

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Přínos individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů pro žáky s PAS  
Contribution of individually created educational materials for pupils with  
ASD

Lenka Plachá, DiS

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (B7506)

Studijní obor: B SPPG (7506R002)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Přínos individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů pro žáky s PAS potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 6. 4. 2021

Tímto velice děkuji paní doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D., za cenné rady, připomínky, trpělivost a vstřícnost při vedení mé bakalářské práce.

Poděkování patří také rodičům žáků, bez jejichž svolení bych nemohla svůj výzkum uskutečnit.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je z oblasti speciální pedagogiky a zabývá se přínosem individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů pro žáky s PAS. V teoretické části je vymezena problematika poruch autistického spektra, diagnostika a etiologie. V jednom z oddílů první kapitoly jsou popsány přidružené obtíže, jako je epilepsie, poruchy spánku, poruchy funkce trávicího systému a příjmu potravy. Tyto obtíže se často objevují u dětí s nízko funkčním autismem a mentálním postižením. Dále se tato část práce věnuje vzdělávání žáků s PAS s přidruženým mentálním postižením a narušenou komunikační schopností podle školského zákona, a možnostmi medikace těchto žáků pro eliminaci náročného chování. Praktická část je zaměřena na rozšiřování slovní zásoby metodou globálního čtení za použití strukturovaných a vizualizovaných vzdělávacích materiálů, které pro žáky vytváříme tak, aby vyhovovaly jejich potřebám. Důležitým faktorem je také motivace, proto v materiálech využíváme motivy z oblasti zájmů dětí. Cílem je porozumění žáků novým pojmům a zlepšení jejich komunikačních schopností, což jim usnadňuje pochopení sociálních situací a to následně vede k eliminaci náročného chování a zvýšení kvality života. Jedná se o kvalitativní výzkum aplikovaný u třech nemluvicích žáků ve věku 11 – 12 let s PAS se středním a těžkým mentálním postižením. Žáci dosáhli různých výsledků, nicméně pro všechny žáky je vzdělávání pomocí individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů přínosem.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Poruchy autistického spektra, nemluvicí žák, alternativní a augmentativní komunikace, individuální vzdělávací materiály, porozumění

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is in the field of special pedagogy and deals with the benefits of individually created educational materials for students with ASD. The theoretical part defines the issues of autism spectrum disorders, diagnosis and etiology. One of the sections of the first chapter describes associated disorders such as epilepsy, sleep disorders, gastrointestinal disorders and food intake. These problems often occur in children with low-functioning autism and mental disabilities. Furthermore, this part of the work deals with the education of pupils with ASD with associated mental disabilities and impaired communication skills according to the Education Act, and the possibilities of medication of these pupils to eliminate demanding behavior. The practical part is focused on expanding the vocabulary by the method of global reading using structured and visualized educational materials, which we create for students to suit their needs. Motivation is also an important factor, which is why we use motifs from the areas of children's interests in the materials. The aim is to understand students' new concepts and improve their communication skills, which makes it easier for them to understand social situations and this in turn leads to the elimination of challenging behavior and increase the quality of life. This is a qualitative research applied to three non-speaking pupils aged 11-12 with ASD with moderate and severe mental disabilities. Pupils have achieved different results, however, for all pupils, education through individually created educational materials is beneficial.

## **KEYWORDS**

Autism spectrum disorders, non-speaking pupil, alternative and augmentative communication, individual educational materials, understanding

## **Obsah**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Úvod.....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>                                 | <b>9</b>  |
| <b>1. Poruchy autistického spektra.....</b>                    | <b>10</b> |
| 1.1 Triáda problémových oblastí.....                           | 10        |
| 1.2 Etiologie.....   | 13        |
| 1.3 Jednotlivé diagnózy PAS.....                               | 14        |
| 1.4 Diagnostika PAS .....                                      | 16        |
| 1.4.1 Diagnostické a screeningové metody.....                  | 17        |
| 1.5 Přidružené obtíže.....                                     | 18        |
| <b>2. Vzdělávání žáků s PAS s kombinovaným postižením.....</b> | <b>21</b> |
| 2.1 Školský zákon.....   | 21        |
| 2.2 Vzdělávací přístupy k žákům s PAS s přidruženým MP.....    | 22        |
| 2.2.1 ABA – aplikovaná behaviorální terapie.....               | 23        |
| 2.2.2 TEACCH program.....                                      | 23        |
| 2.2.3 Strukturované učení.....                                 | 24        |
| 2.3 Medikace.....  | 27        |
| <b>II. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>                                 | <b>28</b> |
| <b>3. Výzkum.....</b>  | <b>29</b> |
| 3.1 Cíle výzkumu a metodologie.....                            | 29        |
| 3.2 Místo šetření.....   | 30        |
| 3.3 Výzkumný vzorek.....                                       | 32        |
| 3.4 Vlastní šetření.....                                       | 39        |
| 3.5 Analýza výsledků šetření, dosažení cílů.....               | 42        |
| 3.6 Závěry šetření, doporučení pro pedagogickou praxi.....     | 44        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Závěr.....</b>                                | <b>46</b> |
| <b>Seznam použitých informačních zdrojů.....</b> | <b>48</b> |
| <b>Seznam příloh.....</b>                        | <b>51</b> |

## Úvod

Od roku 2005 pracuji na speciální škole jako asistentka pedagoga u žáků s PAS s různým stupněm mentálního postižení a narušenou komunikační schopností. Vzdělávání těchto žáků je pro pedagogy náročné zejména v tom, že pro ně nelze využít běžně dostupné učebnice a pracovní sešity. V důsledku svého postižení mají žáci s PAS problémy v oblasti abstraktního myšlení, proto potřebují probírané téma vizualizovat. Z tohoto důvodu jsem si pro svou bakalářskou práci zvolila téma „Přínos individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů pro žáky s PAS“.

Práce sestává z teoretické a praktické části. Teoretická část se zabývá triádou problémových oblastí, etiologií, diagnostikou a přidruženými obtížemi PAS. Dále pak metodikou vzděláváním žáků s PAS s kombinovaným postižením a ukotvením jejich práva na vzdělání ve školském zákoně. Praktická část popisuje kvalitativní výzkum a jejím cílem je ukázat na třech případových studiích žáků s PAS a kombinovaným postižením, jaký pro ně mají přínos individuálně vytvářené vizualizované a strukturalizované vzdělávací materiály. Příprava těchto materiálů je sice časově náročná, ale jejich využití ve výuce umožní těmto žákům pochopit termíny probíraného tématu, samostatně s nimi pracovat a zažívat úspěch. Kromě toho vede pochopení významu nových slov také k rozvoji komunikace, což je u těchto žáků také velice důležité.

V průběhu své praxe jsem se setkala s desítkou žáků s PAS, ale nenašla bych mezi nimi dva stejné. Liší se závažností projevů PAS, hloubkou mentálního postižení, způsobem komunikace, svými zájmy i rituály. Práce s nimi mě baví svou rozmanitostí, přestože je někdy dost psychicky a občas i fyzicky náročná.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1. Poruchy autistického spektra

*„Výskyt PAS je čtyřikrát častější u chlapců než u dívek. Průměrný odhad výskytu autismu v populaci se v průměru pohybuje mezi 1,5 - 2%. Každý rok se tak narodí v České republice okolo 1500 - 2000 dětí s PAS.“<sup>1</sup>*

Poruchy autistického spektra patří mezi pervazivní vývojové poruchy, což znamená, že zasahují v různé míře všechny oblasti vývoje. Termín poruchy autistického spektra (užívaný v 5. revizi Diagnostického a statistického manuálu, USA) zastřešuje jednotlivé diagnózy (na něž je autismus klasifikován v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí užívanou v Evropě) jako je dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dětská dezintegrační porucha, jiné pervazivní vývojové poruchy, autistické rysy a Rettův syndrom. Tyto diagnózy jsou podrobněji popsány v oddíle 1.3 Jednotlivé diagnózy PAS.<sup>2</sup>

*„Autismus byl poprvé pojmenován v roce 1943 Leo Kannerem, který si u několika dětí povšiml výrazných deficitů v sociálně emočních dovednostech a stereotypního chování.“<sup>3</sup>*

V současné době je u poruch autistického spektra popisována triáda problémových oblastí, a to sociální interakce, komunikace a myšlení (porušena abstraktní představivost, fantazie).<sup>4</sup>

### 1.1 Triáda problémových oblastí

Narušení v jednotlivých oblastech triády se liší v závislosti na typu diagnózy a na stupni mentálního postižení, které je nezřídka u osob s PAS přítomno.

#### Sociální interakce

Sociální interakce se začíná vyvíjet už od prvních dní po narození dítěte. Opoždění za fyziologickým vývojem můžeme u většiny dětí s poruchami autistického spektra pozorovat již před dosažením věku dvanácti měsíců. U části dětí může vývoj probíhat fyziologicky do 18 – 24 měsíců. Po druhém roce bývají už u dětí s PAS odlišnosti v sociálním vývoji

<sup>1</sup> [Autismus | NAUTIS](#) [online]. [cit. 2020-11-12]

<sup>2</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 10, 54 -55

<sup>3</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 11

<sup>4</sup> THOROVÁ, 2006; s. 58

nepřehlédnutelné. Na jedné straně mohou být děti extrémně uzavřené, snaží se vyhnout jakémukoliv kontaktu, stahují se do ústraní a uchylují se ke svým rituálům (třepetání rukama, stereotypní manipulace s předměty, zakrývání uší...), na druhé straně extrému pak jsou děti navazující kontakt s kýmkoliv, bez ohledu na nevhodnost a nepřiměřenost v dané situaci. Lorna Wingová popsal čtyři typy sociální interakce u lidí s PAS – typ osamělý, pasivní, aktivní – zvláštní a typ formální. Tyto typy se často vzájemně prolínají, v závislosti na prostředí a osobách, které se dané interakce účastní. S věkem se může také daný typ u dětí měnit.<sup>5</sup>

Osamělý typ nejeví zájem o společné aktivity a kontakty s vrstevníky, raději se drží v ústraní a potřebuje motivaci k činnosti. „*Pasivní typy kontakty s vrstevníky a s dospělými občas krátkodobě navazují, avšak nerozvíjí je. Ke kontaktu s druhou osobou musí být silně motivovány.*“<sup>6</sup> Aktivní – zvláštní typ se vyznačuje neadekvátním navazováním kontaktů, často svým chováním narušuje vyučování, a proto bývá vrstevníky odmítán a vyčleňován. Formální typ inklinuje spíše k dospělým než k vrstevníkům a také jeho chování působí spíše dospěle.<sup>7</sup>

„Zdravé“ děti se učí sociální dovednosti nápodobou, ale děti s PAS nápodobu většinou nezvládají. Často mívají problém při vykonávání běžných denních činností, jako je oblékání, čištění zubů nebo hygiena na WC. Se správným prováděním těchto činností jim pomáhají procesuální schémata, na nichž jsou jednotlivé kroky znázorněny fotografiemi, či piktoqramy (podle schopností dětí). Část dětí má potíže s očním kontaktem. „*My se lidem do očí nedíváme. Já sám to pořád ještě nedokážu, i když mi neustále říkají, abych to dělal. Když se mám při hovoru dívat lidem do očí, dostanu strach a nejraději bych někam utekl.*“<sup>8</sup>

## **Komunikace**

Oblast komunikace je u dětí s PAS zasažena nejvíce. Narušení se projevuje nejen v receptivní a expresivní složce řeči, ale také v neverbální komunikaci. Vývoj řeči je téměř vždy opožděný a je to často první věc, která rodiče znepokojí. Někteří rodiče uvádí

---

<sup>5</sup> THOROVÁ, 2006; s. 61 - 77

<sup>6</sup> ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2013; s. 13

<sup>7</sup> ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2013; s. 13 - 16

<sup>8</sup> HIGAŠIDA, 2016; s. 43

fyziologický nástup řeči. Děti okolo jednoho roku začínají užívat první slůvka, později se ale vývoj řeči zastaví a naučená slova zmizí. „*Radeček je náš druhorozený syn. (...) Kolem jednoho roku začal říkat i jednoduchá slova – mama, tata, dada. (...) Když bylo Radečkovi 18 měsíců (...) byl v rozmezí dvou týdnů dvakrát v narkóze (...) Dostal vysoké dávky antibiotik. (...) To byl, myslím, zlom. Od té doby nás Radeček začal ignorovat. (...) Jeho řeč už se nerozvíjela a začal místo toho houkat.*“<sup>9</sup>

Narušení receptivní složky řeči se projevuje tím, že děti nerozumí tomu, co jim říkáme. Proto je vhodné mluvit na ně velmi jednoduše a stroze (př. Obuj boty. Čekej.). Dobré je také doplnit řeč gestem či piktogramem, aby dítě lépe pochopilo, co po něm požadujeme. Vše, co dětem říkáme, chápou doslovně, nerozumí ironii, nadsázce, či vtipu. Problém mohou způsobovat také homonyma - „*Pták. Nevím, jakýho myslíš, mami? Myslíš zvíře nebo orgán?*“<sup>10</sup>

Až jedna třetina dětí s PAS vůbec nemluví. U těchto dětí je třeba najít vhodný alternativní způsob komunikace, aby mohly vyjádřit své potřeby. Jedním z alternativních způsobů komunikace u nemluvicích žáků s PAS je VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém), z něhož lze dětem vytvořit komunikační knížku „na míru“. Děti se učí s knížkou pracovat a postupně zjišťují, že pomocí fotografií či piktogramů mohou nejen požádat o bonbón, pití či oblíbenou činnost, ale také mohou sdělit, že je něco bolí a dospělý jim s tím dokáže pomoci. U mluvících dětí se v expresivní řeči objevují agramatismy a echolalie. Při komunikaci s dětmi s PAS musíme mít na paměti, že potřebují dostatek času na odpověď a někdy nám nejsou schopny odpovědět vůbec z důvodu malé slovní zásoby.<sup>11</sup>

Hloubka problémů v komunikaci u dětí s PAS závisí na konkrétní diagnóze (nejméně se projevují u Aspergerova syndromu) a také na stupni mentálního postižení. „*Efektivní sociální komunikaci je potřeba děti s PAS učit, aktivně je v komunikaci podporovat a motivovat.*“<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> HLADKÁ, PAVLIŠTÍKOVÁ, 2008; s. 18

