolu. Proto jsme ostatní skupiny zakryli bílým papírem. Tuto úlohu jsme aplikovali opakovaně. Dříve měl chlapec obtíže v řešení pracovních listů, kde se tužkou označovalo, co do řady nepatří, chlapec úlohu nechápal. Po aplikaci této úlohy již zvládá i zpracování úlohy ve formě pracovního listu.
- Ø Chlapec s Aspergerovým syndromem zvládl tuto úlohu bez problémů.
- q Pro oba chlapce jsme vytvořili obdobnou úlohu s vyšší obtížností, kde dítě musí hledat souvislosti mezi obrázky (viz obrázek níže). Obrázky jedné skupiny jsme uspořádali do řady. Oba chlapci úlohu zvládli.



PŘIŘAZOVÁNÍ OBRÁZKŮ K BAREVNÝM TERČŮM

Cíl: rozlišování a třídění podle barvy, poznávání barev, rozvoj slovní zásoby

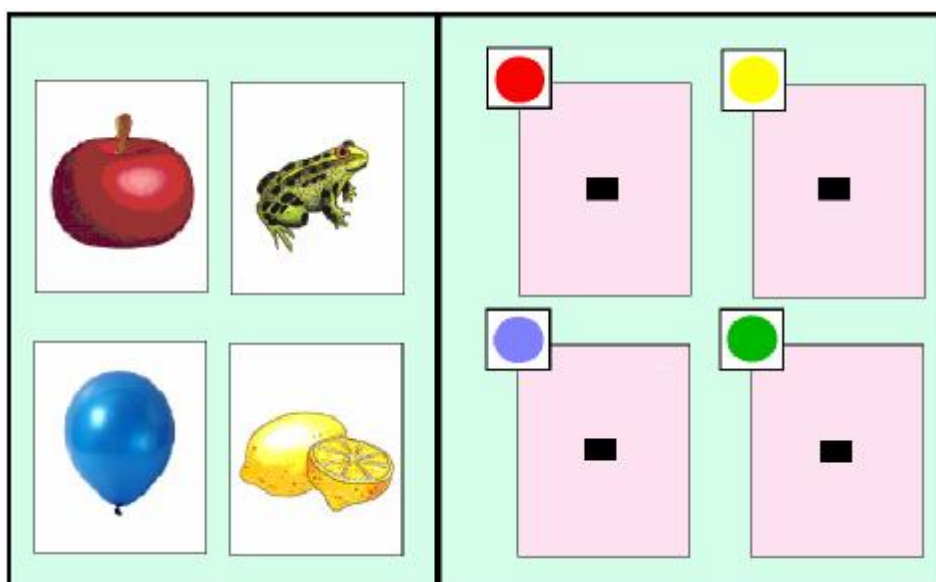
Úkol: přiřadit obrázek ke správnému barevnému terči, pojmenovat daný obrázek

Pomůcky: laminovaná úloha na suchý zip

Postup: Předložíme úlohu před dítě a předvedeme mu, v čem úkol spočívá. Řekneme: „Dívej, to je červená“ (zároveň ukazujeme na červený terč) „Co je červené?“ (kroužíme

prstem kolem obrázků v levé části úlohy, aby dítě vědělo, z čeho vybíráme) „Jablko je červené.“ (ukážeme prstem na jablko a přiložíme ho k červenému terči) „To je červené jablko“ (ukazujeme prstem na jablko). Stejným způsobem se ptáme na další barvu. Čekáme, zda dítě přiloží obrázek k barevnému terči samo. Pokud samo nepřiloží, vezmeme jeho rukou obrázek a přiložíme společně k barevnému terči. Dítě pochválíme jakoby to zvládlo samo.

Doporučení: Začínáme se dvěma barvami, postupně přidáváme. Úkolu může předcházet třídění dvou konkrétních předmětů, např. skutečné jablko a skutečný citron do barevných misek. Pro zvýšení obtížnosti můžeme využít větší počet obrázků a třídění podle více barev.



Vlastní provedení úkolu:

- Ø Úkol jsme ověřovali u dívky s atypickým autismem. Dívka již uměla třídit barevné kostky podle barvy do stejně barevných misek, proto jsme vyzkoušeli tento úkol, který je náročnější na abstrakci. Při ověřování jsme postupovali podle výše zmíněného postupu. Dívka zpočátku obrázky přikládala náhodně, proto jsme přiřazení k barvě omezili pouze na dva obrázky a postupně jsme je přidávali. Po třech týdnech nácviku dívka zvládne samostatně přiložit všechny obrázky k barevným terčům.
- Ø Úkol jsme předložili také chlapci s dětským autismem (5,8 let), který úlohu zvládl bez obtíží. Rozšířili jsme ji proto o další prvky do krabicové strukturované úlohy

(viz obrázek níže). Přiřazování předmětů k barevným terčům jsme také procvičovali ve hře Pan čáp ztratil čepičku, chlapec si rychle osvojil pravidla hry a zvládl třídění předmětů podle barvy.



5.1.3 Úkoly pro rozvoj vnímání

Pro rozvoj vnímání zařazujeme úkoly na přiřazování barev, párování stejných obrázků, hledání detailů v obrázku, směr obrázku (otočený obrázek, obrázek z různých úhlů), přiřazování obrázku ke zvuku, hledání stejného předmětu hmatem a další.

PÁROVÁNÍ STEJNÝCH OBRÁZKŮ

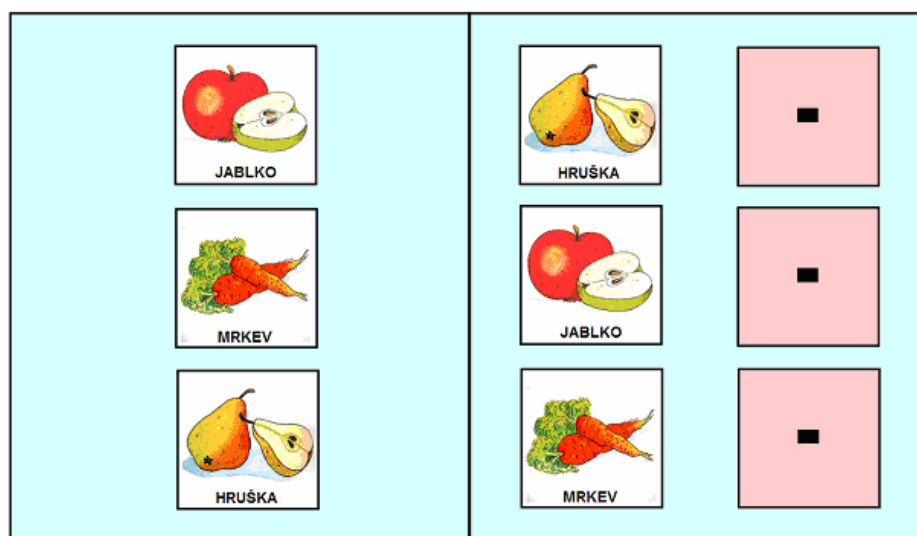
Cíl: zrakové rozlišení obrázků, vyhledávání stejných tvarů

