

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mimoškolní aktivity dětí a mládeže s poruchami autistického spektra.

Extracurricular activities for children and youth with autism spectrum disorders.

Autor: **Michaela Novotná**

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Olga Opekarová, PhD.**

Studijní obor: **Speciální pedagogika**

Akademický rok: **2012/2013**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci **Mimoškolní aktivity dětí a mládeže s poruchami autistického spektra** vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Olgy Opekarové, PhD.

V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím s využitím této práce ke studijním účelům.

Praha, 29. dubna 2013

.....
podpis
Michaela Novotná

Tímto bych velmi ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Olze Opekarové, PhD., za odbornou pomoc, cenné rady a podporu při zpracování práce.

Anotace: Diplomová práce je zaměřena na mimoškolní aktivity dětí a mládeže s poruchami autistického spektra. Seznamuje s jednotlivými symptomy a typy pervazivních vývojových poruch. Nastiňuje možnosti využití široké škály různých přístupů či programů při práci s těmito žáky. Věnuje se hře ve spojení s poruchami autistického spektra a s využitím volného času v rámci školy, rodiny či projektu. Teoretické poznatky využívá v rámci šetření, které mapuje, jak a kde tráví děti a mládež s poruchami autistického spektra svůj volný čas. Poslední částí se stává návrh projektu společné školy v přírodě.

Annotation: This diploma thesis is focused on after-school activities of children and youngsters with disorders of autistic spectre. It introduces particular symptoms and types of pervasive congenital anomalies. It depicts possibilities of using wide range of approaches and programs in dealing with these pupils. It shows the role of playing in connection with disorders of autistic spectre with employing leisure in case of school, family or projects. Theoretical findings are applied in investigation that shows how and where children and teenagers with disorders of autistic spectre spend their free time. The last part of the project proposal becomes common school trips.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, mimoškolní aktivity, celostní přístup, volný čas.

Key words: autism spektrum disorders, extracurricular activities, holistic approach, leisure

OBSAH

Úvod	12
1. Vymezení základních pojmů.....	14
1.1. Pervazivní vývojové poruchy	14
1.2. Poruchy autistického spektra	15
2. Triáda základních symptomů pro poruchy autistického spektra	16
2.1. Oblast sociálních vztahů	17
2.2. Oblast komunikace	18
2.3. Oblast představivosti.....	19
3. Historické pojetí pervazivních vývojových poruch	21
4. Diagnostické pojetí pervazivních vývojových poruch	23
5. Jednotlivé typy poruch autistického spektra.....	25
5.1. Dětský autismus.....	25
5.1.1. Projevy dětského autismu v sociální interakci.....	25
5.1.2. Projevy dětského autismu v komunikaci a hře	26
5.1.3. Projevy dětského autismu v chování a zájmech	27
5.2. Atypický autismus	29
5.3. Jiná desintegrační porucha v dětství	30
5.4. Aspergerův syndrom.....	32
6. Celostní přístup při práci s jedinci s poruchami autistického spektra	34
6.1. TEACCH Program.....	35
6.2. Intenzivní behaviorální program.....	36
6.3. Komunikační terapie	37
6.4. Herní a interakční terapie.....	37
6.5. Další používané terapie.....	38
7. Autismus a hra	40
7.1. Hra a rozvoj sociálních vztahů u dětí s poruchami autistického spektra	40
7.2. Hra a rozvoj komunikace dětí s poruchami autistického spektra	41
7.3. Hra a rozvoj představivosti u dětí s poruchami autistického spektra	42

8. Volný čas u dětí a mládeže s poruchami autistického spektra	44
8.1. Volný čas trávený v rodině	45
8.2. Volný čas trávený ve škole	47
8.3. Volný čas trávený v rámci projektů	49
9. Shrnutí teoretické části.....	52
10. Cíl průzkumného šetření.....	53
10.1. Charakteristika respondentů	53
10.2. Použité metody	54
10.3. Hypotézy	55
10.4. Interpretace výsledků průzkumného šetření	56
10.4.1. Základní informace o dítěti.....	56
10.4.2. Jednotlivé výsledky průzkumného šetření	60
11. Projekt – „Škola v přírodě společně“	68
11.1. Jednotlivé fáze projektu	71
11.1.1. Příprava projektu.....	72
11.1.2. Plánování projektu	73
11.1.3. Realizace projektu.....	74
11.1.4. Zhodnocení projektu	74
12. Shrnutí praktické části	75
Závěr	77
Seznam literatury.....	81
Seznam tabulek a grafů.....	84
Přílohová část	86

Úvod

Vzdělávání a výchovu dětí a mládeže s poruchami autistického spektra je důležité pojímat celistvě. Tedy jako proces, který je nutný kontinuálně propojovat a provazovat mezi školou, rodinou popřípadě další institucí či organizací ve, které jedinec tráví svůj čas.

Tedy i pro mimoškolní práci je bezesporu nutné pochopit a porozumět jednotlivým diagnózám poruch autistického spektra, abychom se dokázali orientovat a dokázali přizpůsobit či vytvořit program či výchovné cíle tak, aby směřovali k rozvoji osobnosti po všech stránkách. Z tohoto důvodu se ve své práci dotýkám základních symptomů a seznamuji se základními diagnózami poruch autistického spektra. Teoretické znalosti a informace z odborné literatury propojuji zkušenostmi a případy z praxe.

V literatuře i v praxi najdeme u nás i v zahraničí nepřehledné množství terapií, programů a přístupů, které jsou uváděné, jako vhodné pro práci s dětmi, které mají poruchu autistického spektra. V práci uvádím základní a nejvíce používané programy a přístupy v systému českého školství.

Mimoškolní aktivity v mé diplomové práci lze chápat ze tří stran. První je dítě a mladý člověk v domácím prostředí, druhou je v prostředí školním a třetí v prostředí organizace, která nabízí volnočasové aktivity. Vzhledem k tomu, že výchova a vzdělávání dětí a mládeže s poruchami autistického spektra by mělo být jednotné, celistvé a hlavně celoživotní je vzájemná provázanost mezi všemi bezpodmínečně nutná.

Prostupující mimoškolní aktivitou dětí a mládeže s poruchami autistického spektra uvádím hru, která se stává klíčovým faktorem ovlivňující život dítěte. Přináší radost a napomáhá k všeobecnému rozvíjení osobnosti a v neposlední řadě hra vyplňuje většinu času běžného života dítěte.

Další částí diplomové práce je průzkumné dotazníková šetření, která má za úkol zmapovat trávení volného času žáků a mládeže s poruchami autistického spektra a to v rámci rodiny popřípadě v rámci projektu nebo kroužku. V šetření se soustředím pouze na území hlavního města Prahy.

Vzhledem k faktu, že již několik let pracuji ve speciální škole, která je zaměřena na výchovu v vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, je součástí mé diplomové práce také návrh projektu zaměřený na společně strávenou školu v přírodě. Do projektu jsou zapojené: běžná základní škola a speciální škola, která vzdělává právě žáky s poruchami autistického spektra. Projekt je připraven tak, aby ho bylo možné využít v rámci vypsané výzvy v grantovém řízení.

Dalším a posledním výstupem je seznam organizací, který na území hlavního města Prahy organizují volnočasové aktivity pro výše jmenované děti a mládež.

1. Vymezení základních pojmů

1.1. Pervazivní vývojové poruchy

Pervazivní vývojové poruchy - PVP (Pervasive Developmental Disorders – PDD) je název pro skupinu poruch, které byly dříve zahrnuty pod jednotné označení autismus. Tento novější název lépe vystihuje jejich samotnou podstatu. Výraz *pervazivní* je označením pro všepromikající, všeprostupující poruchu, která se projevuje v kognitivních, emočních a neurobehaviorálních funkcích. Postižení se projevuje ve třech okruzích klinických příznaků. Jedná se o tzv. „triádu“ oblasti **komunikace, sociální interakce a představitosti**. Podrobněji jsou „triádě“ věnované další kapitoly.

Odborníci se shodují, že pervazivní vývojová porucha se projeví vždy v různé míře zastoupených symptomů.

Dle třetího vydání Mezinárodní klasifikace nemocí - MKN 10 platného od 1. 1. 2013 se do skupiny F 84 Pervazivní vývojové poruchy řadí:

- F 84.0 Dětský autismus
- F 84.1 Atypický autismus
- F 84.2 Rettův syndrom
- F 84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha
- F 84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- F 84.5 Aspergerův syndrom
- F 84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy
- F 84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifická

Tato klasifikace poruch se částečně odlišuje od diagnostického a statistického manuálu duševních poruch Americké psychiatrické společnosti (DSM-IV). V práci se vychází převážně z MKN 10.

1.2. Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra – PAS (Autism Spektrum Disorders - ASDs). Jsou často vnímány jako synonymum k PVP, tedy jako naprosto stejná skupina poruch. V odborné literatuře však můžeme zaznamenat jisté vyčlenění čtyř diagnóz a to: dětský autismus, atypický autismus, jiná desintegrační porucha v dětství a Aspergerův syndrom. Tyto čtyři diagnózy pak mohou být podskupinou PVP pod označením PAS.

Jsou to také mimo jiné diagnózy, se kterými se můžeme nejčastěji setkávat při vzdělávání a výchově dětí a mládeže ve specializovaných zařízeních určených pro osoby s PVP. I v této diplomové práci se objevují převážně tyto čtyři diagnózy.

V modernějším označení se můžeme setkat nejen s termínem „autistické spektrum“, ale také „autistické kontinuum“, novější názvy v tomto případě lépe vystihují různorodost a všepřonikající postižení kognitivních, emočních a neurobehaviorálních funkcí (Ošlejšková, 2008).

Termín autismus je objeven v českých školských legislativních normách od roku 2004/2005, kdy se v poprvé ve školském systému České republiky uvádí, jako okruh problematiky spadající do péče systému školských poradenských služeb pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Od roku 2006 po ukončení úspěšného projektu také vzniká síť koordinačních pracovišť péče o klienty s autismem v jednotlivých krajích. Pro hlavní město Praha se tímto koordinačním pracovištěm stává Speciálně pedagogické centrum, Praha 10, Chotouňská a koordinátorem PhDr. Olga Opekarová, PhD.

2. Triáda základních symptomů pro poruchy autistického spektra

Přesné pojmenování a rozdělení do jednotlivých oblastí tzv. „*triády*“ se u jednotlivých odborníků z řad lékařů, psychologů, speciálních pedagogů liší. Pro srovnání uvádíme **PŘEHLED**, jak charakterizují „*triádu*“ převážně čeští odborníci, kteří se specializují na problematiku PVP.

<p><i>triáda dle Hrdličky</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sociální vztahy • komunikace • abnormální zájmy a narušené chování 	<p><i>triáda dle Jelínkové</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sociální vztahy • komunikace • představivost
<p><i>triáda dle Krejčířové:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sociální interakce a vztahů • komunikace • inflexibilita myšlení, hry, stereotypy, rituály 	<p><i>triáda dle Thorové:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sociální interakce a sociální chování • komunikace • představivost, zájmy a hra
<p><i>triáda dle Opekarové:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • komunikace a sociální komunikace • myšlení a představivost • jednání a konání (chování) 	<p><i>triáda dle Schillera:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sociální vztahy • dorozumívání • stereotypní vzory chování, zvláštní zájmy

Po bližším seznámení s jednotlivými autory „*triád*“ lze konstatovat, že se oblasti buď spojují, překrývají nebo na jednotlivé oblasti autor klade větší důraz. Při diagnostice je však nutno postupovat dle stejných diagnostických kritérií pro stanovení jednotlivé diagnózy z kategorie PVP. V práci je vycházeno z triády od Jelínkové tedy, že osoby s PAS mají problémy v oblasti sociálních vztahů, komunikaci a představivosti.

2.1. Oblast sociálních vztahů

„Autorka teorie mysli Uta Fritová tvrdí, že občané s autismem postrádají teorii myli, nechápou že za našimi činy, které vidíme, jsou ukryty záměry cíle přání či emoce. Fritová proto nazývá postižené autismem sociálně slepými. Tato sociální slepota provází postiženého autismem bez ohledu na stupeň jeho intelligence.“ (Jelínková, 2000, str. 8).

Základní problémy dle Gillberga a Peeterse (1998), které má dítě s PAS od narození v oblasti sociálních vztahů:

6 měsíců	nevyhledávání až vyhýbání se očnímu kontaktu nezájem o sociální kontakt
8 měsíců	odmítá interakci ostatních
1 rok	nemá problémy s odloučením
2 roky	city i vůči rodičům projevuje omezeně dává přednost samotě
3 roky	Nepřijímá jiné děti je přehnaně dráždivý nechápe význam trestu
4 roky	nechápe pravidla hry s vrstevníky
5 let	orientuje se spíše na dospělé

Tyto základní problémy v oblasti sociálních vztahů mohou kvalitativně narušit vztahy s vrstevníky, pochopení pojmu přátelství či nepřátelství, reakce na city a emoce jiných, sdílení pozornosti a zážitků, interpretaci výrazů obličejů, gest a v neposlední řadě pravidla chování a morálky.

V oblasti sociálních vztahů je také třeba upozornit na celou škálu sociálního chování. Zatímco profesorka Wingová rozděluje typy sociálního chování na: *sociálně uzavřený typ, pasivní typ, aktivně - zvláštní typ* a v pozdějších letech přidáný *typ formální*. Thorová (2006) doplňuje o další a to *typ smíšený-zvláštní*, s kterým, jak uvádí, se setkává hlavně u dětí s atypickým autismem a Aspergerovým syndromem. „*Naprosto typické chování pro danou skupinu vykazuje jen část lidí s PAS. Sociální chování je natolik různorodé a podléhá tolika vlivů, že jednotlivé projevy mohou odpovídat dvěma i více typologickým kategoriím. Převažující typ sociální interakce se obvykle vykrystalizuje až v dospělém věku.*“ (Thorová, 2006, str. 77).

2.2. Oblast komunikace

„*Bývá udáváno, že až u poloviny autistických dětí se nikdy nerozvine dostatečně použitelná komunikativní řeč. Ale i u těch dětí, kde se použitelná řeč vyvine, bývá podivná a nápadná.*“ (Hrdlička, 2004, str. 37).

Základní problémy dle Gillberga a Peeterse (1998), které má dítě s PAS od narození v oblasti komunikace:

8 měsíců	omezeně a neobvykle žvatlá (kvičí, piští) nenapodobuje zvuky gesta a výrazy
1 rok	mohou se objevovat první slova, ale nebývají používána smysluplně častý a hlasitý pláč
2 roky	slova se objevují a zase mizí nerozvíjí se gesta mimika je plochá
3 roky	nepoužívají kreativní jazyk , neužívá jazyk smysluplně používá ruku druhého a vede ho k předmětu
4 roky	přetrvává echolálie a občas je používána komunikativně

5 let	nerozumí abstraktnímu vyjádření neudrží konverzaci, řeč nese malý komunikativní význam nepoužívá správně osobní zájmena otázky klade zřídka
-------	--

Problémy v oblasti komunikace přináší mnoho dalších, například s abstrakcí, chápáním symbolů a souvislostí, s generalizací, s pamětí (zájmeny) a sociální komunikací. Proto je také velmi důležité zvolit v oblasti komunikace adekvátní vzdělávací strategii. Pro tyto děti je potřeba najít alternativní způsob komunikace, což může být velmi náročné. Formu komunikace je potřeba sladit s úrovní abstraktního myšlení dítěte. A zvolit takovou formu komunikace, kterou dítě zvládne.

2.3. Oblast představivosti

„Kvalitativní postižení v oblasti představivosti se manifestuje repetitivním chováním, rituály a omezeným okruhem zájmů. Někteří odborníci dávají přednost termínu rigidita v myšlení a chování namísto termínu nedostatek představivosti.“ (Jelínková, 2000, str. 4).

Projevy repetitivního chování u dětí s PAS mohou být následující:

- rituály, rutinní a nutkavé chování
- stereotypní chování a motorické stereotypy
- odmítání změn
- sbírání předmětů
- omezený okruh zájmů, sbírání faktů
- verbální rituály
- úzkost, strach a fobie (Jelínková, 2000)

Základní problémy dle Gillberga a Peeterse (1998), které má dítě s PAS od narození v oblasti představivosti:

8 měsíců	opakující se motorické pohyby
2 roky	malý zájem o okolí neobvyklé používání hraček
3 roky	chybění symbolické hry repetitivní motorické pohyby vizuální fascinace předměty
4 roky	malý zájem o hračky většinou hra s jednou hračkou neschopnost pantomimy neexistuje sociálně-dramatická hra

Zvláštnosti v chování u dětí a mládeže s PAS bývají způsobeny především omezenou představivostí, která nedovoluje rozvoj zájmů v širším slova smyslu a vede ke stereotypům, repetitivním a rituálním vzorcům chování. Stereotypy mohou být motorické, verbální nebo stereotypy objevující se v oblasti zájmů (př. sbírání informací v určitém úzkém oboru). V některých případech si děti s PAS vytváří specifické rituály (například pečlivé srovnávání věcí). Často je také pro tyto děti typické vytvoření velmi omezeného repertoáru zájmů a vzorců chování (například neustálé nošení určité věci v kapse).

3. Historické pojetí pervazivních vývojových poruch

Pojem autismus je spojován se jménem Leo Kanner, americký psychiatr, který si všiml při pozorování skupinky chlapců nápadně nepřiměřeného chování. Tyto zvláštní projevy spojil se symptomy specifické poruchy, kterou poté nazval jako časný autismus – Early Infantile Autism - později nahrazen pojmem dětský autismus. Psal se rok 1936, kdy Kanner začal se svým pozorováním 11 dětí. V roce 1943 vydává Kanner v časopise *Nervous Child* článek, ve kterém prezentuje výsledky pozorování. Tento rok se tedy považuje za klíčový v historii autismu.

