

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Zdravotně sociální fakulta

## **Vzdělávání žáků s dětským autismem**

bakalářská práce

Autor práce: Petra Jantošová  
Studijní program: Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika

Vedoucí práce: PhDr. Vlastimila Urbanová

Datum odevzdání práce: 2. 5. 2013

## Abstrakt

V současné době umožňuje legislativa vytvořit pro každé dítě se zdravotním postižením vzdělávací postupy s ohledem na jeho specifické možnosti a schopnosti. Volba vhodných individuálních vzdělávacích postupů a metod u každého dítěte je jedním z důležitých faktorů úspěšného vzdělávání. To je potřebné i pro vzdělávání žáků s dětským autismem. Dětský autismus je jednou z nejzávažnějších poruch mentálního vývoje. Duševní vývoj dítěte je narušen především v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Poznatky odborníků o této problematice a o vzdělávání dětí s dětským autismem přispívají ke zvyšování informovanosti veřejnosti a zejména rodičů. Spolupráce rodičů a odborníků je ve vzdělávání těchto žáků velmi důležitá.

Teoretická část bakalářské práce se zabývá dětským autismem v kontextu poruch autistického spektra, do kterých dětský autismus řadíme. Popisuje charakteristiku tohoto postižení, nespécifické variabilní rysy, zmiňuje diagnostiku vzhledem ke vzdělávání žáků s dětským autismem, charakterizuje rodinu s autistickým dítětem a její úlohu ve vzdělávání. Zvýšená pozornost je věnována možnostem vzdělávání žáků s dětským autismem v současném vzdělávacím systému a především metodám vzdělávání využívaných u dětí s tímto postižením.

Cílem praktické části této práce bylo zjistit, jaké metody vzdělávání jsou zařazovány při vyučování žáků s dětským autismem. Dalším cílem bylo ověřit, jaké metody vzdělávání jsou využívány u těchto žáků v rodinném prostředí. Pro získání informací byl zvolen kvalitativní výzkum. Sběr dat byl prováděn metodou dotazování pomocí polostrukturovaného rozhovoru v rámci souboru vybraných respondentů. Rozhovory byly uskutečněny prostřednictvím předem připravených otázek se dvěma skupinami respondentů. Jednou z nich byli vybraní speciální pedagogové vzdělávající žáky s dětským autismem a druhou skupinu tvořili vybraní rodiče dětí s touto poruchou.

Výsledky práce obsahují zpracované rozhovory vybraných respondentů z obou skupin, které jsou následně podpořené přehlednou tabulkou. Výsledky výzkumu poskytují informace o tom, jaké metody jsou využívány ve vzdělávání žáků s dětským autismem ve školním a rodinném prostředí. Zároveň jsou v práci uvedené také názory

odborníků a rodičů dětí s dětským autismem na metody vzdělávání a jejich praktické využívání a uplatňování. Výsledky výzkumu jsou následně porovnány mezi sebou a rovněž s odbornými informačními zdroji.

V rámci výzkumu této práce bylo zjištěno, že při vyučování žáků s dětským autismem je nejvíce zařazováno strukturované učení, a to individuálně u každého žáka dle jeho možností a schopností. Dále se využívání vzdělávacích metod při vyučování žáků s dětským autismem shoduje s tím, co uvádí literatura a teoretická část této práce. Kromě strukturovaného učení využívají pedagogové při své práci s těmito žáky například metodu globálního čtení, prvky terapie problémového chování a nácviků sociálních dovedností, výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS), počítačové programy a piktogramy.

Prostřednictvím rozhovorů s rodiči bylo ověřeno, že v rodinném prostředí je taktéž nejvíce využíváno strukturované učení. Rodiče volí metody dle potřeb svých dětí a snaží se řídit svými city a tím, co považují pro jejich dítě za nejlepší. V rodinách je stejně jako ve školním prostředí využíváno strukturované učení individuálně dle potřeb dítěte, rodiče používají také metodu globálního čtení a počítačové programy. Zároveň bývají v rodinách využívány prvky metody Son-rise ve spojení s alternativní pedagogikou Marie Montessori, což je možné pokládat za určitý rozdíl oproti využívání vzdělávacích metod ve školách. Ve využívání metod vzdělávání u žáků s dětským autismem v rodinném a školním prostředí nebyly zjištěny žádné zásadní rozdíly.

Tato bakalářská práce poskytuje náhled na využívání metod vzdělávání v rodinách a ve školách, kde jsou žáci s dětským autismem vzděláváni. Zároveň potvrzuje, že ve volbě těchto metod je vždy velmi podstatný individuální přístup, zohlednění specifických potřeb a možností každého žáka s dětským autismem.

Práce by mohla posloužit rodičům dětí s dětským autismem jako informační materiál o vzdělávání a vzdělávacích metodách těchto dětí. Dále by ji mohli využít odborníci v oblasti speciálního školství a další osoby z odborné i laické veřejnosti, které se o problematiku vzdělávání žáků s dětským autismem zajímají a chtějí získat přehled o využívání vzdělávacích metod u žáků s dětským autismem.

## **Abstract**

Legislation currently enables developing teaching methods for every child with special needs taking into account the child's specific possibilities and capabilities. The choice of suitable individual teaching methods and techniques for every child is a major factor of success in education and is equally needed in the education of pupils with childhood autism. Childhood autism is one of the most serious developmental disorders. The child's mental development is disrupted most of all in the area of communication, social interaction and imagination. Specialist knowledge and findings concerning these issues and the education of children with autism contribute to increased public and, in particular, parental awareness. Cooperation between parents and specialists is extremely important in educating this group of pupils.

The theoretical part of the Bachelor thesis deals with childhood autism in context of autistic spectrum disorders, childhood autism being one of them. The thesis describes the characteristics of this disorder and its variable, not autism-specific features, mentioning diagnostics with regard to teaching pupils suffering from childhood autism and describing a family with an autistic child and its role in education. Increased attention is paid to the possibilities in teaching pupils with child autism within the existing system of education and, above all, to educational methods used with children suffering from this disorder.

The aim of the practical part of the thesis was to establish what methods are included in teaching pupils with childhood autism. Another objective was to check the educational techniques applied with this group of pupils in a family setting. A qualitative research has been chosen as the method of gathering information. Data was collected via semi-structured interviews conducted across a selected sample of respondents. Interviews were conducted with two respondent groups using predefined questions. The first group consisted of selected special education teachers educating pupils with childhood autism and the second group was comprised of selected parents whose children suffer from this disorder.

The results of the thesis contain processed interviews with selected respondents from both groups, subsequently supported by a well-arranged table. The results of the research provide information about what methods are used to teach pupils with childhood autism in a school and a family setting. The thesis also presents opinions of specialists and parents of autistic children regarding educational techniques and their practical usage and application. The results of the research are subsequently compared mutually and also against specialised information sources.

The research performed as part of this thesis revealed that structured teaching is the most frequently included technique in teaching pupils with childhood autism, with each pupil individually, depending on his possibilities and capabilities. Further application of educational methods in teaching pupils with childhood autism matches with what can be found in literature and the theoretical part of the thesis. Apart from structured teaching, educators use methods like global reading when working with this group of pupils, plus elements of problematic behaviour therapy and social skills training, Picture Exchange Communication System (PECS), computer software and pictograms.

Interviews with parents confirmed that structured teaching is also the most frequently applied technique in a family setting. Parents choose methods according to their children's needs and try following their emotions and what they consider best for their child. Families as well as schools use structured learning on an individual basis as per the child's needs and parents also use the global reading method and computer software. Families, at the same time, commonly use the elements Son-rise method in combination with alternative teaching of Maria Montessori which may be seen as a certain difference to the application of educational methods at schools. No major differences between the family and the school setting have been identified with respect to educational methods used in teaching pupils with childhood autism.

This Bachelor thesis provides an insight into the application of teaching methods by families and schools where pupils suffering from childhood autism receive their education, whilst confirming that individual approach is of the essence in the selection of such methods, as is taking into consideration the specific needs and possibilities of each pupil suffering from childhood autism.

The thesis may be of use to parents whose children are autistic as a reference material on the education and the teaching methods designed for this group of children. It may also serve to special education specialists and other experts and lay people alike who have taken interest in the issues of teaching pupils with childhood autism and would appreciate an outline of the use of teaching methods with pupils suffering from childhood autism.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci na téma „Vzdělávání žáků s dětským autismem“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 2. 5. 2013

.....

Petra Jantošová

## **Poděkování**

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Vlastimile Urbanové za velmi cenné rady a připomínky k mé bakalářské práci, dále všem speciální pedagogům a rodičům, kteří mi poskytli potřebné informace prostřednictvím rozhovorů. Velmi děkuji své rodině za jejich podporu a trpělivost nejen po dobu mého studia.



## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>1. SOUČASNÝ STAV</b> .....	<b>12</b>
1.1 Poruchy autistického spektra.....	12
1.1.1 Etiologie autismu.....	12
1.1.2 Triáda problémových oblastí.....	13
1.1.2.1 Sociální chování .....	13
1.1.2.2 Komunikace .....	15
1.1.2.3 Představitost .....	16
1.1.3 Diferenciální diagnostika .....	17
1.1.3.1 Dětský autismus .....	17
1.1.3.2 Další poruchy autistického spektra .....	18
1.1.4 Nespecifické variabilní rysy.....	19
1.1.5 Dětský autismus a mentální retardace.....	19
1.1.6 Dělení dětského autismu dle funkčnosti.....	21
1.1.6.1 Vysoce funkční autismus .....	21
1.1.6.2 Středně funkční autismus .....	21
1.1.6.3 Nízko funkční autismus.....	22
1.1.7 Diagnostika.....	22
1.1.7.1 Úloha speciálně pedagogického centra .....	22
1.1.7.2 Diagnóza, odborníci a rodina .....	23
1.2 Rodina s autistickým dítětem .....	24
1.2.1 Rodina a vzdělávání .....	25
1.3 Možnosti vzdělávání žáků s dětským autismem .....	26
1.3.1 Legislativa .....	26

1.3.2	Integrace, inkluze .....	27
1.3.3	Specifika vzdělávání žáků s dětským autismem .....	29
1.3.3.1	Jiný způsob plnění povinné školní docházky .....	29
1.3.4	Metody vzdělávání žáků s dětským autismem .....	30
1.3.4.1	Strukturované učení .....	30
1.3.4.2	Piktogramy .....	33
1.3.4.3	Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS .....	34
1.3.4.4	Využití počítače při vzdělávání žáků s dětským autismem.....	35
1.3.4.5	Podpora rozvoje sociálních dovedností.....	36
1.3.4.6	Globální čtení .....	37
1.3.4.7	Sociální čtení .....	37
<b>2.</b>	<b>CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>39</b>
2.1	Cíle práce.....	39
2.2	Výzkumné otázky .....	39
<b>3.</b>	<b>METODIKA .....</b>	<b>40</b>
3.1	Použitá metodika .....	40
3.2	Výběr výzkumného souboru .....	40
3.3	Průběh výzkumu.....	41
<b>4.</b>	<b>VÝSLEDKY .....</b>	<b>42</b>
4.1	Metody vzdělávání využívané vybranými speciálními pedagogy .....	42
4.2	Metody vzdělávání využívané vybranými rodiči .....	48
4.3	Metody vzdělávání využívané dotazovanými respondenty.....	53
<b>5.</b>	<b>DISKUZE.....</b>	<b>56</b>
<b>6.</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>61</b>
<b>7.</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>63</b>
<b>8.</b>	<b>KLÍČOVÁ SLOVA.....</b>	<b>69</b>
<b>9.</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>70</b>

## ÚVOD

Vytvoření vzdělávacích postupů, které odpovídají specifickým potřebám a možnostem dítěte se zdravotním postižením, je důležité pro úspěšný průběh vzdělávání. To je rovněž potřebné ve vzdělávání žáků s dětským autismem. V České republice nyní přibývá odborníků zabývajících se problematikou dětského autismu a vzděláváním těchto žáků, čímž přispívají k větší informovanosti o této problematice a zároveň také ke zlepšení vzdělávání jedinců s dětským autismem. S rozšiřujícím se výzkumem této problematiky byly více rozpracovány i metody vzdělávání a jejich způsoby využití. Vzdělávání dětí s dětským autismem má podstatně lepší výsledky v případech, kdy se na společné tvorbě postupů a metod vzdělávání podílejí jak rodiče, tak odborní pracovníci zabývající se touto problematikou. Nedostatkem vzájemné informovanosti dochází k neucelenému obrazu o dítěti, čímž je ovlivněno vzdělávání i výběr vzdělávacích metod u těchto žáků.

Problematiku vzdělávání žáků s dětským autismem jsem si zvolila z důvodu, že již třetím rokem vykonávám práci osobního asistenta v rodinách vychovávajících dítě s tímto postižením. V rámci osobní asistence jsem získala informace o vzdělávání dětí s dětským autismem a setkala jsem se s nesourodým využíváním metod vzdělávání ve školním a rodinném prostředí. Z tohoto důvodu byla práce zaměřena především na problematiku využití metod vzdělávání u žáků s dětským autismem.

Teoretická část bakalářské práce se zabývá poruchami autistického spektra, zejména dětským autismem, jeho charakteristikou a specifickými tohoto postižení. Dále je zde popsána rodina s autistickým dítětem a její úloha ve vzdělávání žáků s dětským autismem. V teoretické části práce je také obsažen přehled možností vzdělávání žáků s tímto postižením a specifika vzdělávání těchto dětí. V závěru teoretické části jsou podrobněji popsány metody vzdělávání žáků s dětským autismem. Tyto metody byly zpracovány na základě prostudování odborných informačních zdrojů.

Empirická část práce je zaměřena na získání přehledu metod vzdělávání využívaných při vyučování žáků s dětským autismem. Dalším cílem je ověřit, jaké metody vzdělávání jsou využívány v rodinném prostředí.

# 1. SOUČASNÝ STAV

## 1.1 Poruchy autistického spektra

Pro tyto poruchy se v dnešní době používají různá označení, která vyjadřují stejný jev. Z hlediska historie je nejvíce používaný a rozšířený termín autismus, který je výstižný a zastřešuje celé spektrum těchto poruch. Nyní je však velmi často používán termín poruchy autistického spektra, který je chápán jako synonymum pro pervazivní vývojové poruchy. Název porucha autistického spektra je používán jako edukační termín, kdežto termín pervazivní vývojové poruchy je označován spíše jako termín medicínský (Bazalová, 2011). Bazalová (2011, s. 30) zároveň uvádí názor Thorové, že: „*termín poruchy autistického spektra je považován za výstižnější, protože specifické deficity a abnormální chování u dětí a dospělých jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní*“. Pervazivní vývojové poruchy jsou poruchy všepromikající, to znamená, že ovlivňují osobnost dítěte a narušují jeho vývoj do hloubky v mnoha směrech. Proto se tyto poruchy řadí mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Tato porucha způsobuje především problémy v oblasti komunikace, sociální interakce a imaginace. Tyto tři oblasti jsou označovány jako triáda autismu (Thorová, 2006).