Úkol: vytvořit správnou dvojici obrázků, pojmenovat ovoce a zeleninu na obrázku

Pomůcky: laminovaná úloha na suchý zip

Postup: Před dítě předložíme úlohu a doprovodíme slovy: „*najdi stejný obrázek*“. Pokud dítě nezačne plnit úkol samo, pobídneme ho slovy: „*tady je hruška*“ (současně ukazujeme prstem na obrázek hrušky), *dej hrušku*“ (ukazujeme prstem na vedlejší políčko). V případě, že dítě samo obrázek nepřiloží, vezmeme jeho ruku a přiložíme obrázek společně. Dítě poté pochválíme: „*správně, jsou stejné, dej další*“.

Doporučení: Obrázky můžeme využít jako pexeso. Obrázky obměňujeme podle aktuálně probíraného tématu (dopravní prostředky, květiny apod.)



Vlastní provedení úkolu:

- Ø U chlapce s atypickým autismem nebyla nutná slovní instrukce, ihned úkol pochopil a správně přiřadil.
- Ø Úkol jsme ověřovali u dívky s atypickým autismem podle výše uvedeného postupu. Při prvním předložení úkolu přiložila správně obrázek mrkve, obrázky jablka a hrušky zaměnila. Při opakovaném přiřazování zvládla úkol bez obtíží.

REAKCE NA SVÉ JMÉNO – píseň Autobus, trolejbus

Cíl: zapojit se do společné činnosti, reakce na svoje jméno, rozšíření repertoáru písní

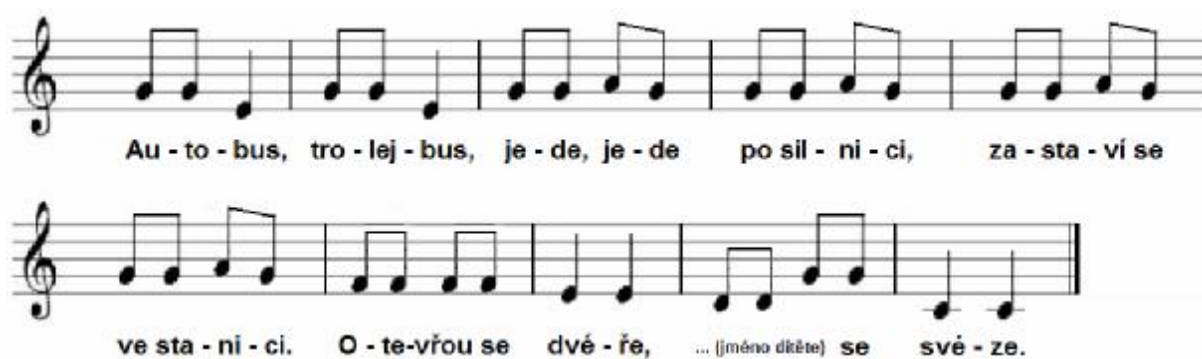
Úkol: zařadit se na vyzvání svého jména na konec řady dětí

Pomůcky: malá barevná obruč jako volant

Postup: Děti sedí na koberci (nebo na židličkách). Učitelka chodí po třídě, ruce drží volant a zpívá text písně Autobus, trolejbus. V závěru písně učitelka řekne jméno dítěte, které se má zařadit na konec řady za učitelkou. Společně pak chodí po třídě a přibírají další děti. K písni si můžeme vytvořit jakoukoli melodii.

Text písně:

*Autobus, trolejbus,
jede, jede po silnici, zastaví se ve stanici.
Otevrou se dvěře, (jméno dítěte) se svéze.*



Doporučení: Před nácvikem písně a samotným pohybem s písní je vhodné dětem pomocí obrázků a demonstrace objasnit text písně. Ukážeme dětem na obrázku nebo při vycházce (pokud je mateřská škola ve městě), jak vypadá autobus a trolejbus. Při hře využijeme hračku autobusu, do které nastupují malé panenky čekající na zastávce, kterou můžeme vytvořit ze stavebnice.

Vlastní provedení úkolu:

- Ø Písničku jsme ověřovali se všemi dětmi. Píseň se dětem moc líbila a většina si jí začala zpívat. Některé děti byly netrpělivé, vstávaly dříve než byly vyvolány, ale po upozornění si opět sedly. Bylo nutné zpomalení písně a zvýraznění jména dítěte, které se má zapojit. Po opakovaném nácviku písně děti čekaly na vyvolání svého jména a zapojily se do hry.

5.1.4 Úkoly pro rozvoj grafomotoriky a kresby

V této oblasti můžeme využít kresbu čáry a kola do výřezu (šablony z tvrdého kartonu), spojování dvou bodů, obtahování tvarů, vybarvování tvarů v šabloně, kresba podle procesuálního schématu, dokreslování chybějící části obrázku