<sup>10</sup> PÁTÁ, HÁJEK, 2016; s. 44

<sup>11</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 34 - 38

<sup>12</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 37

## Představivost, abstraktní myšlení

Představivost je další oblastí, která je u dětí s PAS zasažena. To se promítá do jejich zájmů, hry a chápání pojmu čas. Hra se často liší od vrstevníků. Děti s PAS si nehrají na kuchaře, lékaře či jiná povolání, nehrají si s autíčky, jako by to byla skutečná auta, s panenkami, jako by to byla živá miminka, symbolická hra se u nich nevyvíjí přirozeně, jako u „zdravých“ dětí. Tuto hru je můžeme učit pomocí řízených nácviků. Spontánně děti s PAS vyplňují svůj volný čas stereotypními a repetitivními činnostmi, od nichž se jen těžko odpoutávají. Nežřídkou jsou tyto projevy doprovázené zvukovou kulisou a pohupováním, čímž dochází ke sluchové a vestibulární stimulaci. *„Kvalita hry, její spontánnost, pestrost, radost ze sociální interakce, míra zapojení dítěte a schopnost se na ni soustředit se odvíjí od tíže symptomatiky a významným podílem určuje úroveň celkové adaptability dítěte (nízko funkční, středně funkční a vysoce funkční autismus).“*<sup>13</sup> Některé děti s PAS zacházejí s předměty pouze nefunkčně – hází s nimi o zem, třepetají před očima, bouchají s nimi, nebo je roztáčejí. Jiné děti zvládají třídít předměty podle různých kritérií nebo dokonce skládat puzzle. Část dětí s PAS má v oblibě kreslení, do něhož promítají své zájmy (kreslí auta, vlaky, dinosaury, stromy...)<sup>14</sup>

Protože mají děti s PAS problém s abstraktním myšlením, je pro ně obtížné také chápání pojmu čas, proto je dobré jim vizualizovat denní, případně týdenní režim. K tomu využíváme zástupných předmětů, fotogramů, piktogramů či psaných slov – podle mentálního věku a úrovně dítěte. To, že jim tímto způsobem ukážeme, co je čeká, jim dodá pocit jistoty a eliminuje výskyt problémového chování (agrese, autoagrese, vztekání, křik).<sup>15</sup>

## 1.2 Etiologie

Pohledy na etiologii (tedy příčinu vzniku) poruch autistického spektra se průběžně vyvíjí, ale dosud nelze udat jednu konkrétní příčinu, která PAS způsobuje. V současné době už je překonána teorie o souvislosti s emočním chladem matek dětí s PAS. *„Autismus je organická porucha, způsobená genetickou predispozicí, která spolu s rizikovými faktory prostředí způsobí změnu ve vývoji mozku, jež se pak projeví v různých stupních závažnosti*

---

<sup>13</sup> THOROVÁ, 2006; s. 118

<sup>14</sup> THOROVÁ, 2006; s. 115 - 120

<sup>15</sup> THOROVÁ, 2006, s. 168 - 170

*narušeným kognitivním vývojem a v důsledku toho i abnormálním chováním.*“<sup>16</sup> Rizikovými faktory v prenatalním období mohou být opakované infekce matky, užívání antiepileptik a antidepresiv.<sup>17</sup> Podle posledních výzkumů mají na vzniku PAS podíl také fetální estrogény, což ukázala studie vědců z univerzity v Cambridge, zveřejněná v časopise *Molecular Psychiatry*. Výzkum byl zaměřen na hladinu estrogenů v plodové vodě. Výsledek prokázal vyšší hladinu čtyř zkoumaných estrogenů u 98 plodů, u nichž se později vyvinul autismus, než u 177 plodů, u nichž se autismus neobjevil.<sup>18</sup>

Velké riziko nese také předčasný porod a nízká porodní hmotnost. Z postnatálních příčin zmíním tak zvané „spouštěče“ vzniku PAS. Někteří rodiče uvádí rozvoj autismu u svých dětí po očkování, či déletrvajících horečnatých onemocněních. Samozřejmě nemůžeme souvislost s těmito faktory vyloučit, ale nelze je považovat za jedinou příčinu vzniku PAS.

Další možné faktory, které mohou mít podíl na vzniku PAS, jsou vyšší věk rodičů, psychiatrické onemocnění matky a dědičnost.<sup>19</sup>

### **1.3 Jednotlivé diagnózy PAS**

#### **Dětský autismus**

*„Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra (hlavně z pohledu historického).“*<sup>20</sup> První příznaky se objevují již před třetím rokem života dítěte, ale diagnóza může být stanovena v jakémkoliv věku. Z hlediska diagnostiky je důležité, že se problémy projevují ve všech třech oblastech triády a také v chování. Míra a závažnost symptomů se liší případ od případu, závisí na stupni mentálního postižení a mění se také s věkem dítěte. Kromě výše zmíněných příznaků bývají přítomny také poruchy spánku, poruchy příjmu potravy, vztekání, agrese a sebepoškozování. Důležité je nalézt vhodnou formu komunikace, abychom eliminovali problémové chování.

---

<sup>16</sup> COTTINI, VIVANTI; s. 21

<sup>17</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 11 - 12

<sup>18</sup> [Foetal oestrogens and autism | Molecular Psychiatry \(nature.com\)](#) [online].[published 2019-7-29]

<sup>19</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 11 - 13

<sup>20</sup> THOROVÁ, 2006; s. 177

Ačkoliv má tato diagnóza přívlastek „dětský“, neznamená to, že v dospělosti zmizí. Lidé s dětským autismem potřebují celoživotní péči.<sup>21</sup>

### **Atypický autismus**

U atypického autismu se první příznaky mohou projevit až po třetím roce života, nejsou zasaženy všechny oblasti triády nebo není potvrzeno potřebné množství symptomů, aby byl diagnostikován dětský autismus.<sup>22</sup> „Celkově lze říci, že pouze část dětí s atypickým autismem má některé oblasti vývoje narušeny méně, než děti s klasickým autismem. Může se jednat o lepší sociální či komunikační dovednosti nebo chybí stereotypní zájmy.“<sup>23</sup>

### **Aspergerův syndrom**

„V roce 1981 prosadila Lorna Wingová do praxe termín Aspergerův syndrom, který nahradil termín autistická psychopatie, zavedený do té doby Hansem Aspergerem.“<sup>24</sup> Pro tento syndrom je příznačná absence mentálního postižení. Intelekt je v normě nebo v pásmu nadprůměru. Vývoj řeči je fyziologický avšak s typickými nápadnostmi. Často recitují naučené texty, vedou monolog zaměřený na oblast svého zájmu. Nechápují ironii, nadsázku. Z triády je nejvíce zasažena oblast sociální interakce, proto bývá tento syndrom někdy označován jako sociální dyslexie. Lidé s Aspergerovým syndromem mají problémy s navazováním vztahů, působí jako podivíni. Mají problémy s chápáním společenského chování. Své nedostatky si uvědomují, proto k sobě mohou být negativističtí.

Zapojení lidí s Aspergerovým syndromem v dospělosti do běžného života závisí na míře projevů poruchy. Někteří si najdou zaměstnání a mají partnery i děti, jiní potřebují chráněné bydlení.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> THOROVÁ, 2006; s. 177 - 182

<sup>22</sup> HRDLIČKA, KOMÁREK, (eds.), 2004; s. 48

<sup>23</sup> THOROVÁ. 2006; s. 184

<sup>24</sup> HRDLIČKA, KOMÁREK, (eds.), 2004; s. 49

<sup>25</sup> THOROVÁ, 2006; s. 185 - 193

## **Dětská dezintegrační porucha**

Pro diagnostiku této poruchy je kritériem fyziologický vývoj dítěte ve všech oblastech minimálně do dvou let. Po té dochází k výraznému propadu a rozvoji těžké mentální retardace. „*K pozorovaným projevům se přidává i nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace komplexních pohybů a neobratná, zvláštní chůze, abnormní reakce na sluchové podněty.*“<sup>26</sup>

## **Rettův syndrom**

Rettův syndrom postihuje pouze dívky, neboť mutace genu zodpovědná za vznik syndromu způsobuje u chlapců poškození mozkové tkáně neslučitelné se životem (přesto jsou popsány ojedinělé případy chlapců s netypickou variantou tohoto syndromu). Pro Rettův syndrom je příznačný fyziologický prenatální vývoj a psychomotorický vývoj do šesti měsíců. Do čtyř let věku dívek pak dochází ke zpomalení růstu hlavy, ztrátě naučených volných pohybů a sociálních dovedností. Dívky s Rettovým syndromem mají potíže s koordinací pohybů hrudníku a chůze a dochází u nich k těžké psychomotorické retardaci. Toto onemocnění ve většině případů provází také epilepsie.<sup>27</sup>

## **1.4 Diagnostika PAS**

První obavy, že s dítětem není něco v pořádku, vyřknou většinou rodiče. Ti se pak se svými obavami obracují na pediatra. Pediatr za využití dotazníku autistického chování batolat (CHAT) vyřkne podezření na poruchy autistického spektra a může rodičům poskytnout k vyplnění dotazník autistického chování (DACH). Následně odešle rodiče s dítětem na vyšetření k dětskému psychologovi či psychiatrovi. Ideální je, pokud na diagnostice spolupracuje celý multidisciplinární tým – kromě psychologa a psychiatra také speciální pedagog, logoped, neurolog a další specialisté, zajišťující vyšetření zraku, sluchu a genetické vyšetření. Po stanovení diagnózy by měli odborníci rodičům doporučit, aby využili pomoci

---

<sup>26</sup> THOROVÁ, 2006; s. 194

<sup>27</sup> THOROVÁ, 2006; s. 211 - 214

rané péče (sociální služba, jež pomáhá rodičům zorientovat se v problematice postižení jejich dítěte, radí, jak k dítěti přistupovat a jak případně upravit domácí prostředí).<sup>28</sup>

#### **1.4.1 Diagnostické a screeningové metody**

##### **CARS – Childhood Autism Rating Scale – Škála dětského autistického chování**

Tato metoda je určena pro screening dětí s PAS. Sleduje a hodnotí patnáct položek, mezi nimi na příklad vztah k lidem, schopnost nápodoby, verbální a neverbální komunikace, emoce, motorika a další (provedení tohoto testu trvá přibližně jednu hodinu). Tato metoda ovšem může zkreslovat výsledek, proto je dobré, aby posuzovatel měl už předchozí zkušenosti s dětmi s PAS.<sup>29</sup>

##### **ADI-R – Autism Diagnostic Interview-Revised**

*„Jedná se o jednu z nejlépe ověřených metod založenou na semistrukturovaném rozhovoru s rodiči dítěte či dospělého se suspektními projevy autismu. Test je nejspolehlivější, pokud je použit v předškolním věku.“<sup>30</sup> ADI-R obsahuje celkem 111 položek zaměřených na hodnocení sociální interakce, komunikace a stereotypie v chování. „Při vyhodnocování podle algoritmu pro MKN-10 se používá jen asi 40 ze 111 položek.“<sup>31</sup>*

##### **CHAT – Checklist for Autism in Toddlers**

Jedná se o screeningovou metodu rozdělenou do dvou částí. První část je tvořena otázkami pro rodiče a druhá vychází z přímého pozorování dítěte. Tuto metodu provádí pediatr při preventivní prohlídce v osmnácti měsících. CHAT hodnotí schopnost dítěte sledovat pohled jiné osoby, schopnost symbolické hry a schopnost deklarativního ukazování.<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> THOROVÁ, 2006; s. 263 - 264

<sup>29</sup> HRDLIČKA, KOMÁREK, (eds.), 2004; s. 93

<sup>30</sup> THOROVÁ, 2006; s. 264

<sup>31</sup> HRDLIČKA, KOMÁREK, (eds.), 2004; s. 95

<sup>32</sup> HRDLIČKA, KOMÁREK, (eds.), 2004; s. 101

## **DACH - Dětské autistické chování**

DACH je dotazník pro rodiče a obsahuje 74 položek zaměřených na různé oblasti vývoje dítěte (verbální a neverbální komunikace, sociální chování, problémové chování, hra...) od narození do pěti let. Dotazník je pouze orientační a jeho úkolem je vyhledávání dětí, jež by mohly trpět poruchou autistického spektra, nejedná se o diagnostickou metodu.<sup>33</sup>

## **Psychologické vyšetření**

Výše uvedené metody slouží převážně k vyhledávání dětí s PAS, nikoliv ke stanovení vlastní diagnózy. K tomu je třeba psychologického vyšetření, které probíhá ve dvou fázích. V první fázi přichází rodiče k psychologovi bez dítěte, doloží zprávy z proběhlých vyšetření. Tento rozhovor s rodiči slouží k sestavení podrobné anamnézy a trvá obvykle 1,5 – 2 hodiny.

Na druhou konzultaci již přichází rodiče s dítětem. V úvodu vyšetření vede psycholog rozhovor s rodiči a při tom sleduje chování dítěte při volné hře. Po té následuje řízená práce s dítětem. Při vlastní práci s dítětem se může stát, že dítě nespolupracuje, vzteká se nebo pláče a testování znemožněno. V tom případě probereme dovednosti dítěte s rodiči a učiteli.<sup>34</sup>

## **1.5 Přidružené obtíže**

### **Mentální postižení**

Mentální postižení dělíme, dle závažnosti, do čtyř stupňů.

1. Lehké mentální postižení (IQ 50 – 70). Lidé s LMP zvládají sebeobslužné činnosti a osvojí si školní učivo prvního stupně základní školy.
2. Středně těžké mentální postižení (IQ 35 – 49). S tímto stupněm mentálního postižení se poruchy autistického spektra pojí nejčastěji. Dětský autismus ve spojení se SMP snižuje funkčnost komunikačních dovedností.
3. Těžké mentální postižení (IQ 20 – 34). Děti s TMP mohou zvládat s dopomocí sebeobslužné činnosti.