Poruchy autistického spektra jsou postižením celoživotním. Ovlivňují závažným způsobem život jedince a to ve všech směrech (Howlin, 2005). Dětský autismus je řazen mezi poruchy autistického spektra. Toto postižení znemožňuje dítěti začlenit se do společnosti a mění jeho vývojovou úroveň v oblasti motorické, emoční, řečové, kognitivní i sociální (Hrdlička, Komárek, 2004).

### 1.1.1 Etiologie autismu

Dřívější chybná teorie psychoanalytického hnutí o tom, že příčiny autismu spočívají v chladném přístupu matek ke svým dětem, je již mnoho let překonána.

Významným krokem byla konference v Hamburku v roce 1988 (Autismus dnes a zítra), která tuto teorii definitivně odmítla a přijala organicko-vzdělávací orientaci. Autismus byl zařazen mezi vývojové poruchy a ne mezi duševní onemocnění (Jelínková, 2008).

Bazalová (2011, s. 35) uvádí Rimbaldovu definici z roku 1964, že: „*autismus je vrozená neurovývojová porucha na neurobiologickém základě organického původu.*“ Nicméně zkoumání příčin poruch autistického spektra je v současné době častým předmětem výzkumu mnoha odborníků, a to z důvodu, že přesná etiologie je stále nejasná (Bazalová, 2011).

Mezi příčiny autismu zahrnují odborníci například genetické predispozice, abnormality mozku, metabolické poruchy, vakcinaci, neuropsychologické teorie (emoční a kognitivní teorie) a další jiné faktory, které mohou být příčinou autismu nebo zhoršovat jeho symptomy (Hrdlička, Komárek, 2004).

### **1.1.2 Triáda problémových oblastí**

Výraz triáda autismu poprvé použila v sedmdesátých letech L. Wing. Pro tuto triádu je charakteristické narušení v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti (Bazalová, 2011).

#### **1.1.2.1 Sociální chování**

Sociální vývoj je možné vnímat již v raném období života dítěte. Objevuje se první úsměv, oční kontakt, sociální broukání a vyžadování přítomnosti matky nejen při kojení. Dítě se v této oblasti vyvíjí od období vyhledávání přítomnosti druhých lidí (především dospělých) přes období batolecího vzdoru až po spolupráci s vrstevníky a přizpůsobení se ve školním věku různým společenským situacím (Říčan, 2005).

U dětí s autismem se setkáváme s poruchou sociálního chování a sociální interakce. Je to jeden z hlavních symptomů této poruchy. Míra deficitu v sociálním vývoji je

u jednotlivých dětí rozdílná, závisí to především na hloubce poruchy autistického spektra (Vágnerová, 2004).

Již zmíněná L. Wing rozlišila a popsala u osob s poruchou autistického spektra tři typy sociální interakce. První je typ osamělý, druhý typ nazvala typem pasivním a typ třetí označila jako typ aktivní – zvláštní. V průběhu dalších let přidala k těmto třem typům i čtvrtý – formální, afektovaný. Na základě svých zkušeností doplnila K. Thorová k těmto čtyřem typům typ pátý, který označila jako smíšený – zvláštní. Celkem tedy v této oblasti rozlišujeme pět typů sociální interakce (Bazalová, 2011).

Pro osamělý typ dítěte je charakteristická uzavřenost a odtazítost ve většině situací. Dítě je samotářské, projevující se nezájmem o sociální kontakt. Děti, které spadají do typu pasivního, se vyznačují sníženou schopností sdílet radost s ostatními, poskytnout útěchu, podělit se a poprosit o pomoc. Kontakt s druhými lidmi se nevyhýbají, ale ani jej nevyhledávají (Thorová, 2006).

Pro děti formálního, afektovaného typu jsou typické dobré vyjadřovací schopnosti, pedantické dodržování pravidel a konzervativní chování, které někdy působí až chladným dojmem. Tyto děti mají vyšší IQ, mají encyklopedické zájmy. Jejich řeč je velmi precizní, mnohými výrazy slepě imitují dospělé a některými výroky až šokují (Bazalová, 2011).

U dětí typu označovaného jako aktivní – zvláštní je charakteristická přehnaná gestikulace, mimika a nedodržování intimní zóny. Je zde časté ulpívavé dotazování, které může být až sociálně zahanbující nebo je zaměřené na předměty a témata zájmů (Thorová, 2006).

Děti, které řadíme mezi typ smíšený – zvláštní, mají velké výkyvy v kvalitě kontaktu a jejich sociální chování je zvláštní a velmi nesourodé. Záleží na tom kde, jak a s kým je kontakt navázán. Kromě toho lze u těchto dětí zaznamenat prvky osamělosti, pasivity i aktivního a formálního přístupu. Pasivním prvkem je například pěkný sociální úsměv, mezi aktivní – zvláštní prvky patří různé naučené dotazy, prohlášení a zájem o úzce vyhraněná témata. Tyto děti se projevují také pedantickým dodržováním pravidel a různými naučenými frázemi, které se řadí do prvků formálního přístupu (Bazalová, 2011).

Všechny tyto typy sociálního chování se mohou vzájemně prolínat, měnit se s vývojem dítěte a v závislosti na prostředí, ve kterém se dítě nachází (Jelínková, 2008).

### ***1.1.2.2 Komunikace***

Porucha komunikace je prvotním charakteristickým znakem poruch autistického spektra. Prvním postřehem rodičů bývá všimnutí si odlišného vývoje řeči. Typický vývoj řeči u dětí začíná křikem, kolem půl roku nastupuje žvatlání, postupně nastává porozumění řeči, dítě ovlivňuje své okolí různými gesty a očním kontaktem. Kolem jednoho roku děti rozumí jednoduchým výrazům a objevují se u nich první slova. Po druhém roku se u dětí zvětšuje slovní zásoba, jsou schopny tvořit jednoduché věty a porozumět složitějším instrukcím. Oproti tomu je vývoj řeči u dětí s autismem odlišný. U některých dětí se objeví odchylky ve vývoji řeči už v období žvatlání. U jiných nastane po druhém roce regres, při němž dochází ke ztrátě některých již vytvořených komunikačních dovedností, může se objevit echolálie (opakování vět a slov) nebo mohou přestat mluvit úplně (Bondy, Frost, 2007).

U dětí s poruchou autistického spektra je narušena řeč verbální i neverbální. Mají problémy nejen s porozuměním řeči, ale i s vyjadřováním. V neverbální komunikaci se setkáváme s omezeným využíváním gest, mimiky a očního kontaktu. Komunikace bývá velmi jednostranná. Osoby s poruchou autistického spektra mluví spíše o svých vlastních tématech a zájmech. Pro jedince s autismem je velký problém vyjadřovat své vlastní pocity (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007). Mezi první postřehy, kterých si rodiče v oblasti komunikace mohou všimnout už v raném věku jejich dítěte, patří opoždění vývoje řeči. Jejich dítě neříká, co chce, nereaguje na své jméno, na pokyny. Neukazuje, nemává na rozloučenou, slova, která dříve říkalo, přestalo používat. Mnohdy se rodičům jejich děti s autismem jeví jako neslyšící (Pátá, 2008).

### ***1.1.2.3 Představitost***

Dalším prvkem triády je narušení schopnosti představitosti. S postupným vývojem dítěte se rozvíjí i představitost. Společně s představitostí se u dětí vyvíjí schopnost nápodoby. V závěru tohoto vývoje by dítě mělo být schopno plánování. U dětí s poruchou autistického spektra dochází k narušení představitosti, která ovlivňuje mentální vývoj dítěte v mnoha směrech. V důsledku narušení představitosti a symbolického myšlení má dítě s autismem problémy v oblasti hry, volného času a používání předmětů (Thorová, 2006).

Hra je tvořivá činnost, která je důležitá pro další učení dítěte. Ve hře dítě vyjadřuje samo sebe, jak vnímá realitu, jakou má představitost a fantazii. Pro děti s touto poruchou je spíše charakteristické, že schopnost umět si hrát postrádají. Hra je zde popisována jako stereotypní, jednoduchá a mechanická (Beyer, Gammeltof, 2006).

Trávení volného času dětí s poruchou autistického spektra se stejně jako jejich hra liší od volnočasových aktivit jejich vrstevníků. Vyhledávají spíše aktivity určené pro mladší děti a to z důvodu potřeby jistoty, řádu a stereotypu. Jejich volný čas je obvykle zaplněn stereotypními aktivitami a zájmy. Vyhraněnost zájmů závisí na symptomatice, některé děti mají rády například jízdni řády, hodiny, mapy, videohry, jiné mají v oblíbeně zvláštní předměty (antény, různé roury, popelnice, sifony, hydranty, klíče, atd.). Děti s autismem stereotypně zacházejí s různými předměty, hračky nepoužívají podle jejich funkce, spíše je rády roztáčejí, pootáčejí, házejí, bouchají, olizují nebo s nimi jinak manipulují. Oblíbené může být opakované zavírání a otevírání dveří, skříní, zásuvek, hraní si s vodou, manipulování s různými letáky, šňůrkami a provázky. Na určité předměty mohou být fixovány, vyžadují jejich neustálé nošení u sebe a odloučení od nich může vyvolat velké záchvaty vzteku (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).



### **1.1.3 Diferenciální diagnostika**

Mezi dětským autismem a ostatními poruchami autistického spektra jsou rozdíly. Úkolem diferenciální diagnostiky je zjistit tyto rozdíly a rozlišit, zda se jedná o dětský autismus nebo o jinou poruchu autistického spektra (Hrdlička, Komárek, 2004).

#### ***1.1.3.1 Dětský autismus***

Je nejčastější pervazivní vývojová porucha, která je v současnosti nejlépe prostudovaná. Tuto poruchu popsal J. Kanner již roku 1943 jako časný dětský autismus. Výskyt tohoto postižení je častější u chlapců než u dívek (Hrdlička, Komárek, 2004).

Dětský autismus vystihuje tzv. triáda autismu, kam řadíme abnormality v sociální interakci, komunikaci a představivosti. Kromě výskytu triády autismu je pro dětský autismus typické, že tyto projevy se vyskytují vždy před třetím rokem věku dítěte a je zde vždy různá míra narušení (Bazalová, 2011). První symptomy u této poruchy je však možné pozorovat mnohem dříve. Rodiče dětí s dětským autismem uvádí, že jejich dítě se vyvíjelo odlišně již během druhého roku a dokonce už mezi 12. – 18. měsícem zaznamenávali první postřehy v opoždění řeči a v sociálním kontaktu. Příznaky (viz Příloha č. 1) mohou přicházet již během prvního roku života dítěte, kdy se postupně a pozvolně rozvíjí autistické deficity, což bývá obvyklejší. Méně častá bývá tzv. autistická regrese, která se dá popsat jako závažný vývojový obrat zpět. Regrese se může objevit jak u dětí, které měly do té doby normální vývoj, tak i u dětí, u kterých byly již dříve patrné mírné známky autismu. Autistická regrese se projevuje tím, že dítě ztrácí již získané vývojové dovednosti, a to zejména v oblasti řeči, nonverbální komunikace, sociálního chování, hry a někdy i kognitivních schopností. U tohoto postižení je typická různorodost příznaků. K dětskému autismu se často přidružují i jiné poruchy, jako například mentální retardace, která se u těchto jedinců objevuje poměrně často (Hrdlička, Komárek, 2004).

### ***1.1.3.2 Další poruchy autistického spektra***

*Atypický autismus* je porucha, která se od dětského autismu liší dobou vzniku, kdy k narušení vývoje dochází až po třetím roku věku dítěte. Také se liší naplněním všech tří oblastí diagnostických kritérií. U této poruchy chybí psychopatologie jedné či dvou ze tří oblastí, které jsou požadované pro diagnózu autismu (Vítková, 2004).

*Dezintegrační porucha – Hellerův syndrom* je vzácná porucha, jejíž etiologie stále není známá. Vývoj dítěte je zhruba do dvou let věku normální. Po druhém roku věku u dítěte dochází ke ztrátě již získaných dovedností. Regres nastává především v oblasti řeči a motoriky, postižena je i kontrola defekace (Vágnerová, 2004).

*Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby* – děti s touto poruchou se mohou projevovat například sebepoškozováním, trvalým motorickým neklidem a velmi rychlými změnami aktivit. U této poruchy není sociální narušení autistického typu (Hrdlička, Komárek, 2004).

*Jiná pervazivní vývojová porucha* je kategorie, kam řadíme děti, u kterých se objevuje narušení v oblasti sociální interakce, představitivosti a komunikace, ale ne v takové míře, aby mohly získat diagnózu autismus či atypický autismus. Kritéria pro diagnostiku nejsou přesně definována (Bazalová, 2011).

*Aspergerův syndrom* je porucha autistického spektra vyskytující se převážně u chlapců. Aspergerův syndrom má stejně závažné příznaky jako autismus, ale jsou zde v podstatě normální kognitivní dovednosti. Může, ale nemusí zde být opožděný vývoj řeči (Valenta, Müller, 2004). U ostatních poruch autistického spektra se často setkáváme s mentální retardací, kdežto u Aspergerova syndromu je intelekt v pásmu normy nebo může být i nadprůměrný. Pro Aspergerův syndrom je typické narušení sociálních dovedností, kdy jedinec vnímá sociální vztahy jinak než ostatní (Vosmik, Bělohávková, 2010). Atwood (2005) uvádí, že tyto děti jsou spíše sebestředné, nikoli sobecké.

*Autistické rysy* - dle Thorové (2006) nejsou autistické rysy diagnózou a tímto termínem bývají označovány děti, pro které by měla být správná diagnóza atypický autismus nebo dětský autismus a mentální retardace. Autistické rysy nemají oficiální

definici a užívání výrazu „autistické rysy“ je považováno za nevhodné i z důvodu, že slovo „rysy“ není adekvátním označením pro tuto poruchu a stav dítěte se tak jeví jako méně závažný.

#### **1.1.4 Nespecifické variabilní rysy**

U dětského autismu se také jako u ostatních poruch autistického spektra objevují různé nespecifické rysy. Dítě může být přecitlivělé na určité zvuky, pachy i chutě (Richman, 2006).

Patří sem různé zvláštnosti ve zrakové a sluchové percepci, mohou to být například přehnaná reakce na blesk fotoaparátu či strach ze zvuku tekoucí vody (Thorová, 2006). Co se týká chuťového a čichového vnímání, tak mnoho dětí s autismem stále vyžaduje jídlo určité barvy nebo jídla stejného typu. Setkat se můžeme i s neobvyklými čichovými reakcemi, mezi které například patří očichávání různých předmětů nebo lidí (Bazalová, 2011).