Rok poté, tedy v roce 1944, popisuje rakouský pediatr Hans Asperger nezávisle na Kannerovi syndrom s podobnými projevy. Vycházel ze své disertační práce, ve které se věnoval pozorování chování čtyř chlapců. U chlapců se soustředil na sociální interakci, řeč a myšlení. Zavádí pojem autistická psychopatie, který je později nahrazen termínem Aspergerův syndrom, který poprvé použila v roce 1981 britská lékařka Lorna Wingová.

Oba odborníci nezávisle na sobě používají ve svých pracích pojem autismus, aniž by mezi nimi fungovalo nějaké spojení. Kanner popisoval spíše těžší formu autismu a Asperger mírnější poruchy. S tímto termínem však nepřichází jako první, již v roce 1911 ho používá švýcarský psychiatr Bleuler, jako pojmenování jednoho ze symptomů u schizofrenních pacientů. Později se od tohoto termínu odstupuje, vedlo to k mylnému spojování autismu se schizofrenií (Thorová, 2006; Hrdlička, Komárek, 2004).

„Použití slova autismus pro nově popsanou poruchu se z pozdějšího pohledu ukázalo jako nepřiliš šťastné, zavádějící a bylo jedním z faktorů, jež nasměrovaly výzkum problému na několik desetiletí nesprávným směrem.“ (Hrdlička, 2004, str. 11).

Jako ne příliš šťastné období pro autismus lze považovat dobu, kdy Kanner došel k závěru, že autismus způsobuje chybný vývoj ega s patologickou emocionální atmosférou. Označil matky jako „matky ledničky“. Zastánců teorie, že viníkem postižení jsou chladní rodiče, bylo v této době více. Můžeme jmenovat psychiatricku a psychoanalytiku Mahlerovou či dětského psychiatra

Bettleheima, který připouštěl, že organické faktory mohou být přítomny, ale chybné rodičovské postoje způsobují autismus. Závěry těchto uznávaných vědců přetrvávali po celá 50. a 60. léta.

V sedmdesátých letech nastává konečně odklon od teorie, že za postižení jsou převážně zodpovědní rodiče. V roce 1964 americký psycholog Rimland definuje autismus jako neurobiologickou poruchu organického původu a odmítá teorii o rodičovské vině (Thorová, 2006).

V roce 1980 se objevuje v americkém diagnostickém manuálu DSM-II poprvé samostatná skupina nemocí nesoucí název pervazivní vývojové poruchy. Pervazivní vývojové poruchy – PVP, které jsou charakterizovány jako narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí. Tato definice je platná do dnešní doby, ale v MKN se však objevuje až v roce 1993 (Hrdlička, Komárek, 2004).

4. Diagnostické pojetí pervazivních vývojových poruch

Autismus je jednou z mnoha multidimenzionálně definovaných poruch vývoje mozku, postihující komplexní chování člověka. Vzhledem k tomu, že autismus postrádá jednotnou nebo specifickou patologii, je v medicínském pojetí chápán jako syndrom, nikoli choroba (Ošlejšková, 2008).

Osmdesátá léta díky značným prohloubením znalostí o neurochemických procesech přinášejí tzv. **vývojový neurobiologický model**, příčiny vzniku poruch autistického spektra. „*Jednou z možných primárních příčin autismu je velmi časně poškození vyvíjejícího se mozku, a to nejspíše v období krátce po uzavření neurální trubice (přibližně kolem 24-26. embryonálního dne).*“ (Komárek, 2004, str. 19).

Léta devadesátá přinášejí výzkumy, které spojují poruchy autistického spektra s chronickými gastrointestinálními potížemi. V důsledku očkování údajně dochází k zánětům tenkého a tlustého střeva. Toxiny, které zde zůstávají se dostávají do krve a poškodí mozek tak, že vzniká autismus. Velmi rozsáhlé studie však tuto teorii o spojitosti očkování s autismem vyvrátily (Thorová, 2006).

Z genetického hlediska se v dnešní době někteří vědci shodují na tom, že poruchy autistického spektra jsou důsledkem geneticky podmíněných změn ve vývoji mozku. V posledních letech se množí zásadní důkazy pro rozhodující význam genetiky. Stále se objevují nové poznatky a nové genetické abnormality u pacientů s autismem, protože polovina humánního genomu je do vývoje a funkce mozku zapojena (Ošlejšková, 2008). Jedním z argumentů je častý výskyt autistického chování rodičů především u dětí s Aspergerovým syndromem, případně výskyt podobných potíží v širším příbuzenstvu.

Tabulka uvádí prevalenci PAS v populaci dle různých autorů a v průběhu několika let. Autoři vycházeli z různých studií a statistických informací, které uvádějí ve svých publikacích a odborných člancích.

Prevalence PAS v průběhu 10 let.

Jelínková	2001	0,4 – 0,6/1000
Thorová	2006	1,1/1000
Ošlejšková	2008	1,7 – 4,1/1000
Čáslavská	2010	9,0/1000

Odborníci se shodují na poměru prevalence u pohlaví a to poměr chlapci k dívkám 3:1 - 4:1.

Z uvedených dat lze vypočítat, že prevalence PAS stále stoupá. National Institut of Mental Health ve státě Maryland v USA uvádí dokonce 11,3/1000 tedy 1 dítě s PAS na 88 narozených (srovnávací graf je připojen v příloze č. 1). Dle statistických údajů SPC Chotouňská je nárůst také dramatický. Zatímco v roce 2000 bylo v SPC 25 klientů s PAS v roce 2011 je to již 165 klientů s PAS (srovnávací graf je připojen v příloze č. 2). Otázkou zůstává, proč je nárůst tak dramatický?

Ošlejšková (2008), uvádí, že díky absenci nejednoznačného diagnostického markeru, se nelze k tomuto faktu přesně vyslovit. Není tedy jisté, zda je nárůst skutečný nebo zdánlivý.

Všeobecná a odborná diskuse je nejčastěji směřována k aspektu značného pokroku ve výzkumu PAS, s výsledným vlivem na podrobnější a diagnosticky „citlivější“ diagnostické postupy a metody.

Nelze také opomenout celosvětový trend zrychlujícího se vývoje komunikačních prostředků pro přenos informací, avšak ne zcela adekvátně se rozvíjející úrovně mezilidské komunikaci „z očí do očí“.

5. Jednotlivé typy poruch autistického spektra

5.1. Dětský autismus

V některých případech také označován jako infantilní autismus či Kannerův infantilní autismus. Dětský autismus lze považovat za základní diagnózu poruch autistického spektra. Jedná se o postižení, které se projevuje v každé části „triády“. *„Kromě poruch v klíčových oblastech sociální interakce komunikace a představitivosti mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek odlišným, abnormním až bizarním chováním.“* (Thorová, 2006, str. 177). *„Pro diagnózu dětský autismus se považuje nástup příznaků před dovršením třetího roku života“.* (Hrdlička, 2004, str. 35). Příznaky dětského autismu jsou popisovány jako příznaky dvojího druhu. První a častější se uvádí postupný rozvoj deficitů již v prvním roce života. Druhý je popisován jako regresivní, kdy se u dítěte úplné nebo částečně ztrácejí již získané dovednosti.

5.1.1. Projevy dětského autismu v sociální interakci

Kojenec s autismem nejeví zájem o lidi, nenavazuje oční kontakt a také nevytváří pro zdravé dítě typickou vazbu k matce. O lidi nejeví zájem ani v pozdějším věku, pouze pochopí důležitost a odlišení rodiny od ostatních. Dítě se nedokáže přizpůsobit chování v sociálním kontextu (Hrdlička, 2005).

Diagnostická kritéria MKN-10 pro dětský autismus (F 84.0) v oblasti sociální intervence uvádí následující:

- nepřiměřené hodnocení společenských emočních situací
- nedostatečná odpověď na emoce jiných lidí
- nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu
- omezené používání sociálních signálů
- chybí sociálně-emoční vzájemnost

- slabá integrita sociálního, komunikačního a emočního chování
(Thorová, 2006, str. 178)

Jindra (dětský autismus, 8 let): Při projevování radosti, že vidí člověka, ke kterému cítí náklonnost se kouše do ruky a vyskakuje. Při bližším kontaktu štípe a velkou silou mačká ruce a to dítěti i dospělému. V případě kárání druhého se neadekvátně směje. Usmívá se na vyzvání, ne spontánně. Společnou hru nevyhledává, rád si hraje sám. Společnost druhého má však rád, soustředí se vždy na jednoho či dva vybrané jedince, ty pozoruje a občas poškádlí, štípne, strčí. U vybraných dospělých navazuje kontakt mňoukáním.

5.1.2. Projevy dětského autismu v komunikaci a hře

V komunikaci verbální či neverbální bývá u dětí s PAS opožděný rozvoj. U některých dětí se řeč nerozvine a je nutné volit jiný komunikační systém. V případě dětí, u kterých se rozvine, bývá nápadná a podivná. V řeči se často objevují echolálie, záměna zájmen či narušená větná stavba. Také neverbální projevy bývají postiženy. Uvádí se problémy s mimikou či gesty. Ve hře se také projevují deficity. Nedostatek tvořivosti, porucha ve fantazii, myšlení a nápodobě. S hračkami si dítě hraje jinak (staví auta do řad, točí celé hodiny s kolečkem, pozoruje různé úhly...).

Diagnostická kritéria MKN-10 pro dětský autismus (F 84.0) v oblasti narušení komunikace uvádí následující:

- nedostatečné užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností
- narušená fantazijní a sociálně nápodobivá hra
- nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru
- snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování
- relativní nedostatek tvořivosti a představivosti v myšlení
- chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální a neverbální)
- narušená kadence komunikace a správného užívání důrazu v řeči, které moduluje komunikaci

- nedostatečná gestikulace užívaná ke zvýraznění komunikace (Thorová, 2006, str. 178)

Michal (dětský autismus, 14 let): Pasivní slovní zásoba velmi dobrá na obrázku pojmenuje věci a činnosti. Řeči rozumí. S výslovností nemá problém, přečte bez větších problémů souvislý text. Při spontánní komunikaci však používá maximálně dvou slovné věty. Větu nedokáže správně opakovat. Přítomna echolálie. Oční kontakt sporadický. Při vyjádření nesouhlasu s jeho žádostí sraští čelo, vykulí oči a přiblíží se do bezprostřední blízkosti obličeje druhého. Nesouhlas dále projevuje kousáním se do ruky, křičením a padáním na kolena. S hračkami ani dětmi si spontánně nehraje. Na otázku „máš mě rád“, povíská tázajícího ve vlasech.

5.1.3. Projevy dětského autismu v chování a zájmech

V chování a zájmech se objevuje obsedantní lpění na neměnnosti v rituálech a odpor ke změnám. Uvádí se také snížený práh bolestivosti a sebezraňování či sebepoškozování. Časté jsou také nápadné pohyby rukou, prstů či celého těla. U dětí s dětským autismem se objevují také velice specifické zájmy. Jako další projev dětského autismu můžeme zmínit nepřiměřenou reakci na zvuky.

Opekarová (2006), tuto oblast vyčleňuje z „triády“ a uvádí to jako další časté symptomy - Smyslovou hypersenzitivitu anebo hyposenzitivitu. Z praxe je známé, že mnoho dětí s PAS se orientuje a reaguje pomocí smyslů, například čich používají pro orientaci v prostředí a v čase.

Diagnostická kritéria MKN-10 pro dětský autismus (F 84.0) v oblasti chování a zájmů:

- rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života
- specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické
- lpění na rutinně vykonávání speciálních rituálů
- stereotypní zájmy
- pohybové stereotypie
- zájem o nefunkční prvky předmětů

- odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí (Thorová, 2006, str. 178)

Honza (dětský autismus, 24 let): Při vítání se známými lidmi vždy Honza poťuká rameno či ruku víčkem od pивní lahve. Víčkem poťukává i různé předměty, dveře atd. Od svého dětství, když Honza usíná má mezi prsty na nohou vložená pивní víčka. Když vidí ležet někde pивní víčko, tak ho sbírá a dává do kapes. Lpí na přesném uspořádání věcí na stole. Pokud je na stole nepořádek stále ho uklízí.

V praxi je u dětského autismu důležité rozlišit tuto diagnózu také dle dosažené míry tzv. sociální funkčnosti a to na: **vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční**. Toto dodatečné a z praxe vyplývající členění je velice důležité zejména pro následnou terapeutickou, speciálně pedagogickou či sociálně tréninkovou péči.

Dítě s vysoce funkčním dětským autismem se označuje jako autistický jedinec bez přítomnosti mentální retardace, tedy s IQ min. 70 a s existencí komunikativní řeči, jedná se tedy o osoby s lehčí formou postižení.

Středně funkční autismus zahrnuje jedince s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací, kde je v klinickém obraze více narušena komunikativní řeč.

Nízkofunkční autismus je spojován s jedinci s těžkou či hlubokou mentální retardací, kteří nemají rozvinutou použitelnou řeč. Jakýkoli kontakt navazují málo a v symptomatice u nich převládají stereotypní a repetitivní příznaky. V této souvislosti je možné záměny vysoce funkčního autismu s Aspergerovým syndromem a tudíž je důležité diferencování mezi jednotlivými pervazivními poruchami (Opekarová, 2004).

5.2. *Atypický autismus*

Atypický autismus se od dětského autismu liší převážně tím, že se projevuje v pozdější době (odborníci uvádějí po třetím roce života), nebo se u dítěte neprojevuje postižení v jedné či dvou oblastech „*triády*“. Atypický autismus nesplňuje kritéria jiné pervazivní vývojové poruchy, dítě však splňuje částečně kritéria pro dětský autismus. Proto se také dříve uváděla tato diagnóza pod označením autistické rysy. U atypického autismu nebyl doposud stanoven přesný klinický obraz a hranice. Odborníci uvádějí, že se nejčastěji jedná o děti s přidruženou mentální retardací. Na druhou stranu však zmiňují i děti s dobrou inteligencí, které mají závažné sociální a komunikační problémy. V poslední řadě do této kategorie bývají zařazené také děti se sémanticko-pragmatickou poruchou řeči (Krejčířová, 2003; Thorová, 2006).

Dle Thorové (2006), atypický autismus diagnostikujeme v těchto případech:

1. první symptomy zaznamenány až po třetím roce života
2. abnormální vývoj je ve všech oblastech triády, avšak frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria
3. jedna z oblastí triád není výrazně narušena
4. autistické chování je přidružené k těžké a hluboké mentální retardaci (Thorová, 2006)

Pavel (atypický autismus, 24 let): Dítě ze 4 gravidity, porod v normě. Raný PM vývoj problematický. Do 4 let nekomunikoval. Po 4 roce začal mluvit, první věta byla v angličtině. Poté komunikace bez větších problémů. Masivní úzkostnost a vyhýbavost v sociálním kontaktu. K blízkým osobám emoční vztah umí dát najevo. Poruchy chování a pozornosti. Rozumová úroveň kolísá v pásmu SMR. Tzv. autistické rysy poprvé diagnostikovány v 7 letech. V 9 letech poprvé diagnostikován atypický autismus.

5.3. Jiná desintegrační porucha v dětství

Dříve byla tato porucha označována jako Hellerův syndrom nebo dezintegrativní psychóza. *„Na rozdíl od dětského autismu se desintegrační porucha liší pozdější dobou nástupu prvních symptomů.“* (Thorová 2006, str. 195).

Odborníci uvádějí, že porucha může nastat mezi druhým až čtvrtým rokem. V období před se dítě vyvíjí v normě, mluví v krátkých větách, navazuje sociální vztahy, gestikuluje, sdílí pozornost, napodobuje. Propad může být náhlý nebo pozvolný, způsobí však ztrátu již získaných dovedností. Dítě se zhorší v komunikaci, sociálních dovednostech a chování. Časté jsou úzkostné stavy, neklid, emoční labilita. Po tomto propadu nastává stabilita a navrácení některých již dříve dosažených dovedností, avšak normy již nebývá dosaženo. *„Další vývoj pak bývá analogický vývoji dětí s časným autismem – obecně je však prognosa poněkud horší než u primárního autismu – zejména z hlediska vývoje inteligence dítěte (obvykle) dochází k středně těžké (asi 30%) až těžké mentální retardaci (40%); na druhou stranu deficit sociálně integračních dovedností bývá mírnější.“* (Krejčířová, 2003, str. 22).

Vzhledem k tomu si děti zachovávají již vytvořený vztah k rodičům a zvládají tak lépe sociální interakci. U jiné dezintegrativní poruchy je také velmi častý výskyt epilepsie. Způsob výchovy a vzdělávání je u dětí s jinou dezintegrativní poruchou stejný jako u dětí s dětským či atypickým autismem. Náročný je však pro rodiče náhlý a nečekaný nástup projevů, které jsou spojené s diagnózou (Krejčířová, 2004; Thorová, 2006).

Diagnostická kritéria MKN-10 pro jinou desintegrační poruchu v dětství:

1. Jednoznačný normální vývoj nejméně dva roky.
2. Klinicky signifikantní ztráta již získaných dovedností alespoň ve dvou uvedených oblastech:
 1. expresivní nebo receptivní jazyk
 2. sociální dovednosti

3. ztráta kontroly močení či stolice
 4. hra
 5. motorické dovednosti
3. Funkční abnormality pozorované alespoň ve dvou uvedených oblastech.
1. kvalitativní poškození sociální interakce
 2. kvalitativní poškození komunikace
 3. omezené opakující se vzorce chování, zájmů a aktivit včetně stereotypních pohybů a manýrování
4. Diagnostická kritéria jiné specifické pervazivní vývojové poruchy nebo schizofrenie nevyhovují lépe (Thorová, 2006, str. 194).