---

<sup>33</sup> THOROVÁ, 2006; s. 273 - 277

<sup>34</sup> THOROVÁ, 2006; s. 278

4. Hluboké mentální postižení (IQ < 19). V tomto stupni mentálního postižení je diagnostika PAS obtížná.<sup>35</sup>

„Lidé s autismem a příbuznými poruchami mají velmi rozdílnou úroveň intelektových schopností.“<sup>36</sup> U osob s Aspergerovým syndromem se často setkáváme i s nadprůměrnou inteligencí, zatímco diagnóza dětského autismu je nejčastěji spojena se SMP. Jak je již výše uvedeno, je obtížné diagnostikovat PAS při současném mentálním postižení. U mentálně postižených dětí, jsou jejich schopnosti sniženy ve všech oblastech vývoje, zatímco u dětí s PAS se setkáváme s nevyrovnaným vývojovým profilem.<sup>37</sup>

### **Epilepsie**

„Epilepsie byla prokázána přibližně ve 20 – 40 % případů, přičemž EEG abnormality jsou u dětí s PAS ještě častější než klinická epilepsie.“<sup>38</sup> Záchvaty se mohou projevovat v různé intenzitě. Od slabých projevů ve formě zahledění či mírných mimovolných pohybů, po grand mal záchvaty s křečovitými stavy až ztrátou vědomí. Riziko výskytu epilepsie u dětí s PAS stoupá se zvyšujícím se stupněm mentálního postižení. Pro včasné odhalení epilepsie u dětí s PAS je doporučováno pravidelné EEG vyšetření.<sup>39</sup>

### **Poruchy spánku**

Poruchami spánku trpí asi dvě třetiny dětí s PAS. Obtíže se spánkem se u nich častěji objevují v období úplňku, proto bývají označovány jako „děti úplňku“. Potíže se spánkem se projevují obtížemi s usínáním, probouzením uprostřed noci nebo časným ranním vstáváním. Nedostatečný spánek pak negativně ovlivňuje vzdělávací aktivity dětí a může vyvolat problémové chování (agrese, autoagrese).<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> THOROVÁ, 2006; s. 285

<sup>36</sup> GILBERG, PEETERS, 1998; s. 60

<sup>37</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 40 - 41

<sup>38</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 78

<sup>39</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 78

<sup>40</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 78

## **Poruchy funkce trávicího systému a přijímání potravy**

Poruchy funkce trávicího systému se u dětí s PAS mohou projevovat zácpou či naopak průjmem. Při zácpě mohou děti úmyslně stolici zadržovat ze strachu z bolesti, čímž potíže ještě zhoršují. „*V praxi jsem se setkala i s tím, že chlapec s dětským autismem musel podstoupit klystýr, aby se vyprázdnil.*“<sup>41</sup>

Výše uvedené obtíže s trávením a vyprazdňováním mohou být důsledkem poruch příjmu potravy. Děti s PAS mají často úzký okruh oblíbených jídel a je těžké jim jídelníček rozšiřovat o další potraviny. Některým dětem vadí tekutá jídla, jiné děti preferují sladké a u dalších dětí rozhoduje struktura potravin. S věkem dětí se mohou jejich chutě měnit.<sup>42</sup>

## **Problémové (náročné) chování**

Problémové chování se u dětí s PAS může projevovat různě, od agrese, autoagrese, záchvatů vzteku (leží na zemi a křičí, mohou bouchat pěstmi do země), až po hraní si se slinami. „*Abychom mohli pochopit, co nutí dítě s autismem bouchat hlavou o stěnu nebo neustále chodit do koupelny a pouštět vodu z kohoutku, je třeba pochopit, co dítěti tato činnost přináší.*“<sup>43</sup> Je tedy třeba provést funkční analýzu nežádoucího chování. Ta nás nejčastěji navede na deficit v komunikačních schopnostech dítěte. Dítě se chová problémově, jelikož se chce vyhnout určité činnosti, či situaci, nebo chce získat naši pozornost. Pro eliminaci takového chování je třeba najít vhodný alternativní způsob komunikace, jenž bude sociálně přijatelný. Jiné problémové chování (kousání se, bouchání hlavou o zeď) může být pro dítě prostředkem autostimulace.<sup>44</sup>

V adolescenci a dospělosti se mohou objevit problémy se sexuálním chováním (častá masturbace, problémy s rozpoznáním vhodného a nevhodného kontaktu s druhou osobou).<sup>45</sup> „*Velmi důležitá je prevence, tedy speciální sexuální výchova a nácviky sociálních dovedností, které přiměřené sexuální chování vyžaduje.*“<sup>46</sup>

---

<sup>41</sup> Poznámka autora

<sup>42</sup> THOROVÁ, 2006; s. 174

<sup>43</sup> COTTINI, VIVANTI, 2017; s. 59

<sup>44</sup> COTTINI, VIVANTI, 2017; s. 59, 67

<sup>45</sup> THOROVÁ, 2006; s. 174 - 175

<sup>46</sup> THOROVÁ, 2006; s. 174

## 2. Vzdělávání žáků s PAS s kombinovaným postižením

Žáci s PAS a přidruženým mentálním postižením mohou být vzděláváni ve speciálních školách, což přináší výhodu nízkého počtu žáků a přítomnosti jednoho nebo dvou asistentů pedagoga ve třídě. To umožňuje individualizaci a přizpůsobení výuky specifickým dětem. Je důležité, aby si žák s asistentem pedagoga „sedli“. Dítě by mělo v asistentovi cítit oporu a důvěru a asistent by měl při práci s žákem zohledňovat jeho specifika způsobená PAS.<sup>47</sup>

Podle Ústavu pro informace ve vzdělávání bylo ve školním roce 2019/2020 na českých základních školách vzděláváno celkem 3979 žáků s PAS, z toho se 1419 žáků vzdělávalo ve speciálních třídách.<sup>48</sup>

### 2.1 Školský zákon

V České Republice je garantováno právo na vzdělání dětí s PAS od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání (dle závažnosti symptomatiky a přidružených hendikepů) ve školském zákoně č. 561/2004Sb. ze dne 24. 9. 2004, v aktuálním znění od 1. 1. 2021. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje § 16, odstavec 9 tohoto zákona. Vzdělávání žáků s PAS s kombinovaným postižením specifikuje „§ 48, odstavec 1 a 2 Vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem.

*(1) Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.*

*(2) Vzdělávání v základní škole speciální má deset ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem.“<sup>49</sup>*

Žáci s PAS s intelektem od pásma nadprůměru po lehké mentální postižení mohou být vzděláváni formou inkluze v běžných třídách základní školy, nebo ve specializované třídě

---

<sup>47</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 73 - 75

<sup>48</sup> [Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#) [online].[cit. 2020-12-8]

<sup>49</sup> [561/2004 Sb. Školský zákon \(zakonyprolidi.cz\)](#) [online].[cit. 2021-2-25]

pro žáky s PAS zřízené podle § 16 odstavce 9 školského zákona. Jejich vzdělávání se řídí rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (v případě žáků s LMP s minimálními výstupy). V obou případech je žádoucí upravit prostředí třídy, vyčlenit žákovi s PAS místo pro odpočinek a relaxaci, pro samostatnou činnost a individuální práci. Ve třídě kromě pedagoga působí obvykle také asistent pedagoga.

Žáci s poruchami autistického spektra s přidruženým středně těžkým postižením jsou vzdělávání podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální (ZŠS) – díl I. Ve výuce se uplatňuje individuální přístup a zohledňují se potřeby jednotlivých žáků. Žáci si osvojují základy čtení, psaní a počítání v rámci jejich schopností. Další vzdělávací činnosti se zaměřují na vypěstování návyků sebeobsluhy a zvládnání běžných denních aktivit tak, aby bylo dosaženo co nejvyšší míry samostatnosti a soběstačnosti. Žáci se učí znát svá práva a povinnosti.

Vzdělávání dětí s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami se řídí RVP pro ZŠS – díl II. V minulosti byli tito žáci osvobozeni od povinné školní docházky. Cílem vzdělávání není osvojení si triviálních dovedností, tedy čtení, psaní a počítání, ale zvládnání sebeobsluhy, hygieny a stravování podle individuálních schopností dětí, vedoucí ke zlepšení kvality jejich života.<sup>50</sup>

## 2.2 Vzdělávací přístupy k žákům s PAS s přidruženým MP

V současné době existuje několik intervenčních terapeutických programů, jež vychází z odborných znalostí o poruchách autistického spektra, a jejichž výsledky byly ověřeny vědeckými studiemi. „*Jedná se např. o metodiku aplikované behaviorální analýzy (Applied Behavioral Analysis – ABA), intervenční program ESDM (Early Start Denver Model), model strukturovaného učení TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), DIR/Floortime (Developmental Individual-Difference Relationship-Based Model).*“<sup>51</sup> Následující část práce seznámí čtenáře blíže s ABA terapií, TEACCH programem a z něj vycházejícím strukturovaným učením, které se ve vzdělávání žáků s PAS a přidruženým mentálním postižením hojně využívá.

---

<sup>50</sup> [RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](#) [online]. [cit. 2020-12-8]

<sup>51</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 63

### **2.2.1 ABA – aplikovaná behaviorální analýza**

Počátky této terapie spadají do 60. let 20. století a jejím cílem je redukovat problémové chování dětí s PAS a naopak posilovat sociálně vhodné chování.<sup>52</sup>

ABA terapii mohou vykonávat pouze profesionální ABA terapeuti. Aby byla tato terapie dostatečně efektivní, je třeba intenzivního působení v minimálním rozsahu 25 hodin týdně po dobu nejlépe jednoho roku. To je pro rodiče dětí s PAS náročné nejen časově, ale také finančně, jelikož v ČR není ABA terapie hrazena ze zdravotního pojištění.<sup>53</sup>

ABA terapie je založena na pozorování a hodnocení nežádoucího chování a následném učení se novému (přijatelnému) chování. K tomu je třeba vyhodnotit okolnosti, jež nežádoucímu chování předcházely a co následovalo po něm.<sup>54</sup>

Výsledkem správně vedené ABA terapie je, kromě zmírnění problémového chování, také zlepšení sociálně komunikačních dovedností, kognitivních schopností a přizpůsobivosti klienta.<sup>55</sup>

### **2.2.2 TEACCH program (výchovně – vzdělávací program pro žáky s PAS s narušenou komunikační schopností)**

TEACCH program pracuje se specifickými vzdělávacími potřebami žáků s PAS. Využívá jejich silnou stránku, jíž je dobré zpracování vizuálních informací a zároveň zohledňuje jejich obtíže v komunikaci a pozornosti.<sup>56</sup>

TEACCH program využívá zásad individuálního přístupu k dítěti a preferuje pozitivní přístup k dětem s problémovým chováním se snahou směřovat pedagogické působení ke zlepšení chování. Snaží se o generalizaci dovedností (přenos naučené dovednosti v rámci různých situací a prostředí – domov, škola), a proto vyžaduje úzkou spolupráci s rodiči.

---

<sup>52</sup> [ABA terapie - Autismus a Aspergerův syndrom, encyklopedie pojmů | Autismus a Aspergerův syndrom \(mujautismus.cz\)](http://mujautismus.cz) [online].[cit. 2021-2-4]

<sup>53</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 63, 64

<sup>54</sup> RICHMAN, 2006; s. 17

<sup>55</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 63

<sup>56</sup> [TEACCH | Autism Speaks](http://teacch.org) [online].[cit. 2021-2-4]

Metodika TEACCH programu pracuje s pěti stěžejními body:

1. Fyzická struktura – uspořádání pracovního prostředí a pomůcek tak, že není třeba verbálního vedení.
2. Vizuelní podpora – informace jsou vizuelně podpořené, což vede k větší samostatnosti žáka.
3. Zajištění předvídatelnosti – využití vizualizovaných denních režimů, vede k časové předvídatelnosti.
4. Strukturovaná práce pedagoga – pedagog si vede záznamy o průběhu a výsledcích činnosti, což umožňuje plánování dalších cílů.
5. Práce s motivací – začínáme s častějším odměňováním, aby byl žák k činnosti dostatečně motivován. Při odměňování vycházíme z toho, co žák preferuje.<sup>57</sup>

### 2.2.3 Strukturované učení

Metodika strukturovaného učení vychází z výše uvedeného TEACCH programu. Výhodou strukturovaného učení je možnost přizpůsobení individuálně podle potřeb žáka s PAS. Zohledňuje nejen širokou škálu poruch autistického spektra, ale také hloubku mentálního postižení a osobnostní zvláštnosti jedince. Pokud přistupujeme k dítěti s vývojovým opožděním, musíme při stanovování výchovných či vzdělávacích cílů vycházet z jeho aktuální vývojové úrovně. U žáků s PAS je třeba vzít v potaz také nevyrovnaný vývojový profil (dítě s fyziologickým věkem šest let může být motoricky na úrovni pětiletého dítěte, ale jeho komunikační schopnosti mohou odpovídat dvouletému). Při intervenci s vývojově opožděnými dětmi, je tedy třeba znalost z vývojové psychologie, abychom na ně nekladli nepřiměřené požadavky.

Strukturované učení je založeno na systému plnění úkolů zleva doprava a shora dolů. Tento systém vychází z pravidel čtení zleva doprava a shora dolů, jenž je daný našimi kulturními tradicemi. Strukturované učení využívá (jak již bylo zmíněno) individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace, což jsou totožné principy, na nichž je založen TEACCH program. Tyto principy blíže popisují následující odstavce.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> THOROVÁ, 2006; s. 384 - 386

<sup>58</sup> ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2008; s. 25, 26

## Individualizace

Projevy a potřeby dětí s poruchami autistického spektra se u jednotlivců liší v závislosti na stupni symptomatiky PAS a hloubky mentálního postižení daného jedince. „*Individualizace s sebou tedy nese nejen individuální volbu metod a postupů, ale také individuálně volené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace.*“<sup>59</sup> Od individualizace se odvíjí úspěšnost intervence.

## Strukturalizace

Strukturalizovat je třeba prostor, pracovní místo, jednotlivé úlohy a také čas. Strukturalizací prostoru rozumíme jednoznačné vymezení činnosti, která se v daném prostoru odehrává. U umývadla v koupelně si myjeme ruce a čistíme zuby, u dřezu v kuchyni myjeme nádobí, u kuchyňského stolu jíme, u pracovního stolu se učíme. To dětem s PAS usnadňuje orientaci v prostoru. Strukturalizace pracovního místa vychází z principů strukturovaného učení, tedy plnění úkolů zleva doprava a shora dolů. Pro individuální nácviky nových úkolů je ideální lavice (stůl pro žáka) ve volném prostoru, tak aby učitel (terapeut) mohl sedět naproti žákovi, ale zároveň v případě potřeby mohl stát za žákem a fyzicky ho vést ke správnému řešení. Pro samostatnou práci je dobré mít umístěnou lavici mezi dvěma boxy s policemi. Přičemž v levých policích má žák připravené úlohy, jež z nich postupně (shora dolů) odebírá a po splnění je odkládá do pravé police. Aby se žák v úlohách lépe orientoval, můžeme je označit kódy (barevnými čtverci či obrázky). Strukturalizace se promítá také do jednotlivých krabicových úloh, kdy v levé části krabice jsou uloženy například dřevěné korále, a v pravé části krabice žák najde provázek, na nějž korále navléká. Strukturu času pro děti s PAS vytváříme pomocí denních režimů, které žáka informují o tom, co a kdy ho daný den čeká. Denní režimy sestavujeme ze zástupných předmětů, fotogramů, piktogramů či psaných slov, podle individuálních potřeb žáka.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2008; s. 30

<sup>60</sup> ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2008; s. 30 - 47

## Vizualizace

Vizualizace a strukturalizace se vzájemně prolínají. Vizualizovat prostor, čas i běžné denní činnosti má pro osoby s poruchami autistického spektra velký význam, jelikož vizuální vnímání a myšlení patří (ve většině případů) k jejich silným stránkám. „Dobře nastavená vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí.“<sup>61</sup> Prostřednictvím vizualizace můžeme také dobře rozvíjet komunikační schopnosti osob s PAS. Vizualizaci denních činností provádíme formou procesuálních schémat. Ta mohou mít, stejně jako denní režimy, různou formu, od předmětových procesuálních schémat až po psaná procesuální schémata. Vizualizují děti s PAS jednotlivé kroky prováděné činnosti (např. mytí rukou, čištění zubů, nebo hygienu na WC).<sup>62</sup>

## Motivace

Žáky s PAS motivujeme k plnění úkolů a činností pomocí odměn. Formu odměny volíme individuálně podle závažnosti symptomatiky, mentální úrovně a potřeb dítěte. Odměna může být materiální (sladkost), činnostní (oblíbená činnost), nebo sociální (slovní pochvala).<sup>63</sup>

*„Použití odměny je třeba vždy spojit s úspěchem dítěte při zvládnutí určité činnosti (správně odpoví, dobře splní zadaný úkol), a to bez prodlevy. (...). Za velmi důležitou zásadu považujeme ukončení nácviku ještě v době, kdy dítě spolupracuje, (...), tedy ve chvíli, kdy můžeme nácvik ukončit odměněním dítěte.“<sup>64</sup>*