Přecitlivělost na určité hmatové podněty může spočívat kromě nechuti dotýkat se různých předmětů také v odmítání doteků, mazlení a dalších činností spojených s dotekem, například česání či stříhání nehtů. Některé děti naopak mají nutkání sahat na různé předměty a neustále vyhledávat různé materiály, kterých se dotýkají nejen rukama, ale i různými částmi těla (Thorová, 2006).

#### **1.1.5 Dětský autismus a mentální retardace**

Tato dvě postižení jsou rozdílná, ale zároveň mají mnoho společného. Mentální retardace i autismus jsou vrozeným postižením, u obou se setkáváme s narušením mozkových funkcí trvalého charakteru a obě postihují celkový vývoj člověka jak v oblasti rozumové, tak tělesné i sociální. Autismus a mentální retardace se mnohdy vyskytují společně. V současné době se uvádí, že přibližně 75% dětí s autismem má

rozumové schopnosti v pásmu mentální retardace (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007). Nejčastěji je autismus doprovázen středně těžkou mentální retardací. U dívek, kterým byla diagnostikována tato porucha, se většinou vyskytuje retardace těžšího stupně (Thorová, 2006).

Mezi lidmi s postižením tvoří osoby s mentální retardací jednu z nejpočetnějších skupin. Pro toto postižení je charakteristické snížení úrovně rozumových schopností, které je běžně označováno jako inteligence. Každý člověk s tímto postižením je jedinečný a u každého z nich se objevuje různá míra i hloubka postižení jednotlivých funkcí (Švarcová, 2006).

*Lehká mentální retardace (IQ 50-69)* - v batolecím období se objevuje jen lehké opoždění. Větší problémy nastupují až v předškolním věku, kdy se u dítěte projevuje například opoždění ve vývoji řeči, komunikativních dovednostech, objevují se různé vady řeči, malá slovní zásoba, stereotypní hra, nedostatečná vynalézavost a zvědavost dítěte. V období školního věku se u dítěte objevují už větší obtíže, kterými jsou kupříkladu slabší paměť, problémy s analýzou a syntézou. Schopnost abstrakce a logického myšlení je omezena, u těchto jedinců převládá spíše konkrétní mechanické myšlení (Vítková, 1998).

*Středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)* - opoždění vývoje je zřejmé již v kojeneckém nebo batolecím věku. Kromě narušení pohybového vývoje je zde výrazně opožděn i vývoj řeči. Řeč je velice jednoduchá, tyto osoby mají minimální slovní zásobu i v období dospělosti. Jsou schopny si při kvalitním vedení osvojit alespoň částečně sebeobslužné dovednosti. V různých situacích jsou pro ně typické nepřiměřené afektivní reakce (Bazalová in Pipeková, 2006).

*Těžká mentální retardace (IQ 20-34)* - u dětí s tímto postižením je velmi výrazné opoždění vývoje pozorovatelné již v útlém věku. Vedle mentálního postižení je zde těžší i postižení pohybové. Tyto děti si vzácně mohou osvojit několik jednoduchých slov, ale spíše je jejich řečový vývoj narušen natolik, že se mluvit nenaučí vůbec. Typické jsou časté nepřiměřené afektivní reakce. Vedení těchto dětí je zaměřeno především na rozvoj komunikace, ať už verbální či neverbální, a na osvojení si základů sebeobsluhy (Říčan, Krejčířová, 1997).

*Hluboká mentální retardace (IQ pod 20)* - osoby s hlubokou mentální retardací mají pohybový vývoj narušený natolik, že většina z nich jsou zcela imobilní. Řeč je zde omezena pouze na neverbální projevy, například radostnou náladu projevují většinou jen úsměvem a nejsou schopni porozumět mluvenému slovu. U těchto dětí je důležité věnovat se rozvoji komunikace, pracovních a motorických dovedností, což je prováděno za pomoci speciálních metodických postupů (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

### **1.1.6 Dělení dětského autismu dle funkčnosti**

Dle funkčnosti dělíme autismus na nízko funkční autismus, středně funkční autismus a vysoce funkční autismus. Toto dělení závisí na tom, jak je jedinec schopen fungovat ve společnosti. Pro vymezení typů dle funkčnosti je rozhodující hodnota IQ, míra podpory v každodenním životě a opožděný vývoj řeči (Bazalová, 2011).

#### ***1.1.6.1 Vysoce funkční autismus***

Je postižení, kde není přítomna mentální retardace. Patří sem autističtí jedinci s normální či nadprůměrnou inteligencí. Tito jedinci jsou schopni alespoň částečně fungovat samostatně ve společnosti. Stává se, že vysoce funkční autismus se zaměňuje s Aspergerovým syndromem. Vysoce funkční autismus je lehčí forma autistického postižení (Hrdlička, Komárek, 2004).

#### ***1.1.6.2 Středně funkční autismus***

Zahrnuje jedince s lehkou a středně těžkou mentální retardací. V sociálním chování je zde větší uzavřenost, snížená schopnost navázat kontakt a snížená spontánnost až pasivita. Je zde více narušena komunikace, rozumí běžným pokynům, ale objevují se

zvláštnosti v řeči, agramatismy a občasné neadekvátní reakce. U těchto dětí je při spolupráci důležitý zvýšený důraz na motivaci (Thorová, 2006).

### ***1.1.6.3 Nízko funkční autismus***

Bývá velmi často spojen s těžkou a hlubokou mentální retardací. Děti s nízko funkčním autismem špatně komunikují verbálně i neverbálně, nejsou schopny porozumět řeči a objevuje se echolálie. V oblasti sociálních dovedností se tyto děti projevují neschopností navazovat sociální kontakt a jsou uzavřené. Hra bývá manipulační nebo se nevyskytuje vůbec. Mají výrazně problémové chování, nespolupracují a je zde nutný neustálý dohled (Thorová, 2006).

### **1.1.7 Diagnostika**

Diagnostika autismu je velmi složitý proces. Je zde důležitá komplexnost, která spočívá v psychologickém, neurologickém, psychiatrickém, foniatrickém, genetickém a speciálně pedagogickém vyšetření. Pro vzdělávání dětí s autismem je důležité psychologické a speciálně pedagogické vyšetření, které zajišťuje speciálně pedagogické centrum zaměřující se na autismus nebo mentální postižení. Toto vyšetření může provést také klinický psycholog z jiného pracoviště (Bazalová, 2011).

#### ***1.1.7.1 Úloha speciálně pedagogického centra***

V České republice psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku vykonávají především speciálně pedagogická centra (Čadilová, Žampachová, 2008).

Thorová (2006) uvádí, že při diagnostice se pracovníci zaměřují především na projevy v oblasti komunikace, sociálního chování a imaginace spojené se stereotypií a hrou, čili na tzv. triádu tohoto postižení.

Včasná a komplexní diagnostika je základem pro kvalitní a efektivní intervenci u dětí s poruchou autistického spektra. Odvíjí se od ní další podpora a vzdělávání těchto žáků. Speciálně pedagogická centra spolupracují při diagnostice s řadou dalších odborníků, kterými jsou hlavně lékaři jako například neurolog či psychiatr (Čadilová, Žampachová, 2008).

Speciálně pedagogická centra jsou speciální školská zařízení zaměřující se na určitý typ zdravotního postižení. Pracovníci speciálně pedagogického centra, kromě diagnostiky a zpracovávání anamnézy, vypracovávají podklady k rozhodnutí o zařazení dítěte nebo žáka do integrovaného či speciálního zařízení. Zpracovávají návrh odpovídajícího způsobu vzdělávání a výchovy postižených dětí a mladistvých se zajištěním metodické a konzultační pomoci. Vedle těchto úkolů je v jejich kompetenci mnoho dalších činností, například poskytují pomoc a podporu nejen samotnému jedinci s postižením, ale i celé rodině (Novosad, 2006). Speciálně pedagogická centra poskytují poradenství pro děti s poruchou autistického spektra buď přímo v centrech určených pro tento druh postižení, nebo v centrech pro děti s mentální retardací. Od roku 2002 působí v každém kraji krajský koordinátor pro vzdělávání dětí a žáků s poruchami autistického spektra (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

#### ***1.1.7.2 Diagnóza, odborníci a rodina***

Včasná diagnóza je pro rodinu velmi důležitá. Nespočívá však jen ve stanovení diagnózy, v pojmenování a zařazení postižení. Správně stanovená diagnóza by měla rodičům poskytnout informace o této problematice, o prognóze, hodnocení dítěte, zásady péče o dítě s tímto postižením, doporučení vhodných služeb a předání různých kontaktů na další odborníky či různé organizace (Jelínková in Hrdlička, Komárek, 2004). Vedle poradenství speciálně pedagogických center se mohou rodiče obrátit na

různá občanská sdružení, jako jsou například APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem), občanské sdružení Autistik v Praze a jiná další sdružení či organizace (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Kerrová (1997) uvádí, že mezi další odborníky, kteří by měli rodinám s dítětem s postižením poskytnout pomoc a na které se může rodina obrátit, jsou například obvodní a rodinný lékař, pediatr, ostatní specialisté v nemocnici, zdravotní sestry, sociální pracovníci, speciální pedagogové, logopedi, dětský psycholog, rehabilitační pracovníci, učitelé a ředitelé na školách a další.

## **1.2 Rodina s autistickým dítětem**

Rodičovský vztah k dítěti se vytváří již v prenatálním období. S narozením potomka mají rodiče určitá očekávání, která se jim sdělením diagnózy zhroutí. Reakce na sdělení diagnózy začínají šokem, poté se zapojují obranné mechanismy. Následuje většinou depresivní období, po němž přichází kompenzace, kdy deprese ustupuje a dochází k racionálnímu přístupu. Jako poslední nastává období životní rovnováhy, kdy rodina dítě přijme a přebudovává své životní hodnoty (Thorová, 2006). Tato stadia jsou u každého z rodičů různě dlouhá a mohou mít odlišný průběh, některá stadia se dokonce nemusí objevit. Se zvládnutím této situace by měli rodičům pomoci odborníci. Rodiny, které mají dítě s postižením, se musejí vyrovnávat kromě běžných životních problémů také se zátěží, která je spojená s charakterem postižení (Jelínková, 2008).

Už Schopler a Mesibov (1997) uvádějí, že kromě běžných problémů (jako je například rozvod, puberta dítěte) se u rodin s autistickým dítětem přidávají stresové situace, které jsou mnohem náročnější z důvodu závažnosti tohoto postižení.

Stresové situace v rodinách, které vychovávají dítě s autismem, vycházejí právě z povahy tohoto postižení. Triáda (narušení komunikace, sociálních vztahů a představitosti), která vystihuje toto postižení, způsobuje u těchto dětí problémové chování. Zvláště komunikace a sociální vztahy jsou ve společnosti klíčovými oblastmi, a proto se rodiče potýkají s nepochopením svého dítěte (Jelínková, 2008). Pro mnoho



rodičů je velmi bolestivé a stresující, když okolí nahlíží na jejich dítě s autismem jako na nevychované. Děti s autismem vypadají normálně a lidem v okolí je mnohdy obtížné vysvětlit, že důvodem jejich projevů není nevychovanost, ale to, že mají autismus (Bazalová in Bartoňová, Vítková 2009).

Mezi prvky, které rodině pomáhají se zvládnutím stresu, patří odborná pomoc, pozitivní vývoj dítěte, sociální podpora a společenské uznání (Jelínková in Hrdlička, Komárek, 2004).

V rodinném soužití, je také důležité neopomíjet sourozenecké vztahy. Vytvoření pozitivních vztahů mezi sourozenci přispívá ke snazšímu každodennímu životu celé rodiny. Sourozenci dětí s autismem se musí vyrovnat s mnoha problémy, jako jsou například pocity odstrčení ze strany rodičů, nepochopení chování autistického sourozence, proč mu rodina více pomáhá, posměch ostatních, že má postiženého sourozence a další jiné problémy, které musí sourozenci překonat (Richman, 2006).

### **1.2.1 Rodina a vzdělávání**

Již Matějček (1992) uvádí, že prvním a nejdůležitějším prostředím, ve kterém se dítě nachází, je rodina. Výchova rodičů a klidné rodinné prostředí jsou pro jedince s postižením velmi důležité a tvoří podstatnou složku v přípravě na vzdělávání a školu.

Při vzdělávání představují škola a rodina pro žáka základní partnery, kteří by měli mezi sebou velmi úzce spolupracovat. Rodiče i pedagogové mají společný cíl ve výuce dětí s dětským autismem a tím je dosažení optimálního rozvoje u tohoto žáka. Vzhledem k rozdílnosti sociálních rolí učitelů a rodičů dochází i k odlišným způsobům plnění tohoto cíle, a proto je důležité, aby se škola s rodinou navzájem doplňovaly. Rodiče jsou se svým dítětem od narození, znají jeho možnosti a specifické potřeby tak jako nikdo jiný a není-li nějaký jasný důkaz o opaku, tak právě oni by měli být považováni za největší znalce svého dítěte. Učitelé by tento fakt měli znát a respektovat jej. U žáků s dětským autismem se ve výuce objevuje mnoho vážných obtíží, a proto jsou rodiče více závislí na radách a pomoci profesionálů. Ve vzdělávání jsou právě

učitelé těmi profesionály, kteří vedou žáky k určitým dovednostem, sociálnímu chování a mají znalosti a zkušenosti se speciálními metodami výuky. V minulosti se rozdíly mezi rolí učitele a rodičů nebrali příliš v úvahu, čímž docházelo k nedorozuměním mezi oběma skupinami. Pro efektivnost vzdělávání těchto žáků je třeba, aby rodiče a učitelé porozuměli hlavním rozdílům mezi domovem a školou. Integrace školní a domácí výuky, založená na vzájemné spolupráci a respektu, vyžaduje značné úsilí od rodičů i učitelů, nejúčinnější forma spolupráce mezi nimi je pravidelný osobní kontakt (Schopler, Reichler, Lasingová, 2011).

### **1.3 Možnosti vzdělávání žáků s dětským autismem**

Vzdělávání podněcuje náš osobnostní vývoj. Je to proces, prostřednictvím kterého si osvojujeme vědomosti, dovednosti a návyky (Průcha, 2002).

#### **1.3.1 Legislativa**

Díky legislativě mají v dnešní době právo na vzdělávání všechny osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž žáci s poruchou autistického spektra patří. Toto právo a další jiná práva osob s poruchou autistického spektra jsou obsažena v Chartě práv osob s autismem (Autistik občanské sdružení na pomoc lidem s autismem, 2011, online).