V případě této diagnózy se však z hlediska celkového vývoje uvádí progradující úbytek a nestabilita obnovených či nově získaných dovedností a to od postupného zhoršování řeči a úrovně komunikace, dále pak kognitivních funkcí až k mentální retardaci. Lze dále konstatovat, že děti s touto diagnózou nemají dobrou prognózu (Opekarová, 2006).

5.4. Aspergerův syndrom

Dříve byl Aspergerův syndrom označován termínem autistický vývoj osobnosti nebo také autistická psychopatie. V porovnání s výše vyjmenovanými diagnózami se poněkud vymyká, má svá výrazná specifika a problémy, které jsou kvalitativně odlišné od dalších poruch autistického spektra, ne však méně závažné.

Hovoříme-li o dětech s Aspergerovým syndromem, je potřeba si uvědomit, že se jedná o děti s intelektem v pásmu normy, což ale nezabezpečí samostatnost a nezávislost v dospělém věku. Dítě s Aspergerovým syndromem může a nemusí mít opožděný vývoj řeči, v některých případech se však objevují odchylky intonace, hlasitosti. V dalších případech může být řeč repetitivní a pedantická. Ve srovnání s normálním vývojem zaznamenáváme u dítěte s Aspergerovým syndromem nápadně šroubovitou a formální řeč, která kopíruje dospělého.

Odborníci se shodují, že problém nastává v pragmatické stránce řeči, kdy mají děti s Aspergerovým syndromem problém se zapojit do rozhovoru či udržet jeho linii. Dále pak ulpívají na tématu, pedanticky lpí na přesném vyjadřování a mnohdy je nezajímá reakce druhé osoby. *„Zcela společným symptomem pro všechny poruchy autistického spektra je žádná nebo malá schopnost porozumění sdělení, sémanticky složitějších významů a obsahů, marginálií, jinotajů a vtipů.“* (Opekarová, 2006, str. 11).

Nejen verbální složka, ale také neverbální složka řeči, jako jsou výrazy tváře a k nim přiřazené jednotlivé emoce, mohou být pro dítě s Aspergerovým syndromem obtížné. Mezi další projevy se řadí: neschopnost empatie, nepochopení hry fair-play, úzkostnost až sklon k depresím, nekontrolovatelné záchvaty stresu, specifické zájmy (vesmír, dopravní prostředky, geografie či podrobné informace z různých oborů). Problémy v těchto oblastech však mohou vést k obtížnému zapojování do běžných vrstevnických kolektivů (Krejčířová, 2004; Opekarová, 2006, Thorová, 2006). V některých hraničních případech jde však velmi těžce odlišit Aspergerův syndrom od pouhé sociální neobratnosti spojené například s vyhraněnými zájmy.

Diagnostická kritéria MKN-10 pro Aspergerův syndrom:

1. kvalitativní narušení sociální interakce
2. omezené opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity
3. porucha způsobuje klinicky významné změny v oblasti sociálního a profesního fungování i v dalších oblastech života
4. není opožděný vývoj řeči (první slůvka před druhým rokem, věty s komunikačním významem před třetím rokem)
5. kognitivní vývoj (intelekt) je v normě, sebeobslužné dovednosti jsou přiměřené věku, stejně jako adaptivní chování (kromě sociálního) a explorativní chování motivované zvědavostí
6. dyspraxie (nemotornost) – není podmínkou diagnózy (Thorová, 2006)

Ondra (Aspergerův syndrom, 16 let): Dítě z druhé gravidity matky, vychovávané v úplné rodině se starší (zdravou) sestrou, rodiče VŠ vzdělání, matka lékařka, otec vědecký pracovník. Do 6 let vychovávané doma, při zápisu do ZŠ vyslovena dg. Aspergerův syndrom. PŠD chlapec zahájil v 8 letech ve speciální třídě ZŠ pro děti s PAS, ve 12 letech integrován na víceleté Gymnázium. Vztahy s vrstevníky neudrží, pokud ano, tak nevhodné dotazy určené dívkám. Oční kontakt je vyhýbavý a těkavý, mimika je úsporná. Ve sdělení se objevují časté stereotypie. Vše permanentně komentuje. Preferuje bizarnosti a slovní vulgarismy. Objevují se problémy v chování. Celková úroveň rozumového chování značně kolísá v pásmu věku a širší normy, výrazně ve prospěch názorového myšlení. Nezvládá abstrakci. Má problémy plánovat a rozhodovat. V sociálních vztazích a vazbách těžce desorientovaný.

6. Celostní přístup při práci s jedinci s poruchami autistického spektra

Thorová (2006), uvádí že důležité při práci s lidmi s PAS je tzv. **eklektický** (eklektický můžeme přeložit jako nahrazující nedostatek vlastní invence čerpáním z cizích vzorů. Eklektický tedy není jednotný systém, ale vybírá z různých systému to nejlepší) či **celostní** přístup.

Na názoru, že přístup k lidem s PAS by měl být celostní, se shodují i další odborníci, kteří se věnují problematice PAS.

Celostní přístup zahrnuje tedy vzdělávání, sebeobsluhu, rozvíjí vnímání, motoriku, sociální interakci, sociální a komunikační dovednosti. Dále dbá na emoční vyladění dítěte a zahrnuje do péče rodinu. Tento způsob intervence jde po třech liniích:

1. **Adaptivní intervence** – tedy zlepšení adaptability dítěte vytvářením žádoucích dovedností. Rozvoj komunikace, sociální interakce, sebeobsluhy a samostatnosti.
2. **Preventivní intervence** – přizpůsobuje jednotlivé prostředí tak, aby vyhovovalo kognitivnímu stylu dítěte. Dítě nabývá pocit bezpečí, co je významné a podstatné pro další výchovu a vzdělávání.
3. **Následná intervence** – zaměřuje se na odstraňování problémového chování (Thorová, 2006).

Je důležité si uvědomit, že každý z nás je nenapodobitelným originálem, což u dětí s PAS platí dvojnásob, to je třeba mít na paměti v první řadě. U dětí s PAS jsou rozdíly v mentální úrovni, v míře výskytu autistických symptomů, v jednotlivých diagnózách, ve funkčnosti, ve schopnosti koncentrace a komunikace, v rozdílných percepčních schopnostech a samozřejmě i v osobnostních charakterech. Také si musíme uvědomit, že každé dítě pochází z jiného prostředí a je vychováváno jinými rodiči, jinými metodami a za jiných podmínek.

Často je nutné vypracovat tzv. **Individuální výchovně vzdělávací plán (IVVP)**. S tímto plánem je třeba seznámit všechny, kteří s dítětem pracují, tedy výchovně působí či vzdělávají ho, samozřejmě i rodiče popřípadě širší

rodinu a organizace, ve kterých dítě tráví volný čas. Plán vypracovává odborník, který by měl být vysoce erudován v oblasti PAS. Zdaleka ne všechny děti a mládež tento podrobný IVVP mají vypracovaný.

V praxi existuje mnoho různých vzdělávacích a výchovných postupů, které jsou určeny pro práci s dětmi a mládeží s PAS. Jelínková (2001), hovoří dokonce o stovkách výchovně vzdělávacích technik a léčebných postupů. Ne všechny se však zdají být dostatečně účinné. Následující přehled by měl být malým seznámením s nejpoužívanějšími programy, technikami a terapiemi.

6.1. TEACCH Program

Program TEACCH funguje již několik desítek let a to nejen ve Spojených státech, odkud pochází. Je to obsáhlý výchovně vzdělávací program, který vytvořili rodiče dětí s PAS společně s odborníky na tuto problematiku. Důraz klade převážně na včasnou diagnózu pomocí diagnostických nástrojů (PEP a AAPEP). Základní strategií programu je strukturovaná výuka s důslednou vizuální podporou, vycházející z individuálního hodnocení žáka. Pouhé strukturované učení ve třídě není TEACCH program! Struktura pomůže dítěti odpovědět na otázky (KDE? KDY? JAK? JAK DLOUHO?) velmi jasně a přehledně. Metodika TEACCH Programu se opírá o následující body.

- **Fyzická struktura (KDE?)** – tedy prostor, který je určen pro práci pro odpočinek, pro jídlo... Dítě se pak lépe orientuje a ví, co je od něj očekáváno na daném místě.
- **Vizuální podpora a zajištění pravidelnosti (KDY? a JAK DLOUHO?)** – dítě dostatečně nerozumí slovním pokynům a pro to je pro něj jednodušší se orientovat dle fotografií či obrázků. Pojem čas je pro dítě s PAS také velmi abstraktní. Časový plán či denní režim pomáhá předvídat očekávanou aktivitu. Vizuální znázornění času a posloupnosti snižuje úzkost a dítě získává větší jistotu.
- **Strukturovaná práce pedagoga** – spočívá v zaznamenávání si postupů a výsledků práce, která nám slouží k dalšímu plánování

- **Práce s motivací** – dítě musí získat důvod proč pracovat, dobré je začínat s větším množstvím odměn a poté redukovat popřípadě přecházet na sociální odměnu (Jelínková, 2001; Thorová, 2006).

Jelínková (2001), dále uvádí další body TEACCH programu a to:

- **Metody výuky** – konkrétní metody výuky volíme na základě pozorování dítěte. Důležité je dále pravidelnost a rutina, motivace a odměňování, vhodné pomůcky a individualizace.
- **Integrace školní a domácí výuky** – nutnost velmi úzké spolupráce školy a rodiny
- **Rozvíjení jednotlivých funkčních oblastí** – dle TEACCH programu je nutné rozvíjet devět oblastí (napodobování, vnímání, hrubá a jemná motorika, koordinace oko-ruka, neverbální kognitivní dovednosti, verbální kognitivní dovednosti, sebeobsluha, sociální dovednosti)

6.2. Intenzivní behaviorální program

Tento program je spojován se jménem Ivar Lovas. Jedná se o intenzivní celodenní individuální práci s dítětem. Do tohoto programu jsou bezpodmínečně zapojeni pod vedením odborníka rodiče. Program trvá v průměru dva roky a zahajuje se po třetím roce dítěte. Během těchto dvou let se dítě zbavuje rušivých prvků ve svém chování. Tato práce však vyžaduje vysoce erudované odborníky, kteří jsou schopni se vcítit do dítěte a intenzivně s ním pracovat. Program je velmi podrobně rozpracován do několika oblastí, které jsou poté rozpracovány do dílčích kroků. Program je vždy pro konkrétní dítě a o jeho pokrocích je veden pečlivý záznam. K rozboru chování slouží metodika aplikované behaviorální analýzy (ABA). V některých zemích je tento program veřejnou službou a výsledky potvrzují, že některé děti se po absolvování výrazně zlepšily. U některých však ke zlepšení nedošlo. Nelze tedy hledět na intenzivní behaviorální program jako na lék na autismus. Není však pochyb o tom, že

behaviorální techniky mohou být úspěšné například při zmírňování či redukci problémového chování (Jelínková, 2001; Thorová, 2006).

6.3. Komunikační terapie

Komunikační terapie nebo také augmentativní a alternativní komunikace nezprostředkovává pouze alternativní způsob komunikace, ale pokouší se rozvíjet potřebné komunikační funkce, které je třeba posilovat i u mluvících dětí s PAS. Ucelenou metodikou pro augmentativní a alternativní komunikace je Výměnný obrázkový komunikační systém VOKS, který vychází z principů metody PECS – The Picture Exchange Communication System od britských autorů Bondy Frost. VOKS je určen dětem, které mají z nejrůznějších důvodů problémy s osvojením a užíváním mluvené řeči.

V rámci komunikační terapie můžeme však využít i jiné komunikační systémy, piktogramy, symboly, slova, obrázky či fotografie. Vždy je však nutné zvolit správné prostředky a přihlížet ke schopnostem a možnostem konkrétního dítěte (Jelínková, 2001; Opekarová, 2006; Thorová, 2006).

6.4. Herní a interakční terapie

Za hlavní cíl si herní terapie ukládá zlepšení v oblasti myšlení, uvažování, komunikace a sociálního chování. Herní a interakční techniky se využívají ve školním i domácím prostředí. Dítě se zapojuje do jednoduchých her, které mohou být strukturované nebo spontánní. Tyto techniky jsou důležitou součástí práce a kontaktu s dítětem. Podpůrnou metodou se může stát také videotrénink interakcí, kdy terapeut na základě rozboru videozáznamu může rodiči nebo učiteli poskytnout zpětnou vazbu. Dále pak rozvíjet sociální dovednosti a naučit principům úspěšné verbální a neverbální komunikace s dítětem. Terapeut je poté schopen poradit jak interakci a komunikaci dále rozvíjet (Thorová, 2006).

6.5. Další používané terapie

Okrajově nahlédneme na další možné a používané terapie a přístupy, a to z toho důvodu, že právě tyto druhy terapií mohou být náplní mimoškolní aktivity dítěte s PAS. Některé druhy či obměny uvedených terapií jsou v řadě škol, převážně speciálních, zakomponovány do školního vzdělávacího programu v rámci předmětů speciální pedagogické péče, nebo jsou zastoupeny v odpoledních kroužcích.

Muzikoterapie – můžeme se přiklonit k názoru, že hudba podporuje emocionální komunikaci a dokáže být prostředníkem pro rozvoj sociální interakce. Aktivní i pasivní provozování hudby má na člověka převážně pozitivní dopady. Některým dětem s PAS však může hudba vadit. Zvláště u tzv. hypersenzitivních dětí s PAS můžeme zaznamenat zakrývání si uší, křik či snahu o znemožnění hudební produkce nebo alespoň zeslabení.

Zooterapie – u lidí s PAS se setkáváme s různými reakcemi na zvíře. V některých případech se může jednat až o fobické stavy. Jako hlavní dvě terapie, které jsou v ČR rozšířené můžeme uvést ***Canisterapii*** a ***Hipoterapii***.

Arteterapie – podporuje rozvoj řady mentálních funkcí. Mnoho dětí s PAS kreslí velmi rádo a velmi originálně. Proces tvoření má význam pro psychický rozvoj dítěte, umožňuje uvolnění a přináší dobrý pocit z výsledku.

Ergoterapie – cílem je nácvik pracovních návyků a smysluplné náplně volného času. Součástí tohoto programu by měl být nácvik sebeobslužných činností a domácích prací.

Relaxace – naučit se relaxovat je pro dítě s PAS velmi důležité. Správná relaxace redukuje úzkost a zvyšuje schopnost odolat frustraci. Odpočinek a relaxace by měly být pevnou součástí školního i domácího režimu.

Farmakoterapie – po dlouholetých pokusech se odborníci shodují na tom, že neexistuje lék, který léčí autismus. Farmakoterapií lze však řešit přidružené potíže. Velmi důležité je však navštěvovat lékaře, který má plnou důvěru rodičů a který dává prostor pro diskusi a vyslovení názorů rodičů na medikaci a její účinky na dítě. (Jelínková, 2001; Thorová, 2006)

Tyto a mnoho dalších terapií a přístupů lze využít při práci s dětmi a mládeží s PAS. Je však vždy nutné umět vybrat vhodný přístup nebo vytvořit správnou kombinaci některých výše uvedených a jiných postupů či terapií. Každý rodič dítěte s PAS si jistě zažije v životě chvíli, ve které věří na zázrak a je ochotný dát cokoli za zázračnou injekci, je schopný dodržet přísnou dietu, je ochotný trávit s dítětem čas na odlehlém místě, protože mu někdo řekl, že ví jak na autismus! Proto je pro rodiče velmi důležité mít dostatek informací a být v kontaktu s odborníkem na problematiku PAS.

7. Autismus a hra

Do mimoškolních aktivit, ať již v rámci školy, rodiny či organizace, bezesporu patří hra. Stává se nedílnou součástí všech tří výše uvedených prostředí. Pro dítě zdravé je hra přirozenou aktivitou, která mu pomáhá poznávat svět a okolí. Dítě s PAS, které má problémy s dorozumíváním, sociálními vztahy, symbolikou a napodobováním, může mít možnosti pro hru značně omezené. Proto se herním dovednostem a radosti ze hry musí učit. Hru je však nutné přizpůsobit úrovni jednotlivého dítěte a vytvořit takové podmínky, aby si dítě bylo schopné hrát a hra pro něj byla zajímavá a tím pádem také přínosná. Mimo jiné to také vyžaduje zvolit správný postup a jednotlivé kroky zvládat a nacvičovat postupně. Většina her má svá pravidla, která jsou pro děti a mládež s PAS složitá, a je třeba je uzpůsobit jejich chápání. K tomu nám může mimo jiné pomoci vizualizace, strukturování, napodobování, zrcadlení atd.

Z předešlých kapitol je patrné, že problémy lidí s PAS jsou převážně ve třech oblastech (sociální vztahy, komunikace a představitost), tyto tři oblasti můžeme chápat také jako základní prvky hry. To tedy znamená, že i každá jednotlivá oblast ovlivňuje hru, její způsob, průběh i smysl.

7.1. Hra a rozvoj sociálních vztahů u dětí s poruchami autistického spektra

Malé dítě potřebuje čas, aby pochopilo a porozumělo sociálnímu světu. Nečiní mu však problém se po jisté době zorientovat v příčině, následku a v záměru. Dítě s PAS se snaží příčinu a následek pochopit pomocí logického vztahu. Je pro něj však velmi obtížné pochopit dle nálady náš záměr (Beyer, Gammeltoft, 2006). Mladá žena s Aspergerovým syndromem Temple Grandin popisuje ve stejnojmenném filmu, jak obtížné pro ni je číst z výrazů tváře. Je to věc, kterou se musela pomocí fotografií učit a nacvičovat. Jak vypadá, když má radost, když se zlobí, je smutná a tak dále. Ve filmu je zaznamenána pasáž, kde se ve spolupráci se svou tetou učí formou hry číst tyto emoce.

Učí se číst vlastní emoce, aby se mohla do budoucna vyznat také v emocích druhých a sama mohla použít adekvátní výraz obličej ve vhodný okamžik.