Využití metodiky strukturovaného ve výchově a vzdělávání žáků s PAS je velmi efektivní, jelikož respektuje individualitu jedince a vede k jeho větší samostatnosti a soběstačnosti v běžném životě.<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2008; s. 51

<sup>62</sup> ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2008; s. 51 - 62

<sup>63</sup> ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2008; s. 66 - 68

<sup>64</sup> ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2013; s. 35

<sup>65</sup> ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2008; s. 73

## 2.3 Medikace

V první řadě je třeba zmínit, že v současné době neexistuje žádný lék, jenž by léčil příčiny poruch autistického spektra, a tedy dokázal autismus vyléčit. „*Dosud nebyla nalezena žádná účinná farmakologická léčba ani proti tzv. jádrovým příznakům autismu (narušení řeči a komunikace, sociální izolace, abnormální zájmy apod.)*.“<sup>66</sup> Medikace se osob s poruchami autistického spektra využívá k regulaci symptomů jako je problémové chování (agresivita, sebezraňování, stereotypní chování), poruchy spánku, úzkost deprese, a hyperaktivita. Medikace dětí s PAS je možná pouze se souhlasem zákonných zástupců. Postoje rodičů k užití farmakoterapie u jejich dětí bývají často odmítavé, bojí se vedlejších účinků léků. Stává se, že léky svévolně vysazují nebo upravují dávkování bez konzultace lékařem. Setkáváme se ale také s případy, kdy se rodiče k farmakologické nepřiměřeně upínají a čekají od ní zázraky.<sup>67</sup>

Medikace dětí s PAS a přidruženým mentálním postižením není první volbou při omezování jejich problémového chování. Problémové chování ovlivňují primárně speciálně pedagogické postupy, zlepšování komunikačních dovedností a behaviorální terapie. Vhodně zvolenou farmakologickou intervencí můžeme pozitivně ovlivnit účinnost výše uvedených postupů.<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> HRDLIČKA, KOMÁREK, (eds.), 2004; s. 155

<sup>67</sup> THOROVÁ, 2006; s. 397, 398

<sup>68</sup> ŠPORCLOVÁ, 2018; s. 22, 23

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3. Výzkum

V praktické části své bakalářské práce se věnuji výzkumu přínosu individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů pro nemluvící žáky s PAS se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. U těchto žáků musíme brát v potaz kromě deficitů v sociální interakci, představivosti a komunikaci, jež vyplývají z podstaty poruch autistického spektra, také zásadní deficit v intelektových schopnostech. K výchově a vzdělávání těchto žáků je třeba přistupovat komplexně a zohledňovat všechny jejich deficity. Kombinace absence řeči, často doprovázená problémy s porozuměním mluvené řeči, s deficitem intelektových schopností značně omezuje možnosti vzdělávání těchto žáků. Jakékoliv probírané téma je třeba co nejvíce vizualizovat a neustále ověřovat, zda žáci chápou význam obrázku. Velkým přínosem ve vzdělávání žáků s PAS s přidruženým středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením je strukturované učení, z něž vycházíme při tvorbě vzdělávacích materiálů pro naše žáky.

#### 3.1 Cíle výzkumu a metodologie

Cílem výzkumu je ukázat, jak je možné dosáhnout zlepšení komunikačních schopností žáků a zodpovězení výzkumných otázek:

Výzkumná otázka č. 1: Jaký mají individuálně vytvářené vzdělávací materiály přínos pro žáka?

Výzkumná otázka č. 2: V čem se tyto materiály liší od sériově tištěných pracovních listů?

Výzkumná otázka č. 3: Jaké jsou silné a slabé stránky individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů?

Výzkumné šetření, jehož cílem je nalézt odpovědi na výzkumné otázky, je kvalitativního charakteru. V šetření je použita metoda kazuistiky.

Jsou zpracovány tři případové studie nemluvících chlapců ve věku 11 – 12 let s poruchami autistického spektra a přidruženým středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Výzkum byl zahájen v říjnu 2020 a ukončen v únoru 2021. Pro chlapce byly zpracovány materiály pro nácvik, procvičování a upevňování čtení slov globální metodou. Nacvičovaná slova se týkala témat předměty denní potřeby, zima a domácí zvířata.

Průběh a výsledky šetření jsou popsány v oddílech 3.4 Vlastní šetření a 3.5 Analýza výsledků šetření, dosažení cílů.

### **3.2 Místo šetření**

Výzkum jsem uskutečnila na svém pracovišti, jímž je Základní škola a Střední škola. Škola má tři části – Základní škola, Základní škola speciální a Praktická škola.

Základní škola sestává ze čtrnácti tříd prvních až devátých ročníků a její kapacita činí 264 žáků. Základní škola speciální čítá třináct tříd prvních až desátých ročníků s kapacitou 200 žáků. Po ukončení desátého ročníku žáci většinou pokračují na naší Praktické škole, jež má tři třídy prvních a druhých ročníků a její kapacita je 28 žáků. Škola disponuje také dvěma odděleními školní družiny, z nichž jedno je určeno pro žáky s PAS.

Naše škola vzdělává žáky s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým a kombinovaným postižením a také žáky s poruchou autistického spektra. Proto spolupracuje s několika speciálně pedagogickými centry a s pedagogicko-psychologickou poradnou. Vzhledem k tomu, že naši školu navštěvují také žáci s výchovnými problémy a s nevhodným domácím prostředím, spolupracujeme také s městskou i státní policií a se střediskem výchovné péče.

Škola disponuje několika odbornými učebnami. V cvičné kuchyňce se žáci učí připravovat pokrmy a vaření často předchází i nákup potřebných surovin. V loňském roce vznikl v části přízemního prostoru cvičný byt. Ten slouží žákům k nácviku běžných denních činností, učí se zde vysávat, utírat prach nebo třeba povlékat peřiny. Velkým přínosem pro žáky s kombinovaným postižením je snoezelen, sloužící nejen k relaxaci, ale také ke stimulaci zraku, sluchu, čichu, hmatu a vestibulárního aparátu. Z dalších učeben jmenuji dvě počítačové učebny, hudebnu, keramickou dílnu a pracovní dílny. Žákům s tělesným postižením usnadňuje pohyb po rozsáhlých prostorech školy výtah. Kromě bohatě vybavených vnitřních prostor, se naše škola může pochlubit také rozlehlou zahradou s velkým skleníkem, v němž s úspěchem pěstujeme fíky. Každá třída má na zahradě svůj záhonek, kde se žáci seznamují s pěstováním květin, bylinek či drobných plodin.

Ze zázemí školy vyplývá, že jsme zaměřeni na dosažení maximální možné míry samostatnosti a soběstačnosti našich žáků.

Vlastní výzkum jsem prováděla v šesté třídě speciální školy, kde pracuji jako asistentka pedagoga. Třidu tvoří celkem šest žáků – chlapců s PAS s různým stupněm mentálního postižení, paní učitelka a v současné době jedna asistentka pedagoga (dříve jsme byly dvě). Chlapci spadají do čtvrtého až šestého ročníku a vzhledem k různým stupňům mentálního postižení jsou vzděláváni podle pěti rámcových vzdělávacích programů a všichni mají vypracovaný individuální vzdělávací plán.

Vyučování u nás probíhá v blocích, nikoliv v klasických vyučovacích hodinách. Prostředí třídy je strukturované. Každý z žáků má svůj vlastní denní režim sestavený z různě velkých fotogramů či piktogramů, jenž jim umožňuje orientovat se časově i prostorově v průběhu vyučování. Ve třídě jsou umístěny „volací“ karty (viz příloha P 5.2), označující místa výkonu jednotlivých činností z denního režimu. Žáci odebírají postupně karty z režimu, nalepí je pomocí suchého zipu vedle příslušné volací karty a po splnění činnosti kartu uklidí do košíčku pod svým režimem. Tímto způsobem fotogramy a piktogramy z denních režimů postupně ubývají a žáci tak mají přehled, kdy je čas na relaxaci, svačinu a kdy půjdou domů.

Výuka probíhá podle zásad strukturovaného učení, jež využívá systém vypracovávání úkolů zleva doprava a shora dolů. Tento systém aplikujeme nejen v jednotlivých úlohách, ale také při organizaci individuální a samostatné práce dětí. Při individuální práci v lavici sedíme naproti žákovi a soubor připravených úkolů k vypracování máme umístěný po jeho levé ruce, po splnění odkládáme na pravou stranu lavice. Žák tak jasně vidí, kolik úloh bude plnit a jak úlohy postupně ubývají. Podle potřeb motivujeme žáka v průběhu práce, nebo po jejím dokončení. Motivací v průběhu práce mohou být oblíbené sladkosti, brambůrky, kousky ovoce, případně slovní pochvala. Po vypracování souboru úloh následuje volno, kdy si žáci zvolí svou oblíbenou činnost (poslech písní, hry na tabletu, hračky...). V jednotlivých úlohách využíváme k motivaci a zaujetí žáka jeho zájmů (ryby, auta, dinosauři...). Samostatná práce žáka probíhá v lavici umístěné mezi dvěma boxy s policemi. Do levých polic připravíme úkoly k vypracování. Aby se žák v úlohách lépe orientoval a chápal, v jakém pořadí je plnit, jsou jednotlivé úlohy kódovány (označeny barevným čtvercem či číslem). Stejně kódy v určeném pořadí má žák umístěny pomocí suchého zipu také na lavici (příloha P 5.2). Žák tedy vezme např. oranžový čtverec z lavice, v levé polici vybere stejně označený úkol, jenž vypracuje a odloží do pravé horní police boxu. Tímto způsobem pokračuje až k poslední úloze. K samostatné práci předkládáme pouze úkoly, o nichž jsme si naprosto jistí, že je žák bezpečně zvládá.

Celý pracovní den ovlivňuje aktuální nálada žáků a tím se celé vyučování řídí. Může se stát, že některý žák není „vyladěný“, nebo se špatně vyspal (někteří naši žáci mají poruchy spánku). Obecně pak v těchto dnech zařazujeme méně náročné úkoly a více relaxace.

### **3.3 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek tvořili tři žáci s PAS a přidruženým středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Troufnu si říci, že žáky dobře znám, jelikož s nimi již šestým rokem (s Adamem čtvrtým rokem) pracuji jako asistentka pedagoga. V rámci ochrany osobních údajů byla použita (GDPR) smyšlená jména. V následující části práce jsou uvedeny kazuistiky Adama, Bořka a Cyrila. Na uvedené informace o žácích navazuje vlastní šetření s využitím vytvořených vzdělávacích materiálů v podkapitole 3.4 Vlastní šetření.

#### **Adam**

Adam se narodil v roce 2009 a v současné době je mu 11 let. Průběh těhotenství i porodu byl fyziologický. Podle slov matky se Adam vyvíjel bez obtíží do jednoho roku, kdy začal chodit a užíval několik jednoduchých slov. V osmnácti měsících se jeho vývoj zpomalil, přestal mluvit a začal být velmi neklidný, agresivní vůči sobě i druhým osobám.

Adam má diagnostikovaný dětský autismus se středně těžkou symptomatikou, středně těžkým mentálním postižením (vyšetření z roku 2018 udává mentální věk 2 – 3 roky) a narušenou komunikační schopností. Adam přestoupil do naší třídy v roce 2017 a je zde vzděláván podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální – díl I. – vzdělávání žáků se SMP, jehož výstupy má upravené individuálním vzdělávacím plánem. Adam se v naší třídě velmi rychle adaptoval. Je přátelský k ostatním spolužákům, rád s nimi tráví odpočinkový čas mezi jednotlivými vyučovacími bloky. Adamovi prospívá strukturované prostředí třídy, naprosto samostatně se orientuje podle svého denního režimu a plní jednotlivé činnosti.

Adam reaguje na své jméno a rozumí některým slovním pokynům doplněným znakem či gestem. Adam se snaží na výzvu pozdravit „PA“, napodobit zvuky zvířat a vyvozovat izolovaně samohlásky a vybrané souhlásky. Vše však vyslovuje pouze šeptem, přestože ve volném čase dokáže spontánně vydávat hlasité zvuky. Komunikaci rozvíjíme pomocí

alternativních a augmentativních komunikačních metod – Adam se učí užívání znaku do řeči a nacvičujeme také komunikaci s využitím VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém). Oční kontakt využívá hlavně k ujištění, zda plní správně úkol, nebo chce odsouhlasit, že může vykonat určitou činnost.

Adam se ve třídě projevuje klidně, nenechá se rozhodit výkyvy chování ostatních žáků. Problémy v chování jsme zaznamenaly až v září a říjnu letošního školního roku. Adam si vynucoval určité činnosti a nechtěl plnit zadané úkoly. S úsměvem se na nás díval a naznačoval svůj záměr. Pokud jsme mu to neumožnily, přešel nejprve v pláč, následovalo autoagresivní chování a nakonec agresi obracel i proti nám. Od rodičů víme, že doma se takto chová často a většinou mu to prochází. Odstranění tohoto chování nám zabralo téměř dva měsíce. Adamovi byla upravena medikace, a my jsme mu ve škole daly najevo, že takto to nefunguje, zařadily jsme častější odměny za splněné úkoly, zkrátily jsme pracovní bloky a naopak prodloužily volnočasové aktivity. Chování se údajně zlepšilo i doma. Přibližně od listopadu se již toto chování u Adama ve škole neprojevilo. Nejsme si jisté, co chování vyvolalo, nicméně to částečně připisujeme uzavření škol na jaře 2020 a jistý podíl mělo, dle našeho názoru, také to, že v důsledku vyššího počtu vyučovacích hodin docházely naše žáky učit další paní učitelky. Do určitých hodin k nám také chodili žáci z jiných tříd a s nimi jejich paní asistentky. Přestože já jsem byla ve třídě vždy po celou dobu vyučování, tak toto zkrátka našim žákům (nejen Adamovi) nevyhovovalo. Naopak po vyhlášení nouzového stavu, kdy se u nás vyučování zkrátilo pouze na čtyři vyučovací hodiny denně a po celou dobu je ve třídě třídní učitelka, se Adam i ostatní žáci celkově zklidnili.