Vzdělávání probíhá ve všech typech škol, které jsou schopny zajistit těmto žákům specifické požadavky na výuku a jsou důležité pro optimální rozvoj žáka s tímto postižením. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Formy speciálního vzdělávání těchto žáků uvádí vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato

vyhláška uvádí, že tito žáci mohou být vzdělávání v rámci individuální integrace, skupinové integrace, speciální školy a kombinací všech těchto tří forem vzdělávání (Opatřilová in Pipeková, 2006).

Dětský autismus patří ve smyslu vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. mezi těžká zdravotní postižení. Proto žáci s tímto postižením mají právo na podpůrná opatření nejvyššího stupně. Mezi tato opatření, které taktéž uvádí tato vyhláška, patří využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic, didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poradenské služby, asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě a úprava organizace vzdělávání.

Ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra se v dnešní době stále vedou diskuse o tom, zda tyto žáky vzdělávat ve speciálních školách či je integrovat mezi vrstevníky do běžných základních škol (Howlin, 2005). Velmi důležité je u dětí s touto poruchou správné určení diagnózy, od níž se dále odvíjí zařazení dítěte do vhodného výchovně-vzdělávacího procesu, který odpovídá jeho možnostem a schopnostem (Valenta, Müller, 2004).

### **1.3.2 Integrace, inkluze**

Pojem integrace lze vystihnout jako nenásilné začlenění jedince se zdravotním postižením do společnosti, mezi intaktní jedince. Jedná se zde o vyrovnání příležitostí mezi jedinci s postižením a majoritou (Jankovský, 2006).

V současné době se pojem integrace začíná nahrazovat termínem inkluze. Inkluze je výstižnějším termínem, který označuje rovnoprávný vztah majority a minority. Ve školní integraci znamená pojem inkluze úplné začlenění jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy nebo speciální třídy na běžné škole (Sýkorová in Vítková, 1998).

Proces integrace je velmi složitý a jeho úspěšnost závisí na několika faktorech. Mezi hlavní faktory patří rodina, zásadní roli zde má samotné dítě a v neposlední řadě

úspěšnost integrace závisí na připravenosti školy. Pro integraci žáků s dětským autismem jsou podstatnými faktory mentální deficity, posouzení funkčnosti dítěte, sociální deficity a jiné faktory. Jde o to, aby dítě nebylo ve třídě pouze přítomno, ale aktivně se podílelo na vzdělávání a dění ve třídě. Dítě by nemělo být integrováno za každou cenu, ale tak, aby integrace byla funkční (Jelínková, 2008). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání stanovuje, že o integraci každého žáka rozhoduje ředitel školy na základě žádosti zákonných zástupců a doporučení školského poradenského zařízení.

Bazalová (2011) píše, že v legislativě jsou uvedeny dvě základní formy integrace, a to integrace individuální a skupinová. Dle těchto forem je možné žáka s poruchou autistického spektra integrovat těmito způsoby:

- a) individuální integrace do třídy v rámci hlavního vzdělávacího proudu;
- b) individuální integrace v případech zvláštního zřetele ve speciální škole zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení;
- c) skupinová integrace do třídy školy hlavního vzdělávacího proudu určené pro žáky s poruchami autistického spektra;
- d) skupinová integrace do třídy školy hlavního vzdělávacího proudu, která je zřízená pro jiný typ postižení (poruchy učení, ADHD, lehké mentální postižení);
- e) skupinová integrace ve třídě speciální školy určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení;
- f) kombinace individuální a skupinové integrace ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením - žák je umístěn například na část vyučování ve speciální třídě školy hlavního vzdělávacího proudu a část tráví v běžné třídě – např. ZŠ Horníkova Brno.

V České republice jsou v běžných školách obvykle vzdělávání žáci s Aspergerovým syndromem a žáci s vysoce funkčním autismem a to z důvodu, že tito žáci mají IQ v normě či nadprůměrné (Bazalová, 2011).

### **1.3.3 Specifika vzdělávání žáků s dětským autismem**

Žáci s dětským autismem mohou být vzděláváni ve speciálním školství. Nejčastěji bývají v základní škole speciální, která je pro žáky se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením, více vadami a autismem. Může, ale nemusí zde být zřízena speciální třída pro žáky s autismem. Tyto třídy mohou vznikat i při běžných základních školách (Bazalová, 2011). Jelínková (2008) uvádí, že nejlepší je vzdělávat žáky s autismem právě v autitřídách a to z důvodu, že jejich výuka vyžaduje velmi individuální přístup a také proto, že tyto děti mají vysoce specializované potřeby. Zároveň však uvádí, že tímto by nemělo docházet k izolaci dětí s autismem.

#### ***1.3.3.1 Jiný způsob plnění povinné školní docházky***

Legislativně je jiný způsob plnění povinné školní docházky stanoven v paragrafu 40 zákona č. 561/2004 Sb., jiným způsobem je individuální vzdělávání, které se realizuje bez pravidelné přítomnosti žáka ve škole (§ 41 – individuální vzdělávání) a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením (§42). Paragraf 41 tohoto zákona určuje obsah, organizaci a vedení tohoto vzdělávání. O individuálním vzdělávání rozhoduje ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení. Pro schválení žádosti individuálního vzdělávání musí být závažné důvody a osoba, která bude žáka vzdělávat, musí mít alespoň střední vzdělání s maturitou. Důležité je naplnění podmínek materiálních a ochrana zdraví daného žáka. Žák vždy na konci pololetí musí složit zkoušku v příslušné škole, kde je zapsán a kde mu individuální vzdělávání bylo povoleno. Toto vzdělávání lze povolit pouze na prvním stupni základní školy. Dle Čadilové a Žampachové (2008) je toto vzdělávání u žáků s poruchou autistického spektra spíše ojedinělé a vzhledem k náročnosti a specifickým v pedagogické intervenci u žáků s touto poruchou jej považují za krajní řešení.

### **1.3.4 Metody vzdělávání žáků s dětským autismem**

Metody, které se využívají při vzdělávání těchto žáků, jsou zaměřeny na optimální rozvoj jedince, a to především v oblasti triády tohoto postižení, tedy v oblasti komunikace, představitivosti a sociálního chování. Ve výuce žáků s dětským autismem je důležité vyhovět jejich speciálně vzdělávacím potřebám právě v těchto třech oblastech. Ve výuce je využíváno například strukturované učení, metody používané k rozvoji komunikace a sociálních dovedností (Jelínková, 2008).

#### ***1.3.4.1 Strukturované učení***

Tato metoda je postavena na teoriích učení a chování. Základem pro strukturované učení je kognitivně-behaviorální intervence, na které je postaven i TEACCH program (Treatment and Education Autistic and related Communication Handicapped Children). Metodika zohledňuje jak osobnostní, tak charakterové zvláštnosti jedince, mentální úroveň i širokou škálu poruch autistického spektra, které jsou velmi různorodé. Metoda strukturovaného učení se snaží odstranit deficity, které jsou způsobeny poruchou autistického spektra (dále PAS) a rozvíjet u lidí s touto poruchou zejména jejich silné stránky. K tomu, aby tato metoda byla efektivní, je důležité dodržování několika pravidel. Základním pravidlem je nastavení systému práce shora dolů a zleva doprava. Toto pravidlo umožňuje dětem lepší orientaci a vnímání souvislostí. Podstatou strukturovaného učení jsou principy individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace (Jelínková, 2008).

Princip individualizace je důležitý ve všech směrech. Je důležité každého jedince poznat a přistupovat k němu individuálně. Princip individualizace ve strukturovaném učení však sahá mnohem hlouběji. Kromě individuálního výběru metod a postupů, je významná i individuálně zvolená komunikace, motivace, vizualizace, individuálně přizpůsobené prostředí, individuálně zvolená pracovní činnost a pracovní úlohy pro konkrétního jedince (Čadilová, Žampachová, 2008).

Princip strukturalizace v podstatě zajišťuje určitou neměnnost a rutinu, která je i pro nás důležitá k tomu, abychom měli pocit jistoty. Strukturalizace v sobě zahrnuje strukturu prostoru, která je u dětí s PAS důležitá k tomu, aby si mohly zodpovědět otázku „kde?“. K tomu, aby jedinec s autismem věděl, kde má dělat jakou činnost, je pro něj významné mít jasnou a přehlednou strukturu prostředí. S tím souvisí struktura pracovního místa, které musí mít každé dítě jasně stanovené. Při strukturování pracovního místa je důležité dodržovat základní pravidlo systému práce zleva doprava. Pracovní plocha (stůl) je rozdělena na tři části, dítě si při práci bere připravené úkoly z levé části, v prostřední části úkoly plní a do pravé části pracovní plochy splněné úkoly odkládá. Zdatnější děti mají na levé straně stolu připraveno více úkolů a postupují od horních úkolů až po ty spodní, čímž je uplatňováno pravidlo systému práce shora dolů (Čadilová, Žampachová, 2008).

Aby dítě s autismem vědělo, kdy a co bude následovat, je pro něj důležitá struktura času. Čas se musí konkretizovat a vizualizovat tak, aby dítě bylo schopno pochopit, že teď nastane nějaká změna a bude se vykonávat jiná činnost. Struktura času se vytváří individuálně podle potřeb dítěte. Je důležité čas zobrazit takovou formou, které bude dítě rozumět a respektovat ji. K tomu slouží denní režimy, které mohou být jak přenosné, tak nástěnné. Nástěnné denní režimy jsou vytvářeny na liště, která je umístěna na určitém místě (zeď) vodorovně nebo svisle. Lišta je většinou z materiálu (koberec), na kterém dobře drží suchý zip. V horní části lišty je umístěna fotografie a jméno dítěte, pro které je režim určen. Ve střední části jsou zobrazeny činnosti (symboly činností), tak jak budou po sobě následovat a v dolní části je umístěna krabička, do které jsou odkládány tranzitní karty (předměty). Tranzitní karta nebo předmět zviditelňují a nahrazují slovní pokyn „Jdi k dennímu režimu“, čímž umožňuje větší nezávislost dítěte na druhé osobě. Funkčnímu a aktivnímu využívání denního režimu musí předcházet individuální nácvik, kterým se dítě naučí používat jednotlivé symboly a pochopí, k čemu denní režim slouží. Přenosné denní režimy mohou být ve formě desek se suchým zipem, které dítě nosí s sebou. V těchto režimech má dítě také lištu, na které má symboly jednotlivých činností. Na denních režimech (lištách) má dítě

znázorněno co a kdy se bude během dne odehrávat. Režimy mohou být také dlouhodobé, například na týden či měsíc (Čadilová, Žampachová, 2008).

Dále je důležité vytvořit strukturu jednotlivých činností, čímž dítěti podáváme informaci o tom, jak dlouho bude činnost (úkol) trvat a jak má daný úkol splnit. Je třeba úkoly připravit tak, aby tyto informace byly dítěti zřejmé na první pohled. Uspořádání úkolů je prováděno pomocí strukturovaných úloh, kterými jsou například krabicové úlohy, úlohy v deskách, pracovní listy, kde dítě musí mít jasně znázorněno, jak má při plnění postupovat. Dodržení pravidla nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů podává dítěti informaci o tom, jak dlouho bude činnost trvat. Vlevo jsou úkoly, které musí dítě ještě splnit a vpravo se odkládají úkoly dokončené. Jakmile jsou všechny úkoly přemístěné zleva doprava či shora dolů, tak je úkol splněn. Tedy pokud je levá strana stolu prázdná, dítě ví, že je konec činnosti (Čadilová, Žampachová, 2008).

Další z principů je princip vizualizace. Většina dětí s autismem má problémy s porozuměním verbálním pokynům, proto je pro tyto děti důležitá vizuální podpora. Vizualizace by měla spočívat nejen v organizaci prostoru, ale také času a jednotlivých činností. Je důležité, aby vizuální podpora byla pro daného jedince jednoznačná a srozumitelná. Některé děti s autismem se snadno orientují v písemných pokynech nebo piktogramech, pro jiné děti jsou lépe pochopitelné barevné nebo černobílé obrázky, fotografie či předměty. Vizualizace prostoru přispívá u těchto dětí k větší samostatnosti a pocitu jistoty. Využíváním různých forem denních a pracovních režimů se dítěti vizualizuje čas, čímž se snižuje úzkost a zlepšuje přizpůsobivost a komunikace (Vilášková, 2006).

Vizualizace denního režimu by měla být jasná a odpovídat na otázky kdy a kde bude žák danou činnost vykonávat. Pro vizualizaci činností se mohou využívat procesuální schémata. Procesuální schéma dává žákovi informaci o tom, jakým způsobem bude činnost dělat. V procesuálním schématu je daná činnost rozdělená na dílčí kroky, podle kterých bude žák postupovat. Procesuální schémata mohou být stejně jako denní režimy ve formě obrazové, předmětové nebo psané. Každé dítě může potřebovat k dané činnosti vizualizovat jiný počet dílčích kroků. Proto je lepší počet kroků postupně upravit až při nácvičení činnosti (Čadilová, Žampachová, 2008).



Motivace k činnosti je i u žáků s dětským autismem velmi důležitá a individuální. Ve spolupráci s rodiči, je třeba zjistit, co daného jedince motivuje, aby byl vytvořený motivační systém funkční. Pro funkčnost tohoto systému je zapotřebí, aby žák pochopil, že po správném splnění práce následuje odměna. Odměna může být materiální (sladkosti, dárky, proužek papíru), sociální (pohlazení, slovní pochvaly) nebo ve formě oblíbené činnosti (Jelínková, 2008). Dítě je s odměnou seznámeno nebo si ji samo vybere už před tím, než začne pracovat. Odměna musí následovat hned po skončení práce. Žák má odměnu na pracovním schématu vyznačenou obrázkem či zástupným předmětem, nebo je odměna položena na viditelném místě, aby dítě stále vědělo, proč pracuje. U dětí, které jsou schopny pracovat déle a mohou dostat odměnu až po splnění určitého bloku úkolů, se využívá tzv. žetonový systém odměňování. Tento systém spočívá v tom, že dítě dostává za splněné úkoly jako odměnu žetony (nebo jiné předměty). Když žák nasbírá požadovaný počet žetonů, vymění je za oblíbenou aktivitu či věc (odměna). Postupné blížení se k odměně je pomocí žetonů stále vizualizováno. Pro žáka je tak stále předvídatelné, kdy odměnu obdrží. Pozitivní je, že dítě dokáže počkat na odměnu delší časový úsek. Při sledování a sbírání žetonů se dodržuje zásadní pravidlo systému práce zleva doprava popřípadě shora dolů. Pro práci pomocí tohoto systému a jeho pochopení, je zde limitující míra flexibility, pozornosti a mentální úroveň dítěte. Odměňovací systém je při práci se žáky s autismem velmi důležitý, ale aby byl úspěšný, musí být především funkční (Čadilová, Žampachová, 2008).