STRUKTUROVANÁ KRESBA – SLUNCE, DŮM

Cíl: osvojit si základní grafická schémata užívaná v dětské kresbě

Úkol: podle schématu nakreslit daný obrázek

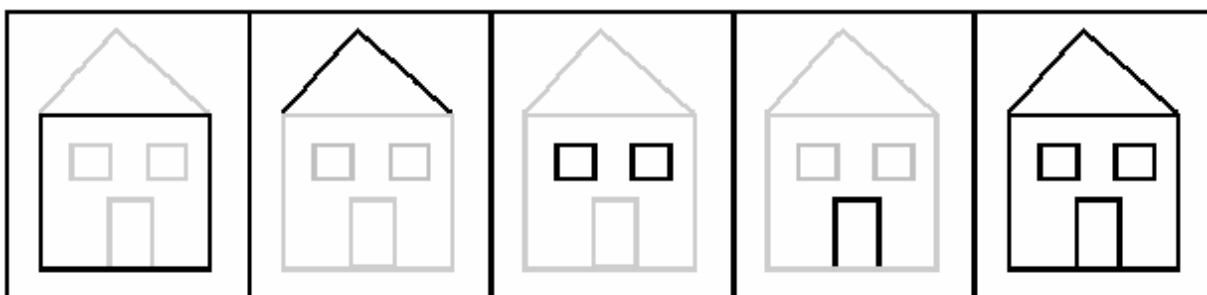
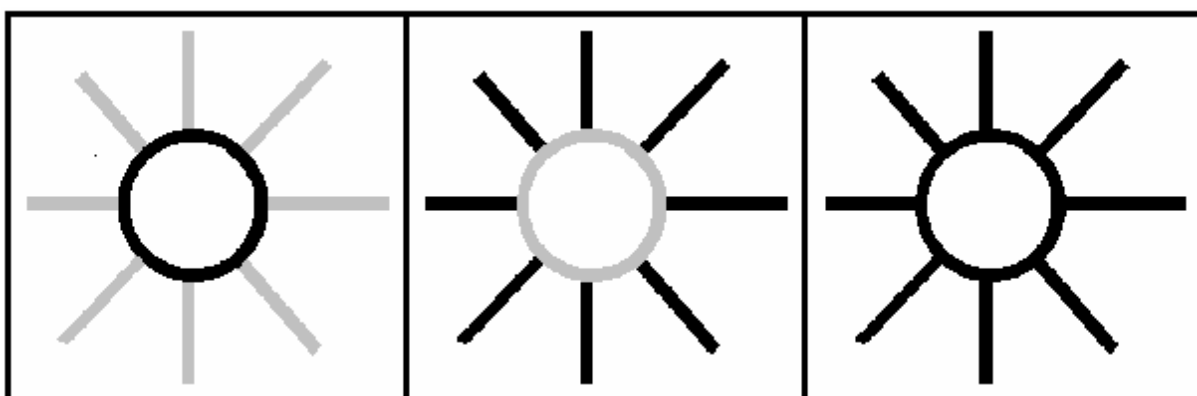
Pomůcky: papír, tužka, obrázky procesuálního schématu

Postup: Dítěti dáme papír a tužku. „Dívej, budeme malovat sluníčko.“ (ukážeme mu celý obrázek). „Udělej kolo.“ (ukážeme mu první obrázek, zvýrazněnou čáru doprovázíme prstem) Pokud dítě neudělá kolo spontánně samo, poskytneme mu fyzickou pomoc a uděláme kruh společně s dítětem. Stejně postupujeme při dalších obrázcích. Je-li sluníčko hotové, řekneme: „To je sluníčko. Krásně si namaloval sluníčko.“ Dítě pochválíme.

Pozn.: Strukturovaná kresba znamená rozčlenění obrázku na jednotlivé tahy, které v určeném pořadí v závěru tvoří daný obrázek.

Doporučení: Pokud dítě nekreslí samostatně, poskytujeme mu co nejmenší stupeň potřebné fyzické dopomoci. Nekreslíme za dítě, pouze mu pomůžeme vedením ruky. Fyzickou pomoc postupně ubíráme – vedeme dítěti celou rukou, poté jen za zápěstí, za předloktí, loket až nakonec dítě vykonává pohyb zcela samo.

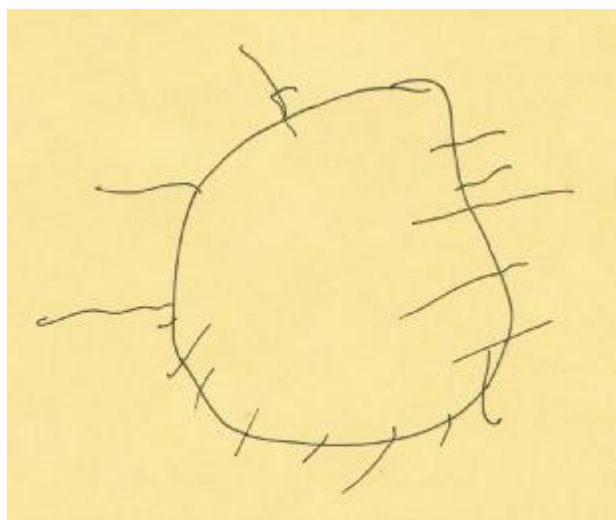
Procesuální schéma můžeme vytvořit na další obrázky, které se nejčastěji vyskytují v dětské kresbě – postava, auto, strom, zvířata a další.



Vlastní provedení úkolu:

Ø Strukturovanou kresbu jsme procvičovali u obou chlapců s dětským autismem.

Ø Úroveň kresby mladšího chlapce je na úrovni čáranic. Chlapec nedovede napodobit předložené tvary, proto jsme zvolili strukturovanou kresbu. Chlapec vyžadoval vedení ruky. Postupně jsme snižovali fyzickou pomoc, stačilo jen lehce chlapci přiložit naše prsty na jeho zápěstí a on začal sám malovat. Tvar, který má znázornit jsme doprovázeli pohybem prstu po linii kresby. Prostřednictvím strukturované kresby dokázal znázornit sluníčko a dům (viz obrázek níže)