V rámci vyučování máme zařazeny sebeobslužné činnosti – převlékání, čištění zubů, stolování. Adam se zvládá samostatně převléci a snaží se svlečené oblečení skládat a ukládat na určené místo. Umí si zapnout zip u bundy a snaží se také o zapínání knoflíků, zde ale potřebuje pomoci. Adam nezvládá zavazování tkaniček, ale umí si zavázané boty about pomocí nazouvací lžice. Při čištění zubů je Adam až urputný, poctivě si čistí všechny zuby a nakonec vypláchne ústa vodou z kelímku. Samostatný je také při hygieně na WC a následném mytí rukou, při čemž mu pomáhá procesuální schéma (příloha P 5.4). Stolování Adam nacvičuje v rámci svačiny a také oběda ve školní jídelně. O svačinu si přinese prostírání, nají se (někdy gestem vyžaduje náš souhlas, že si může vzít jablko) a po svačině se snaží na prostírání odnést droby do odpadkového koše. Jak jsem již zmínila, stolování nacvičujeme s Adamem také v rámci oběda. Protože Adamovi vadí hluk, chodíme na obědy

před koncem vyučování, aby v jídelně nebyly ostatní děti (kromě Cyrila, který chodí na oběd s námi). Adam si v jídelně vezme táč s polévkou a hlavním jídellem, sám si natočí pití a donese táč ke stolu. Z polévek upřednostňuje vývary a z hlavních jídel má rád spíše sušší pokrmy – brambory, rýži, těstoviny, knedlíky, omáčky sní jen nejnutnější množství. Pokud mu jídlo chutná, dokáže si gestem požádat o přídavek. Jí samostatně, pokrm si zvládne v případě potřeby také nakrájet, ale má obtíže s hygienou při jídle. Občas mu upadne kousek pokrmu od úst na ruku, což nechává bez povšimnutí, nemá snahu si zašpinění odstranit.

Při ranní komunikaci (společná práce žáků v půlkruhu na koberci u komunikační tabule – příloha P 5.3) nečiní Adamovi obtíže čekat, až na něj přijde řada. Dokáže určit den v týdnu a napodobit znak dne. S pomocí vybere jaké je počasí. Umí rozdělit fotky žáků, kdo je ve škole a kdo doma. V individuální práci v lavici udrží pozornost asi 20 minut, plní zadané úkoly, za něž je průběžně odměňován. V samostatné práci v boxu plní kódované úlohy, v nichž se samostatně orientuje. Při pracovní a výtvarné výchově pracuje různými technikami a s občasnou dopomocí. Rád skládá puzzle, podle předlohy složí obrázek ze 100 kusů. Při hudební výchově napodobuje básničky a písničky s pohybem a snaží se vytleskávat rytmus. V hodinách tělesné (pohybové) výchovy rád cvičí na gymnastickém míči, probíhá překážkové dráhy, jezdí na odrážedle a učí se jezdit na šlapacím kole (tříkolce).

## **Bořek**

Bořek se narodil v roce 2008 a v současné době je mu 12 let. Těhotenství matky bylo od počátku vedeno jako rizikové a riziková byla i poporodní adaptace. V raném věku neměl Bořek výraznější potíže v psychomotorickém vývoji. Nápadnější odlišnosti matka pozorovala v projevech chování a v rozvoji řeči, v němž došlo u Bořka po dvanáctém měsíci věku k regresu.

Bořek má diagnostikovaný dětský autismus s těžkou symptomatikou, středně těžkým mentálním postižením (vyšetření z roku 2018 udává mentální věk 3 – 4 roky) a narušenou komunikační schopností. Bořek dochází do naší školy od roku 2014, kdy nastoupil do přípravného ročníku, a je vzděláván podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální – díl I. – vzdělávání žáků se SMP, jehož výstupy má upravené individuálním vzdělávacím plánem. Bořek je v třídním kolektivu spokojený, má rád houpání v závěsném vaku a umí si pěkně hrát s figurkami zvířátek. Bořek je většinou usměvavý a spokojený chlapec. Reakce na nepříjemné prožitky se u něj projevují se zpožděním, tak se občas stane,

že se rozpláče po příchodu do třídy, jelikož třeba po cestě do školy upadl (tyto informace dostáváme od matky ráno). V tom případě potřebuje utěšit, ale v rozumné míře, abychom smutek naopak nepodporovaly. V průběhu vyučování se Bořek samostatně orientuje podle svého denního režimu.

Bořek reaguje na své jméno a rozumí některým slovním pokynům. Bořek na výzvu zopakuje podrav „PA, ČAU“, snaží se opakovat jednoduchá slova a umí napodobit zvuky některých zvířat. Spontánně řeč nepoužívá, ale v průběhu vyučování téměř nepřetržitě vydává hlasité zvuky a nechá se utišit vždy jen velmi krátkodobě ukázáním piktogramu „TICHO“. Aktivně přijde požádat o houpačku (pokud se právě někdo nehoupe, je položena na pracovním boxu, kam Bořek nedosáhne). Vezme piktogram houpačky z denního režimu, přijde za mnou, píchne mě piktogramem do ramene a řekne „SÍJŮ“, což má být „prosím“. Pro rozvoj Bořkovy aktivní komunikace využíváme VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém). Oční kontakt Bořek dokáže navázat na vyzvání, spontánně ho nevyhledává.

Bořka nelze ve třídě přehlédnout, je to takový náš medvěd a neustále o sobě dává vědět poplácáváním ostatních spolužáků i nás. Nechce tím ublížit, ale bohužel poplácává celkem silně, tak se to snažíme omezit. Na Bořkovi je vidět slabost pro ženy. Když se v jeho blízkosti objeví mladá dívka, hned se usmívá, stydlivě po ní pokukuje a při sebemenší příležitosti ji poplácá. Z vyprávění matky víme, že v městské hromadné dopravě poplácával slečnu, již měl na dosah, a když se otočila, tvářil se, jako že on to rozhodně nebyl. Po delší absenci ve škole Bořek nerad plní úkoly v pracovních blocích, což nám dává najevo bouchnutím pěstí do lavice, a pokud je příležitost, tak nás štípne do ruky. Jinak je Bořek pohodový chlapec, kterého nerozhodí občasné problémové chování ostatních spolužáků. Bořek zvládá asi nejlépe ze spolužáků různé sociální situace, jako nákupy v obchodech (v současné covidové pandemii nosí řádně nasazenou roušku, či respirátor), cestování autobusem (také dlouhé cesty – na dovolenou do Chorvatska) a bezproblémový je také při návštěvě divadla (v rámci výuky).

Při sebeobslužných činnostech v rámci výuky se Bořek umí převléknout a svlečené oblečení si složí a uloží na určené místo. Pokud určité činnosti při oblékání nezvládá (zapnout knoflík u trička či zip u bundy), požádá nás gestem „prosím“ o pomoc. Bořek neumí zavázat tkaničky u bot, ale dokáže si zavázané boty about pomocí nazouvací lžice. U čištění zubů potřebuje Bořek dohled. Nemá to rád a snaží se činnost co nejvíce zkrátit. Nejradyji by si jen oťrel pastu o přední zuby a vypláchl ústa vodou z kelímku. Hygienu na WC Bořek zvládá

samostatně včetně následného umytí rukou. Při svačině je Bořek samostatný, donese si prostírání, nají se a po svačině prostírání uklidí na dané místo. Bořek je v jídle hodně vybíravý, nejraději má sladkosti, tvrdé salámy a sýry. Z tohoto důvodu Bořek nechodí na obědy do školní jídelny, nejí žádné tekuté pokrmy (polévky, omáčky).

Při ranní komunikaci Bořek umí samostatně určit, jaký je den a jaké je počasí. Dokáže podle fotografií vybrat žáky, kteří jsou daný den ve škole. K fotografiím zvládne přiřadit jména dětí a učí se poznávat svoje příjmení. Bez obtíží vydrží čekat, až na něj přijde řada. Pokud je ve škole méně žáků, zkusíme při ranní komunikaci nácvik hry v podobě jednoduchého obrázkového domina. Bořek s Adamem začínají zvládat střídání při hře a pomalu se učí systém hry. Při individuální práci v lavici se u Bořka projevuje psychomotorický neklid, neustále je v pohybu. Pozornost udrží asi 15 minut, bez větších obtíží plní zadané úkoly, některé s lehkou dopomocí paní učitelky. V pracovním boxu Bořek samostatně plní kódované úlohy. V pracovní a výtvarné výchově využívá různé techniky a s pomocí plní zadané úkoly. Při hudební výchově Bořek napodobuje básničky a písničky s pohybem a odříkává je „vlastní řečí“. Snaží se udržovat rytmus. Bořek je přes svou váhu hodně pohyblivý, při pohybové výchově rád skáče na gymnastickém míči, probíhá překážkové dráhy a jezdí na šlapacím kole (tříkolce).

## **Cyril**

Cyril se narodil v roce 2008 a v současné době je mu 12 let. Průběh těhotenství byl fyziologický. Podle slov matky se u Cyrila od čtyř měsíců věku vyskytovaly afektivní záchvaty. Ve 22 měsících prodělal Cyril protrahovaný záchvat febrilních křečí, od té doby u něj došlo k regresi řeči. V neurologické ambulanci Cyril podstoupil vyšetření EEG, jehož výsledek byl bez specifického nálezu.

Cyril má diagnostikovaný dětský autismus s těžkou symptomatikou, těžkým mentálním postižením a narušenou komunikační schopností. Cyril navštěvuje naši školu od roku 2014, kdy nastoupil do přípravného ročníku a je zde vzděláván podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální – díl II. – vzdělávání žáků s TMP, jehož výstupy má upravené individuálním vzdělávacím plánem. Cyril má rád své spolužáky, vyhovuje mu strukturované prostředí třídy a vizualizovaný denní režim. Rád si hraje s vodou, míči a přesypá různé materiály (plastové granule, čočku, kuskus).

Cyril reaguje na své jméno a rozumí některým slovním pokynům. Dokáže vyjádřit pozdrav zamáváním či plácnutím dlaní. Cyril spontánně říká slova bez významu (katja, kodyjak), která dokola opakuje. Na vyzvání nedokáže zopakovat jednoduchý pozdrav (pa), zvuky zvířat ani jednotlivé samohlásky. Cyril nezvládá komunikaci pomocí výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS). Pokud něco chce, chytne mě za ruku a vede k dané věci. Ukončení činnosti (hra s vodou v lavoru, přesypání plastových granulí) dá najevo jejím odstrčením, nebo ji jde sám uklidit (vylít vodu z lavoru do umyvadla). Cyril se učí užívat gesto prosím, pokud o něco žádá. Zatím gesto předvede jen na vyzvání, nikoliv automaticky. Oční kontakt aktivně nevyhledává, ale na vyzvání se na nás podívá.

Cyril je jedním z žáků, u nějž se často vyskytuje problémové chování. Nejvíce se to projevuje sebepoškozováním, kouše se do předloktí a paží a v afektu doprovází toto chování křikem. Při velkém záchvatu vzteku obrací agresi také proti nám (v současné době je výskyt těchto záchvatů u Cyrila minimální). Cyril trpí poruchami spánku a spánkového režimu. Není výjimkou, že se vzbudí ve dvě hodiny v noci a už rána neusne. Pak je jeho nálada nedostatkem spánku ovlivněna celý den. Nebo po takovémto nočním probuzení usne až nad ránem (v tyto dny nechá matka Cyrila dospat a nevozí ho do školy). V první třídě začínal Cyril docházet do školy pouze na 10 minut. Jeho příchody byly doprovázeny záchvaty vzteku a agrese, kterou v té době často směřoval na nás (škrábal, kousal). Náplní jeho krátkého pobytu ve třídě bylo usadit se v lavici a sníst svačinu a po té odcházet domů. Matka na něj čekala před školou. Čas jsme postupně navyšovaly a pobyt ve třídě jsme Cyrilovi naplňovaly jeho oblíbenými činnostmi. Čtyři vyučovací hodiny denně vydržel Cyril ve škole až ve druhém pololetí první třídy. Dnes se Cyril poměrně dobře ve třídě orientuje podle svého denního režimu z fotogramů většího formátu (v první třídě začínal na předmětovém denním režimu), přesto potřebuje při všech činnostech neustálý dohled a dopomoc. Cyril je hodně citlivý na hluk, zakrývá si uši a zavírá okna, aby zmírnil hluk z ulice. Časté jsou u Cyrila také výkyvy nálad, z euforie přejde během chvíle do afektu. Abychom afektům předešly, přistupujeme k Cyrilovi s dobrou náladou a snažíme se ho pozitivně motivovat, což je často dost psychicky náročné.

V rámci vyučování nacvičujeme s Cyrilem sebeobslužné činnosti – převlékání, samostatnost na WC, čištění zubů a stolování. Cyril se dokáže sám svléknout, ale neumí si oblečení složit. Oblékne se s pomocí – potřebuje tričko a tepláky správně podat, aby je neoblékl obráceně. Když mu oblečení složím, uloží ho na určené místo. Potřebuje pomoci s oblékáním bundy.

Zip si sám nezapne, ale na vyzvání poprosí o pomoc. Dokáže si obout boty pomocí nazouvací lžice. V průběhu první třídy jsme naučily Cyrila chodit na WC, do té doby nosil pleny. V současné době má Cyril 3x v průběhu vyučování zařazeno WC v denním režimu. V letošním školním roce nám dal Cyril několikrát najevo, že nemá potřebu (fotogram WC rovnou uklidil do košíku pod režimem), což bereme jako jistý pokrok v jeho komunikačních schopnostech. Hygienu na WC nezvládá zcela samostatně a potřebuje pomoci také s následným mytím rukou. Zuby si Cyril čistí nerad. Sám si pouze krátce přejede po předních zubech a od nás si nechá čistit zuby jen minimálně. Stolování v rámci svačiny zvládá Cyril téměř samostatně. Vezme si fotogram z denního režimu a donese si na lavici talíř a prostírání. K svačině má nakrájenou klobásu, sušenou šunku nebo sýr (mozzarella, hermelín) a k tomu pečivo. Někdy potřebuje pomoci s naservírováním svačiny na talíř. Po svačině talíř i prostírání uklidí na určené místo. Cyril dochází na obědy do školní jídelny. V jídelně si sám vezme táč s polévkou a hlavním jídlem a donese ho ke stolu. Cyril potřebuje pomoci s nakrájením pokrmu, jinak se nají samostatně a sní téměř všechna jídla. V případě, že chce přidat, dokáže gestem poprosit o přídavek. Po jídle samostatně odnese táč s nádobím na určené místo.

Ranní komunikace se Cyril začal účastnit až v letošním školním roce. Aby vydržel u komunikace sedět, motivujeme ho často drobnými sladkostmi. Cyril nedokáže určit den v týdnu ani počasí, proto ho k těmto úkonům nevyzýváme (předcházíme tak neúspěchu, jenž by mohl vyvolat problémové chování). Při individuální práci v lavici plní Cyril strukturované úlohy, aktivity zaměřené na jemnou motoriku (navlékání korálků) a třídí předměty podle různých kritérií. Množství úkolů, které zde zvládne splnit, se odvíjí od Cyrilovy aktuální nálady. V samostatné práci v boxu plní pod dohledem kódované úlohy, v nichž se s pomocí orientuje. Při výtvarné výchově Cyril rád maluje temperovými barvami. Nejraději má, když může barvu roztírat rukama po ploše čtvrtky. S pomocí se snaží skládat půlené obrázky. Při pohybové výchově Cyril rád jezdí na kole (tříkolce) a preferuje hry s míči.

Práce s Cyrilem je psychicky náročná, potřebuje téměř nepřetržitý dohled a dopomoc u všech činnostech denního režimu. Přistupujeme k němu s opatrností, abychom předcházely nežádoucímu chování. Při práci s Cyrilem je potřeba být pozitivně naladěný, jelikož negativní náladu okamžitě vycítí a často ji přejímá. Právě proto považujeme pokroky, jichž Cyril ve své školní docházce dosáhl, za „náš“ největší úspěch.