#### ***1.3.4.2 Piktogramy***

Klenková (in Pipeková, 2006) označuje piktogramy jako jednoduché obrázky, které jsou srozumitelné všem. Zjednodušeně zobrazují skutečné předměty, činnosti a vlastnosti. Pomocí piktogramů je možné skládat věty a to tak, že je řadíme za sebou. Prostřednictvím těchto obrázků, můžeme například vizualizovat rozvrh hodin nebo program dne.

Piktogramy jsou černobílé obrázky (viz Příloha č. 2), na kterých jsou zobrazeny například různé pocity, osoby a věci. Tyto obrázky jsou bílé na černém podkladu. Jsou jednoduché a názorné. Děti, které dříve nemohly, se mohou pomocí piktogramů zúčastnit konverzace s ostatními, předávat různé instrukce a komunikovat. Piktogramy také napomáhají k rozvoji řeči. Jejich zavedení má svá pravidla (viz Příloha č. 10). Je možné je přenášet nebo je využívat v komunikační tabulce. Obrázky se mohou umístit jak ve školním, tak domácím prostředí, například na nábytek. Pomáhají tak strukturovat prostředí či orientaci ve sledu činností. Podstatou je, aby žák uměl používat piktogramy v běžném životě. Při zavádění piktogramů je velice důležitá i spolupráce s rodinou a informovanost okolí dítěte (Kubová, 2011).

#### ***1.3.4.3 Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS***

Tento systém vychází z principů a zásad metody PECS (The Picture Exchange Communication System). PECS byl vytvořen jako metoda, která má pomoci dětem s autismem naučit se komunikovat. Podstatné je, aby dítě navázalo kontakt s druhou osobou. Následně by mělo dojít k předání informace, kterou dítě chce dané osobě sdělit. Pak lze komunikaci považovat za funkční (Bondy, Frost, 2007). U nás systém PECS modifikovala Margita Knapcová a zvolila pro tuto metodiku název Komunikační systém VOKS. Cílem výměnného obrázkového komunikačního systému (dále VOKS) je nejen naučit jedince s autismem jak komunikovat, ale i proč komunikovat. Tento systém je možno využívat i u jiných diagnóz, především je však určen pro děti s poruchou autistického spektra, a to v jakémkoli věku. Předpokladem pro zvládnutí této metody ze strany dítěte je, aby umělo rozlišovat jednotlivé předměty a znalo jejich funkci. K tomu, aby zavedení této metodiky (viz Příloha č. 11) bylo úspěšné je zapotřebí přesně dodržovat postupy, instrukce a pokyny komunikačního systému VOKS (Knapcová, 2011).

Snahou tohoto systému je realizace komunikačních dovedností v běžném životě dítěte, tudíž je zapotřebí jej využívat v celém výchovně vzdělávacím procesu. Aby

nácvik této metodiky byl úspěšný, je velmi důležitá spolupráce mezi školou, rodinou a širším okolím dítěte (Knapcová, 2011).

#### ***1.3.4.4 Využití počítače při vzdělávání žáků s dětským autismem***

Pro individuální potřeby dětí s postižením je využití počítače ve výuce velkou výhodou. Počítač může být jedním z nástrojů alternativní a augmentativní (rozšiřující) komunikace (sdružení pro alternativní a augmentativní komunikaci, 2010/2011, online).

Je mnoho počítačových programů, které se dají využívat ve výuce žáků s dětským autismem. Standardní počítače a přenosné počítače na baterii mohou žáci s autismem využívat jako prostředek ke komunikaci v rámci alternativní a augmentativní komunikace. Tyto počítače, pokud jsou vybaveny speciálním softwarem, mohou i mluvit. Dítě s autismem může různé počítačové programy využívat jako učební nástroje ve škole i doma například jako nástroj ke komunikaci, psaní či k zábavě. Některé počítačové programy obsahují hry pro dvě děti a vyžadují určitou spolupráci, sdílenou pozornost a střídání mezi hráči (Bondy, Frost, 2007). Mnozí žáci s dětským autismem se velice rychle a dobře naučí využívat počítače a různé počítačové programy. Počítače vždy reagují stejným způsobem, což je pro děti s touto poruchou velmi atraktivní, protože kontakt s nimi není ze sociálního hlediska nijak komplikován. Využití počítače má však i svou nevýhodu, kterou může být preferování různých informačních technologií před sociálním kontaktem. Je proto důležité volit vzdělávací a komunikační programy, které jsou kombinované s interakcí s lidmi (Jelínková, 2008).

V současnosti je nabídka programů, které se dají ve výuce využít ať už pro rozvoj komunikace, psaní, matematických dovedností a třídění různých obrázků velmi široká. Značný posun ve využití počítače při vzdělávání přišel v roce 2010 s uvedením počítače iPad na trh. Počítač iPad je oproti klasickému počítači snadněji ovladatelný a z tohoto důvodu je možné jeho častější využívání v různých oblastech právě žáky s dětským autismem. Zároveň iPad nabízí různé aplikace nejen pro komunikaci, ale i pro vzdělávání žáků s autismem (i-Sen, 2011, online).

#### ***1.3.4.5 Podpora rozvoje sociálních dovedností***

Již Gilberg a Peeters (1998) uvádí ve své knize, že mnoho sociálních dovedností se téměř překrývá se sebeobsluhou, jakou je například dovednost správného stolování, slušného zdravení a využívání veřejné dopravy. Nelze tedy přímo oddělit sebeobslužné dovednosti od dovedností sociálních. Pro jedince s autismem jsou lidé nepředvídatelní a je pro ně obtížné poznat stav druhého člověka a vžít se do něj. Pro lepší orientaci v sociálních situacích mohou být pro děti s autismem vytvářeny tzv. sociální scénáře. Individuálně podle každého jedince se různé situace mohou vizualizovat například využitím videa, fotografií, obrázků, psaných slov, pomocí kterých se sestaví scénář.

Zdařilé výchovně vzdělávací programy pro děti s autismem se orientují na dvě oblasti a to na rozvoj kognitivní složky a na nápravu problémového chování, což je složka behaviorální. Aplikovaná behaviorální analýza je jedním z programů, kterým můžeme chování žáků s autismem ovlivňovat. Strategie tohoto programu je založena na opakování určité činnosti. Žádoucí chování je v rámci tohoto programu pozitivně posilováno a jsou zde využívány i tresty, které se v současné době omezují na ostře vyslovené „ne“ (Jelínková, 2008). Další je již zmíněný TEACCH program a z něj vycházející strukturované učení, které využívá behaviorální techniky, jež jsou účinné při práci s dětmi s poruchou autistického spektra. Zavedení strukturovaného učení ve výuce přispívá k rozvoji sociálních dovedností (Thorová, 2006). Čadilová, Žampachová (2008) uvádějí, že výhodou zavedení principů strukturovaného učení dochází ke zlepšení flexibility myšlení a chování. Strukturované učení umožňuje prostřednictvím motivace budovat u dítěte přiměřené chování a zároveň eliminovat projevy nevhodného chování.

Hrdlička a Komárek (2004) považují pro rozvoj sociální složky za nezbytné provádět nácviky sociálních dovedností a terapii problémového chování. Již zmíněná aplikovaná behaviorální analýza staví na tom, že chování je spouštěno určitými faktory a udržováno faktory následujícími. Proto je terapie problémového chování zaměřena na změnu příslušných spouštěčů a změnu následků. Změna problémového chování vyžaduje specifický terapeutický postup. Nejdříve se zaznamenává problémové

chování, následuje analýza chování a lékařské posouzení. Tato terapie spočívá také v podpoře (například odměna) žádoucího chování, ale využívá se zde i tlumení chování nežádoucího. K nácviku sociálních dovedností, při němž se jedinec s autismem učí sociálnímu chování, jsou zapotřebí dva terapeuti. Do nácviku je důležité zařadit řešení různých krizových situací, aby jedinec byl schopen lépe obstát i v běžném životě.

#### ***1.3.4.6 Globální čtení***

Tuto metodu lze využívat jako alternativní metodu ve výuce čtení. Metoda globálního čtení stimuluje rozvoj zrakového vnímání. Využitím této metody dochází k rozvoji cílené pozornosti, verbálního myšlení, ale tato metoda také napomáhá v rozvoji komunikačních dovedností (Klenková in Vítková, 1998). Metoda globálního čtení spočívá v tom, že dítě se učí celé slovo jako symbol. U nás existuje oficiální soubor, který je zásobníkem slov, ale některá slova jsou již zastaralá. Ke globálnímu čtení je vhodné využívat obrázky, kterým dítě rozumí. Mohou to být fotografie, barevné či černobílé obrázky, piktogramy nebo i vlastní kresba. Velikost kartičky by měla být cca 10 x 10 cm. Zásoba slov by se měla uzpůsobit podle potřeb dítěte (Hladká, Pavlišťíková, 2008).

Výuka globálního čtení začíná tím, že dítě vyhledává a přiřazuje stejné obrázky, později přiřazuje obrázky na základě slovního pokynu, čímž si spojuje obrázek a slyšené slovo a nakonec ho samo pojmenovává. Vlastní dovednost čtení přichází v době, kdy dítě odděluje slovo od obrázku, v další fázi dítě postupně začíná tvořit věty (Janovcová, 2004).

#### ***1.3.4.7 Sociální čtení***

Sociální čtení spočívá v poznávání a reagování na různé zrakové podněty, symboly, slova i skupiny slov, piktogramy, které se objevují v našem okolí, aniž by daný jedinec

ovládal techniku čtení. Je důležité, aby sociální čtení mělo smysluplné využití a bylo prospěšné (Klenková in Vítková, 1998). Sociální čtení je chápáno jako složka sociálního učení. Pomocí sociálního čtení žák s autismem získává poznatky o okolním světě, které může okamžitě využít v životě. Návuk spočívá ve třech rozdílných kategoriích. První je soubor obrázků a textů (například učební pomůcka První čtení), druhou kategorii tvoří piktogramy, obrázkové symboly (například procesní schémata tvořená obrázky, piktogramy nebo fotografiemi) a třetí kategorií jsou slova a skupiny slov. Začátek tohoto čtení by měl být v době, kdy dítě začíná užívat slova. Dovednost sociálního čtení pak mohou děti využívat například při nakupování, dopravě, časové orientaci či při vaření, kdy si například pomocí obrázků sestaví kuchařku, podle které následně vaří (Pešková, Hemzáčková, 2010).

## **2. CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

### **2.1 Cíle práce**

- 1) Zjistit jaké metody vzdělávání jsou využívány při vyučování žáků s dětským autismem.
- 2) Ověřit jaké metody vzdělávání jsou využívány u žáků s dětským autismem v rodinném prostředí.

### **2.2 Výzkumné otázky**

VO 1: Jaké metody jsou využívány při vzdělávání žáků s dětským autismem?

VO 2: Jsou rozdíly ve využití těchto metod ve školním a rodinném prostředí?

## **3. METODIKA**

### **3.1 Použitá metodika**

Pro realizaci výzkumné části bakalářské práce byla zvolena forma kvalitativního výzkumného šetření. U kvalitativního výzkumu se nejprve stanoví výzkumné otázky, které je možné v průběhu výzkumného šetření doplňovat či měnit. Výzkumník sbíráním informací a jejich následnou analýzou přispívá k osvětlení výzkumných otázek (Hendl, 2005).

Sběr dat u vybraných respondentů byl prováděn metodou dotazování pomocí polostrukturovaného rozhovoru, jehož cílem je získat co nejvíce informací o dané problematice. Polostrukturovaný rozhovor patří mezi druhy hloubkového rozhovoru (Miovský, 2006). Rozhovor je technika, při které získáváme potřebné informace za pomoci cílených otázek, které klademe určitému respondentovi (Kozlová, 2012, online). Záměrem rozhovoru bylo získat komplexní a podrobné informace o daném jevu. Témata rozhovorů byla vytvořena pro dvě skupiny respondentů – rodiče a speciální pedagogy. Jednotlivé rozhovory byly realizovány v období od 10. ledna do 25. března 2013.

### **3.2 Výběr výzkumného souboru**

Pro výběr výzkumného souboru byla stanovena kritéria. Pro volbu rodičů bylo stanoveno kritérium, aby jejich dítě mělo diagnózu dětský autismus a bylo vzděláváno v rámci povinné školní docházky. Pro výběr pedagogů bylo stanoveno kritérium, aby vzdělávali žáky s dětským autismem ve věku povinné školní docházky.

Výzkumný soubor byl tvořen celkem čtyřmi vybranými odbornými pracovníky, konkrétně speciálními pedagogy a čtyřmi rodiči. Respondenti z řad speciálních pedagogů byli osloveni ve speciálních školách Jihočeského kraje. Speciálními pedagogy



byli následně doporučení dva respondenti z řad výzkumného souboru rodičů. Ostatní rodiče ve výzkumném souboru byli vybráni z členů občanského sdružení JAU (rodiče a přátelé lidí s autismem Jižní Čechy).

### **3.3 Průběh výzkumu**

Rozhovory s pedagogy se většinou odehrávaly na jejich pracovištích, kromě jednoho respondenta, se kterým se rozhovor konal v kavárně. Tím, že se většina rozhovorů konala přímo na pracovišti daného pedagoga, mi byla poskytnuta možnost nahlédnout do prostředí, kde jsou žáci s dětským autismem vzděláváni. Byly mi ukázány pomůcky, které pedagožky ve vzdělávání používají. Rozhovory s rodiči probíhaly v domácím prostředí. Tímto mi bylo umožněno vidět prostředí, ve kterém je dítě vychováno, popřípadě vzděláváno.

Rozhovory byly vedeny dle předem připravených otázek. Průběh rozhovorů byl u obou zmíněných skupin podobný. Rozdíl spočíval v předem připravených tématických okruzích, které nebyly pro obě skupiny respondentů totožné. Úvodní otázky rozhovoru s pedagogy se týkaly jejich odborné kvalifikace a nynějšího zaměstnání. Následující otázky se věnovaly jejich práci, metodám vzdělávání žáků s dětským autismem a spolupráci s rodiči. První otázky v rozhovoru s rodiči se týkaly věku a diagnózy dítěte. Zbytek rozhovoru byl orientován na metody vzdělávání u jejich dětí v rodinném prostředí a spolupráci se školou, kde je dítě vzděláváno (viz Příloha č. 15).

V úvodu rozhovoru byli respondenti vždy seznámeni s tématem bakalářské práce a tématickými okruhy otázek, které jim následně byly pokládány. Respondentům byla sdělena přibližná časová náročnost rozhovoru. Doba rozhovorů se většinou pohybovala v rozmezí od 40 do 60 minut. Rozhovory byly se souhlasem všech respondentů nahrávány, zároveň bylo respondentům sděleno, že bude zachována jejich anonymita. Respondenti byli seznámeni s tím, jak dále budou získané informace zpracovány.