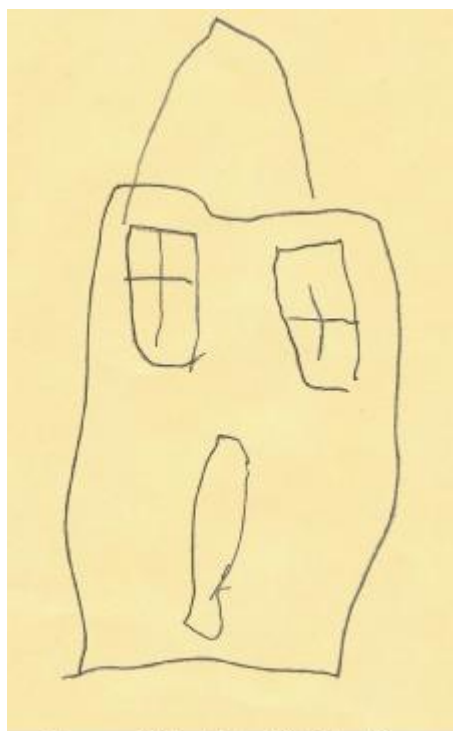


chlapec - 5,8 let; dg. dětský autismus
strukturovaná kresba



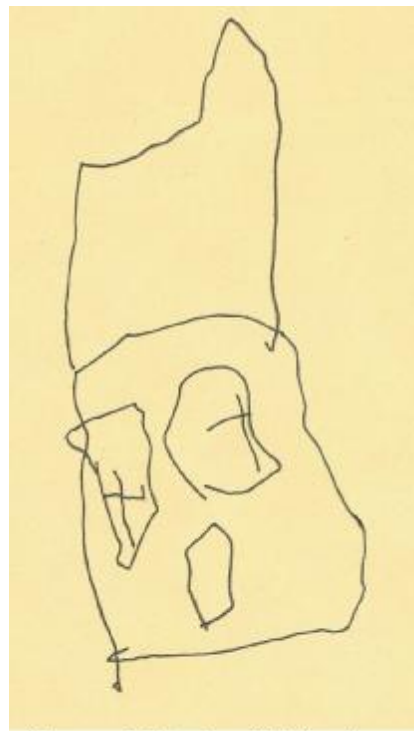
chlapec - 5,8 let; dg. dětský autismus
strukturovaná kresba

- Ø Starší chlapec má dovednost napodobit předložené tvary, přesto jsme zkusili i strukturovanou kresbu. Kresba podle předloženého vzoru byla mnohem jistější než strukturovaná kresba.



chlapec - 6,2 let; dg. dětský autismus

kresba podle vzoru



chlapec - 6,2 let; dg. dětský autismus

strukturovaná kresba

DOKRESLI CHYBĚJÍCÍ ČÁSTI OBRÁZKU

Cíl: vnímat části obličeje, dokázat je správně situovat do obrázku, pojmenovávání částí obličeje

Úkol: doplnit do obrázku obličeje chybějící části

Pomůcky: předkreslený obličej s chybějícími částmi, tužka, předloha celého obličeje

Postup: V levé části stolu máme připravený počet obrázků, které chceme, aby dítě doplnilo. Ve střední části stolu předložíme před dítě obrázek obličeje, na kterém chybí některé části, a vybídne ho, aby obličej dokreslilo. „To je obličej. Dokresli, co chybí.“ Pokud dítě nezačne samo části obličeje dokreslovat, naznačíme, co má dokreslit. „Dívej, chybí oči.“ (ukazujeme na prostor, kam se mají oči dokreslit a naznačujeme prstem, jak se kreslí oči) Případně mu ukážeme obrázek již doplněného obličeje a ukazujeme jednotlivé části, které obrázku chybí a které má dokreslit jako vzor, nebo poskytneme

fyzickou pomoc. Po dokončení obrázku ho odsuneme do pravé části stolu a vezmeme další obrázek. Na ubývajícím počtu obrázku v levé části dítě vidí, jak dlouho bude ještě úkol trvat.

Doporučení: Tomuto úkolu může předcházet ukazování a pojmenovávání částí obličeje na druhé osobě (učitelce), na sobě či na panence.

Vlastní provedení úkolu:

- Ø Chlapec s Aspergerovým syndromem zvládl úkol bez obtíží.
- Ø Chlapec s atypickým autismem dokázal pojmenovat, co na obrázku chybí, ale již to nezvládl graficky zaznamenat, pouze čáral po papíře. Proto jsme přetvořili kresebný úkol na laminovanou úlohu, kdy chlapec vybíral z jednotlivých částí obličeje právě tu, která na obrázku chybí a doplnil ji nalepením na suchý zip.

5.1.5 Úkoly pro rozvoj hrubé motoriky

CHŮZE DO RYTMU

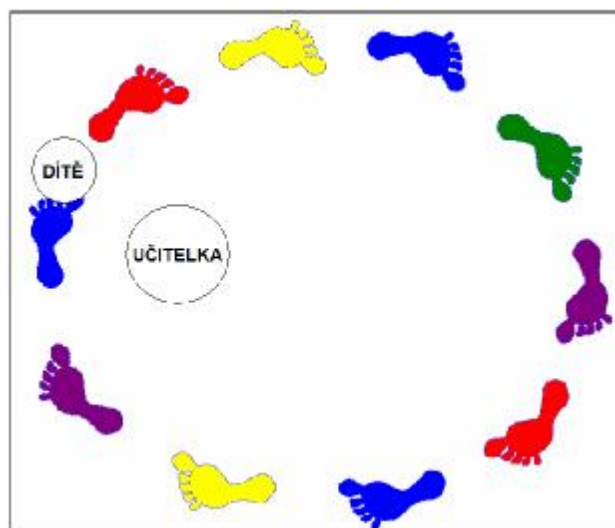
Cíl: rozvoj vnímání rytmu, rozvoj lokomočních aktivit

Úkol: chůze na rytmus bubínku

Pomůcky: bubínek, gumové stopy (či jiné značky), odměna ve skleničce

Postup: Ve tvaru kruhu si uspořádáme gumové stopy (či jiné značky). Dítěti řekneme, co budeme dělat: „Budeme pochodovat.“ Učitelka stojí uvnitř kruhu a pravidelně bubnuje na bubínek do rytmu písničky Prší, prší. Dítě chodí po stopách okolo. Zpočátku vedeme dítě za ruku. Po skončení písničky dítě pochválíme a odměníme. Toto několikrát opakujeme. Až dojdou odměny, ukážeme dítěti prázdnou skleničku po odměnách a řekneme. „Máme hotovo, už nebudeme pochodovat.“

Doporučení: Gumové stopy (či jiné značky) v kruhu slouží k vyznačení prostoru, kde se bude cvičení dělat. Délka písničky určuje, jak dlouho bude dítě po kruhu chodit a počet odměn (sladkost) značí, kolikrát se bude písnička opakovat. Odměny je vhodné mít rychle u sebe, např. v ledvince. Až dítě zvládne samostatnou chůzi po obvodu kruhu, můžeme zařadit také běh uvnitř kruhu. Pro běh volíme jinou písničku a rychlé bubnování do bubínku.