Ve hře má vývoj sociálních rolí také svůj čas. Dle Langmeiera, Krejčířové (1998), se děti ve dvou letech navzájem napodobují, jedná se o tzv. **souběžnou (paralelní) hru**, kolem třetího roku se objevuje hra **společná – asociativní**, kdy děti začínají spolupracovat a vzájemně si podávat různé hračky. V předškolním věku již nastupuje hra **kooperativní**, kdy každé dítě přispívá svým dílem. Tento způsob hry se u dítěte s PAS téměř neobjevuje. Takové dítě bývá více samotářské a do společných aktivit se zapojuje zřídka a v některých případech velmi osobitě. Zatímco dítě „neautistické“ si díky hře osvojí různé role, jako je být oblíbený, být vedoucím, soupeřit s jiným nebo si vyzkouší role mužské a ženské, dítě s PAS se ztrácí a nejeví velký zájem. Je tedy na rodičích, učitelích a odbornících, aby v socializačním procesu tomuto dítěti pomocí hry pomohli. Jako vhodné se zdá nenásilné začleňování do kolektivních her, vzájemná spolupráce s vrstevníky či hraní scénářů a nacvičování různých rolí pomocí hry.

7.2. Hra a rozvoj komunikace dětí s poruchami autistického spektra

Při hře je komunikace velmi důležitá. Můžeme se předem dohodnout, jak budeme hrát, co nás čeká a jaká jsou pravidla. Mnoho dětí s PAS si však nevytvoří aktivní mluvenou řeč. Pokud ano, mívají problém s dialogem, vzájemností a porozuměním mluvenému slovu. „*Řeč, která lidskou činnost řídí a která dovoluje další kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti chování a prožívání, se výrazně vyvíjí.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 119). Důležité u dětí a mládeže s PAS je motivovat ke komunikaci a nastavit odpovídající komunikační systém. Při motivaci je nutné vypořádat moment, kdy je dítě na komunikaci naladěné. Je důležité ukazovat dítěti, že komunikovat s lidmi se mu vyplatí a do budoucna to bude mít určité výhody. Pokud se podaří získání jeho pozornosti, je potřeba se snažit tuto pozornost udržovat co možná nejdéle a do budoucna prodlužovat. Je potřeba reagovat na libé pocity dítěte, spojit komunikaci s činností, kterou má rádo.

Moor (2010), uvádí některé příklady:

- zpívání nějakého sdělení nebo komentáře
- sdělování nějaké věci zároveň s bubnováním
- naznačování určitého rytmu pohyby rukou
- poplácávání obličeje, ukazování na oči a nos
- hříčka „takhle jedou páni“ – zvolte klidnou verzi, zájem dítěte by se měl soustředit na zpěv

Tyto příklady i jejich obměny jsou velmi dobře přenositelné do praxe. Mohou zaujmout, je však důležité si uvědomit různost dětí s PAS a neaplikovat vše plošně, ale jednotlivě diferencovat. *„Když najdete nástroj, jak získat pozornost dítěte a dokážete vytvářet situace, které nutí vaše dítě komunikovat, pak může začít skutečná hra.“* (Moor, 2010, str. 25).

7.3. Hra a rozvoj představivosti u dětí s poruchami autistického spektra

Během raného vývoje vnímá dítě věci tak, jak jsou, nevnímá jejich symboliku. Dítě vidí, slyší, cítí, má chuť i hmat. Neuvědomuje si však, že svět je mnohem složitější a poskytuje mnohem více informací, než kolik vnímá smysly. Dítě s PAS často zůstává na úrovni konkrétních zážitků po celou dobu svého života, také sladění svých zážitků se zážitky někoho jiného je pro něj velmi obtížné. Není to spojené pouze s představivostí, ale také se sociálními vztahy. Vyzná se a dokáže se velmi dobře zorientovat podle daného scénáře, který postupuje krok po kroku a objevují se v něm rutinní situace. To dítěti s PAS dává jistotu a po určité době si dokáže představit, co bude následovat. Je však potřeba tento scénář dodržovat. Při změně může nastat problém.

Děti s PAS si vytvářejí stabilní představy o tom, co je okolo nich. Obtížnosti jim přináší představa něčeho neznámého, nového, něčeho, co dosud nepoznaly. Vývoj hry a její kvalita bezesporu závisí na představivosti a fantazii (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Důležité je zmínit také motorické dovednosti dětí a mládeže s PAS. Motorické schopnosti jsou jednou z oblastí, která je u dětí s autismem obvykle nejméně poškozena. Hrubá motorika může sloužit k vybití nadměrné energie. Lze ji dále využít v různých interakčních činnostech i samostatném zaměstnávání (Jelínková, 2002; Schopler, 1998). Děti s PAS mohou být velmi aktivními při pohybových činnostech v rámci výuky a v rámci odpoledních aktivit. Dále pak na školách v přírodě a různých sportovních pobytech mohou podávat velmi překvapující výkony.

Marek (dětský autismus, SMR, ADHD 16 let): Těžká dezorientace v čase, sociálních vztazích a vazbách. Problémy v chování, které tendují k fyzické agresí. Na nové věci reaguje panicky a má snahu k únikům. Motivace ke školním výkonům velmi slabá. Na řízenou činnost často reaguje křikem a agresivním útokem na učitele. V případě pobytu na škole v přírodě lze však konstatovat náhlou změnu v chování. Při turistických vycházkách je schopný podávat velké fyzické výkony. Venku je spokojený a zdá se být šťastný. Agresivní chování se na školách v přírodě takřka neobjevuje.

Motorických schopností dítěte lze využít v širokém spektru aktivit. Ne však všechny děti s PAS jsou takto motoricky zdatné. Zejména u dětí s Aspergerovým syndromem se často objevuje i jistá neohrabanost a nešikovnost. Toto tvrzení také potvrzuje Gillberg (2000), který uvádí, že 50 % dětí s Aspergerovým syndromem a 67 % dětí s vysoce funkčním autismem má problémy s motorikou.

8. Volný čas u dětí a mládeže s poruchami autistického spektra

Každý člověk není zaměstnán pouze školou či prací, ale hledá i mimopracovní aktivity. Volnočasové aktivity mají pro mnohé z nás větší osobní význam, stávají se podstatnou součástí našeho života a přímo se podílejí na formování naší osobnosti, životního stylu či přístupu k životu vůbec. Volný čas nemůžeme chápat jako výsadu přítomnosti či budoucnosti, naopak, volný čas tu byl vždy. Pouze dříve byla menší nabídka aktivit, z kterých se dalo vybírat (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pávková (2008), charakterizuje volný čas jako dobu, kdy děláme činnosti, které si můžeme svobodně vybrat, děláme je rádi, dobrovolně a přináší nám uspokojení. Běžně se pod tento pojem zahrnuje odpočinek, rekreace, zábava, zájmová činnost, zájmové vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost. U dětí a mládeže do volného času nepatří vyučování, sebeobslužné činnosti, provoz domácnosti, dokonce ani jídlo, spánek a zdravotní péče. Také prostředí, kde tráví dítě svůj volný čas může být velmi různorodé (domov, škola, společenské organizace či instituce). Mnoho dětí tráví také svůj volný čas venku na veřejném prostranství bez dohledu dospělého, což může být ohrožující, pokud se jedná o velká města.

Pro děti a mládež z PAS je trávení volného času často poněkud komplikovanější. Je pro ně obtížné vyplnit volný čas funkční rozvíjející aktivitou. Sama podstata jejich poruchy jim v tom brání: repetitivní aktivity, stereotypní modely chování nebo příliš silné myšlenkové zaujetí pro nějaké téma nebo činnost. S tím se setkáváme i ve vývoji zdravých dětí, odlišná je však míra zaujetí (Langmeier, Krejčířová, 1998; Thorová, 2006).

Pavel (dětský autismus, 13 let): Jeho ústřední zájem jsou vlaky. Všechny různé podoby vlaků. Ve volném čase je maloval, prohlížel si vlaky na fotografiích a na PC. Každý vlak měl své jméno. Nutil lidi okolo sebe, aby mu říkali, jak se vlak jmenuje. „To je, to je..? Tázající musel odpovědět například: „, Hurvínek“.



ilustrační fotografie

Vzhledem k faktu, že se autismus projevuje ve všech oblastech života nelze jeho nápravu koncentrovat pouze do školního prostředí. Je tedy nezbytná úzká spolupráce s rodinou. Priority školy a rodiny mohou však být rozdílné. Zatímco rodina se bude snažit o nápravu chování, škola se soustředí na alternativní komunikaci. Je tedy na odborníkovi, aby tyto zájmy sladil tak, aby co nejvíce prospěly dítěti. Při plánování volného času je tedy nutné přihlídnout nejen k zájmům dítěte, ale i zájmům a přáním rodiny a sladit vše dohromady.

8.1. Volný čas trávený v rodině

PAS se řadí k nejtěžším poruchám dětského vývoje, což může mnoho rodičů vystavit velkému stresu. Jejich dítě vyžaduje přístup zcela odlišný od běžných výchovných postupů, na které jsou kupříkladu od svých starších dětí zvyklí. Někteří rodiče se tedy mohou dopouštět i řady chyb, které jim výchovný proces poněkud znesnadňují. Může to být například složitý komunikační styl, nedostatečný důraz na neverbální komunikaci či přeceňování schopností dítěte.

Právě rodina také poskytuje dítěti a mladému člověku s PAS největší prostor pro trávení volného času (odpoledne, večer, víkend, prázdniny). Organizace volného času se může jevit jako protismyslná. Je přece jasné, že volný čas je proto nazýván volným, že si můžeme dělat co chceme, co nás baví a co máme

rádi. Avšak někteří lidé s PAS nejsou schopni po celý svůj život naučit spontánně organizovat svůj volný čas a jsou odkázáni na pomoc druhých, tedy i organizovanou volnočasovou činnost a to i v rámci rodiny.

Gillberg, Peeters (1998), uvádí, že pokud dítě s PAS pracuje delší dobu samostatně tzv. neorganizovaně, může to po určité době vést k problémovému chování. Tedy i na neorganizovanou činnost je schopný se soustředit pouze po určitou dobu. Je tedy důležité rozlišovat mezi organizovaným volným časem a neorganizovaným volným časem a dle potřeb jednotlivce je střídat.

V rodině jsou mnohem intenzivnější vztahy, než vztahy mezi učitelem a dítětem. Rodina hraje klíčovou roli při výchově dětí, jako primární sociální skupina se svými bohatými a intimními citovými vztahy. Proto se právě rodina stává převážně v předškolním období významným prostředím, pro primární socializaci dítěte. Rodiny uvádí dítě do společnosti a tím se ho snaží socializovat.

Langmeier, Krejčířová (1998), uvádí tři vývojové aspekty socializace:

- vývoj sociální reaktivity představující diferenciované emoční vztahy k lidem v okolí
- vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů
- osvojení sociálních rolí, tedy vzorců a postojů, které jsou od jedince očekávány společností

Dítě a mladý člověk s PAS má po celý svůj život problém hlavně ve vývoji sociální reaktivity.

„Je snadné porozumět chování zdravého dítěte, ale porozumět autistickému dítěti vyžaduje speciální znalosti a dlouhodobou zkušenost a i v tomto případě se znalost týká pouze jednoho určitého dítěte. Neexistují dvě děti s autismem, které by vyjadřovaly své emoce stejným způsobem.“ (Beyer Gemmeltoft, 2006, str. 17)

Z tohoto lze usuzovat, že největší odborník na dítě s PAS je právě jeho rodič. Empatický rodič, který má zájem rozvíjet své dítě se stává odborníkem na své dítě. Rodiče jsou nejen základním zdrojem informací o pokrocích a chování dítěte, ale stávají se aktivním pomocníkem v celkovém rozvoji.

„Je kontraproduktivní a naprosto vyčerpávající, jestliže se snažíte udržet pozornost vašeho dítěte po celou dobu, kdy bdí. V době těsně po určení diagnózy jsem často propadala panice, když se můj syn ponořil do svého autistického světa. Nyní po zkušenostech cítím, že po určitou dobu potřebuje být ve svém světě. Vy znáte své dítě nejlépe ze všech a vy musíte rozhodnout, jak intenzivní či relaxační bude váš přístup a co je pro vaše dítě nejlepší.“ (Moor, 2010, str. 25)

Odborníci se však shodují na tom, že i doma je pro dítě s PAS velmi vhodné dodržovat daný domácí program, který se stává součástí individuálně výchovného programu. Zde narážíme opět na nutnost vzájemné provázanosti a spolupráci mezi školou či jinou organizací a rodinou.

Je také velmi důležité, aby rodič, který přichází s dítětem do zařízení, ať již školního či volnočasového poskytl co možná nejpodrobnější informace o svém dítěti. Tím také může urychlit proces postupného seznamování se s chováním dítěte s PAS a předejde mnohdy zbytečným problémům, které při nedorozumění mohou nastat.

8.2. Volný čas trávený ve škole

V této kapitole se budeme věnovat převážně době, ve které dítě tráví odpolední čas ve škole. V této době neprobíhá přímý vzdělávací proces, ale je vystřídán výchovným, tedy prací s dítětem s PAS ve školních družinách a školních klubech. *„Ve školní družině se může pod přímým či nepřímým pedagogickým vedením přirozeným dětským způsobem projevovat, zaměstnávat se i bavit. Družina poskytuje bezpečné prostředí, a to nejen z hlediska fyzického, ale i emocionálního a sociálního.“ (Hájek, Pávková, 2007, str. 11)*

Funkce školní družiny můžeme rozdělit na tři základní časové úseky a to na:

- **Pracovní** – doba, kterou dítě stráví ve škole při vyučování a přípravou na vyučování
- **Mimopracovní** – doba, kterou jedinec potřebuje na regeneraci sil (jídlo, spánek, hygiena)

- **Volného času** – doba, kdy se dítě může věnovat svým činnostem podle své svobodné volby

Svou funkci naplňuje družina činnostmi odpočinkovými (klidové činnosti, rekreační i zájmové aktivity) a přípravou na vyučování. Přesné hranice však nelze stanovit. Požadavkem rodičů na družinu je prvotně naplňování volného času jejich dětí. Požadavkem učitelů může být příprava na vyučování. Vychovatel tedy musí zohlednit požadavky rodičů, učitelů a zkloubit vše s: dobou pobytu dítěte v ŠD, prostory a materiálním vybavení ŠD, počtem dětí v oddělení a v neposlední řadě individuální zvláštnosti dětí (Hájek, Pávková, 2007).

Další využití a naplnění volného času nabízí v rámci školy různé kroužky vedené pedagogickými pracovníky.

V této kapitole vycházíme z konkrétních informací ze dvou speciálních škol, které mají dlouholetou zkušenost v práci s žáky s PAS.

Jsou to: MŠ, ZŠ a SŠ, Praha 10, a Základní škola speciální Rooseveltova.

Školní družina či klub (dále ŠD, ŠK) se řídí dle školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) daného školského zařízení, což je dáno § 5 Školského zákona č. 561/2004 a vyhláškou č. 73/2005. ŠVP-ŠD je samostatný dokument nebo součást ŠVP školy. *„Školní družina je zařízení, které umožňuje žákům smysluplně využít volný čas. Jde o důležitý mezičlánek mezi výukou a výchovou v rodině. ŠD nenavazuje na školní vyučování, není pokračováním školní výuky, má svá specifika, která ji odlišují. Hlavní činností ŠD je činnost zájmová a rekreační.“* (ŠVP ZŠ speciální, 2009)

ŠVP – školní družiny ZŠ speciální, Praha 10 obsahuje:

- charakteristiku školy a školní družiny
- cíle vzdělávání
- klíčové kompetence
- formy a obsah vzdělávání
- podmínky (personální, materiální a ekonomické)
- zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví
- vzdělávací a výchovné oblasti

V rámci odpoledních aktivit probíhají na speciálních školách, které vzdělávají žáka s PAS také kroužky. Účast v kroužku nebývá vázána na účast v ŠD či ŠK. Dvě vybrané školy nabízejí následující kroužky:

Základní škola speciální, Praha 10: Základní škola speciální Rooseveltova:

Keramický kroužek	Dramatický kroužek
Alternativní hudební výchovu	Keramický kroužek
Atletický kroužek	Sportovní a turistický kroužek
	Hudebně pohybový kroužek
	Hipoterapii

8.3. Volný čas trávený v rámci projektů

V České republice již existuje velké množství organizací, které se zabývají problematikou PAS a v rámci jednotlivých projektů realizují volnočasové aktivity. Soustředíme se převážně na hlavní město Prahu a jeho nabídku využití volného času pro děti a mládež s PAS. Seznam těchto organizací bude součástí přílohy. Záměrně je používáno označení v rámci projektu, neboť jsou zde zastoupené i organizace, které organizují aktivitu či kroužek v rámci vypsání projektu, který má určitou dobu trvání. Dále to mohou být organizace či jednotlivci, kteří pořádají v rámci projektu pobytové akce apod.

Mezi organizace, které mají v nabídce aktivity pro děti a mládež s PAS, patří převážně nestátní neziskové organizace, tedy různá občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti a církevních organizace. Pro profesionální práci je však nutná vysoce odborná připravenost a znalost problematiky PAS a dále pak úzká spolupráce s rodiči, popřípadě školou. Paleta nabídky trávení volného času je v organizacích velmi široká. Pro příklad jsou uváděny dvě organizace, které nabízejí trávení volného času a mimoškolní aktivity pro děti a mládež s PAS:

1 - ASOCIACE POMÁHAJÍCÍ LIDEM S AUTISMEM (APLA)

Asociace zahájila svojí činnost v roce 2000 pod názvem APLA ČR. Postupně se štěpila na jednotlivé organizace. APLA Praha, Střední Čechy, o.s. vzniká v roce 2004 a realizuje celou řadu projektů pro klienty s PAS.