## **4. VÝSLEDKY**

V následující části práce jsou uvedeny zpracované rozhovory a výsledky získané v rámci kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů.

### **4.1 Metody vzdělávání využívané vybranými speciálními pedagogy**

#### **Speciální pedagožka č. 1**

Speciální pedagožka pracuje již 13 let v základní škole speciální a nyní je čtvrtým rokem přímo v autistické třídě. Problematice autismu se hlouběji začala věnovat v posledních pěti letech. Ve třídě, ve které pracuje, má 7 žáků ve věku od 6 do 11 let. Z toho 5 žáků má dětský autismus s přidruženou mentální retardací. Ve vzdělávání žáků s dětským autismem plně využívá strukturované učení, VOKS a metodu globálního čtení (viz Příloha č. 3). Částečně ve vzdělávání využívá i piktogramy. Ve vzdělávání těchto žáků zařazuje také výuku pomocí počítače, kde má pro každého žáka individuálně připravené úkoly (například na rozvoj komunikace či matematických dovedností). Počítače ve výuce považuje jako přínosné. V rozvoji sociálních dovedností se pedagožce osvědčily prvky terapie problémového chování.

Principy strukturovaného učení využívá pedagožka při každodenním ranním rituálu. Vizualizace je individuální dle potřeb a možností žáka. K vizualizaci využívá především fotografie a barevné obrázky v kombinaci s psaným slovem. Pedagožka uvádí, že k vizualizaci některých situací využívá rovněž piktogramy. Každý žák má strukturované své pracovní místo (viz Příloha č. 4), kde si z polic nalevo bere úkoly, uprostřed je vypracovává a odkládá je do polic vpravo, čímž je plněno základní pravidlo strukturovaného učení nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. Pedagožka žáky motivuje formou odměny. Využívá především odměny materiální, občasně zařazuje odměnu sociální (pochovala, pohlazení) a u některých žáků je odměnou oblíbená činnost. Odměny jsou u každého žáka individuálně stanovené po dohodě

pedagožky s rodiči. Při samostatné práci využívá u všech žáků žetonový systém odměňování (viz Příloha č. 5). Pedagožka absolvovala školení od Zuzany Žampachové zaměřené na strukturované učení.

Metodu VOKS využívá pedagožka krátce. Kvalifikaci získala před dvěma měsíci absolvováním kurzu Margity Knapcové v Praze. Momentálně tuto metodu začíná používat s jedním žákem s dětským autismem, se kterým úspěšně zvládli první lekci metodiky VOKS.

Sociální dovednosti pedagožka podporuje pomocí prvků problémové terapie tak, že žádoucí chování podněcuje odměnou. Nevyužívá žádné tresty, nežádoucí chování se snaží eliminovat tím, že jej nekomentuje a odměna nepřichází. Každé dítě má v kazuistice stanoveno, kdy a za co má být odměňováno, co je schopno zvládnout a co ne. Během vzdělávání se tato kritéria upravují a mění.

Při práci se žáky s dětským autismem využívá některé prvky bazální stimulace jako například iniciální dotek či masáž na podporu dýchání (viz Příloha č. 12). Absolvovala komplexní kurz bazální stimulace. Pedagožka uvedla, že metody zmíněné v rozhovoru vystihují její vzdělávání žáků s dětským autismem.

Pedagožka říká: *„Autismus rovná se struktura, dítě musí vědět jak, co, kdy a kde má dělat a až poté po něm můžeme něco chtít a pokud bude klidné a vědět, co se od něj čeká, můžeme ho vzdělávat“*. Strukturované učení považuje pedagožka jako prioritní pro práci se žáky s autismem. Metody využívá dle specifických potřeb žáků, které vycházejí z jejich diagnózy. Zařazuje metody na základě svého uvážení, informací od speciálně pedagogického centra i různých sdružení (APLA, Autistik) a po dohodě s rodiči žáků, se kterými spolupracuje.

## **Speciální pedagožka č. 2**

Speciální pedagožka má dvacetiletou praxi v základní škole speciální a praktické. Již 7 let pracuje přímo v autistické třídě, kde vzdělává 6 žáků. Z těchto žáků mají 4 dětský autismus s přidruženou mentální retardací. Každý z těchto žáků je v jiném

ročníku a vzdělávání jsou podle různých vzdělávacích programů. V problematice autismu se pedagožka orientuje sedmým rokem. Při vzdělávání žáků s dětským autismem plně využívá strukturované učení. Částečně využívá piktogramy a v rozvoji sociálních dovedností prvky terapie problémového chování.

Strukturované učení je pro pedagožku základní, vše v této třídě mají uspořádáno dle principů strukturovaného učení. Pedagožka využívá u žáků nástěnné denní režimy. Pro vizualizaci využívá fotografie, barevné obrázky a u dvou žáků piktogramy. Na pracovním místě žáka je dodržováno základní pravidlo strukturovaného učení postupovat při práci shora dolů a zleva doprava. Speciální pedagožka upřednostňuje individuální práci s žáky. Rituály a kolektivní práci do vzdělávání nezařazuje, a to z důvodu, že se jí neosvědčila. Pro motivaci žáků využívá materiální odměny nebo oblíbené činnosti. Odměnu žáci dostávají dle uvážení pedagožky, většinou po dodělení všech úkolů. Nejčastější odměnou zde bývají pochutiny (bonbóny, tyčinky...) nebo oblíbená činnost, zejména hra na počítači. Ve výuce využívá pedagožka počítač pouze v rámci odměny a k odpočinku. K tomu říká: *„Počítače do výuky nezařazují, protože tito žáci potřebují pracovat především s člověkem.“*

Součástí třídy je relaxační místnost. Zde si může žák po splnění úkolů odpočinout a je mu ponechán prostor, jaký způsob relaxace zvolí. Tímto je předcházeno také projevům problémového chování, například masturbace ve třídě či na chodbách. Pedagožka říká: *„Ve vyšších ročnících a někdy už od dvanácti let je masturbace běžná. Je důležité, aby se žák netraumatizoval, že dělá něco špatně“*. Pedagožka uvedla, že žáky tímto učí, vykonávat některé činnosti pouze na určitém místě.

V rozvoji sociálních dovedností využívá pedagožka prvky terapie problémového chování. Žádoucí chování podporuje materiální odměnou či vizuální podporou (modře zabarvenou kartou). Naopak nežádoucí činnosti jsou vizuálně podpořeny barvou červenou a daná činnost je na kartě přeškrtnutá. V praxi to vypadá například tak, že pokud dítě neustále hází bačkorou po třídě, pedagožka vyrobí červenou kartu s bačkorou, která je přeškrtnutá a žákovi ji předá a řekne mu, aby to nedělal.

Pedagožka nevyužívá metody sociálního a globálního čtení. V tomto směru se jí osvědčily Lincovy tabulky (viz Příloha č. 6). Prostřednictvím čtení rozvíjí u žáků slovní

zásobu a to tak, že žáci čtou a pedagožka jim obsah čteného kreslí do sešitu, který si nazvali jako literární sešit. Do sešitu si napíší datum a název toho co čtou, potom si ilustrují, co přečetli. Starší žáci si do sešitu kreslí sami. Žáci si v sešitě listují, pomocí obrázků si pamatují a říkají, co četli.

Speciální pedagožka nevyužívá metodu VOKS ve vzdělávání těchto žáků. V rozhovoru uvedla, že tímto je vystižena její práce se žáky s dětským autismem.

Pedagožka vnímá strukturované učení jako nejdůležitější při vzdělávání žáků s dětským autismem. Zároveň uvádí, že je pro ni strukturované učení nejnáročnější, a to z důvodu přípravy na výuku a tvoření individuálních úkolů pro každého žáka vzhledem k jeho možnostem a schopnostem. Metody pedagožka volí individuálně, velmi úzce spolupracuje s rodiči a zdejším speciálně pedagogickým centrem, se kterými vzdělávání a využití metod u žáků s dětským autismem konzultuje.

### **Speciální pedagožka č. 3**

Speciální pedagožka vykonává 6 let práci učitelky v autistické třídě v základní škole speciální. Stejnou dobu se také orientuje v problematice autismu. Ve třídě, kde pedagožka pracuje, je 6 žáků různého věku zařazených v různých vzdělávacích programech, kteří mají dětský autismus s přidruženou středně těžkou nebo těžkou mentální retardací. Ve vzdělávání žáků s dětským autismem plně využívá strukturované učení, VOKS, metodu globálního čtení a často do výuky zařazuje různé počítačové programy.

Zásady strukturovaného učení využívá již při každodenním ranním rituálu. Pro vizualizaci pedagožka využívá fotografie a zástupné předměty. Piktogramy pedagožka nevyužívá, protože jim žáci v této třídě nerozumějí. Ve třídě mají všichni žáci nástěnné denní režimy. Na pracovním místě žáci pracují dle základního pravidla strukturovaného učení postupovat při práci ze shora dolů a zleva doprava. Pedagožka využívá žetonový systém. Jako motivace slouží odměna materiální, většinou to jsou různé dobroty, ale

u někoho je to například i oblíbená hračka. Dva žáci této třídy již nepotřebují materiální odměnu a pedagožka u nich používá odměnu sociální ve formě pochvaly a pohlazení.

Metodu VOKS využívá pedagožka již delší dobu. Nyní tuto metodu aktivně používá u jednoho žáka, který už zvládl celou metodiku. Žák prostřednictvím této metody perfektně komunikuje (neverbálně) jak ve školním, tak v domácím prostředí. Kvalifikaci získala pedagožka před několika lety absolvováním kurzu Margity Knapcové v Praze.

Pedagožka rozvíjí u těchto žáků základní sociální dovednosti pomocí nácviku během běžných situací, které ve třídě vznikají. Učí žáky pozdravit, poděkovat, poprosit, dokázat něco někomu předat nebo něco přijmout.

Počítače zařazuje v běžné výuce poměrně často. Má pro žáky připraveno několik úkolů, které v daných předmětech plní jako kupříkladu jednoduché úkoly na třídění, přiřazování stejných obrázků k sobě atd. Využívá různé počítačové programy, především pro rozvoj (aktivní a pasivní) slovní zásoby, které považuje pro žáky s dětským autismem za přínosné.

Metodu globálního čtení využívá u tří žáků, ale vzhledem k tomu, že v této třídě žádný ze žáků nemluví, tak nácviky této metody probíhají bez verbálního projevu žáků. Za žáky čte slova pedagožka či asistentka. Pedagožka absolvovala kurz v Praze, který se této metody týkal.

Pedagožka uvádí, že při vzdělávání těchto žáků, je důležité metody provázat, kombinovat a využívat komplexně. Ve vzdělávání žáků s dětským autismem nevyužívá metodu sociálního čtení. Jako nejdůležitější spatřuje strukturované učení, které v sobě zahrnuje všechny důležité principy (individualizace, strukturalizace, vizualizace, motivace) pro vzdělávání žáků s dětským autismem. Jako velmi dobrou metodu na rozvoj komunikace uvádí VOKS. Kromě zmíněných metod využívá pedagožka prvky a pomůcky (především smyslový materiál) Marie Montessori (viz Příloha č. 14) a zároveň uvedla, že tímto je vystiženo její vzdělávání těchto žáků. Při využívání metod spolupracuje s rodiči žáků a se speciálně pedagogickým centrem, které ji předává různé informace. Pedagožka uvádí, že ve vzdělávání uplatňuje různé poznatky z kurzů a seminářů pořádaných organizací APLA Praha a občanským sdružením Autistik.

## **Speciální pedagožka č. 4**

Speciální pedagožka pracuje v základní škole speciální čtyři roky. Stejnou dobu je učitelkou ve třídě, kde jsou jak žáci s autismem, tak žáci s jiným kombinovaným postižením. V této třídě má pedagožka dva žáky s dětským autismem a přidruženou mentální retardací. Žáci jsou různě staří a každý z nich má jiný vzdělávací program. O problematiku autismu se zajímala již v období studia, ale ani nyní nemůže s jistotou říci, že se v ní naprosto orientuje. Ve vzdělávání těchto žáků využívá strukturované učení, VOKS a pro rozvoj sociálních dovedností se pedagožce osvědčila především důslednost a prvky terapie problémového chování.

Pedagožka využívá u žáků jak nástěnný, tak přenosný denní režim. Pro vizualizaci používá barevné a černobílé obrázky, piktogramy se jí u žáků s dětským autismem a přidruženou mentální retardací neosvědčily. Při práci u stolu dodržují základní pravidlo strukturovaného učení nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. Speciální pedagožka využívá při samostatné práci žáků žetonový systém. Pro motivaci využívá jak materiální tak sociální odměny. Během vyučování většinou zařazuje sociální odměny (pochvala, pohlazení). Při samostatné práci obdrží žák po odvedení celé práce odměnu materiální (dobrota). Procesuální schémata zatím mají pouze na používání WC a na mytí rukou. Díky jejich využívání si žáci tyto dovednosti osvojili.

Metodu VOKS využívá u obou žáků. Ale u jednoho žáka je komunikace touto metodou pouze inspirována. Využívá větný proužek ne proto, že by si neuměl říci, co chce, ale proto, že informaci sděluje ve špatném slovosledu. U druhého žáka tuto metodu využívá plně. Metodiku VOKS má u tohoto žáka nyní zvládnutou celou, ale je zde problém s rozšiřováním slovní zásoby z důvodu, že tento žák nemá zájem o mnoho věcí. Tudíž musí s rozšiřováním slovní zásoby být opatrná, aby zájem žáka o používání metody VOKS zůstal zachován. Pedagožka absolvovala na metodu VOKS kurz od Margity Knapcové v Praze.

V rozvoji sociálních dovedností se pedagožce osvědčila terapie problémového chování (odměna za žádoucí chování), důslednost a jít žákům příkladem. Tato pedagožka má absolvované kurzy kognitivně behaviorální terapie od APLA Praha. Ve

vzdělávání žáků s dětským autismem pedagožka uplatňuje informace z kurzů pořádaných například organizací APLA, Pohoda a Modrý klíč.

U žáků s dětským autismem zařazuje do výuky kromě těchto metod také prvky bazální stimulace (viz Příloha č. 12). K této metodě absolvovala komplexní kurz. Speciální pedagožka ve vzdělávání těchto žáků nevyužívá metodu sociálního ani globálního čtení a počítače zařazuje pouze k odpočinku, nikoli v rámci výuky.

Pro pedagožku je ve vzdělávání těchto žáků nejdůležitější behaviorální terapie, strukturovaného učení a VOKS pro komunikaci se žákem. Zároveň uvedla, že tímto je vystižena její práce se žáky s dětským autismem s přidruženou mentální retardací.