Vlastní provedení úkolu:

- Ø Chůzi do rytmu jsme nacvičovali u dívky s atypickým autismem, která měla obtíže v zapojení se do společného cvičení s ostatními dětmi, které chůzi v rytmu zvládaly. Nácvik probíhal individuálně, v interakci učitelka-dítě. Zpočátku bylo nutné vedení za ruku, kdy dívka bubnovala společně s učitelkou. Během dvou opakování dívka pochopila, co má dělat, velmi dobře reagovala na odměnu rozinkou. Nejdříve jsme nacvičovali pouze chůzi a až následně běh. Průběžně jsme zkoušeli dívku zapojovat do společného cvičení. Po dvou měsících individuálního nácviku se dívka zvládla začlenit do společné činnosti s dětmi, již se neobjevovalo jen volné pobíhání mezi dětmi.

SKOKY DO VÝŠKY

Cíl: rozvoj lokomoční aktivity skoku snožmo, rozvoj koordinace rukou a nohou

Úkol: vyskočit snožmo do výšky a dotknout se zavěšeného předmětu

Pomůcky: předměty (např. balónky) zavěšené v dostatečné výšce

Postup: V prostoru zavěsíme balónky (či jiné měkké předměty) např. na natažené švihadlo. Předvedeme dítěti, co má udělat. „Dívej, ... (oslovení dítěte), tam je balón, vyskočím k němu.“ Po té vyskočíme a dotkneme se balónku. Dítě povzbudíme slovy: „Zkus to taky, vyskoč a plácni do balónu.“ Dítě by nás mělo napodobit. Pokud nenapodobí, dáme balón níž a necháme dítě, aby se ho dotklo, aniž by muselo vyskakovat. Za každé dotknutí se balónu dítě odměníme a podpoříme slovy: „Ty jsi

šikula, super, krásně si plácnul do balónu.“ Až dítě pochopí, co po něm vyžadujeme, začneme zvyšovat vzdálenost balónu od země.

Doporučení: Při skupinovém provádění činnosti je vhodné, aby výšku provazu s balónky udržovali dva dospělí (případně zapojit větší děti), kteří by přizpůsobovali výšku balónků každému dítěti, aby mohlo být úspěšné. Slovní pokyny přizpůsobujeme věku a komunikačním dovednostem dítěte (např. místo „vyskoč“ použijeme pokyn „udělej hop“). Pokud dítě úkol zvládá, můžeme ho doplnit například o poznávání barev, kdy dítěti zadáváme: „vyskoč na zelený balón, dotkni se červeného balónu a podobně.

Vlastní provedení úkolu:

- Ø Všichni chlapci zvládli úkol bez obtíží. Dokázali vyskočit a dotknout se zavěšeného balónku.
- Ø U dívky s atypickým autismem jsme zpočátku zkoušeli pouze plesknutí do balónku bez výskoku. Dívka se nedokázala odrazit a vyskočit z místa, proto jsme přešli na individuální nácvik na trampolíně. Při společné aktivitě dívku vyzdvihujeme k balónku. Nácvik pokračuje, dívka se zatím sama neodrazí.

PŘEKÁŽKOVÁ DRÁHA S ÚKOLY – ZOO

Cíl: rozvoj hrubé motoriky, seznámení s pohybem různých zvířat

Úkol: absolvovat překážkovou dráhu s plněním úkolů

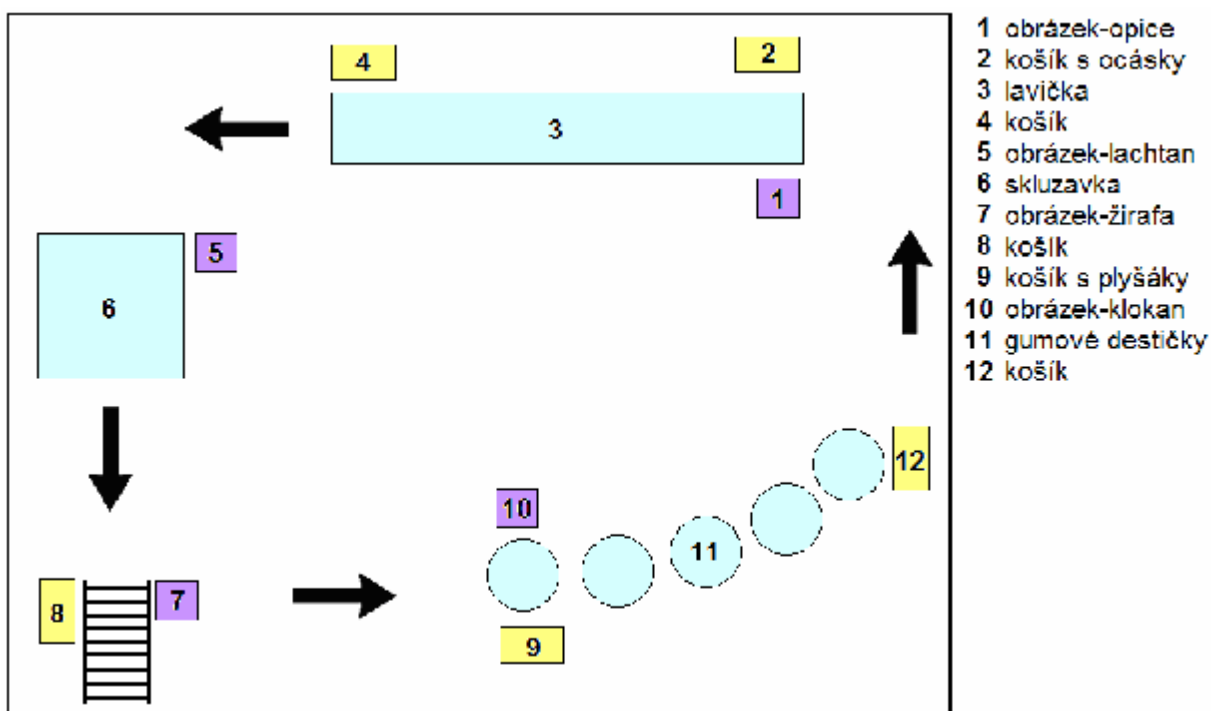
Pomůcky: lavička, látkové ocásky, košík (5), skluzavka, žebřiny, zalamínované listy, lepící guma, gumové destičky, plyšová zvířátka, obrázky zvířat (opice, lachtan, žirafa, klokan)

Postup: Připravíme dráhu s plněním úkolů. Předvedeme názorně dětem, co se na daném úseku dělá. Každý úsek představuje jedno exotické zvířátko a jeho typické znaky či činnost. Děti jdou za námi a napodobují pohyb. Dle potřeby poskytujeme fyzickou pomoc.