Mezi mimoškolní projekty APLA patří:

- nácvik sociálních dovedností
- individuální terapie
- terapie problémového chování
- odlehčovací služby
- letní tábory
- zimní pobyty

Nabídka jednotlivých volnočasových aktivit pro aktuální školní rok 2012/2013

- cvičení, atletická příprava
- plavání
- keramika
- muzikoterapie
- nácvik sociálních dovedností

2 – KOMUNITNÍ CENTRUM MOTÝLEK

Sdružení na pomoc dětem s handicapem vzniklo z potřeby pomáhat dětem s postižením a jejich rodinám smysluplně využít volný čas a získávat potřebné dovednosti k začlenění mezi vrstevníky. Sídlí na Praze 14 – Černý Most.

Jeden z hlavních projektů je centrum denních služeb, které nabízejí aktivity určené převážně této cílové skupině:

Děti od 3 do 18 let z Prahy a okolí, které v důsledku zdravotního postižení:

- mají sníženou soběstačnost
- potřebují zvýšenou podporu při rozvoji svých dovedností
- mají málo příležitostí pro rozvoj svých zájmů
- mají omezený kontakt s dětmi

Nabídka aktivit je následující:

- canisterapie
- muzikoterapie
- keramická dílna
- individuální práce (návčik sebeobsluhy, sociálních dovedností)
- plavání
- klub pro rozvoj dovedností
- klub sportovní
- klub s prvky dramaterapie
- logopedie
- arteterapie
- herna s programem
- herna pro děti s rodiči
- rekondiční pobyty

9. Shrnutí teoretické části

Cílem této části bylo seznámit se s poruchami autistického spektra na teoretické rovině. Seznámit se s projevy a symptomy základních čtyř diagnóz a to: dětského autismu, atypického autismu, Aspergerova syndromu a jiné dezintegrační poruchy. Vzhledem ke skutečnosti, že dětí s touto závažnou diagnózou stále přibývá je bezesporu nutné s tímto faktem pracovat i na poli mimoškolních aktivit.

Jakými způsoby lze s těmito dětmi a mládeží pracovat nám může přiblížit výčet různých programů či terapií, určených pro práci s osobami s poruchou autistického spektra. Při práci je však nutné se zaměřit na jednotlivé dítě nastavit individuální plán každému dítěti zvlášť. Vzhledem k individualitě a široké nabídce všech různých programů, přístupů a terapií je nutné konzultovat individuální plán s rodičem a odborníkem, který je v problematice poruch autistického spektra erudovaný.

Vzhledem k zaměření na mimoškolní aktivity je důležité nahlédnout na důležitou součást života každého dítěte a tou je hra. V práci se setkáváme se hrou, jako s pomocí při rozvoji sociálních vztahů, komunikace a představitosti u dětí s poruchami autistického spektra. Hra se však může stát součástí nejen programu, který se zaměřuje na volný čas, ale také programu vzdělávacího.

Volný čas je možné trávit na různých místech. Pro děti a mládež s poruchami autistického spektra jsou to tři základní místa a to je rodiny, škola a čas trávený v rámci projektů či v rámci nějaké organizace. Každé výše jmenované místo může nabízet širokou paletu všech možných způsobů, jak trávit volný čas a může tak reagovat na požadavky každého jedince. Při práci s dětmi a mládeží s poruchami autistického spektra se stává důležitým, společné propojení všech tří míst a nutná spolupráce všech zúčastněných.

10. Cíl průzkumného šetření

Základním tématem diplomové práce je problematika mimoškolních aktivit žáků a mládeže s poruchami autistického spektra. Tyto aktivity zahrnují širokou škálu všech různých kroužků a volnočasových aktivit. Pro praktickou část bylo zvoleno průzkumné šetření, které mapuje situaci a zároveň odpovídá na otázky týkající se mimoškolních aktivit dětí a mládeže s PAS. Cílem je pokusit se zkvalitnit odbornou péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i mimo přímé výchovně vzdělávací působení ve škole. Proto bylo nutné také provést průzkumné šetření v konkrétní praxi. Dalším cílem byl na základě teoretických poznatků a průzkumného šetření vytvořit Návrh projektu „*Společná škola v přírodě*“, které by se účastnili žáci s PAS ze ZŠ speciální a žáci běžné ZŠ.

10.1. Charakteristika respondentů

Soubor respondentů v průzkumném šetření tvořilo celkem 56 oslovených, jichž se týkala problematika PAS. Dále byl soubor rozdělen do tří podsouborů:

1 - rodiče žáků základní školy speciální.

Vybraná Základní škola speciální vzdělává žáky s poruchami autistického spektra a žáky s mentální retardací různého stupně. Škola sídlí na Praze 10 v ulici Chotouňská. V letošním školním roce 2012/2013 vzdělává 51 žáků. *Z celkového počtu 33 rozdaných vráceno 28 dotazníků. Návratnost činila 84,8% vrácených dotazníků.*

2 – rodiče klientů speciálně pedagogického centra.

Vybrané Speciálně pedagogické centrum sídlí na Praze 10, je součástí Základní školy speciální, Praha 10, Chotouňská. Speciálně pedagogické centrum se zaměřuje na klienty s poruchami autistického spektra a klienty s mentální retardací. *Z celkového počtu 15 rozdaných vráceno 12 dotazníků. Návratnost činila 80% vrácených dotazníků.*

3 – rodiče klientů stacionáře.

Vybraný Stacionář pro děti s kombinovaným postižením který, zřizuje Církev bratrská sídlí na Praze 3 v ulici Koněvova. Ve stacionáři jsou poskytovány služby klientům s poruchami autistického spektra, mentálním, smyslovým a kombinovaným postižením. Ve školním roce 2012/2013 poskytují ve stacionáři služby 14 adolescentům. *Z celkového počtu 8 rozdaných vrácené 4 dotazníky. Návratnost činila 50% vrácených dotazníků.*

Otázky, na které rodiče odpovídali, byly zaměřené na volnočasové aktivity a mimoškolní aktivity jejich dětí.

10.2. Použité metody

1 – DOTAZNÍK PRO RODIČE

Dotazník byl sestaven na základě kritéria rychlého získání údajů u většího množství respondentů. Celkem bylo rozdáno 56 dotazníků. K administraci se vrátilo 45 dotazníků, což činí 80% vrácených dotazníků.

Jednotlivé položky dotazníku byly dvojího typu a to otevřené – nestrukturované a uzavřené – strukturované.

Dotazník se skládal ze dvou částí a to:

- základní informace o dítěti – anamnestická data
- informace o mimoškolních aktivitách

Respondent měl označit položku, která odpovídala skutečnosti.

Dotazník v plném znění je součástí příloh č. 3.

2 – ANALÝZA ETIOLOGICKÉ A PEDAGOGICKÉ DOKUMENTACE

Porovnání vybraných výsledků zjištěných z dotazníku s příslušnými daty z dokumentace. Porovnány byly výsledky týkající se diagnózy dítěte, dále pak byly zahrnuty poměry počtů dětí, které se v rámci ZŠ speciální, Praha 10 účastní nějakého kroužku.

10.3. Hypotézy

Hypotéza 1 – Děti a mládež s PAS ve svém volném čase preferují stereotypní a pasivní činnosti.

Hypotéza 2 – Rodiče dětí a mládeže s PAS by uvítali pestřejší nabídku kroužků či volnočasových aktivit pro své děti.

Hypotéza 3 – Děti a mládež s PAS se účastní volnočasových aktivit převážně v rámci instituce, kterou navštěvují.

Hypotéza 4 – Rodiče dětí a mládeže s poruchami autistického spektra nemají dostatek informací o možnostech volnočasových aktivit pořádaných různými organizacemi.

Hypotéza 5 - Nabídka mimoškolních aktivit z hlediska zájmové orientace dětí a mládeže v hlavním městě Praha je dostatečně pestrá.

10.4. Interpretace výsledků průzkumného šetření

Interpretaci výsledků průzkumného šetření lze rozdělit do dvou částí a to:

10.4.1. Základní informace o dětech

Tabulka č. 1 – Věk dítěte.

	věk	absolutní počet	průměr %
mladší školní věk	6 let	3	6,6
	7 let	1	2,2
	8 let	2	4,4
	9 let	6	13,3
	10 let	5	11,1
	11 let	4	9,0
	CELKEM	21	47,0
starší školní věk	12 let	4	9,0
	13 let	3	6,6
	14 let	2	4,4
	CELKEM	9	20,0
dorostový věk	15 let	3	6,6
	16 let	3	6,6
	17 let	4	9,0
	18 let	5	11,1
	CELKEM	15	33,0
CELKEM		45	100%

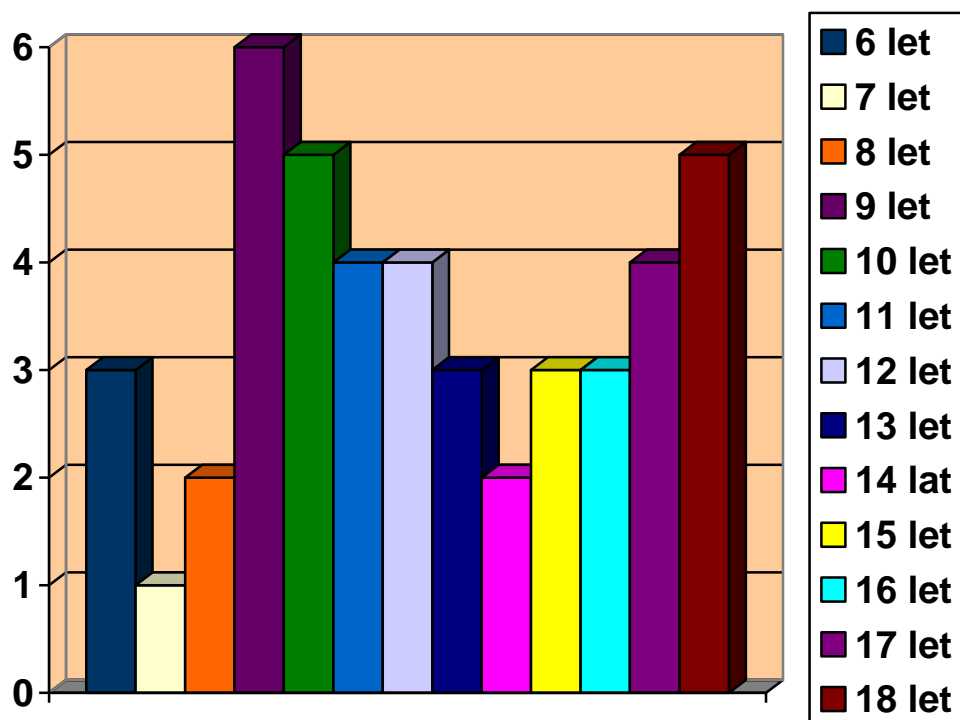
Z tabulky vyplývá, že z celkového počtu 45 dětí a mládeže, které byly součástí průzkumného šetření bylo:

- mladšího školního věku – **21 což je 47% respondentů**
- staršího školního věku – **9 což je 20% respondentů**
- dorostového věku – **15 což je 33% respondentů**

Průměrný věk dětí a mládeže v průzkumném šetření činil 10 let.

Výsledky odrážejí skutečnost, že do tohoto průzkumného šetření byli zapojeni žáci speciální školy, klienti speciálně pedagogického centra a dále klienti stacionáře. Věk respondentů se tedy pohyboval od 6 do 18 let.

Graf č. 1 – Věk dítěte.

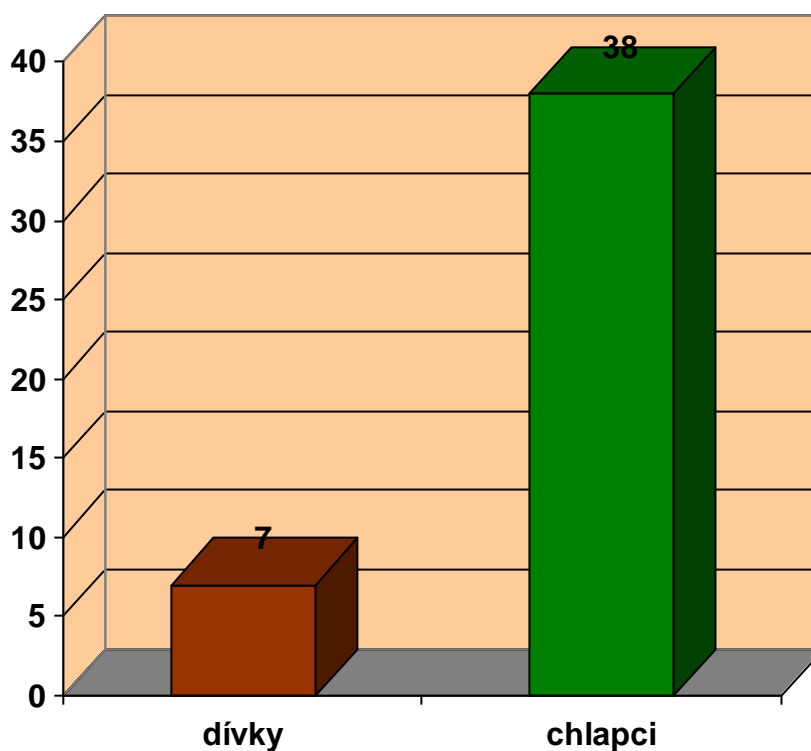


Tabulka č. 2 – Pohlaví dítěte.

	absolutní počet	průměr %
dívky	38	84%
chlapci	7	16%
CELKEM	45	100 %

Výsledky zaznamenané v tabulce č. 2, potvrzují, že diagnóza PAS se v průzkumném šetření objevuje více u chlapců. Tento fakt koresponduje s názory, které jsou uváděny v teoretické části. Na tomto závěru se také shodují odborníci, kteří se problematikou PAS zabývají.

Graf č. 2 – Pohlaví dítěte.



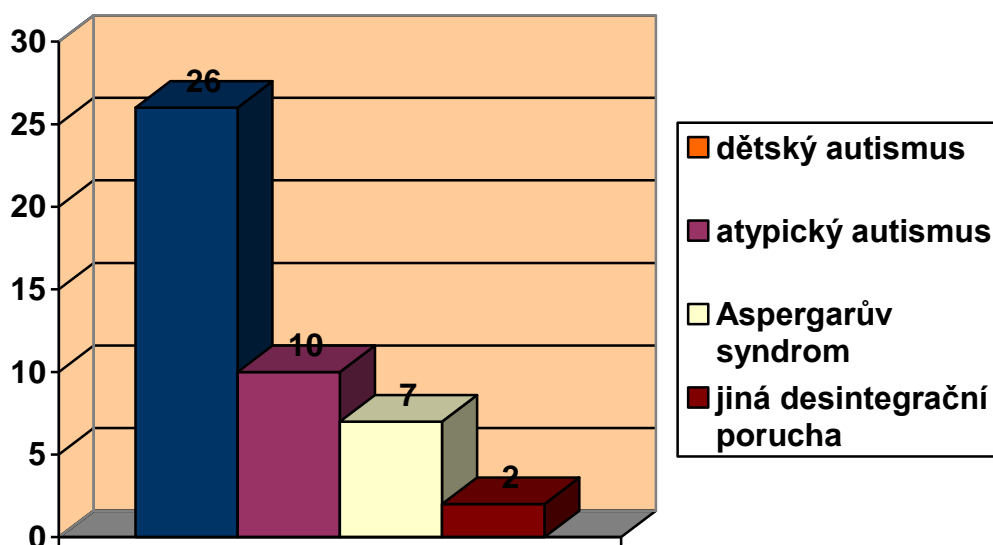
Tabulka č. 3 – Diagnóza dítěte.

	absolutní počet	průměr %
dětský autismus	26	58
atypický autismus	10	22
Aspergerův syndrom	7	16
jiná desintegrační porucha	2	4
CELKEM	45	100%

Výsledky zaznamenané v tabulce č. 3, reflektují skutečnost, že diagnóza **dětský autismus** je ve speciální škole, speciálně pedagogickém centru a specializovaných zařízeních zaměřujících se na vzdělávání a péči o děti a mládež s PAS nejčastější diagnózou z celé skupiny pervazivních vývojových poruch.

Po prozkoumání a analýze dokumentace žáků speciální školy, klientů speciálně pedagogického centra a klientů stacionáře můžeme potvrdit, že převážná většina těchto dětí a mládeže má lékařsky potvrzenou diagnózu **dětský autismus**.

Graf č. 3 – Diagnóza dítěte.



10.4.2. Jednotlivé výsledky průzkumného šetření

Tabulka č. 4 - Otázka č. 1: Čím se zabaví Vaše dítě v čase, který mu přímo neorganizujete?

	aktivity	počet
Stereotypní činnosti	chození sem a tam, vydávání zvuků, pohazování hopíkem, přehazování si korálků, sledování pračky, koukání z okna, hra se zvukovou hračkou, točení se okolo vlastní osy, houpání na houpačce, kreslení map, skákání na míči či matraci apod.	21
CELKEM		21
Pasivní činnosti	TV, DVD – sledování pohádek, filmů a dalších pořadů	17
	prohlížení knih, časopisů, letáků, fotografií	7
	poslech hudby	6
	odpočívání, jídlo, koukání z okna	4
CELKEM		34
Aktivní činnosti	PC (hry, vyhledávání na internetu), tablet, PSP	15
	puzzle, skládačky, stavění z lega, stavění z kostek	10
	kreslení a malování	3
	hra s plyšáky	2
	procházky	2
	fotografování	1
	deskové hry	1
CELKEM		34

K této otázce se vyjádřilo 43 respondentů, 2 na otázku neodpověděli. V některých dotaznících se objevovalo více různých činností, které dítě v přímo neorganizovaném čase dělá. Odpovědi odrážejí skutečnost, že zastoupená skupina dětí je různého věku a jejich zájmy jsou často přizpůsobeny intelektuální úrovni jednotlivců a typu jejich postižení. Zejména u dětí s Aspergerovým syndromem se objevují specifitější zájmy, jako je *kreslení map, fotografování* či *sledování přírodovědných pořadů*.