### 3.4 Vlastní šetření

Vlastní šetření probíhalo od října 2020 do února 2021. V rozmezí října až začátku listopadu 2020 jsem realizovala s žáky nácvik slov JABLKO, PITÍ, MÍČ, AUTO. Po té jsme přistoupili k tématu zima, jehož nácvik probíhal přibližně do poloviny ledna 2021. V závěru šetření se žáci seznamovali s některými domácími zvířaty. K realizaci šetření jsem si připravila karty na nácvik čtení slov globální metodou, vzdělávací materiály k nácviku psaní procvičovaných slov a nácviku čtení jednoduchých vět typu „TO JE ...“. Ve vzdělávacích materiálech je užito bezpatkové písmo Arial pro eliminaci rušivých prvků. Všechny materiály jsem laminovala a podle potřeby opatřila suchým zipem pro lepší manipulaci při plnění úkolu. V první fázi se žáci seznamovali s novými slovy a ověřovala jsem, zda všichni rozumí tomu, co je na obrázku. Pracovali jsme společně v kruhu na koberci a kluci střídavě přikládali na obrázky se slovy reálné předměty a figurky zvířat (příloha P 1.1, P 1.2, P 1.3). Zde musím vyzdvihnout jistou úroveň generalizace žáků. Přestože všechny předměty nebyly zcela totožné s předlohou na obrázku, zvládli předměty přiřadit správně (na obrázku viděli modrý míč s červeným pruhem, dokázali k němu přiřadit míček s odlišnými barvami).

Po té, co jsem si ověřila, že žáci rozumí obrázkům a zvládnou k nim přiřadit reálný předmět, jsem přistoupila k dalšímu kroku globálního čtení, kdy žáci podle vzoru obrázku se slovem spojovali samotný obrázek a slovo. Tento nácvik jsme také nejprve prováděli při komunikaci v kruhu na koberci. Následně jsem pokračovala v nácviku s každým z chlapců při individuální práci v lavici. Zvládnuté dovednosti si žáci upevňovali při samostatné práci v boxu. Posledním krokem v globálním čtení je přiřazování (bez předlohy vzoru obrázku se slovem) slova k příslušnému obrázku a naopak.

Po seznámení se slovy a zvládnutí nácviku jejich čtení, jsem pokračovala ve fixaci slov a nácviku čtení vět typu „TO JE...“ K tomu jsem si vytvořila vzdělávací materiály, kde na formátu A4 je uprostřed velký obrázek jednoho z procvičovaných slov, v horní části je napsána věta – např. „TO JE PITÍ.“ a pod obrázkem je pod napsaným slovem tabulka, do níž žáci skládají slovo z jednotlivých písmen, která mají suchými zipy připevněna na zásobníku vlevo (příloha P 2.6). Dále procvičované slovo píše na zalaminované archy A4, na nichž je v horní části obrázek a pod ním je slovo předtištěno velkým tiskacím dutým písmem (příloha P 2.7). Následně píše slova i do sešitu, kdy nejprve obtahují předepsané slovo a po té ho zkouší podle předlohy napsat samostatně (příloha P 2.12). K fixování slov

dále využíváme také vyhledávání konkrétního slova v textu a práci se slovy na tabuli (příloha P 2.8, P 2.9).

V závěrečné fázi jsme začali trénovat čtení a psaní jednoduchých vět a slovních spojení. K tomuto nácviku jsem opět vytvořila potřebný vzdělávací materiál. Zalaminovala jsem vždy barevný arch papíru (ten nám slouží jako zásobník), jenž se lepicí páskou připevní ke čtecí kartě, na níž jsou napsaná slovní spojení nebo věty (např. JABLKO A PITÍ, PES A KOČKA, TO JE ČEPICE.). Žáci si ukazováním slovní spojení „přečtou“ a pochopení obsahu potvrdí přiložením správného obrázku ze zásobníku (příloha P 2.11, P 3.5, P 4.6, P 4.7). Stejně čtecí karty jsem vytvořila také k přiřazování slov či vět k obrázkům. Zde jsou na čtecí kartě obrázky, k nimž žáci přiřazují ze zásobníku jednotlivá slova či věty (příloha P 2.10, P 3.6).

## **Adam**

Počátky vlastního šetření u Adama byly ovlivněny výskytem problémového chování, které je popsáno v předchozím oddílu. Prioritou bylo nejprve zapracovat na odstranění zmíněného chování, neboť by negativně působilo na průběh výzkumu. Společným úsilím a spoluprací s třídní učitelkou a rodiči se problémové chování u Adama brzy zmírnilo, až zcela vymizelo. Mohla jsem tedy přistoupit k vlastnímu šetření. Zahájila jsem nejprve porozumění pojmům z oblasti denní potřeby. Výběr slov vycházel z potřeb všech žáků, participujících na výzkumu. Jablko mají všichni rádi, pití není třeba zdůvodňovat, různé druhy míčů jsou mezi žáky velmi oblíbené a autem dojíždí denně do školy. Adam bez obtíží zvládl přiřadit reálné předměty k obrázkům, avšak naopak (k předmětům přiložit odpovídající obrázek) mu to zpočátku činilo menší problémy. Po zvládnutí dalšího kroku, kdy Adam přiřazoval k obrázku se slovem samostatný obrázek a slovo, jsem s Adamem přistoupila k nacvičování znaku do řeči. Znak pití Adam spontánně doprovázel šeptem první slabikou „pi“. Největší potíže činilo Adamovi správně napodobit znak pro míč. Znak do řeči zařazujeme pouze ke slovům, jež jsou pro Adama významná. Delší čas jsme potřebovali na zvládnutí přiřazení slova k obrázku bez vzoru. Další kroky při nácviku slov denní potřeby zvládal Adam bez větších obtíží.

U slov s tématem „zima“ jsem postupovala stejně. Nejprve jsem ověřila, zda Adam rozumí pojmům (příloha P 3.1). Na uvedené fotografii v příloze je vidět, že Adam nepotřebuje mít reálný předmět totožný s obrázkem. K obrázku prstových rukavic bez obtíží přiřadí upletené

palcové rukavice. Při upevňování nacvičených slov vyhledáváním v textu jsem Adama musela navést na prohlížení řádků postupně zleva doprava, aby nějaké slovo nepřehlédl.

Téma „domácí zvířata“ jsem zpestřila přiřazováním obrázků zvířat na jejich stíny (příloha P 4.2) a dřevěnými vkládacími puzzle (příloha P 4.8). Také u tohoto tématu zvládal Adam jednotlivé kroky téměř bez obtíží. Jen u opisování vět v sešitě si nebyl jistý psaním některých písmen a vyžadoval fyzické vedení ruky.

## **Bořek**

Vlastní průběh šetření u Bořka ovlivnila vyšší absence. V tématu „předměty denní potřeby“ Bořek bez problémů přiřadil reálné předměty k obrázkům se slovy. Zvládal také nácvik čtení slov globální metodou, kdy dokázal podle předlohy spojit obrázek s odpovídajícím slovem, ale bez vzoru potřeboval pomoci. Bořek má horší grafomotoriku, proto pouze obtahoval předepsaná slova, slovní spojení a věty. Po nacvičení jednotlivých vzdělávacích materiálů zvládal Bořek jejich plnění také v samostatné práci v boxu.

Při ověřování, zda Bořek rozumí obsahu slov s tématem „zima“, mě přesvědčil, že pojmům nejen rozumí, ale také ví, k čemu slouží rukavice a čepice. Než položil reálnou čepici a rukavice na odpovídající obrázek, vždy si je nejprve oblékl, což u čepice určené pro kojence působilo komicky. Také u tohoto tématu zvládl při nácviku čtení slov globální metodou spojit obrázek s odpovídajícím slovem pouze s předlohou. Při vyhledávání slov v textu Bořek zvládl sám zadané slovo podtrhávat, ale stejně jako u Adama bylo potřeba dohledu, aby slova vyhledával systematicky zleva doprava. U čtení slovních spojení Bořek zvládal lépe přiřazování slovních spojení k obrázku na čtecí kartě, než naopak.

V posledním tématu „domácí zvířata“ Bořek od počátku předvedl, že nacvičovaným pojmům rozumí. Bořek má zvířata rád, což bylo vidět při spojování figurek zvířat s příslušným obrázkem, kdy si se zvířátkem vždy nejprve pohrával a až následně ho položil na obrázek.

## **Cybil**

Vzhledem k Cyrilovu těžkému mentálnímu postižení a těžké symptomatice poruch autistického spektra, jsem s ním postupovala při vlastním šetření celkově pomalejším

tempem a v kratších nácvikových blocích. V tématu „domácí zvířata“ jsem při ověřování, zda rozumí obrázku a dokáže k němu přiřadit figurku zvířete, rozdělila nacvičované pojmy do skupin po čtyřech, aby se v nich Cyril lépe orientoval. Cyrilovi jsem do nácviku zařadila dřevěné vkládací puzzle, na němž si trénoval trpělivost a jemnou motoriku (příloha P 4.12). Celé šetření bylo v Cyrilově případě hodně ovlivněno jeho náladami. Častokrát jsem byla nucena jednotlivé nácviky přerušit, aby u Cyrila nedošlo k problémovému chování.

Po ověření, že Cyril rozumí obrázkům a přiloží k nim odpovídající reálný předmět, jsem přistoupila k nácviku spojování stejných obrázků, což po delším procvičování zvládl. S Cyrilem jsem nepokračovala v šetření s nácvikem čtení slov globální metodou, neboť to přesahuje jeho možnosti.

### **3.5 Analýza výsledků šetření, dosažení cílů**

#### **Adam**

Adam dosáhl v šetření největších úspěchů, s jistotou čte nacvičovaná slova JABLKO, PITÍ, MÍČ, AUTO. Tato slova umí na pokyn vyjádřit také znakem do řeči. Znak do řeči přinesl velký posun v Adamově aktivní komunikaci. Dokáže nás požádat o pití (v případě, že dopije své z domova) či lék (vždy po svačině podáváme Adamovi léky na alergii). Získá si naši pozornost zatukáním na lavici, užije gesto „prosím“ a znak „pití“, popřípadě „lék“ (příloha P 2.14).

Také v pojmech s tématem zima se Adam velice dobře orientuje. Zvládá plnění vytvořených vzdělávacích materiálů s touto tematikou i v samostatné práci v boxu. S občasnou lehkou dopomocí opisuje slova, slovní spojení a jednoduché věty obyčejnou tužkou do sešitu.

V tématu domácích zvířat dokáže Adam bezchybně přiřadit figurky zvířátek k příslušnému obrázku. Snaží se o nápodobu hlasu některých zvířat, ale činí mu to obtíže. S předlohou zvládá spojit obrázek zvířátka se slovem. Ve čtení slovních spojení a jednoduchých vět občas chybuje.

#### **Bořek**

Bořek se orientuje v pojmech JABLKO, PITÍ, MÍČ, AUTO a v pojmech s tématem zima. Zvládá plnění vytvořených vzdělávacích materiálů s touto tematikou také v samostatné práci

v boxu. Bořek má oproti Adamovi horší grafomotorické dovednosti, dokáže obtáhnout předepsaná slova, ale samostatně je neopíše.

Bořek bezpečně pozná domácí zvířata, přiřadí figurku k obrázku a umí napodobit jejich hlasy. Stejně jako Adam s předlohou spojí obrázek se slovem. S lehkou dopomocí plní vytvořené vzdělávací materiály při individuální práci v lavici. V samostatné práci v boxu přiřazuje ve strukturované krabici figurky zvířat k obrázku, obtahuje předepsaná slova a podle předlohy skládá slovo z písmenek (příloha P 4.9, P 4.10).

## Cyril

Cyril zvládá ve všech třech procvičovaných oblastech přiřadit k obrázku příslušný reálný předmět. Dokáže také spojit dva stejné obrázky a s pomocí se snaží najít také správné slovo.

Ač se může zdát, že pro Cyrila toto šetření nemělo velký přínos, není tomu tak. Vzhledem k těžkému mentálnímu postižení a těžké symptomatice PAS ve spojení s častými projevy problémového chování (nejčastěji autoagrese) je to pro nás úspěch. Cyril trénoval na nových úkolech zrakovou percepci a celkové soustředění na práci. Nová témata obohatila jeho samostatnou práci v boxu o nové úkoly. Třídí samostatně obrázky a přiřazuje reálné předměty (příloha P 4.11, P 4.13)

Výsledky šetření byly ovlivněny coronavirovou pandemií, v jejímž důsledku Bořek s Cyrilem častěji chyběli při výuce (z tohoto důvodu je s nimi uvedeno méně fotografií v příloze). Přes tuto komplikaci hodnotím tvorbu individuálních vzdělávacích materiálů jako přínosnou. Každý z žáků dosáhl úspěchu v rámci svých možností. U Adama došlo k výraznému posunu v komunikačních dovednostech. Individuálně vytvářené vzdělávací materiály jsou založeny na vizualizaci a umožňují žákům porozumět probíraným tématům. Materiály jsou pro žáky srozumitelné a tak při jejich plnění mohou zažívat úspěch. To pozitivně ovlivňuje jejich motivaci k další činnosti a zároveň eliminuje záchvaty vzteku a jiného problémového chování. Nevýhodou těchto materiálů je vysoká časová náročnost na přípravu, již ale vyvažuje možnost jejich opakovaného využití ve výuce. Sériově tištěné vzdělávací materiály nejsou pro žáky s PAS s přidruženým středně těžkým a těžkým mentálním postižením vhodné, neboť žáci nerozumí psanému textu (text je psán malým

tiskacím písmem a to se tito žáci často ani neučí) a chybí v nich srozumitelná vizualizace. Navíc k jejich plnění je potřeba grafomotorických schopností, jež těmto žákům chybí.

### **3.6 Závěry šetření, doporučení pro pedagogickou praxi**

Individuálně vytvářené vzdělávací materiály mají pro nemluvící žáky s PAS a přidruženým mentálním postižením obrovský význam. Rozšiřují oblast jejich znalostí, učí je soustředění na práci, umožňují jim samostatně pracovat a pozitivně ovlivňují také komunikační dovednosti žáků. Schopnost používat jakýkoliv alternativní komunikační systém umožňuje žákům s PAS lépe porozumět okolnímu světu, což následně vede k minimalizaci výskytu záchvatů vzteku, agrese, autoagrese a jiného problémového chování.

Cílem prováděného výzkumu bylo podání odpovědí na následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaký mají individuálně vytvářené vzdělávací materiály přínos pro žáka?