1. úsek-opice: skoky snožmo přes lavičku s přidržením na rukou. Na začátku lavičky je obrázek opice a košík s ocásky. Děti přidělají látkový ocásek za kalhoty, přeskáčou lavičku a na konci dají ocásek do připraveného košíku.
2. úsek-lachtan: sjezd po skluzavce. Na začátku skluzavky je obrázek lachtana. Děti se sklouznou po skluzavce a pokračují po dráze dál.

3. úsek-žirafa: výlez na žebřiny. Před žebřinami je obrázek žirafy a košík na odkládání lístečků. V horní části žebřin jsou pomocí lepící gumy připevněny zalaminované lístečky. Děti vylezou na žebřiny a vezmou jeden lísteček, který umístí do košíku pod žebřinami.
4. úsek-klokan: skoky snožmo. Na začátku úseku je obrázek klokana a košík s plyšovými zvířátky. Děti mají za úkol si upevnit zvířátko za gumu u kalhot (klokaní kapsa) a přeskákat snožmo po gumových destičkách. Na konci úseku odloží zvířátko do košíku.

Doporučení: Dráha je uspořádána kruhově, ale v případě potřeby je možno vyznačit směr dráhy pomocí šipek umístěných na zemi.



Vlastní provedení úkolu:

- Ø Překážkovou dráhu s úkoly jsme ověřovali v kolektivu dětí. Dráha byla pro děti názorná a samostatně zvládly plnit jednotlivé úkoly. Fyzickou pomoc bylo třeba zajistit mladším dětem s atypickým autismem.

5.1.6 Úkoly pro rozvoj jemné motoriky

Jemnou motoriku můžeme rozvíjet například navlékáním korálků či kroužků na trn, rozpojováním a spojováním kostek, zatloukáním kolíčků do desky, vyhazováním kuliček do lahve, navlékáním korálků, stříháním, šroubováním, skládáním obrázku z kuličkové mozaiky, provlékáním deskou a podobně.

ŠPEJLE DO MODELÍNY

Cíl: rozvoj jemné motoriky a koordinace ruka-oko

Úkol: uchopit špejli mezi palec a ukazováček a zapíchnout ji do modelíny

Pomůcky: modelína, špejle, tácek rozdělený na dvě části

Postup: Před dítě předložíme tácek rozdělený na dvě části. V levé části jsou připraveny špejle, které bude dítě zapichovat do modelíny, v pravé části je hrudka modelíny. Předvedeme dítěti, co bude v úkolu dělat, současně komentujeme slovy: „Vezmu špejli a zapíchnu do modelíny, zkus to, vem špejli a zapíchni.“ Pokud dítě úkol nezačne samo úkol plnit, poskytneme mu fyzickou pomoc-zapichujeme špejle prostřednictvím ruky dítěte. Současně slovně komentujeme: „Krásně si dal špejli, výborně, dej další.“ Za každou špejli dítě odměníme (formou pochvaly, potlesku, malé sladké odměny). Pokud dítě zvládá úkol samostatně, odměňujeme až po dokončení celého úkolu nebo série úkolů.

Doporučení: Zpočátku je vhodné dát menší počet špejlí, aby byl úkol rychle splnitelný, postupně špejle přidáváme.

Vlastní provedení úkolu:

- Ø Úkol jsme ověřovali u dívky s atypickým autismem. Postupovali jsme podle výše uvedených instrukcí. Úloha byla pro dívku srozumitelná, začala hned samostatně úkol plnit.
- Ø Chlapec s atypickým autismem též zvládl úlohu bez obtíží.

5.1.7 Úkoly pro rozvoj poznávacích schopností

PO ČEM JEZDÍ, LÉTÁ, PLUJE?

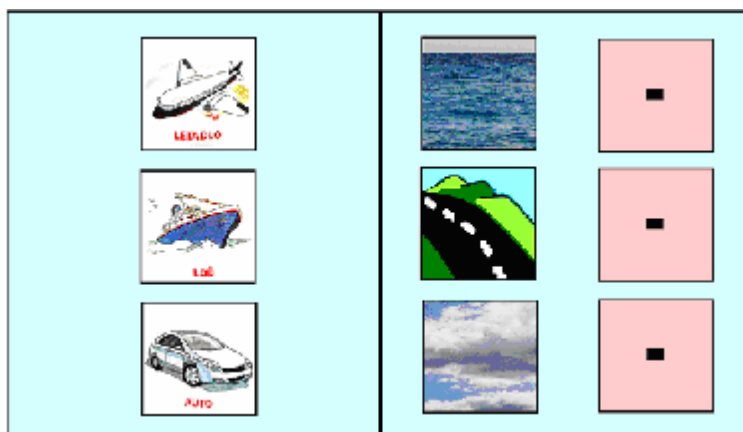
Cíl: rozvoj poznání

Úkol: přiložit správně obrázek dopravního prostředku k obrázku prostředí, ve kterém se pohybuje

Pomůcky: desková úloha, zalaminované obrázky, nalepovací suchý zip

Postup: Předložíme úlohu před dítě a čekáme, jestli samo začne. Pokud nezačne, předvedeme mu první obrázek. Komentujeme: „Dívej, co to je?“ (ukazujeme na obrázek lodi a čekáme, zda dítě odpoví) „To je loď, loď jezdí po vodě.“ Dáme obrázek lodi vedle obrázku vody. „Kam patří letadlo?“ Poklepáváme na obrázek letadla. Čekáme, zda dítě přiřadí samo. Pokud ne, přiřadíme obrázek společně s rukou dítěte. Po dokončení úkolu dítě pochválíme a odměníme.

Doporučení: Je vhodné měnit pořadí nalepených obrázků ve sloupci, aby se dítě nenaučilo pouze stereotypně přikládat obrázky v naučeném pořadí.