Na základě výsledků v dotaznících a rozhovorů s vychovateli školní družiny lze konstatovat, že děti a mládež s PAS se ve svém volném čase, který není přímo

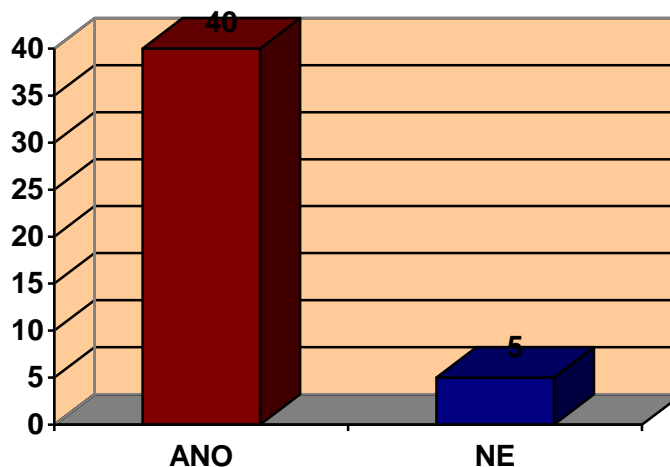
organizován zabaví dle vlastního zájmu. Vychovatelé, dále shodně konstatují, že u dětí převládají stereotypní činnosti, které by dokázaly dělat celé hodiny.

Tabulka č. 5 - Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit?

	absolutní počet	průměr %
ANO	40	89%
NE	5	11%
CELKEM	45	100 %

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Z odpovědi je patrné, že převážná většina, má zájem o nabídku volnočasových aktivit pro své dítě. Lze tedy konstatovat, že poptávka mezi rodiči dětí a mládeží s PAS, po volnočasových aktivitách je velká. Otázkou však zůstává na kolik je tato poptávka vyrovnána s nabídkou aktivit a na kolik je vyrovnána s představou rodičů o jaké aktivity by se mělo jednat. Na tuto otázku nám částečně reaguje další část této odpovědi.

Graf č. 4 – Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit?



Tabulka č. 6 - Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit? **Pokud ano, jaký?**

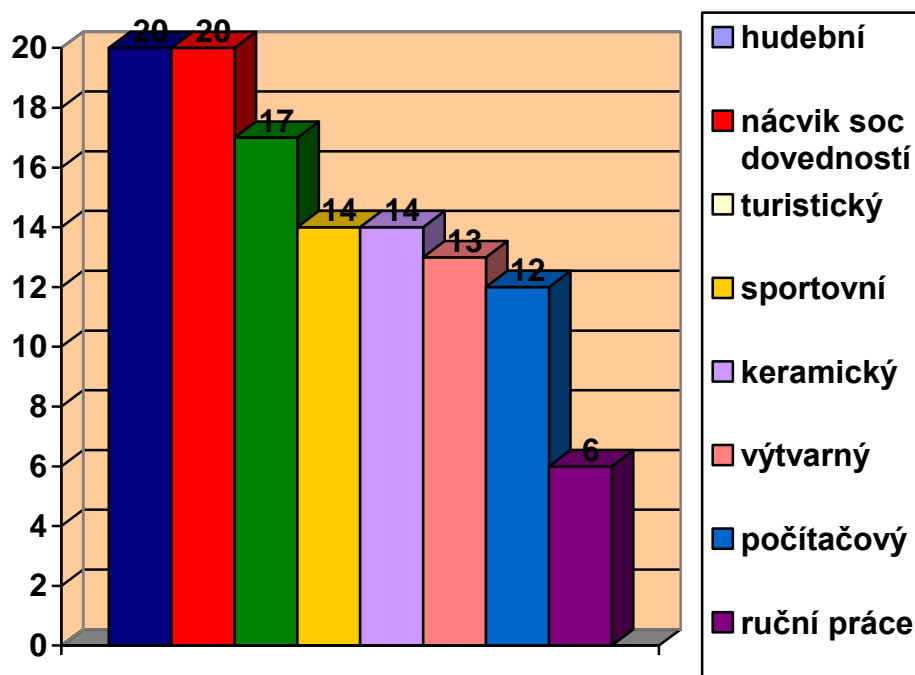
JEDNOTLIVÉ KROUŽKY	POČET
Hudební kroužek	20
Nácvik sociálních dovedností	20
Turistický kroužek	17
Sportovní kroužek	14
Keramický kroužek	14
Výtvarný kroužek	13
Počítačový kroužek	12
Kroužek ručních prací	6

Převážná většina rodičů reagovala na otázku č. 2 pozitivně, což nám ukazuje na fakt, že by uvítali nabídku aktivit zaměřených na volný čas. Porovnáme-li hodnoty v tabulce č. 4 (co naše dítě dělá v čase, který mu neorganizujeme) s hodnoty v tabulce č. 6 (jakou nabídku aktivit si pro naše dítě představujeme) zjistíme, že představy rodičů se neshodují s tím, co je nejoblíbenější činnost jejich dětí. Pro zajímavost uvádíme, že:

- **Rodiče z nabídky kroužků a volnočasových aktivit, která jim byla předložena preferovali nejčastěji:**
HUDBU, NÁCVIK SOC. DOVEDNOSTÍ a TURISTIKU.
- **Zatímco jako oblíbenou činnost svých dětí rodiče uváděli nejčastěji:**
PROVÁDĚJÍ STEREOTYPNÍ ČINNOSTI, SLEDUJÍ TV, PRACUJÍ NA PC.

Tato reakce je však naprosto adekvátní a potvrzuje skutečnost, že děti a mládež chtějí dělat něco jiného, než jim rodiče naplánují. Dále je tento fakt potvrzením, že u dětí a mládeže s PAS je nutné organizovat převážnou část dne a to z důvodu, aby tyto děti neprováděly stereotypní činnosti neustále a nedocházelo k možným problémům v chování.

Graf č. 5 – Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit? **Pokud ano, jaký?**

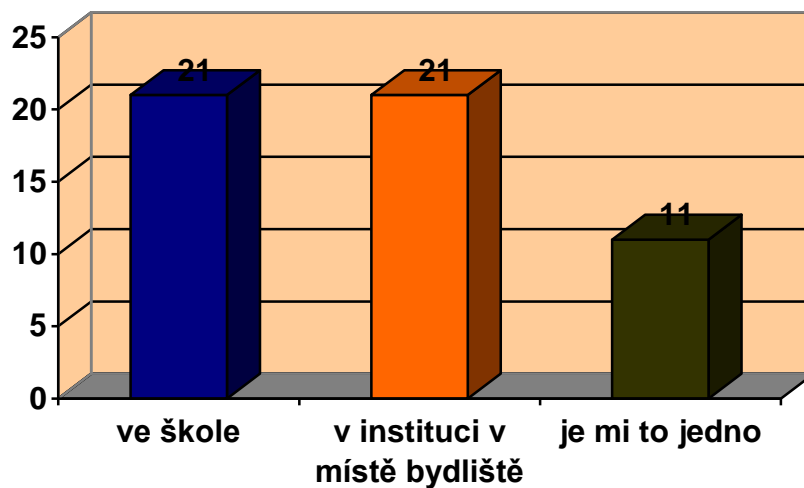


Tabulka č. 7– Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit? **Pokud ano, kde?**

MÍSTO	POČET
ve škole	21
v místě bydliště	21
je mi to jedno	11

Na otázku reagovali všichni respondenti. Výsledek odráží skutečnosti, že vzhledem k organizaci času je výhodnější pro volnočasovou aktivitu škola, do které dítě chodí nebo místo ve kterém žije.

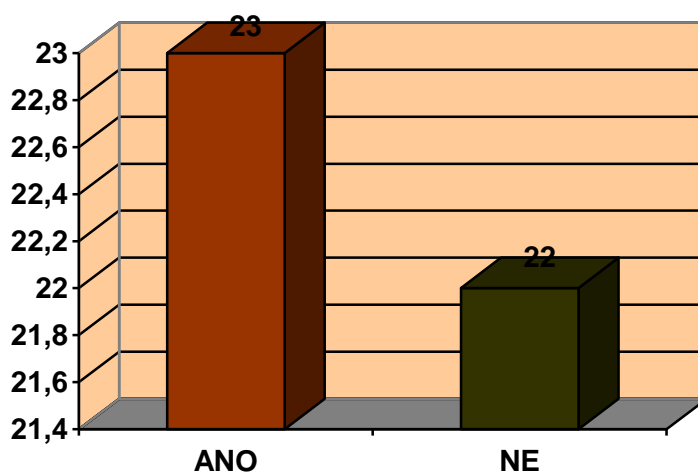
Graf č. 6 – Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit? **Pokud ano, kde?**



Tabulka č. 8 – Otázka č. 3: Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity?

	absolutní počet	průměr%
ANO	23	51%
NE	22	49%
CELKEM	45	100 %

Graf č. 7 – Otázka č. 3: Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity?



Tabulka č. 9 – Otázka č. 3: Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity? **Pokud ano, o jaké aktivity se jedná?**

aktivita	počet
SOKOL, ATLETIKA, SPORTOVNÍ KROUŽEK, PLAVÁNÍ, TENIS	11
KERAMIKA	9
MUZIKOTERAPIE, ZPĚV, TANEC	8
CANISTERPIE	3
VAŘENÍ	2
NÁCVIK SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	2
KRESLENÍ	2
ANGLIČTINA	1
TRUHLÁŘSTVÍ	1
TEXTILNÍ DÍLNA	1
HYPOTERAPIE	1
KARETNÍ KROUŽEK	1
STANICE MLADÝCH TECHNIKŮ	1
ANIMOVANÝ FILM	1
CESTOVÁNÍ	1

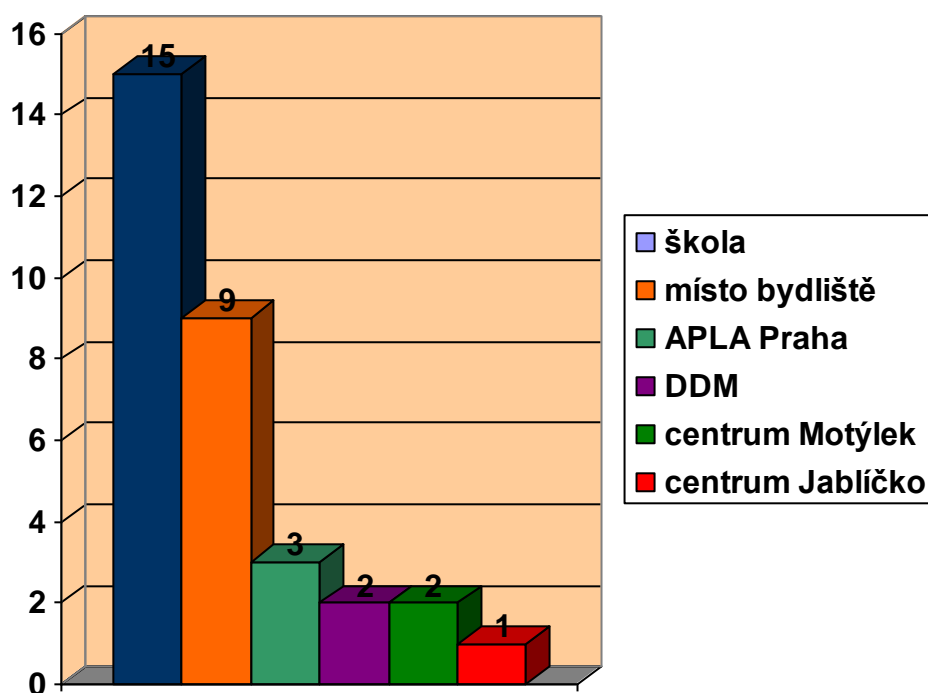
Tabulka č. 10 – Otázka č. 3: Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity? **Pokud ano, kde?**

MÍSTO	POČET
škola	15
místo bydliště	9
APLA	3
DDM	2
Centrum Motýlek	2
Centrum Jablíčko	1

Reakce na tuto otázku odráží skutečnost reálné nabídky volnočasových aktivit pro děti a mládež s PAS. Navštěvuje-li dítě nějaké kroužky, pak je to převážně

ve škole či v místě bydliště. Vzhledem k faktu, že se jednalo o převážnou většinu respondentů, jejichž děti chodí do speciální školy, ve které bylo průzkumné šetření děláno, pak jsou to kroužky atletiky, keramiky a alternativní hudební výchova. Některé děti navštěvují více kroužků pořádaných školou, proto jsou výsledky v tabulce č. 9 (o jaké aktivity se jedná) a tabulce č. 10 (kde dítě tyto kroužky navštěvuje) rozdílné.

Graf č. 8 – Otázka č. 3: Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity? **Pokud ano, kde?**

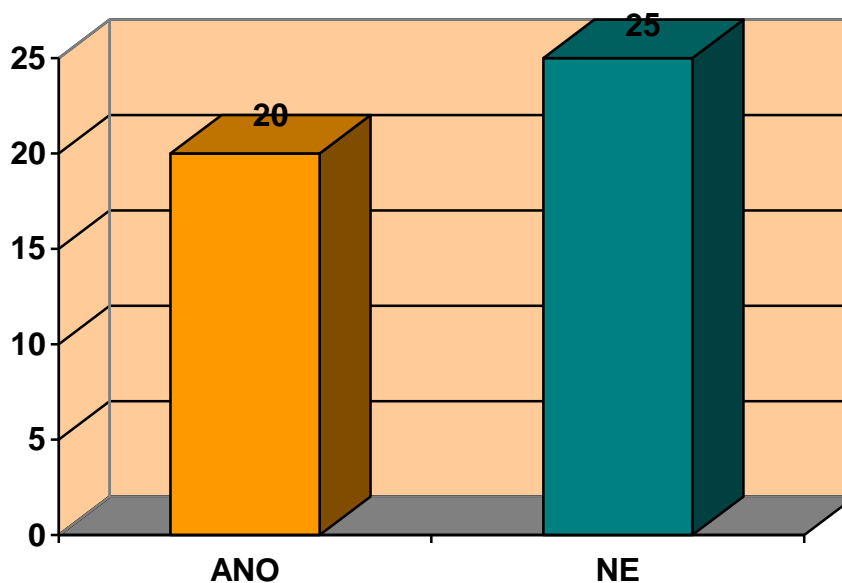


Tabulka č. 11 – Otázka č. 4 Máte dostatek informací o volnočasových aktivitách a organizacích, které pořádají tyto aktivity určené dětem s poruchami autistického spektra.

	absolutní počet	průměr %
ANO	20	44%
NE	25	56%
CELKEM	45	100 %

Na začátku tohoto průzkumného šetření bylo předpokládáno, že většina respondentů na tuto otázku odpoví záporně, tedy, že nemá dostatek informací. Tento předpoklad se nenaplnil. Přesto, že se nenaplnil je součástí diplomové práce adresář organizací, které nabízejí mimoškolní aktivity pro děti a mládež s PAS (příloha č. 4). Záměrně jsou vynechány školy, které tyto aktivity nabízejí, avšak pouze pro své žáky.

Graf č. 9 – Otázka č. 4 Máte dostatek informací o volnočasových aktivitách a organizacích, které pořádají tyto aktivity určené dětem s poruchami autistického spektra.



11. Projekt – „Škola v přírodě společně“.

Projekt – škola v přírodě společně je připraven tak, aby ho bylo možné předložit v rámci grantové výzvy různých organizací, které tyto výzvy vypisují. Pokud by tento projekt byl finančně podpořen, bylo by ho možné realizovat v jednom školním roce i opakovaně. Zároveň by ho bylo možné obohatit o různé finančně náročnější aktivity, které jsou možné v rámci škol v přírodě (např. projížďky na koních, účast na programech v různých ekologických stanicích, společné návštěvy zámků či hradů apod.).

Účast na škole v přírodě je hlavně pro žáky s poruchami autistického spektra finančně náročnější a to zejména vzhledem k faktu, že potřebují větší počet doprovodů, tím náklady na školu v přírodě rostou. Jako další důvod je potřebné uvést, že v některých případech se jedná o rodiče samoživitele, či jeden z rodičů je nucen zůstat s dítětem doma a to z důvodu nutné nepřetržité péče o něj. V těchto případech se poplatek za školy v přírodě stává velmi závažným zásahem do rozpočtu rodiny.

Vzhledem ke skutečnosti, že vypisované granty jsou určeny převážně pro nestátní neziskové organizace stalo by se žadatelem občanské sdružení, které funguje při speciální škole. Občanské sdružení se tedy stane předkladatelem tohoto projektu.

Jedná se o návrh žádosti, který však musí splňovat některé náležitosti. Nadace nebo nadační fond potřebuje v jednoduché žádosti jednoduché odpovědi na předem dané otázky. Z pravidla to bývají otázky PROČ?, CO?, JAK?, KDO?, KDY? Na tyto otázky se pokusíme odpovědět v následujícím formuláři.

Návrh formuláře k projektu „Škola v přírodě společně“.