Případové studie Adama, Bořka a Cyrila jednoznačně potvrdily pozitivní přínos individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů pro žáky s PAS. Každý z nich porozuměl novým termínům, což všichni potvrdili zvládnutím přiřazení reálných předmětů k obrázkům. Adam a Bořek si rozšířili zásobu čtených slov, Cyril vydržel při nácviku sedět v komunikačním kruhu a střídat se při práci s ostatními žáky. Možná to vypadá jako zdánlivě bezvýznamné, ale pro Cyrila, který začínal v první třídě tak, že jsme ho téměř násilím vtačili do třídy, snažily jsme se ho zaujmout svačinou a po deseti minutách odcházel domů, je to posun v jeho fungování v rámci třídy. Cyril má k diagnóze dětského autismu také těžké mentální postižení a častý výskyt problémového chování, cílem v jeho vzdělávání rozhodně není osvojení si triády čtení, psaní a počítání, ale schopnost v budoucnu fungovat v rámci zařízení pro osoby s postižením. Věřím, že právě k této schopnosti jsme se s Cyrilem zase o kousek přiblížili.

Výzkumná otázka č. 2: V čem se tyto materiály liší od sériově tištěných pracovních listů?

Individuálně vytvářené vzdělávací materiály vycházejí z potřeb a schopností jednotlivých žáků. To je dáno hlavně tím, že tyto materiály vytváří osoba, jež žáka velmi dobře zná. Mohou obsahovat oblíbené motivy žáka, využívají srozumitelné vizualizace daného tématu a je v nich užito slov, s nimiž se žák již seznámil a rozumí jim. Toto všechno logicky nemohou splňovat sériově tištěné pracovní listy.

Výzkumná otázka č. 3: Jaké jsou silné a slabé stránky individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů?

Tvorbě individuálních vzdělávacích materiálů se věnuji od roku 2006, kdy jsem nastoupila jako asistentka pedagoga do první třídy tehdejší základní školy praktické ke dvěma žákům s PAS (dětský autismus a atypický autismus). Silnou stránku těchto materiálů vidím jednoznačně v jejich uzpůsobení potřebám žáka. Je nutné si uvědomit, že tito žáci často nerozumí mluvené řeči a individuálně vytvářené vzdělávací materiály umožňují vzdělávání nemluvicích žáků s PAS a mentálním postižením pro ně srozumitelným způsobem.

Slabou stránku vytvářených vzdělávacích materiálů spatřuji v časové náročnosti jejich přípravy, což ovšem vyvažuje možnost jejich opakovaného využití ve výuce.

Cíle výzkumu, tedy zodpovězení výše uvedených výzkumných otázek, bylo šetřením dosaženo. Výzkum nám dokázal, že využití vytvářených vzdělávacích materiálů ve výuce přináší žákům nejen možnost porozumět danému tématu, ale také rozšířit si slovní zásobu a zlepšit komunikační schopnosti, jež jsou nezbytné pro porozumění okolnímu světu. Proto je možné doporučit věnovat čas přípravě srozumitelných vzdělávacích materiálů pro žáky s PAS.

## Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou vzdělávání nemluvicích žáků s poruchami autistického spektra a přidruženým mentálním postižením. Teoretická část práce shrnuje poznatky z odborné literatury a informace dostupné z elektronických zdrojů, doplněné citacemi z beletristické literatury vztahující se k tématu poruch autistického spektra. Seznamuje čtenáře s triádou problémových oblastí PAS (sociální interakce, komunikace, představivost – abstraktní myšlení), přidruženými obtížemi, možnostmi diagnostiky a jednotlivými diagnózami PAS. Dále se tato část práce věnuje vzdělávání žáků s PAS a kombinovaným postižením v České republice podle školského zákona, možným vzdělávacím přístupům k žákům s PAS a přidruženým MP a možnostem medikace.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo ukázat, jak je možné dosáhnout zlepšení komunikačních schopností u nemluvicích žáků s PAS a přidruženým středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Za využití kvalitativního šetření na třech případových studiích žáků s PAS, jsem hledala odpovědi na výzkumné otázky: 1. Jaký mají individuálně vytvářené vzdělávací materiály přínos pro žáka?, 2. V čem se tyto materiály liší od sériově tištěných pracovních listů?, 3. Jaké jsou silné a slabé stránky individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů?

Pro výzkum jsem použila strukturované a vizualizované vzdělávací materiály, jež měly sloužit k porozumění nemluvicích žáků s PAS a přidruženým mentálním postižením pojmům z tématu předměty denní potřeby, zima a domácí zvířata. Všichni zúčastnění žáci porozuměli procvičovaným pojmům. Žák Cyril s těžkým mentálním postižením zvládl v závěru výzkumu samostatně přiřadit reálné předměty k obrázkům a třídít jednotlivé obrázky. Dosáhli jsme s ním zlepšení zrakové percepce a tím lepší orientace v denním režimu. Žáci se středně těžkým mentálním postižením zvládli i čtení jednoduchých slovních spojení a vět s uvedenými pojmy a udělali pokrok ve svých komunikačních dovednostech.

Výzkum prokázal, že využití individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů ve výuce je pro nemluvicí žáky s PAS a přidruženým středně těžkým a těžkým mentálním postižením velkým přínosem. Tyto materiály zohledňují nejen potřeby žáků vyplývající z podstaty poruch autistického spektra, ale také úroveň jejich mentálních a komunikačních schopností. V těchto vzdělávacích materiálech využíváme strukturalizace a vizualizace, což žákům s PAS usnadňuje pochopení způsobu plnění úkolů. Využití individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů ve výuce přináší žákům radost z úspěchu, možnost samostatně

pracovat a rozvíjet své komunikační dovednosti, což následně eliminuje důvody k problémovému chování. Výzkumné šetření přineslo odpovědi na výzkumné otázky, a tím bylo dosaženo cíle šetření.

Problematika poruch autistického spektra ve spojení s mentálním postižením je velmi rozsáhlým tématem a nabízí mnoho možností na zajímavé výzkumy. Mně osobně by se líbil výzkum na aplikaci terapií ve výuce, např. možnosti využití terapie snoezelen ke zlepšení soustředění, koordinace oko – ruka, jemné motoriky a vedení cílených pohybů. Možná si toto téma zvolím pro svou diplomovou práci na plánovaném magisterském studiu oboru speciální pedagogika.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Literární zdroje

BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

COTTINI, L., VIVANTI, G. *Autismus*. Praha: Logos, 2017. ISBN 978-80-906707-1-6.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.

ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

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

GILBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-201-7.

HIGAŠIDA, N. *A proto skáču*. Praha: Paseka, 2016. ISBN 978-80-7432-711-7.

HLADKÁ, L., PAVLIŠTÍKOVÁ, A. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Most: Tiskárna K&B, 2008. ISBN 978-80-254-2356-1.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., (eds.). *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JACOBS, D. S., BETTS, D. E. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

MILLER, A., SMITH, T. C. *101 tipů pro rodiče dětí s autismem*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1106-8.

PÁTÁ, P. K., HÁJEK, P. M. *Svět očima dítěte s autismem*. Praha: Beletris, 2016. ISBN 978-80-7520-082-2.

- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.
- SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R., LANSING, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠAROUNOVÁ, J. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.
- ŠPORCLOVÁ, V. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.

### **Elektronické zdroje**

- Autismus | NAUTIS [online].[cit. 2020-11-12]. Dostupné z: <<https://nautis.cz/cz/autismus>>
- Foetal oestrogens and autism | Molecular Psychiatry (nature.com) [online].[published 2019-7-29]. Dostupné z: <<https://www.nature.com/articles/s41380-019-0454-9>>
- Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele, MŠMT ČR (msmt.cz) [online].[cit. 2020-12-8]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>>
- 561/2004 Sb. Školský zákon (zakonyprolidi.cz) [online].[cit. 2021-2-25]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>>
- RVP-ZSS\_kor-final.pdf [online].[cit. 2020-12-8]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>
- ABA terapie - Autismus a Aspergerův syndrom, encyklopedie pojmů | Autismus a Aspergerův syndrom (mujautismus.cz) [online].[cit. 2021-2-4]. Dostupné z: <<https://mujautismus.cz/autismus-aspergeruv-syndrom-encyklopedie/a/aba-terapie/>>

TEACCH | Autism Speaks [online].[cit. 2021-2-4]. Dostupné z:  
<<https://www.autismspeaks.org/teacch-0>>

## Seznam příloh

|   |    |
|---|----|
| Příloha č. 1 – seznamování s nacvičovanými slovy v rámci ranní komunikace .....     | 1  |
| Příloha č. 2 – jablko, pití, míč, auto .....  | 3  |
| Příloha č. 3 – zima .....   | 8  |
| Příloha č. 4 – domácí zvířata .....   | 12 |
| Příloha č. 5 – ukázka uspořádání třídy pro žáky s PAS .....                         | 17 |
| Příloha č. 6 – informovaný souhlas rodičů žáků s užitím fotografií v mé práci ..... | 19 |

## Přílohy

### Příloha č. 1 – seznamování s nacvičovanými slovy v rámci ranní komunikace



P 1.1 Cyril přikládá jablko na příslušný obrázek.



P 1.2 Adam přikládá míček k obrázku. Nedělá mu problém odlišnost barev.



P 1.3 Žáci se seznamují s domácími zvířaty, přikládají figurky na obrázek.

Na fotu zleva Bořek a Adam.

**Příloha č. 2 – jablko, pití, míč, auto**



P 2.1 Individuální práce v lavici.

Adam přiřazuje reálné předměty k obrázkům.



P 2.2 Individuální práce v lavici.

Adam při nácvičce čtení globální metodou.



P 2.3 Individuální práce v lavici.

Adam při nácvičce znaku do řeči – AUTO.



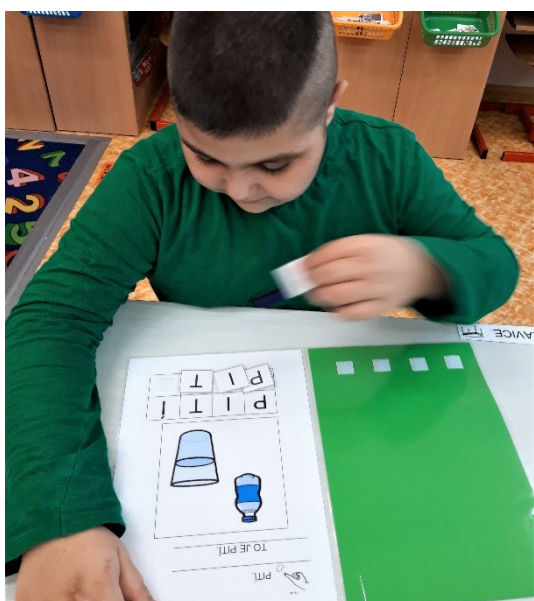
P 2.4 Individuální práce v lavici.

Adam při nácviu znaku do řeči – MÍČ.



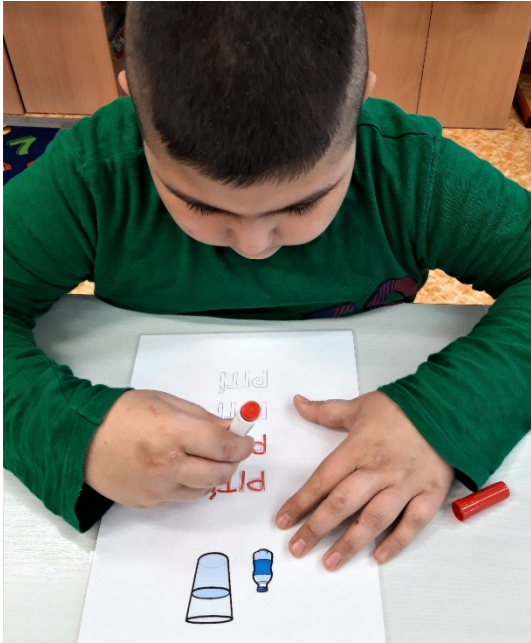
P 2.5 Individuální práce v lavici

Globální čtení – Adam zvládá přiřadit slovo k obrázku bez vzoru.

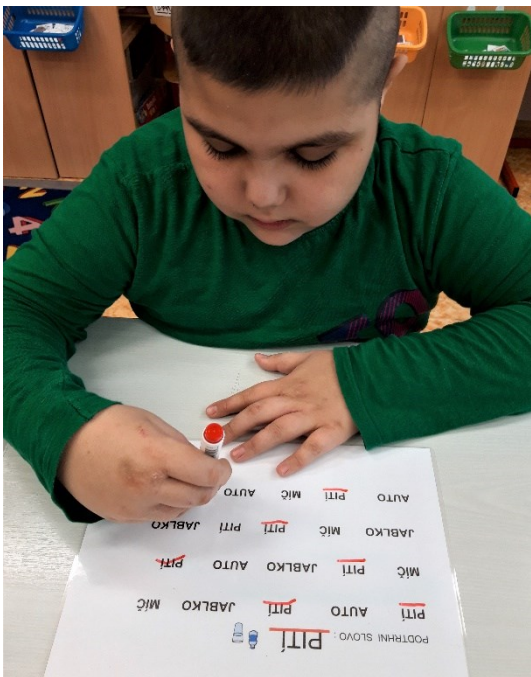


P 2.6 Individuální práce v lavici.

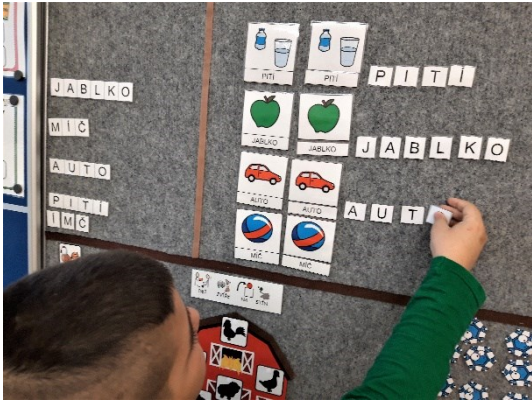
Adam čte větu „TO JE PITÍ.“ a skládá slovo PITÍ z jednotlivých písmen podle předlohy.



P 2.7 Individuální práce v lavici.  
Adam nacvičuje psaní slova PITÍ.



P 2.8 Individuální práce v lavici  
Adam vyhledává slovo PITÍ v textu.



P 2.9 Fixace naučených slov při práci na tabuli.



P 2.10 Individuální práce v lavici

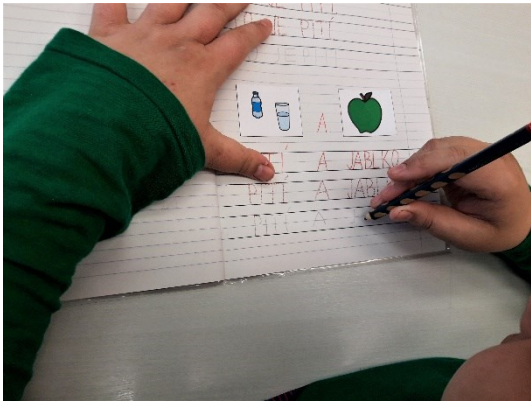
Adam čte jednoduchá slovní spojení s nacvičenými slovy.



P 2.11 Individuální práce v lavici

Adam čte jednoduchá slovní spojení s nacvičenými slovy.

Pohledem se ujišťuje o správnosti.