Vlastní provedení úkolu:

- Ø Chlapec s dětským autismem (6,2 let) a chlapec s Aspergerovým syndromem zvládli úkol bez obtíží. Samostatně přiřadili dopravní prostředky k prostředí, kde se pohybují.
- Ø U chlapce s dětským autismem (5,8 let) předcházelo úloze prohlížení obrázků v knize s dopravními prostředky a upozornění, kde se prostředky pohybují.

V průběhu plnění úkolu bylo nutné opětovné předkládání náповědného obrázku. Po té již chlapec přiřadil obrázky správně.

AKTIVITY VE ČTYŘECH ROČNÍCH OBDOBÍ

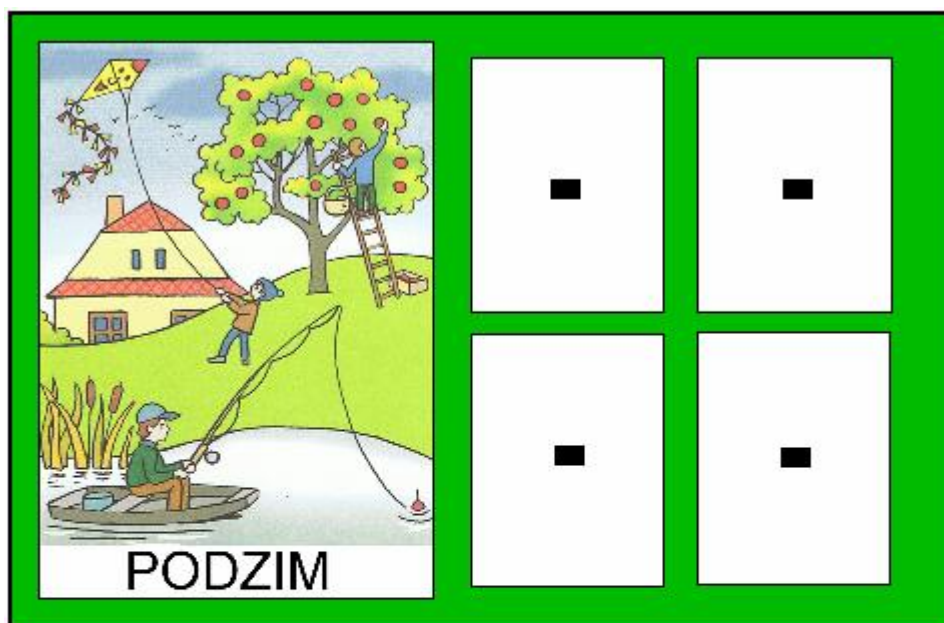
Cíl: rozvoj poznání – sezónní aktivity, roční období

Úkol: přiřadit různé aktivity k jednotlivým ročním obdobím

Pomůcky: 4 laminované karty se čtyřmi ročními obdobími, 16 přídatných obrázků se sezónními aktivitami, košíček

Postup: Před dítě předložíme obrázky čtyř ročních období. Vlevo od karet položíme košíček s šestnácti přídatnými kartičkami. Dítě má za úkol roztrdit jednotlivé kartičky s aktivitami podle jednotlivých ročních období. Řekneme: „To je podzim.“ (ukážeme na kartu, kde je velký obrázek znázorňující podzim). „Vyber obrázek, co děláme na podzim.“ Dítě hledá v košíčku příslušný obrázek. Pokud se nedaří, vybereme s dítětem společně. „Dívej, padá listí“ (vytáhneme z košíku obrázek PADÁ LISTÍ) „Na podzim padá listí.“ (přilepíme kartičku na kartu pro PODZIM) Po složení všech čtyř karet na obrázek PODZIM s dítětem opakujeme: „Na podzim padá listí, pouštíme draka, sbíráme kaštiny, kopeme brambory.“ (zároveň ukazujeme prstem na jednotlivé obrázky) Stejně postupujeme s dalšími obrázky a ročními obdobími.

Doporučení: Pro začátek můžeme třdit jen dvě rozdílná roční období, například zimu a léto, postupně přidáváme další období. Na aktivitu může navázat vytvoření vlastní Knihy ročních období, kdy si děti samy nastřihají jednotlivé obrázky a nalepují je na barevné kartony (jaro-žlutý, léto-červený, podzim-zelený, zima-modrý), které jsou provázkem svázané do knihy. Obrázky mohou být černobílé a děti si je samy vybarví.



Vlastní provedení úkolu:

- Ø Tento úkol jsme ověřovali pouze u chlapce s Aspergerovým syndromem. Chlapec dokázal přiřadit jednotlivé obrázky ke správnému ročnímu období, činnosti také pojmenoval.

5.2 Závěry výzkumného šetření

Aplikace metody strukturovaného učení se v práci s dětmi s poruchou autistického spektra ukázala velmi účinnou. Děti si v činnostech úspěšně a v krátkém čase osvojily postup plnění úlohy zleva doprava, který zajistil předvídatelnost činnosti a zamezil tak případným negativním projevům v chování dítěte.

Uvedené úlohy vycházející ze zásad strukturovaného učení byly pro děti snadno pochopitelné a rozvíjely u nich potřebné dovednosti, na které je možné dále navázat a rozšiřovat je. Pro děti byly snadněji uchopitelné úkoly, které nevyžadovaly téměř žádnou slovní instrukci a byly pochopitelné vzhledem. Nejvíce dělaly dětem obtíže úlohy

pro rozvoj napodobování a také úlohy pro rozvoj grafomotoriky a kresby. Projevovale se spíše nelibost k vykonávání těchto aktivit. Úlohy pro rozvoj jemné a hrubé motoriky dětem nečinily obtíže, úroveň dovedností v této oblasti byla v normě vzhledem k věku.

V průběhu ověřování uváděných úkolů jsme se setkali s tím, že úlohy byly pro některé děti příliš jednoduché, pro jiné zase obtížné, což nás vedlo k dalšímu zamyšlení nad modifikací úkolu, který by byl pro dítě zvládnutelný a rozvíjel ho dál.

Pro pochopení úkolu a zároveň zkvalitnění práce s dítětem se ukázal nezbytný dostatečný obrazový materiál a užívání gest v komunikaci s dítětem.