## **4.2 Metody vzdělávání využívané vybranými rodiči**

Ve výzkumném souboru rodičů převažují matky. Pouze na jednom rozhovoru se podíleli oba rodiče.

### **Rodič č. 1**

Rodiče mají sedmiletého syna s dětským autismem a středně těžkou mentální retardací. Nyní je vzděláván ve speciální základní škole v prvním ročníku autistické třídy. Rodiče zde nejsou zcela spokojeni a hledají jiné zařízení, kde by byl větší individuální přístup a intenzivněji rozvíjeny sociální dovednosti jejich syna. Informace o vzdělávání získali prostřednictvím speciálně pedagogického centra, z internetu a od ostatních rodičů dětí s autismem. V rodinném prostředí rodiče využívají strukturované učení, iPad a globální čtení. O sociálním čtení matka uvedla, že tuto metodu při rozhovoru slyšela poprvé.

Ve škole kde je dítě umístěno, využívají ve vzdělávání tohoto žáka metodu strukturovaného učení a globální čtení. Tyto dvě metody využívají rodiče i v domácím prostředí. Chlapec má doma nástěnný denní režim (viz Příloha č. 7). K vizualizaci používají stejně jako ve škole především barevné obrázky a fotografie. Piktogramy se



jim u syna neosvědčily. Strukturované učení využívá především matka a asistentka, která do rodiny dochází. Úkoly (viz Příloha č. 8) pro syna vytváří matka a někdy i asistentka. Motivací jsou odměny materiální, sociální i oblíbené činnosti, které stanovili rodiče společně s asistentkou. Odměny má chlapec vizualizované pomocí barevných obrázků (viz Příloha č. 9). Zároveň rodiče uvádí, že ve škole, kde je syn umístěn, využívají pro motivaci jejich syna žetonový systém odměn. Tento systém se u jejich syna osvědčil a rodiče jej chtějí zavést i v domácím prostředí.

Rodiče s dítětem na rozvoj komunikace využívají iPad, na kterém má chlapec různé programy. Rodiče se synem pracují spíše podle citu, snaží se využít jeho pozornosti a tím rozvíjet jeho sociální dovednosti. V zařízení, kde je syn vzděláván, rodičům chybí rozvoj sociálních dovedností.

Doma rodiče využívají ke komunikaci se synem obrázky, ale chtěli by začít s metodou VOKS, protože komunikace je pro ně velmi důležitá. S tímto požadavkem se ve škole, kam syn dochází, nesetkali s úspěchem z důvodu časové náročnosti nácviků metody VOKS. V současné době rodiče hledají jiné zařízení, kde by VOKS se synem nacvičovali a více se mu individuálně věnovali.

Matka při práci se svým synem kromě těchto metod využívá prvky pedagogiky Marie Montessori, především smyslové pomůcky (viz Příloha č. 14) a také prvky metody Son-rise (viz Příloha č. 13). Pro intenzivnější práci pomocí těchto metod, mají rodiče další asistentku, která s dítětem pracuje. Matka považuje ve vzdělávání svého syna za nejdůležitější strukturované učení v kombinaci s prvky metody Son-rise. Matka říká: „*Pro malé nemluvící děti s autismem je Son-rise životně důležitý*“. Dosud však nejvíce používají strukturované učení, díky kterému jejich syn začal více vnímat dění kolem sebe, udržel delší dobu pozornost a celkově se zklidnil.

## **Rodič č. 2**

Rodiče mají patnáctiletého chlapce s dětským autismem a středně těžkou mentální retardací. Je vzděláván v základní škole speciální v osmém ročníku autistické třídy. Toto zařízení je druhou institucí, ve které je žák vzděláván. Do svých dvanácti let byl

vzděláván v jiné speciální škole, kde rodiče se vzděláváním nebyli spokojeni. Toto zařízení, kam nyní syn dochází, je spojeno se sociálními službami. Rodiče syna zařadili do týdenního stacionáře, kde je chlapec od pondělí do pátku a na víkend si jej rodiče berou domů. Rodiče mají ještě jednoho mladšího syna. Matka říká: *„Pro zařazení syna do stacionáře jsme se rozhodli z důvodu, že bylo velmi těžké spojit každodenní život obou dětí a také kvůli psychické zátěži a stresovým situacím, které doma dříve vznikaly.“*

Matka uvádí, že ve škole se synem pracují pomocí strukturovaného učení. Ona sama u něj díky nynějšímu vzdělávání vnímá veliké pokroky v rozvoji sociálních dovedností a komunikaci, ale na konkrétní průběh vzdělávání v zařízení se již dále neinformovala. V domácím prostředí matka využívá některé prvky strukturovaného učení, jako například přenosný denní režim. K vizualizaci využívá barevných a černobílých obrázků a někdy i fotografií. Rodiče u syna rozvíjejí sociální dovednosti dle vlastního uvážení a citu. Matka se synem využívá iPad, na kterém mají různé vzdělávací aplikace.

Občasně matka i doma zařadí nějaký úkol, který plní dle základního pravidla strukturovaného učení (nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů). Úkoly spočívají například v přiřazování různých obrázků, písmen, číslic k počtu. Tyto úkoly a různé pomůcky má zapůjčené ze školy, kde je její syn vzděláván. Matka říká: *„Nic jiného doma pro vzdělávání syna nevyužívám. Nijak zvlášť se neučíme, protože si volné chvíle s ním chci spíše užívat. Nemám větší ambice na vzdělávání mého syna a s tím, jak je vzděláván jsem spokojena, máme od té doby, co je ve stacionáři, spolu lepší vztah“.* Jako nejefektivnější pokládá ve vzdělávání svého syna strukturované učení, především vizualizaci a denní režim.

### **Rodič č. 3**

Rodiče mají osmnáctiletou dceru s dětským autismem a středně těžkou mentální retardací. Dcera má nyní prodlouženou školní docházku. Rodiče si s dcerou prošli různými vzdělávacími možnostmi a to z důvodu, že jim školský systém nevyhovoval

a postrádali v zařízeních individuální přístup ke své dceři. První tři roky školní docházky absolvovala jejich dcera v základní škole speciální, následně byla tři roky integrována do běžného typu školy s asistentem a poté ji rodiče umístili na rok zpět do speciální školy. Po roce matka zažádala o individuální vzdělávání. V Praze našla školu, která dceru zapsala a umožnila ji tento způsob vzdělávání. Společně s touto školou vypracovali individuální plán, dle kterého matka sama dceru doma vzdělávala. S dcerou se učila v domácím prostředí a jednou za pololetí dojížděly do školy, kde byla dcera zapsána k přezkoušení. Toto vzdělávání probíhalo až do minulého roku, kdy dcera ukončila povinnou školní docházku. Základy vzdělání nyní získává v základní škole speciální, ve které plní desátý rok školní docházky.

Matka ve vzdělávání své dcery v rodinném prostředí občasně zařadí metodu globálního čtení. Matka uvedla, že dříve bylo s dcerou pracováno dle strukturovaného učení, ale tato metoda jí a ani dceři nevyhovovala. Ve vzdělávání své dcery využívala a nyní stále využívá prvky metody Son-rise (viz Příloha č. 13) v kombinaci s alternativní pedagogikou Marie Montessori (viz Příloha č. 14). Jiné metody matka ve vzdělávání své dcery nevyužívá.

Matka s dcerou začínala používat prvky metody Son-rise v koupelně, kdy od ní nic neočekávala, postupně její dcera začínala mít zájem, sdílela pozornost, začala ukazovat. Postupně matka začala zapojovat různé pomůcky a prvky z pedagogiky Marie Montessori. Chodily doma po elipse, psaly do mouky, přelévaly vodu. Všechny pomůcky měla matka doma k dispozici, protože spolupracovala i se zařízením, kde pracují dle alternativní pedagogiky Marie Montessori. Aktivity a vyučovací předměty vždy přizpůsobila dceři a tomu co jí zrovna zajímalo. Postupně se seznamovali se základy všech předmětů (matematika, čeština, smyslová výchova, zeměpis, biologie, přírodopis, praktický život...). Matka říká: „*Od té doby, co jsem začala dceru vzdělávat doma, začala mluvit ve větách a nyní mluví v souvětích. Může chodit na návštěvy ve vesnici, může jezdit na kole, má v místě bydliště přátele, dokáže být samostatná a to je pro mě důležité a ne to, zda bude umět počítat*“. Matka neabsolvovala žádný kurz na metodu Son-rise, ale je v kontaktu s paní Cecavovou, což je aprobovaná terapeutka této metody, která ji ve všem radila a pomáhala.

#### Rodič č. 4

Matka má devítiletého syna s dětským autismem a středně těžkou mentální retardací. Syn je nyní vzděláván v první třídě základní školy speciální. Dříve syn navštěvoval mateřskou školu speciální, kde byl od svých čtyř let až do minulého roku, protože dostal odklad povinné školní docházky. Již v mateřské škole speciální začali se synem pracovat pomocí strukturovaného učení. Matka uvádí, že díky tomuto předškolnímu vzdělávání se její syn velmi zlepšil.

Matka syna v rodinném prostředí vzdělává rovněž pomocí strukturovaného učení, metody globálního čtení a počítačových programů. K vizualizaci používá fotografie a barevné obrázky. Doma plní základní pravidlo strukturovaného učení nastavení systému práce shora dolů a zleva doprava a mají zavedený žetonový systém. Matka stále synovi laminuje různé úkoly, nejdříve na přikládání obrázků na sebe, vedle sebe, na přiřazování, třídění atd. Využívá se synem nástěnný denní režim. Díky metodě VOKS, se její syn celkově zklidnil a začal mluvit. Nyní chlapec mluví ve větách, umí si říci, co chce, rozumí slovním pokynům a celkově mluvenému slovu, dokáže změnit a ukončit určitou činnost, vzhledem k tomu matka tuto metodu již přestala využívat.

Matka doma využívá počítačové programy, syn na počítači přiřazuje různé obrázky či číslice k počtu. Postupně chce matka synovi pořídit iPad, protože syn stále potřebuje vizualizaci a v tomto matka shledává velkou výhodu, že nemusí nosit různé karty, ale vše mohou mít na iPadu.

Začíná synovi v domácím prostředí vizualizovat posloupnost různých činností, jako například použití WC, mytí rukou, oblékání, aby dovednost zvládl samostatně. Nyní zkouší zařazovat různá procesuální schémata, aby si syn tyto dovednosti osvojil a chtěla by, aby je využívali i ve škole. Ve škole ji chybí individuální přístup a větší rozvoj sociálních dovedností. V rozvoji sociálních dovedností využívá především vlastní intuici a cit.

Matka pokládá za nejefektivnější pro svého syna jednoznačně strukturované učení a metodu VOKS. Zároveň říká: „*Já neodsuzuji žádnou z metod, ale konkrétně mému*

*synovi pomohly tyto dvě metody, které nás vrátily zpět do života. Je pro mě důležité, že nyní syn dokáže určitým způsobem fungovat ve společnosti.“*

### 4.3 Metody vzdělávání využívané dotazovanými respondenty

Tabulka 1 – přehled metod vzdělávání využívaných dotazovanými respondenty

Odpověď	RESPONDENT								Odpověď ANO
	Speciální pedagog č. 1	Speciální pedagog č. 2	Speciální pedagog č. 3	Speciální pedagog č. 4	Rodič č. 1	Rodič č. 2	Rodič č. 3	Rodič č. 4	
<b>Strukturované učení</b>	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	<b>7</b>
<b>VOKS</b>	ANO	NE	ANO	ANO	NE	NE	NE	NE	<b>3</b>
<b>Piktogramy</b>	ANO	ANO	NE	NE	NE	NE	NE	NE	<b>2</b>
<b>Globální čtení</b>	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO	ANO	<b>5</b>
<b>Sociální čtení</b>	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	<b>0</b>
<b>Počítače iPad</b>	ANO	NE	ANO	NE	ANO	ANO	NE	ANO	<b>5</b>
<b>Sociální dovednosti</b>	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	<b>8</b>
<b>Jiné metody vzdělávání</b>	NE	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE	<b>3</b>

Tabulka 1 znázorňuje přehled využívaných metod všemi dotazovanými respondenty. Strukturované učení využívají ve vzdělávání žáků s dětským autismem všichni dotazovaní speciální pedagogové. Z řad dotazovaných rodičů tuto metodu využívají v rodinném prostředí pouze dva (rodič č. 1 a rodič č. 4). Rodič č. 2 ve vzdělávání svého syna využívá v domácím prostředí jen některé prvky strukturovaného

učení (denní režim a dodržování základního pravidla nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů).

Komunikaci ve výuce za pomoci metody VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém) využívají speciální pedagožky č. 1, 3 a 4. Speciální pedagožky č. 3 a 4 dokonce VOKS uvádí vedle strukturovaného učení jako jednu z nejdůležitějších metod, díky které se jejich žáci naučili určitým způsobem komunikovat, což je pro ně ve vzdělávání velmi podstatnou záležitostí. Metodu VOKS nyní aktivně nevyužívá žádný z dotazovaných rodičů. Avšak rodič č. 4 tuto metodu využíval ještě nedávno a to velmi intenzivně, ale vzhledem k tomu, že syn se pomocí této metody naučil verbálně komunikovat, již tuto metodu nevyužívá.

Piktogramy ve výuce zařazují tázání speciální pedagogové č. 1 a 2 částečně jen k vizuální podpoře. Pedagogové č. 3 a 4 je nezařazují vůbec stejně tak, jako dotazování rodiče. Obě skupiny respondentů využívají pro vizualizaci převážně barevné a černobílé obrázky, fotografie a speciální pedagožka č. 3 zmínila i zástupné předměty.

Metodu globálního čtení plně využívají pedagožky č. 1 a 3 a rodiče č. 1, 3 a 4. Metoda se těmto respondentům osvědčila a to především v rozvoji (pasivní i aktivní) slovní zásoby a v nácvičku dovednosti čtení.

Metoda sociálního čtení není využívána žádným respondentem z řad dotazovaných speciálních pedagogů ani rodičů.

Ve vzdělávání žáků s dětským autismem zařazuje počítače speciální pedagožka č. 1 a 3, prostřednictvím kterých žákům zadávají různé úkoly přímo v rámci výuky. Z řad dotazovaných rodičů využívá počítače ke vzdělávání svých dětí rodič č. 1, 2 a 4. Rodiče č. 1 a č. 2 využívají se svými dětmi především iPad, na kterém mají aplikace na rozvoj komunikace.