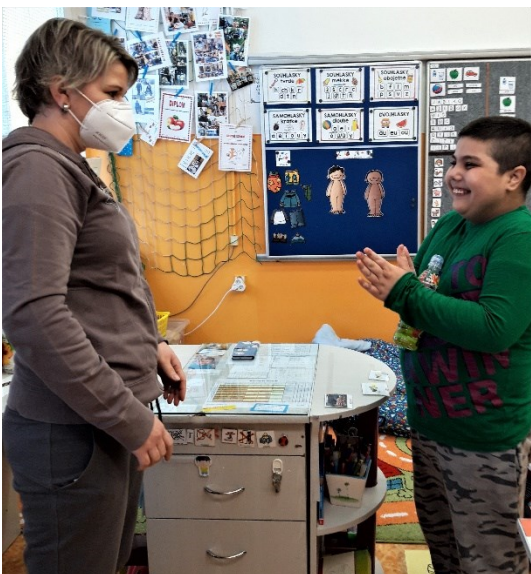
P 2.12 Individuální práce v lavici

Adam opisuje slovní spojení podle předlohy v sešitě.



P 2.13

Adam při svačině ukazuje znak pro jablko.



P 2.14 Adam si pomocí naučených znaků žádá o léky.



### Příloha č. 3 – zima



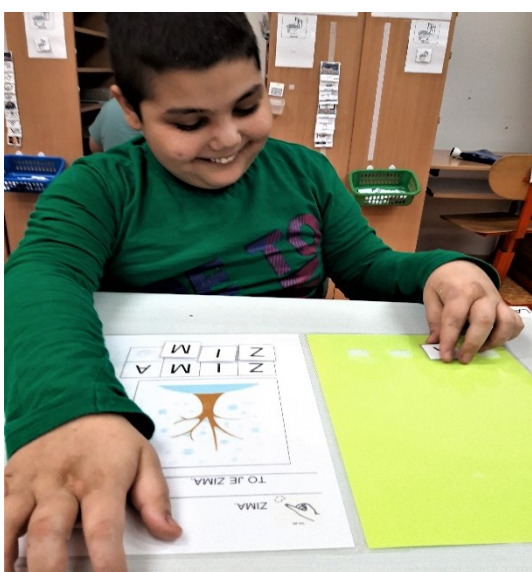
P 3.1 Individuální práce v lavici

Adam přiřazuje reálné předměty k obrázkům.



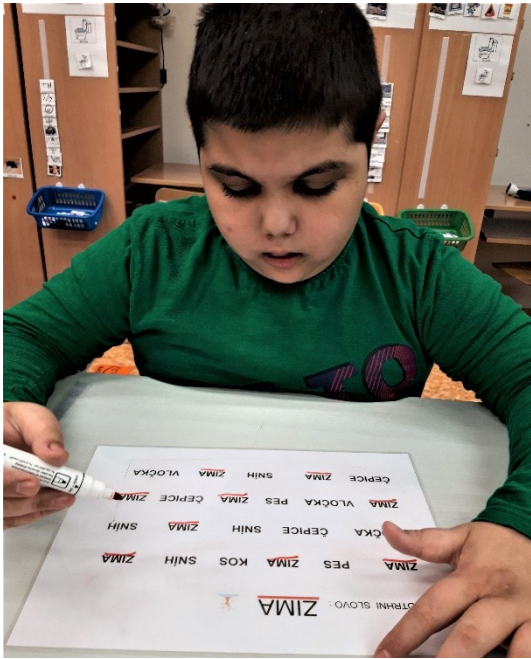
P 3.2 Individuální práce v lavici

Globální čtení – Adam zvládá přiřadit slovo k obrázku bez vzoru.

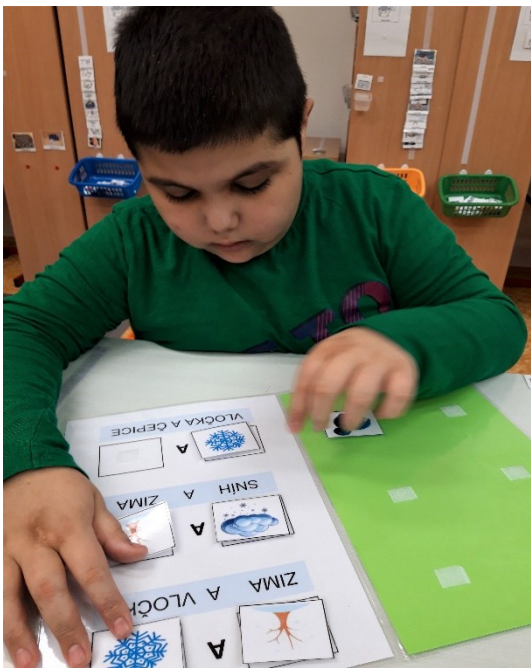


P 3.3 Individuální práce v lavici

Adam čte větu „TO JE ZIMA.“ a skládá slovo ZIMA z jednotlivých písmen podle předlohy.



P 3.4 Individuální práce v lavici  
Adam vyhledává slovo ZIMA v textu.



P 3.5 Individuální práce v lavici  
Adam čte jednoduchá slovní spojení  
s nacvičenými slovy.



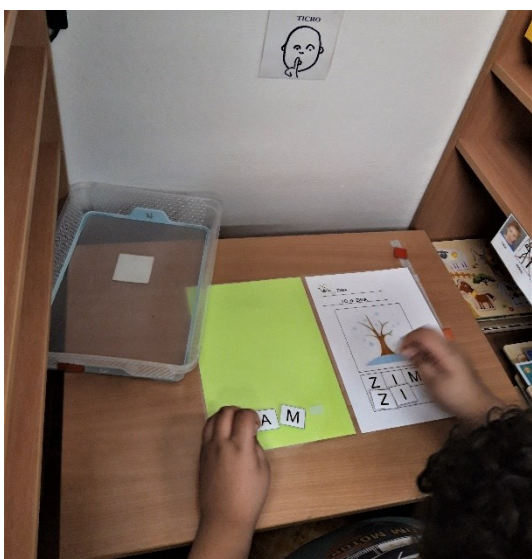
P 3.6 Individuální práce v lavici.

Adam čte jednoduchá slovní spojení s nacvičenými slovy.



P 3.7 Individuální práce v lavici.

Adam opisuje větu „TO JE ZIMA.“ podle předlohy v sešitě.



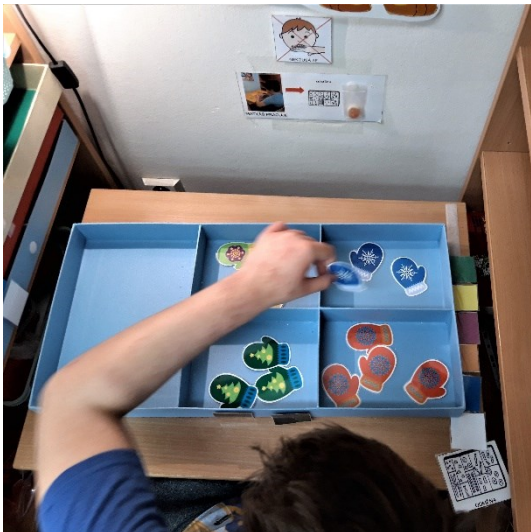
P 3.8 Samostatná práce v boxu.

Bořek čte větu „TO JE ZIMA.“ a skládá slovo ZIMA z jednotlivých písmen podle předlohy.



P 3.9 Samostatná práce v boxu.

Bořek píše slovo ZIMA.



P 3.10 Samostatná práce v boxu.

Cyrl nezvládá čtení slov, proto jsem mu připravila třídění rukavic podle barev, které zvládá i samostatně.

## Příloha č. 4 – domácí zvířata



P 4.1 Individuální práce v lavici

Adam přiřazuje obrázky se slovy k figurkám zvířátek.



P 4.2 Práce u tabule

Adam přiřazuje obrázky zvířátek na jejich stíny.



P 4.3 Individuální práce v lavici.

Adam čte větu „TO JE KRÁLÍK.“ a skládá slovo KRÁLÍK z jednotlivých písmen podle předlohy.



P 4.4 Individuální práce v lavici

Adam nacvičuje psaní slova KRÁLÍK.



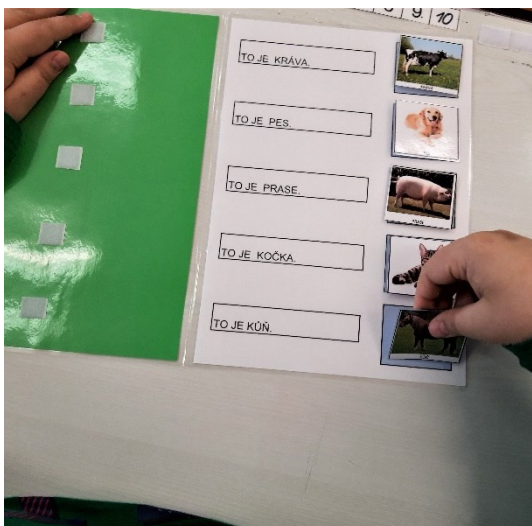
P 4.5 Individuální práce v lavici

Adam opisuje větu „TO JE PES.“ podle předlohy v sešitě.



P 4.6 Individuální práce v lavici

Adam čte jednoduchá slovní spojení s nacvičenými slovy.



P 4.7 Individuální práce v lavici

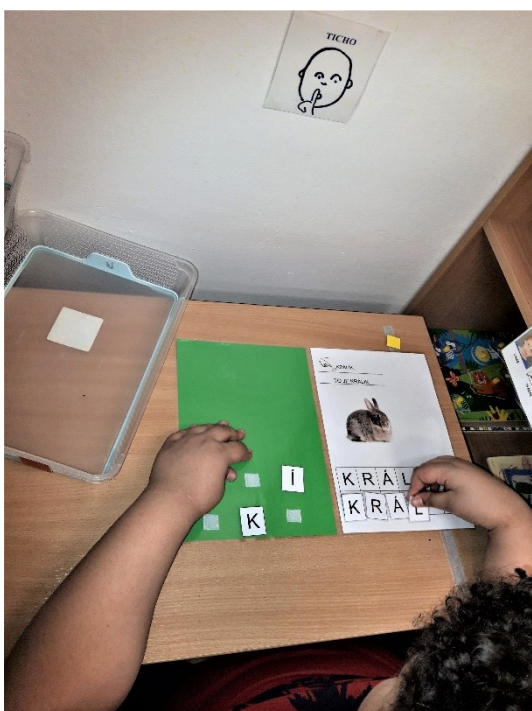
Adam čte jednoduché věty s nacvičenými slovy.



P 4.8 Samostatná práce v boxu.

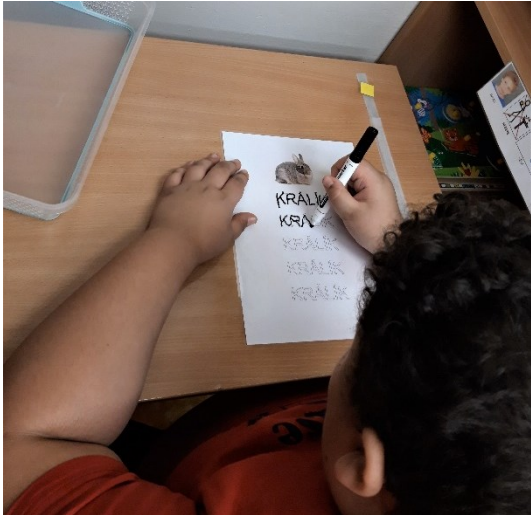
Bořek plní úkol ve strukturované krabici – vkládá dřevěné puzzle.

Tento úkol jsem zvolila pro zpestření práce se zvířátky.



P 4.9 Samostatná práce v boxu.

Bořek čte větu „TO JE KRÁLÍK.“ a skládá slovo KRÁLÍK z jednotlivých písmenek podle předlohy.



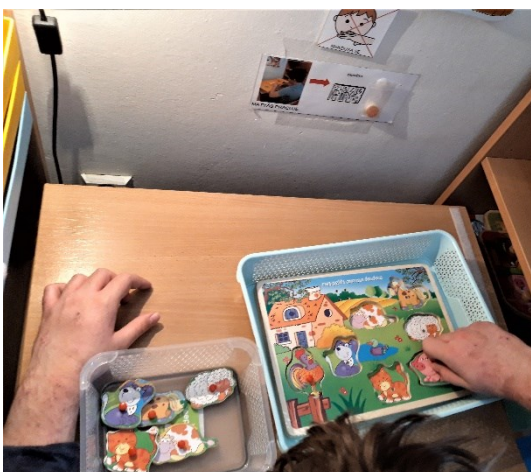
P 4.10 Samostatná práce v boxu.

Bořek píše slovo KRÁLÍK.



P 4.11 Samostatná práce v boxu.

Cyril přiřazuje figurky zvířátek k obrázkům.



P 4.12 Samostatná práce v boxu.

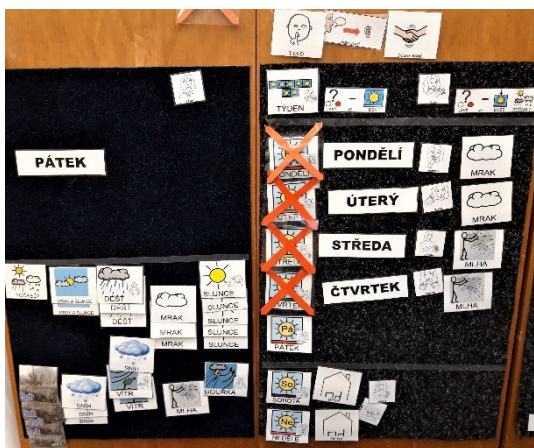
Cyril vkládá dřevěné puzzle s domácími zvířátky.



P 4.13 Samostatná práce v boxu.

Cyril samostatně třídí obrázky domácích zvířat.





P 5.3 Ukázka ranní komunikace.

Žáci z levé strany přikládají název aktuálního dne v týdnu a počasí.

Na konci vyučování den škrtnou.



P 5.4 Procesoální schéma na mytí rukou.

## Příloha č. 6 – informovaný souhlas rodičů žáků s užitím fotografií v mé práci

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče, ráda bych Vás touto cestou požádala o souhlas s využitím školní práce a fotografií Vašeho syna – [REDAKCE] v mé bakalářské práci na téma: Přínos individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů pro děti s poruchami autistického spektra. V práci nebude uvedeno jméno ani jiné osobní údaje o Vašem dítěti.

Podpis zákonného zástupce: *[Podpis]*

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče, ráda bych Vás touto cestou požádala o souhlas s využitím školní práce a fotografií Vašeho syna – [REDAKCE] v mé bakalářské práci na téma: Přínos individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů pro děti s poruchami autistického spektra. V práci nebude uvedeno jméno ani jiné osobní údaje o Vašem dítěti.

Podpis zákonného zástupce: *[Podpis]*

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče, ráda bych Vás touto cestou požádala o souhlas s využitím školní práce a fotografií Vašeho syna – [REDAKCE] v mé bakalářské práci na téma: Přínos individuálně vytvářených vzdělávacích materiálů pro děti s poruchami autistického spektra. V práci nebude uvedeno jméno ani jiné osobní údaje o Vašem dítěti.

Podpis zákonného zástupce: *[Podpis]*