Název projektu	ŠKOLA V PŘÍRODĚ SPOLEČNĚ	
Příjemci podpory	Příjemci podpory jsou žáci speciální školy a žáci základní školy, kteří se budou účastnit společné školy v přírodě. Vzájemně se tak budou moci intenzivně potkávat a vzájemně spolupracovat. Děti se tak budou mít možnost poznat, nalézat společné zájmy a navazovat tak možné kamarádké vztahy do budoucna.	
Na co bude podpora určena	<p>Příspěvek bude určen na financování doprovodů pedagogických pracovníků žáků speciální školy.</p> <p>Vzhledem k míře postižení a s tím spojené nutnosti většího počtu doprovodů těchto žáků, se pro ně stává účast na škole v přírodě finančně náročnější.</p> <p>Příspěvek bude určen na částečné uhrazení dopravy žáků obou škol na školu v přírodě.</p> <p>Na doprovodný program škol v přírodě (př. jízda na koních dále dle nabídky).</p>	
Popis projektu	Škola v přírodě je koncipována na vzájemné spolupráci obou škol. Do programu tak během týdne budou aktivně zapojováni všichni účastníci. Některé programy budou probíhat odděleně, ale převážná většina společně.	
Výstupy projektu	Společná účast na škole v přírodě.	
Realizační tým projektu	Pedagogové obou škol, kteří se budou účastnit společné škola v přírodě. Z jejich řad budou vybráni koordinátoři a to za každou školu jeden.	
Časový harmonogram celého projektu	leden 2014 – květen 2014	
Časový harmonogram realizace samotného projektu	od 21. 4. 2014 do 27. 4. 2014	

Popis projektu

Projekt „Škola v přírodě společně“ je projekt určený k realizaci společné školy v přírodě dvou škol a to běžné základní a speciální školy. Obě dvě školy na základě vzájemné spolupráce a průběžné přípravy absolvují společnou školu v přírodě v průběhu jara či podzimu. Z obou škol se zapojí přibližně stejný počet žáků.

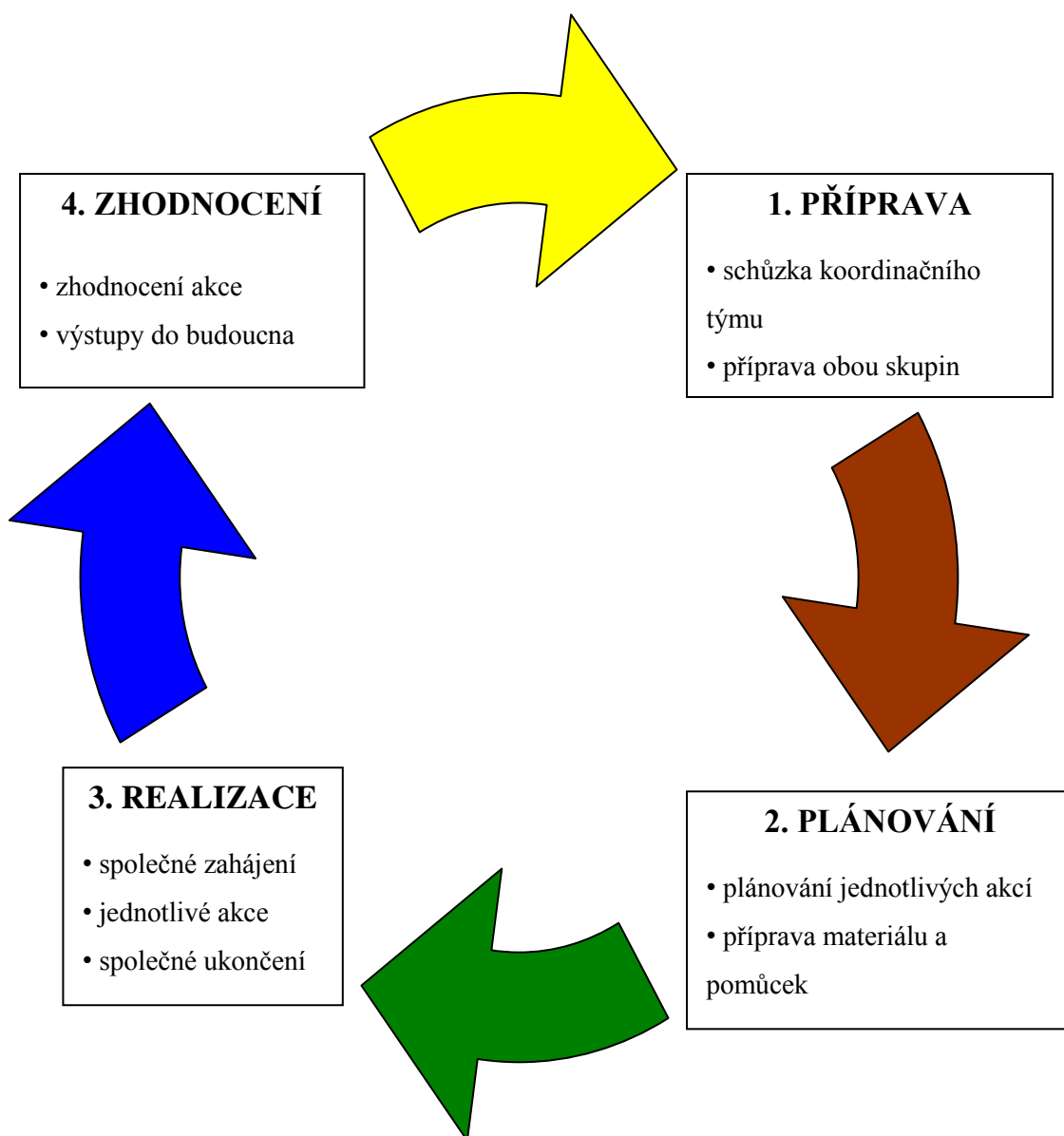
Z řad speciálních škol je vybrána škola, která vzdělává žáky s poruchami autistického spektra se sídlem v Praze 10. Partnerskou školou v projektu je běžná Základní škola se sídlem na Praze 4. Cílovou skupinou budou nejen žáci, ale také pedagogičtí pracovníci obou škol, kteří budou žáky na školu v přírodě doprovázet.

Projekt je pojímán jako dobrá zkušenost a přínos pro všechny. Dětem přináší setkání s odlišností, což je důležité vybavení do budoucího života v podobě získání respektu k sobě i ostatním, schopnosti empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Děti se budou učit komunikovat, spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Dále také umět požádat o pomoc, uvědomit si a pojmenovat své potřeby a potřeby ostatních.

S projektem budou seznámeni také rodiče všech žáků. Ti se také mohou stát aktivními účastníky hlavně ve fázích příprav a mohou tak vnášet vlastní nápady a připomínky do celého projektu. Každý z rodičů dětí, které se budou účastnit školy v přírodě bude mít právo nesouhlasit s účastí dítěte v projektu.

V rámci školy v přírodě budou probíhat společné aktivity a to každý den jedna. Každá škola však bude mít také prostor, který si bude organizovat samostatně dle svých představ a požadavků. Některé nápady a příklady možných aktivit jsou uvedeny v návrhu.

11.1. *Jednotlivé fáze navrhovaného projektu*



11.1.1. Příprava projektu

V této fázi se zvolí koordinátoři projektu, z každé školy to bude jeden zástupce. Na ty pak budou směřovány veškeré dotazy ze stran druhé školy. Koordinátoři budou vzájemně spolupracovat mezi sebou a týmem, který bude zahrnovat všechny pedagogy doprovázející žáky na ŠVP. Každý koordinátor bude mít za úkol dohlédnout na přípravu svojí třídy na společnou akci.

➤ Ve **škole speciální** koordinátor postupně žáky připraví na skutečnost, že na škole v přírodě budou další žáci z jiné školy. Formou rozhovorů, vyprávění, fotografií na téma společné školy v přírodě se bude s dětmi předem pracovat. Dle naplánovaného programu celé školy v přírodě připraví komunikační kartičky na jednotlivé aktivity a seznámí děti s programem předem.

➤ Ve **škole základní** se dle třídních kolektivů zvolí odpovídající aktivity, které žáky připraví po stránce teoretické.

Návrhy aktivit:

- *Přednáška na téma – PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA*
- *Promítání filmu s tematikou autismus – Mary a Max, Temple Grandin, Sněhový dort ...*
- *Aktivita pro děti – zvolíme jednoduchý úkol př. namalovat domeček.*

Větu – „Vezměte si papír a tužku a namalujte domeček.“ přeložíme do jazyka u kterého předpokládáme, že ho žáci nemohou znát. Dále připravíme papír a pastelky a dáme je na místo, ke kterému se volně dostane jakékoli dítě.

Větu v cizím jazyce dětem přečteme a čekáme na jejich reakci. Poté ji několikrát zopakujeme. Pokud jsme si jisti, že nám dítě nerozumí. Větu rozložíme na jednotlivé části „Vezměte si papír.“, „Vezměte si tužku.“, „Namalujte domeček.“ a zase ji několikrát zopakujeme. Poté ke každé jednotlivé větě názorně ukazujeme co má dítě dělat. Můžeme potom žákům vysvětlit, že pro děti s poruchami autistického spektra je někdy velmi těžké porozumět, co po nich ostatní chtějí a že je pro ně důležité, když jim to ukážeme a to reálně nebo na fotografii. Aktivita je zaměřena na to, aby se dětem přiblížilo, jak těžké je někdy porozumět slovní instrukci .

11.1.2. Plánování projektu

Tato fáze projektu je určena k naplánování aktivit, které budou probíhat v rámci ŠVP a k přípravě všeho potřebného materiálu.

Škola v přírodě je plánována od soboty do pátku. Začíná se obědem v sobotu a končí se snídaní v pátek, z čehož vycházíme při plánování jednotlivých akcí. Dále je nutné se připravit na případnou nepřízeň počasí a další rizika, které mohou přijít.

Návrh společných akcí:

- **Sobota večer:** seznamovací večer při hře na kytaru a zpívání. Během zpívání se odehraje seznamovací aktivita – žáci sedí v kruhu a podávají si mezi sebou kámen, ten kdo má kámen v ruce řekne svoje jméno a dodá k tomu nějakou zajímavost, pokud chce. Dle prostoru se vytvoří 1 – 3 kruhy. Žáci i pedagogové obou škol jsou promícháni.
- **Neděle: aktivně výtvarné odpoledne** – žáci obou škol se setkají v rámci aktivní výtvarné dílny, kde si budou moci sami vytvořit své vlastní tričko (pomocí předem připravených šablon a sava). Program se odehraje venku.
- **Pondělí: hrajeme a bavíme se podle nás** – program tohoto dne bude vyhrazen aktivitě dětí a pedagogů ze speciální školy, ti pak vymyslí a zorganizují aktivitu pro školu základní
- **Úterý: společný celodenní výlet** - při vycházce budou žáci plnit úkoly, které jim budou předkládány. V plnění úkolů se budou vzájemně střídat. Každý splněný úkol bude klíč k pokladu, který bude čekat na konci výletu.
- **Středa: hrajeme a bavíme se podle nás** – program tohoto dne bude vyhrazen aktivitě dětí a pedagogů ze základní školy, ti pak vymyslí a zorganizují aktivitu pro školu speciální
- **Čtvrtek: závěrečné DISCO**, společné zhodnocení školy v přírodě v rámci kruhu při předávání si pomyslného kamene.

11.1.3. Realizace projektu

Samotná realizace sebou přináší naplnění všech předem naplánovaných aktivit. Je však potřeba také velmi citlivě reagovat na situace, které v rámci školy v přírodě mohou nastat a mít připravené i náhradní řešení. Cílem projektu je nechat žáky mezi sebou přirozenou cestou komunikovat a netlačit je do situací, které by jim mohly být nepříjemné. Při jakékoli společné aktivitě tedy bude možnost se jí neúčastnit.

Návrh společné aktivity pro celý týden:

Společný obraz - v rámci celé školy v přírodě budou natažena v prostorách budovy dvě velká plátna a připravené výtvarné potřeby. Žáci obou škol budou moci ve svém volném čase na plátno (kterékoli) něco namalovat. Společně tak budou vznikat dva obrazy. Tyto obrazy se poté losem rozdělí a každá škola si jeden odveze.

11.1.4. Zhodnocení projektu

V této fázi se koordinační tým sejde ke zhodnocení celé akce a výstupů do budoucna. Sestaví se společná závěrečná zpráva, která bude umístěna na webových stránkách školy, popřípadě na nástěnkách školy. Závěrečná zpráva bude také součástí výroční zprávy školy. Podklady z projektu mohou být použity na další akce podobného rázu.

12. Shrnutí praktické části

Cílem této části bylo udělat průzkumné šetření v oblasti mimoškolních aktivit dětí a mládeže s poruchami autistického spektra. Pomocí dotazníkového šetření, které bylo rozdáno mezi rodiče dětí a mládeže s poruchami autistického spektra. Bylo zjištěno následující:

Hypotéza č. 1 – děti a mládež s PAS ve svém volném čase preferují stereotypní a pasivní činnosti.

Na základě průzkumného šetření lze usoudit, že hypotéza č. 1 je ze značné míry potvrzena. Z výsledku průzkumného šetření a rozhovorů s vychovatelkami školní družiny vyplynulo, že převážná většina dětí a mládeže s poruchami autistického spektra preferuje ve svém volném čase, který jim není přímo organizován, stereotypní a pasivní činnosti.

Hypotéza 2 – Rodiče dětí a mládeže s PAS by uvítali pestřejší nabídku kroužků či volnočasových aktivit pro své děti.

Na základě průzkumného šetření lze usoudit, že hypotéza č. 2 je také ze značné míry potvrzena. Převážná většina rodičů se vyjádřila, že by uvítala větší nabídku kroužků či volnočasových aktivit pro své děti.

Hypotéza 3 – Děti a mládež s PAS se účastní vonočasových aktivit převážně v rámci instituce, kterou navštěvují.

Z výsledků průzkumného šetření se hypotézu č. 3 nepodařilo úplně potvrdit. Děti a mládež s poruchami autistického spektra se účastní volnočasových aktivit v různých projektech a organizacích, v místě svého bydliště i mimo. Odpovědi byli inspirativní, ne však všechny bylo možné vyhodnotit správně.

Hypotéza 4 – Rodiče dětí a mládeže s poruchami autistického spektra nemají dostatek informací o možnostech volnočasových aktivit pořádaných různými organizacemi.

Z výsledků průzkumného šetření se hypotézu č. 4 také nepodařilo úplně potvrdit. Necelá polovina rodičů, kteří se účastnili dotazníkového šetření má dostatek informací. Přestože je poměrně dost informovaných rodičů, je součástí této práce seznam organizací, které v rámci Prahy pořádají různé volnočasové aktivity pro děti a mládež s PAS. Seznam je připojen v příloze č. 4.

Hypotéza 5 - Nabídka mimoškolních aktivit z hlediska zájmové orientace dětí a mládeže s poruchami autistického spektra v hlavním městě Praha je dostatečně pestrá.

Na základě průzkumného šetření se dá usoudit, že hypotéza č. 5 se nepodařilo úplně potvrdit. V rámci škol, organizací a projektů se zdá, že není nabídka aktivit dostatečně pestrá. Veškeré aktivity a kroužky, kterých se děti a mládež s poruchami autistického spektra aktivně účastní jsou podobné. Jedná se převážně o keramiku, atletiku, muzikoterapii. Rodiče by ovšem preferovali více nabídek, kde mají děti možnost nacvičovat sociální dovednosti a kde by měli možnost pracovat dle systému, který vyhovuje dětem a mládeži s poruchami autistického spektra.

Poslední částí diplomové práce se stává návrh projektu, který nese název „Společná škola v přírodě“. Je zaměřen na společné trávení školy v přírodě dvou rozdílných škol. Jednou se stává Základní škola speciální, která vzdělává žáky s poruchami autistického spektra, druhou je běžná základní škola.

Projekt obsahuje formulář, který by byl možný předložit ke grantové výzvě. Projekt je rozpracován na jednotlivé fáze a to: příprava, plánování, realizace a zhodnocení. Součástí realizace je také návrh jednotlivých aktivit, které by se realizovaly v rámci školy v přírodě. V návrhu je pracováno s teoretickými znalostmi problematiky poruch autistického spektra.

Závěr

Cílem předkládané práce bylo zmapovat mimoškolní aktivity dětí a mládeže s poruchami autistického spektra. Práce předkládá ucelený přehled prostředí, ve kterém k mimoškolním aktivitám dochází. Tedy v rámci školy (odpolední družiny či zájmové kroužky), rodiny, různých organizací či projektů. V každém z těchto prostředí je nutné s dětmi a mládeží s poruchami autistického spektra pracovat na vysoce erudované úrovni a s dostatečnou znalostí této problematiky.

K tomu, abychom mohli pracovat s dětmi a mládeží s pervazivními vývojovými poruchami mimo hlavní vyučovací proces, tedy v době mimoškolních aktivit, je nutné mít znalosti o základních symptomech souvisejících s tímto okruhem diagnóz. Vzhledem k tomu, že se ve své praxi setkávám převážně se čtyřmi diagnózami, zahrnutými do pervazivních vývojových poruch, a to je: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom a jiná dezintegrační porucha, zvolila jsem k bližšímu seznámení právě tyto. V jednotlivých kapitolách popisuji základní symptomy těchto čtyř diagnóz a v práci je označuji jako poruchy autistického spektra.

Veřejnost stále velmi často užívá nepřesné termíny, jako je autismus a autistické rysy. Na tuto skutečnost v práci reaguji a uvádím ji na pravou míru. S termínem autismus se však nadále budeme setkávat nejen pro jeho krátké a vystižné označení, ale i pro to, že se stále vyskytuje v dostupné odborné literatuře a veřejnost je s tímto termínem již poměrně dost seznámena.

Vzhledem ke stále zlepšující se diagnostice a diagnostickým metodám zaznamenáváme velký nárůst v počtu dětí s poruchami autistického spektra. S tímto faktem je tedy nutné pracovat nejen na poli speciálního školství, ale také ve školách běžných a v organizacích, které pracují s dětmi. V této době se také setkáváme s velkým nárůstem integrace žáků s poruchami autistického spektra do běžných škol. Jedná se převážně o žáky s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem. Domnívám se, že nárůst dětí a mládeže s poruchami autistického spektra lze zaznamenat i v organizacích či projektech, které se nezaměřují pouze na tyto děti a mládež. Jako příklad, který jsem si

ověřila i v průzkumném šetření, mohu uvést Sokol či domy dětí a mládeže. Tyto dvě organizace přijímají stále častěji děti s poruchami autistického spektra. Domnívám se, že tento způsob je velmi dobrým příkladem integrace.