ZÁVĚR

V teoretické části práci jsme uvedli stručný vhled do problematiky jednotlivých poruch autistického spektra a také specifika práce s dětmi s tímto postižením. Charakteristické znaky, které můžeme u dětí pozorovat, nás upozorňují na podobnost v projevech jednotlivých dětí s poruchou autistického spektra a zároveň na rozmanitost projevů v chování a myšlení, které můžeme u těchto dětí pozorovat. To nás vede k uvědomění, že neexistuje univerzální obraz dítěte s autismem. Každé dítě je individualita a potřebuje specifický přístup.

V oblasti výchovných vzdělávacích přístupů jsme představili dvě nejčastější metody, které se užívají v práci s dětmi s poruchou autistického spektra – Son-rise program a strukturované učení. V prostředí mateřské školy se nám osvědčilo strukturované učení, které je snadno aplikovatelné a zcela vyhovující pro práci s těmito dětmi. Struktura, která se prolíná celým dnem a všemi aktivitami, je pro děti dobře uchopitelná a podporuje jejich všestranný rozvoj.

Děti předškolního věku jsou obzvláště tvárné a pedagogové mají možnost konat téměř zázraky. Stěžejními oblastmi, které bychom měli u dětí s poruchou autistického spektra rozvíjet jsou komunikace, sebeobsluha a hra. Všechny tyto oblasti se prolínají a na sebe navazují. Publikace či materiály, které nabízejí repertoár činností, které jsou zaměřeny na rozvoj dětí s autismem, se postupně rozšiřují, avšak stále jich není dostatek. Úkoly představené v praktické části diplomové práce mají napomoci rozšíření tohoto repertoáru a také mají být jakousi inspirací pro tvorbu dalších.

Pokud se tvořivě zamyslíme a uvědomíme si specifika dětí s poruchou autistického spektra, otevírá se nepřeberné množství činností, které může těmto dětem v předškolním věku nabídnout a usnadnit jim tak vstup do dalšího života.

RESUMÉ

Diplomová práce představuje didaktické úkoly použitelné v práci s dětmi předškolního věku s poruchou autistického spektra. Výstupem práce je vytvoření baterie úloh s popisem jejich tvorby, která je připravena k přímé práci. Teoretická část uvádí do problematiky poruch autistického spektra, představuje nejčastější výchovné a vzdělávací přístupy a specifika práce s těmito dětmi v mateřské škole. Baterie úloh je přiložena na CD.

SUMMARY

Diploma degree thesis represents didactic tasks which can be used in work with preschool children with autistic spectrum disorder. The output of work is to create battery of tasks with a description of their work which is prepared to direct work. The theoretical part introduce into autistic spectrum disorder, presents the most common pedagogic and educational approach and specific of working with these children in kindergarten. The battery of tasks are included on CD.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8
- BONDY, A., FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1
- ČADILOVÁ, V., JÚN, H., THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5
- DEGRIECK, S. *Učím se I-náměty pro výuku dětí s autismem*. Praha: Školy SPMP Modrý klíč, 2006. ISBN 80-86980-01-4
- DUBIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-553-0
- GILLBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus-zdravotní a výchovné aspekty*. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-498-4
- HEJDOVÁ, K. *Využití Son-Rise programu u dítěte s poruchou autistického spektra*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Brno, 2009. 45 s.
- HLADKÁ, L., PAVLIŠTÍKOVÁ, A. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Most: Ing. Ladislav Pavlišník, 2008. ISBN 978-80-254-2356-1
- HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9
- JAMES, I. *Aspergerův syndrom: mimořádní lidé-mimořádné výkony*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-099-7
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1110-9
- KLIMENT, P. *Speciální psychopatologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0556-3
- Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vydání. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. ISBN 80-85121-44-1

- Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování: diagnostická kritéria pro výzkum.* Praha: Psychiatrické centrum, 1996. ISBN 80-85121-64-6
- NESNÍDALOVÁ, R. *Extrémní osamělost.* 2. opravené a doplněné vydání. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-024-3
- RICHMAN, SHIRA. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza.* 2. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-424-3
- SHATTOCK, P., SAVERY, D., WHITELEY, P. *Autism as a Metabolic Disorder.* 2. vydání. Autism Research Unit, 2001.
- SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, M. *Problémové dítě v rodině a ve škole.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-174-6
- SCHOPLER, E. *Autistické chování.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9
- ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie.* 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2
- TARÁBKOVÁ, M. *Moje krůčky ke škole.* Brno: Didaktis, 2001. ISBN 80-86285-41-3
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* 4. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4
- VERMEULEN, P. *Autistické myšlení.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-8
- VILÁŠKOVÁ, D. *Strukturované učení pro žáky s autismem.* Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-233-0
- VOCILKA, M. *Autismus a možnosti výchovné praxe.* Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-58-2
- VOCILKA, M. *Výchova a vzdělávání autistických dětí.* Praha: Septima, 1994. ISBN 80-85801-33-7
- ZAPLETALOVÁ, M. *Autismus a ADHD z hlediska výživy.* Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Lékařská fakulta, Brno, 2011. 53 s.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Hásková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	PŘÍSTUPY K DĚTEM S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA
Název v angličtině:	ACCESS TO CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER
Anotace práce:	Diplomová práce představuje didaktické úkoly použitelné v práci s dětmi předškolního věku s poruchou autistického spektra. Výstupem práce je vytvoření baterie úloh s popisem jejich tvorby, která je připravena k přímé práci. Teoretická část uvádí do problematiky poruch autistického spektra, představuje nejčastější výchovné a vzdělávací přístupy a specifikace práce s těmito dětmi v mateřské škole. Baterie úloh je přiložena na CD.
Klíčová slova:	poruchy autistického spektra, TEACCH program, mateřská škola
Anotace v angličtině:	Diploma degree thesis represents didactic tasks which can be used in work with preschool children with autistic spectrum disorder. The output of work is to create battery of tasks with a description of their work which is prepared to direct work. The theoretical part introduce into autistic spectrum disorder, presents the most common pedagogic and educational approach and specific of working with these children in kindergarten. The battery of tasks are included on CD.
Klíčová slova v angličtině:	autistic spektrum disorder, TEACCH program, kindergarten
Přílohy vázané v práci:	
Přílohy volně vložené:	1 CD
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	český jazyk