Při práci s dětmi a mládeží s poruchami autistického spektra je třeba pracovat jednotně a celostně. Vzájemná provázanost, informovanost a jistá jednotnost všech je bezpodmínečně nutná. Tento fakt mohu potvrdit ze své zkušenosti a ze zkušenosti svých kolegů. Z široké palety programů a různých terapeutických postupů je třeba zvolit ten nejvhodnější nebo zkombinovat několik dohromady. Vždy je to však velmi individuální a šité na míru konkrétnímu dítěti. Ve fázi, kdy s dítětem v rámci volnočasové aktivity pracujeme, je dobré navázat kontakt s rodičem, učitelem a případně i poradenským zařízením. Pouze při takové spolupráci se lépe daří nastavit podmínky pro účast dítěte s poruchami autistického spektra na aktivitě či účasti v projektu.

V průzkumném šetření, ve kterém jsem mapovala jednotlivé mimoškolní aktivity dětí a mládeže s poruchami autistického spektra, jsem dospěla k překvapivým závěrům. Domnívám se, že velká část rodičů přenechává mimoškolní aktivity na škole, přesněji na školních družinách, ve kterých děti a mládež s poruchami autistického spektra tráví poměrně dlouhou dobu. Rodiče si sice přejí, aby s jejich dětmi bylo v jejich volném čase pracováno i mimo školu, ale pouze malé množství rodičů tyto aktivity pro své děti vyhledává. Dále z průzkumu vyplývá, že rodiče často nereagují na potřebu svého dítěte, jak trávit volný čas, ale řídí se pouze svými představami. Otázkou je, zda pouze nereagují stejně jako rodiče dětí, kteří nemají poruchu autistického spektra. Dalším argumentem pro to, proč tak činí, je možná jen naprostá únava z velmi náročná péče o jejich dítě. Nabídka volnočasových aktivit šité na míru pro děti a mládež s poruchami autistického spektra (př. nácvik sociálních dovedností) je v hlavním městě Praha také velmi omezena.

Vzhledem ke skutečnostem, které jsem zmínila výše, a vzhledem k teoretickým poznatkům, jsem se rozhodla v závěrečné části své diplomové práce navrhnout Projekt pro společné trávení času mimo školu. Zmíněný Projekt je zaměřen na společné strávení školy v přírodě dětí z běžné a speciální základní

školy. Střetávání dvou světů, poznávání rozdílů, ale především setkání dětí, které se v mnohém odlišují a v mnohém jsou tak naprosto stejné. Projekt nese název „Škola v přírodě společně“. Vzhledem k tomu, že se jedná o originální akci, jsem neměla možnost čerpat zkušenosti z literatury. Řídila jsem se tedy pouze vlastními zkušenostmi a intuicí. Návrh je připraven tak, aby se dal použít pro grantovou výzvu.

Projekt „Škola v přírodě společně“, jsem měla možnost částečně vyzkoušet těsně před odevzdáním této diplomové práce a dovoluji mi, abych stručně shrnula zkušenosti v samotném závěru. Je mnoho slov, které bych mohla použít pro nastínění, jak se tento projekt vydařil. Řeknu jich však jen pár. Propojily se dva naprosto rozdílné světy a všichni jsme zjistili, že patříme do jednoho společného. Dostalo se nám možnosti naučit se jeden od druhého věci, o kterých jsme si mysleli, že je umíme nebo že není potřeba se je učit. Pro někoho se toto setkání stalo inspirací, pro jiné nečekanou zkušeností, někdo setkáním pouze „proplul“ a odešel nedotčený. I to patří k nabývání zkušeností a poznatků v našich uspěchaných životech.

Na závěr si neodpustím citovat báseň, kterou napsal žák sedmé třídy ZŠ Filosofská po společném týdnu stráveném na škole v přírodě. Ilustruje alespoň částečně jaké pocity si odnášel po společně strávené škole v přírodě on.

Jakub Procházka

Společné zájezdy

Nechme školy na chvíličku,
dejme prostor pro básničku.

Pojďme spojit jiné světy,
v podstatě jsou stejné.

Dejte troubit na trumpety,
hodně dětí se tu sejde.

Dva zájezdy dohromady,
všude švandy se vším všady.

Děkujeme za nápady,
děkujeme za program.

Trefit se nám do nálady,
to by nikdo nezvládl sám.

Za zábavu za hřiště,
děkujeme, zas příště.

Resumé: Diplomová práce nastiňuje jednotlivá úskalí mimoškolních aktivit dětí a mládeže s poruchami autistického spektra. Zdůrazňuje, jakou významnou pozici mimoškolní aktivity v životě dětí a mládeže zastupují a jak důležité jsou pro všestranný rozvoj. Dále mapuje volnočasové aktivity, kterým se věnují děti a mládež s poruchami autistického spektra v rámci rodiny, školy a nejrůznějších projektů. Nedílnou součástí mimoškolních činností se stává hra, kterou lze využít jako jednu z možných forem práce s dětmi a mládeží s poruchami autistického spektra. Hra se také prolíná návrhem projektu, který je součástí diplomové práce.

Resume: This diploma thesis outlines some of difficulties at pasttime activities of children and teenagers with autistic problems. It accents how important part of children's and teenagers' life lays on pasttime activities and how crucial they are for their improvement. It also conducts pasttime activities, which are applied by children and teenagers with problems of autistic spektrum in their families, school and different projects. One of the inseparable part is a game, which can be used as one of the forms of work with children with problems of autistic spektrum. A game is also a proposal of a conception of project which is a part of my diploma thesis.

Seznam literatury

- BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT, *Autismus a hra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-157-3
- GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS, *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-201-7
- HARTL Pavel. *Psychologický slovník*. 3. vyd. Praha: Budka, 1996. ISBN 80-901549-0-5
- HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, *Dětský autismus*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-813.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava a Radovan NETUŠIL. *Autismus I*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 1999
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2000
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2000
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova Praha – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-042-0
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VI*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2002
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Autismus VII*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2003
- Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu, *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, spol. s. r. o., 1998, ISBN 80-90-1647-8-1
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, ISBN 80-7169-195-X
- MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9.
- OPEKAROVÁ, Olga a Zoja ŠEDIVÁ. *Psychologická diagnostika u žáků s poruchami autistického spektra ve speciálně pedagogických centrech*. 1. vyd.

Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2006, ISBN 80-86856-16-X

- PATRICK, J. Nancy. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Prada: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-867-8
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-423-6.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. 1. vyd. Praha, Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5.
- SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV. *Autistické chování*. 1. vyd. Praha, Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.
- SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSINGOVÁ. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.
- SOMR, Miroslav. *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. 1. vyd. České Budějovice, 2006. ISBN 80-239-8227-3
- VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. 1. vyd. Praha, Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1600-8

Legislativní dokumenty:

- PARLAMENT ČESKÉ REPUBLIKY, Zákon o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Sbírka zákonů č. 561/2004. Částka 190, 262-10-324
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ze dne 9. února 2005

Elektronické zdroje:

- **Apla Praha.** In: *www.apla-praha.cz* [online]. 2011 [cit. 21. 3. 2013].
Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/nabidka-volnocasovych-aktivit-na-sk-rok-2012-2013.html>
- **Center for DiseaseControl and Prevention,** Data and statistics. In: *www.cdc.gov* [online]. [cit. 19. 3. 2013].
Dostupné z: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- **ČASLAVSKÁ,** Magdalena. Demografický ukazatel PAS v populaci dle nejnovější výzkumů. In: *www.autismus.cz* [online]. 2010 [cit. 19. 3. 2013].
Dostupné z: <http://www.autismus.cz/odborne-clanky/demograficky-ukazatel-vyskytu-pas-v-populaci-dle-nejnovejsich-vyz-2.html>
- **Komunitní centrum motýlek.** In: *www.motylek.org.cz* [online]. 2011 [cit. 21. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.motylek.org/cz/pro-deti-se-zdravotnim-postizenim/vseobecne-informace>
- **OŠLEJŠKOVÁ,** Hana. Poruchy autistického spektra: poruchy vyvíjejícího se mozku. In: *www.solen.cz* [online]. 2008 [cit. 10. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.solen.cz/pdfs/ped/2008/02/03.pdf>

Další zdroje:

- Školní vzdělávací program Základní školy speciální, Praha, SŠ, ZŠ a MŠ Praha 10, 2009

Seznam tabulek a grafů

TABULKY

1. Tabulka č. 1 – Věk dítěte
2. Tabulka č. 2 – Pohlaví dítěte.
3. Tabulka č. 3 – Diagnóza dítěte.
4. Tabulka č. 4 - Otázka č. 1: Čím se zabaví Vaše dítě v čase, který mu přímo neorganizujete?
5. Tabulka č. 5 - Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit?
6. Tabulka č. 6 - Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit? Pokud ano, jaký?
7. Tabulka č. 7– Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit? Pokud ano, kde?
8. Tabulka č. 8 – Otázka č. 3: Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity?
9. Tabulka č. 9 – Otázka č. 3: Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity? Pokud ano, o jaké aktivity se jedná?
10. Tabulka č. 10 – Otázka č. 3: Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity? Pokud ano, kde?
11. Tabulka č. 11 – Otázka č. 4 Máte dostatek informací o volnočasových aktivitách a organizacích, které pořádají tyto aktivity určené dětem s poruchami autistického spektra.

GRAFY

12. Graf č. 1 – Věk dítěte.
13. Graf č. 2 – Pohlaví dítěte.
14. Graf č. 3 – Diagnóza dítěte.
15. Graf č. 4 – Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit?

16. Graf č. 5 – Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit? Pokud ano, jaký?
17. Graf č. 6 – Otázka č. 2: Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit? Pokud ano, kde?
18. Graf č. 7 – Otázka č. 3: Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity?
19. Graf č. 8 – Otázka č. 3: Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity? Pokud ano, kde?
20. Graf č. 9 – Otázka č. 4 Máte dostatek informací o volnočasových aktivitách a organizacích, které pořádají tyto aktivity určené dětem s poruchami autistického spektra.

Přílohová část

1. Graf výskytu autismu, Národní institut mentálního zdraví – Maryland (USA)
2. Graf počtu klientů s PAS, SPC, Praha 10
3. Dotazník pro průzkumné šetření
4. Seznam organizací, které nabízejí volnočasové aktivity pro osoby s PAS.
5. Fotografie za školy v přírodě duben 2013
6. Diplom od žáků základní školy Filosofská
7. Báseň od žáka Základní školy Filosofská – Jakuba Procházky

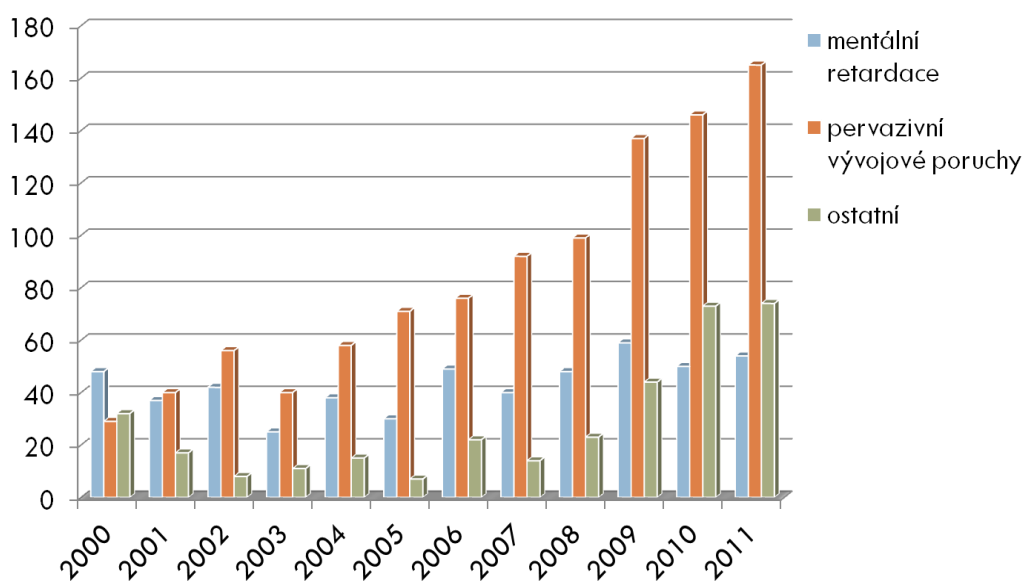
1 - Graf výskytu autismu.

Národní institut mentálního zdraví – Maryland (USA)

Surveillance Year	Birth Year	Number of ADDM Sites Reporting	Prevalence per 1,000 Children (Range)	This is about 1 in X children...
2000	1992	6	6.7 (4.5-9.9)	1 in 150
2002	1994	14	6.6 (3.3-10.6)	1 in 150
2004	1996	8	8.0 (4.6-9.8)	1 in 125
2006	1998	11	9.0 (4.2-12.1)	1 in 110
2008	2000	14	11.3 (4.8-21.2)	1 in 88

2- Graf počtu klientů s PAS, SPC Praha 10

Počty klientů Speciálně pedagogického centra, Praha 10 v letech 2000 –2011



3 - Dotazník pro průzkumné šetření.

Vážení rodiče, držíte v rukou dotazník, jejímž vyplněním pomůžete přispět do šetření v oblasti mimoškolních aktivit dětí a mládeže s poruchami autistického spektra. Získané informace budou použity pro účely diplomové práce. Dotazník je anonymní. U každé otázky zaškrtněte prosím Vámi vybranou odpověď, u otázek volných Vás prosím o vyjádření.

Děkuji Vám za vyplnění

Dotazník pro rodiče dětí s poruchami autistického spektra

Věk Vašeho dítěte:

Pohlaví Vašeho dítěte:

žena

muž

Diagnóza Vašeho dítěte:

dětský autismus

atypický autismus

jiná desintegrační porucha

Aspergerův syndrom

1 – Čím se zabaví Vaše dítě v čase, který mu přímo neorganizujete?

2 - Uvítal byste pro Vaše dítě nabídku kroužků, či volnočasových aktivit?

ANO

NE

Pokud ANO, jaký:

sportovní	výtvarný	keramický	hudební
turistický dovedností	počítačový	ruční práce	nácvik soc.
jiný – vypište:			

Pokud ANO, kde:

ve škole	v instituci v místě bydliště	je mi to jedno
----------	------------------------------	----------------

3 - Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky, či volnočasové aktivity?

ANO

NE

Pokud ANO, o jaké aktivity se jedná:

Pokud ANO, kde:

Pokud ANO, jakým způsobem jste se o kroužku dozvěděli:

4 - Máte dostatek informací o volnočasových aktivitách a organizacích, které pořádají tyto aktivity určené dětem s poruchami autistického spektra.

ANO

NE

4 - Seznam organizací, které nabízejí volnočasové aktivity pro osoby s PAS.

APLA Praha – Asociace pomáhající lidem s autismem.

www.praha.apla.cz/nabidka-volnocasovych-aktivit-na-sk-rok

Mgr. Dana Cejpková, tel.: 606 551 223, cejkova@apla.cz

MOTÝLEK – komunitní centrum, Vlčkova 1067, Praha 14

www.motylek.org, tel.: 281 912 081

Domov pro osoby se zdravotním postižením Sulická 48, Praha 4

www.domovsulicka.cz/volnycas.php

Mgr. Blanka Němcová, tel.: 241 721 601

Denní stacionář Skloněná 308/16, Praha 9

www.rukaprozivot.cz

tel: 284 681 674

Denní stacionář klub POHODA, Roškova 6, Praha 4

www.pohoda-help.cz

Mgr. Šárka Petrášková, tel.: 241 400 672

Dětský centrum Paprsek

www.dcpaprsek.org

PhDr. Erika Landischová, PhD., erika.landischova@dcpaprsek.org

AUTISTIK o.s., Kyselova 1189/24, Praha 8

www.autistik.cz

rehabilitační, terapeutické a ozdravné pobyty pro rodiny

Diakonie, Středisko Ratolest, Praha 10

www.ratolest-stredisko.cz/denni-stacionat/nase-aktivity

Mgr. Vlasta Bešćecová, tel.: 274 821 297

Diakonie, Koněvova 151/24 Praha 3

www.cb.cz/praha3/stacionar/

tel.: 222 584 355

Zajíček na koni, o.s., Doležalova 1045, Praha 9

www.zajiceknakoni.cz

Pecička, Klub pro děti humanitárního občasného sdružení CID

Centrum integrace dětí a mládeže, o.s., Peckova 277/7, Praha 8

www.volny.cz/pecicka-cid/, tel.: 224 817 724

Nová Trojka, Jeseniova 19, Praha 3

www.nova-trojka.cz

5 – Fotografie ze škola v přírodě duben 2013



Příprava na společnou hru



Společná cesta bludištěm



Společné zapalování ohně



Společné disko

6 – Diplom od žáků Základní školy Filosofská

Diplom

PRO ZŠ CHOTOUŇSKÁ

Za bezvadnou organizaci her
a úžasně strávenou Š.V.P

Od ZŠ Filosofská



Diplom od žáků ZŠ Filosofská pro žáky ZŠ speciální Chotouňská

7 – Báseň od žáka Základní školy Filosofská – Jakuba Procházky

SPOJENÉ ZÁJEZDY

Nechme školy na chvíličky,
Dejme prostor pro básničku.

Pojďme spojit jiné světy,
V podstatě jsou stejné.
Dejte troubit na trumpety,
hodně děti se tu sejde.

Dva zájezdy dohromady
všude švandy se všim všady.

Děkujeme za nápady.
Děkujeme za program.
Trefit se nám do nálady.
To by nikdo nezvládl sám.

Za zápravu za hřiště
Děkujeme, zas příště.

Báseň Jakuba Procházky – Spojené zájezdy