V rámci výuky těchto žáků využívají v rozvoji sociálních dovedností speciální pedagožky č. 1, 2 a 4 odměnu k podpoře žádoucího chování a speciální pedagožka č. 2 také vizuální podporu (modře zabarvené karty). Speciální pedagožka č. 1 nežádoucí chování eliminuje tím, že odměna nepřichází a toto chování nekomentuje a speciální pedagožka č. 2 využívá k tlumení nežádoucího chování vizuální podporu (červeně zabarvené karty). Speciální pedagožka č. 3 nacvičuje se žáky ve výuce základní sociální

dovednosti v běžných situacích. Speciální pedagožka č. 4 uvádí, že nejvíce se jí v rozvoji sociálních dovedností osvědčila důslednost. Z řad dotazovaných rodičů uvedli všichni rodiče, že rozvíjejí sociální dovednosti dle vlastních citů, ale metodu žádnou nevyužívají. Pouze rodič č. 3 k rozvoji sociálních dovedností využívá prvky metody Son-rise a rodič č. 4 začíná využívat procesuální schémata k nácviku sebeobsluhy.

Speciální pedagožka č. 3 a rodiče č. 1 a 3 uvedli, že kromě těchto vzdělávacích metod využívají ve vzdělávání i alternativní pedagogiku Marie Montessori. Z řad tázaných rodičů uvedli rodiče č. 1 a 3, že využívají mimo zmíněných metod prvky metody Son-rise. Rodič č. 1 využívá prvky této metody v rodinném prostředí za pomoci asistentky a rodič č. 3 pomocí prvků metody Son-rise vzdělával svou dceru v rámci individuálního vzdělávání.

## 5. DISKUZE

Výsledky práce poskytují náhled na využívání metod vzdělávání u žáků s dětským autismem ve školním a rodinném prostředí. Uvádějí názory odborníků a rodičů dětí s dětským autismem, které tyto metody uplatňují.

Vybraní pedagogičtí pracovníci jsou speciální pedagožky pracující ve speciálních třídách pro žáky s autismem. Ve vzdělávání těchto žáků využívají všechny tázané speciální pedagožky především strukturované učení, pro jeho komplexnost a efektivitu, která se jim v dosavadní praxi osvědčila. Využívají základní pravidla (nastavení systému práce shora dolů a zleva doprava) i principy (individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace) strukturovaného učení, které ve své publikaci uvádí také Jelínková (2008). Tázaní pedagogové pro strukturu využívají většinou nástěnné denní režimy, výjimku tvoří jeden žák speciální pedagožky č. 4, který využívá denní režim přenosný. Jak píše Čadilová a Žampachová (2008) princip individualizace je ve strukturovaném učení velmi významný. To potvrzují i speciální pedagožky, které mají u žáků individuálně stanovou motivaci, vizualizaci i komunikaci. Pro motivaci využívají převážně odměny materiální, ale využívají i odměn sociálních či oblíbených činností. Tři speciální pedagožky využívají při práci u stolu jako motivaci žetonový systém, který se jim ve vzdělávání žáků s autismem osvědčil. Všichni respondenti z řad speciálních pedagogů uvedli, že strukturované učení je ve vzdělávání žáků s dětským autismem nejefektivnější. S tímto názorem speciálních pedagogů se ztotožňují a zároveň jej potvrzuje Čadilová a Žampachová (2008), které mimo jiné uvádějí, že na základě strategie strukturovaného učení je lépe dosahováno cílů ve vzdělávání těchto žáků.

Piktogramy pro vizualizaci ve vzdělávání žáků s dětským autismem speciální pedagožky nevyužívají či využívají jen částečně. Důvodem je, že piktogramy jsou pro tyto žáky příliš abstraktní. U dětí s dětským autismem a mentální retardací, se kterými jsem se v praxi setkala, se piktogramy jako takové zatím neshledaly s úspěchem.



Z těchto důvodů zároveň musím nesouhlasit s tvrzením Klenkové, že tyto obrázky jsou srozumitelné všem (Klenková in Pipeková, 2006).

Knapcová uvádí ve svých publikacích, že pro využívání metody VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém) je důležité absolvování jejího kurzu. Speciální pedagožky č. 1, 3 a 4 VOKS při své práci využívají a tento kurz absolvovaly, tudíž jsou oprávněně VOKS používat.

Počítače pro vzdělávání těchto žáků s dětským autismem využívají jako nástroj k výuce pouze speciální pedagožky č. 1 a 3. Zároveň potvrzují názor, který ve své publikaci uvádí Bondy a Frost (2007), že využití určitých počítačových programů je pro žáky s autismem přínosem například pro rozvoj komunikace. Speciální pedagožky č. 2 a 4 počítače využívají pouze k odpočinku.

Thorová (2006) uvádí, že TEACCH program (Treatment and Education Autistic and related Communication Handicapped Children), ze kterého vychází strukturované učení, v sobě zahrnuje behaviorální techniky a ty přispívají k rozvoji sociálních dovedností. Všechny speciální pedagožky strukturované učení využívají a tím zároveň podporují rozvoj sociálních dovedností. Speciální pedagožka č. 1, 2 a 4 rozvíjí žádoucí chování odměnou a speciální pedagožka č. 2 i vizuální podporou (modře zbarvené karty). Speciální pedagožka č. 1 nežádoucí chování eliminuje tím, že odměna nepřichází a toto chování nekomentuje. Speciální pedagožka č. 2 využívá k tlumení nežádoucího chování vizuální podporu (červeně zbarvené karty). Tímto respondenti využívají prvky terapie problémového chování, kdy podporují odměnou chování žádoucí a zároveň tlumí chování nežádoucí, jak uvádí také Hrdlička, Komárek (2004). Hrdlička a Komárek (2004) zároveň ve své publikaci píše o nácvicích sociálních dovedností, prvky tohoto využívá pedagožka č. 3. Speciální pedagožka č. 4 uvádí, že v rozvoji sociálních dovedností se jí nejvíce osvědčila důslednost. Důslednost a motivace jsou v rozvoji sociálních dovedností podstatné, což ve své publikaci uvádí také Čadilová a Žampachová (2008). Pro orientaci v různých situacích jsou důležité sociální scénáře, o kterých píše Gilberg a Peeters (1998), tyto scénáře však žádný z respondentů v praxi nevyužívá.

Zajímavým zjištěním byla odpověď speciální pedagožky č. 2, která v případě problémového chování, zařazuje odpočinek v relaxační místnosti. Zde si žáci mohou odpočinout dle vlastního uvážení a je eliminováno také problémové chování, kterým u těchto žáků bývá i masturbace na veřejnosti. V nápravě problémového chování lze tento přístup považovat za velmi přínosný, protože žáci vědí, že tuto činnost mohou vykonávat pouze na určitém místě.

Metodu sociálního čtení nevyužívá žádný z tázaných speciálních pedagogů. Kromě již zmíněných metod uvedly speciální pedagožky č. 1 a 4, že během výuky těchto žáků zařazují i prvky bazální stimulace. Speciální pedagožka č. 3 uvedla, že při výuce kromě uvedených metod využívá prvky alternativní pedagogiky Marie Montessori, především její smyslový materiál. Všichni dotázaní respondenti z řad speciálních pedagožek se shodli, že metody, které uvedli, vystihují jejich vzdělávání žáků s dětským autismem a nenapadají je jiné, které by v tuto chvíli ve výuce využívali.

V této části výzkumu byly zjištěny informace o tom, jaké metody vzdělávání jsou využívány při vyučování, tedy ve školním prostředí u žáků s dětským autismem. Výsledek výzkumu ukazuje, že ve vyučování je využíváno strukturované učení, VOKS, metoda globálního čtení, prvky terapie problémového chování a nácviku sociálních dovedností a částečně také piktogramy. Metoda sociálního čtení není dle výsledků tohoto výzkumu ve vyučování žáků s dětským autismem zařazována. Kromě těchto metod vzdělávání využívá respondent č. 3 k těmto metodám vzdělávací prvky Marie Montessori.

Speciální pedagožky potvrdily důležitost spolupráce s rodinou a dalšími odborníky zabývajícími se touto problematikou, jak se můžeme dočíst také v několika odborných publikacích (Hrdlička, Komárek, 2004, Schopler, Reichler, Lasingová, 2011).

Většina z dotazovaných rodičů vzdělává své děti i v rodinném prostředí za pomoci metod uvedených speciálními pedagogy. Thorová (2006) uvádí, že vztah rodičů k dítěti závisí na tom, v jaké fázi se rodina s dítětem s autismem nachází. Výsledky výzkumu potvrzují, že na tomto závisí i vzdělávání dětí v rodinném prostředí. Z tázaných rodičů pouze jeden z nich vzdělává své dítě v domácím prostředí minimálně. Rodič č. 2 ve vzdělávání svého syna využívá v domácím prostředí jen některé prvky strukturovaného

učení. Kromě těchto prvků syna doma pomocí jiných metod nevzdělává, syn je umístěn v týdenním stacionáři. Schopler a Mesobiv (1997) uvádějí, že rodiče dětí s tímto postižením zažívají velmi stresové situace, s kterými se někteří nevyrovňají, tento názor potvrzuje i rodič č. 2.

Při rozvoji sociálních dovedností se rodiče řídí především svým citem. Žádný z rodičů nevedl, že by v rodinném prostředí využíval v rozvoji sociálních dovedností nějakou z metod. Rodič č. 4 nyní začíná zavádět procesuální schémata, o kterých píše Čadilová a Žampachová (2008), že jsou přínosná, a to především z důvodu, že žákům podávají informace, jakým způsobem bude činnost realizována.

Schopler, Reichler a Lasingová (2011) uvádějí, že rodiče znají možnosti a specifické potřeby svých dětí nejlépe, proto by měli být bráni za největší znalce svých dětí. Tento názor potvrzuje i rodič č. 3. Tomuto rodiči nevyhovovaly metody vzdělávání, kterými byla jeho dcera vzdělávána ve školském systému. Z tohoto důvodu se rozhodla pro individuální vzdělávání, které stanovuje § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento způsob vzdělávání označuje Čadilová a Žampachová (2008) za krajní řešení a u žáků s touto poruchou jako ojedinělý. To potvrzují i výsledky tohoto výzkumu, v rámci kterého se pouze rodič č. 3 rozhodl pro tento způsob vzdělávání svého dítěte. Rodič č. 3 vzdělává svou dceru pomocí prvků metody Son-rise, jejíž zavádění je především vázané na speciálně upravené prostředí. Tento fakt uvádí ve své publikaci také Jelínková (2008). Prvky této metody společně s alternativní pedagogikou Marie Montessori spatřuje rodič č. 3 jako nejdůležitější ve vzdělávání svého dítěte. Rodič č. 1 se shoduje s tvrzením rodiče č. 3, ale zároveň uvádí, že se nesmí u těchto dětí opomíjet strukturované učení.

Dotazovaní rodiče ve vzdělávání svých dětí s dětským autismem využívají strukturované učení, VOKS, metodu globálního čtení, počítačové programy a iPad. Využití piktogramů ve vzdělávání v rodinném prostředí nevedl žádný z tázaných rodičů stejně jako metodu sociálního čtení. Rodiče využívají jiné způsoby vizualizace zejména proto, že jejich děti piktogramům nerozumí. Děti všech dotazovaných rodičů mají středně těžkou mentální retardaci. O této přidružené poruše píše ve své publikaci

také Thorová (2006), která uvádí, že u dětí s autismem je nejčastější právě tento stupeň mentální retardace. V rámci výzkumného souboru rodičů byl tento výrok potvrzen. Rodiče č. 1 a 3 navíc kromě těchto metod vzdělávání využívají v domácím prostředí prvky alternativní pedagogiky Marie Montessori stejně jako speciální pedagog č. 3 v prostředí školním. Rodiče č. 1 a 3 uvedli, že využívají ve vzdělávání svých dětí v rodinném prostředí mimo již zmíněných metod prvky metody Son-rise.

Výsledky výzkumu ukázaly, že určitým rozdílem ve využití metod vzdělávání ve školním a rodinném prostředí je využívání prvků metody Son-rise. Prvky této metody nyní aktivně zařazují v rodinném prostředí dva rodiče z tohoto výzkumného souboru. Oproti tomu z výzkumného souboru speciálních pedagogů nevedl žádný využití prvků metody Son-rise ve vzdělávání žáků s dětským autismem. Důvodem nepřijímání této metody odbornou veřejností je dle Thorové (2006) její neprokázaná efektivnost. Thorová (2006) zároveň uvádí, že principy této metody (viz Příloha č. 13) jsou přínosné pro každou terapii a její prvky je možné využít jako inspiraci pro styl hry a interakci s dítětem. S tímto názorem se po prostudování informačních zdrojů ztotožňuji. Jiné zásadní rozdíly ve využívání metod vzdělávání v rodinném a školním prostředí, nebyly v rámci tohoto výzkumu zjištěny. Z výsledků výzkumu také vyplývá, že někteří z tázaných rodičů nejsou se vzdělávání svých dětí spokojeni. Postrádají v zařízeních větší individuální přístup, který pro vzdělávání těchto dětí zdůrazňuje také Jelínková (2008). Zároveň výsledky výzkumu ukazují, že v rámci daného souboru respondentů je nejvyužívanější ve vzdělávání žáků s dětským autismem strukturované učení a to jak v rodinném, tak ve školním prostředí. Strukturované učení nevyužívá pouze jeden respondent z obou dotazovaných skupin.

## 6. ZÁVĚR

V současnosti je možné pro každého žáka s dětským autismem vytvořit vzdělávací postupy vzhledem k jeho specifickým potřebám a možnostem. Podstatná je individuální volba metod a postupů, pomocí kterých ve vzdělávání žáků s dětským autismem dochází k rozvoji potencionálních schopností a dovedností. To je hlavním cílem vzdělávání těchto žáků. Tato bakalářská práce poskytuje v rámci stanovených cílů náhled na využívání metod vzdělávání ve vyučování žáků s dětským autismem vybranými speciálními pedagogy. Zároveň zachycuje postoje speciálních pedagogů k některým metodám a využití metod vzdělávání rodiči dětí s dětským autismem v rodinném prostředí.

Prvním cílem práce bylo zjistit, jaké metody vzdělávání jsou využívány při vyučování žáků s dětským autismem. Výzkumem provedeným se speciálními pedagogy, kteří tyto žáky vzdělávají, bylo zjištěno, že nejvíce je ve vyučování využívané strukturované učení, pomocí něhož jsou zařazovány i různé další metody. Ve vzdělávání žáků s dětským autismem jsou tázanými speciálními pedagogy využívány metody, které uvádí rovněž odborná literatura, jako například metoda globálního čtení, VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém), piktogramy, prvky terapie problémového chování a nácviků sociálních dovedností, počítačové programy. Současně výsledky výzkumu prokázaly, že speciální pedagogové v rámci výzkumného souboru této práce se ve vzdělávání žáků s dětským autismem zaměřují především na rozvoj komunikace, sociální interakce a představitosti, které tvoří triádu tohoto postižení, a také na rozvoj kognitivních funkcí.

Druhým cílem práce bylo ověřit, jaké metody vzdělávání jsou využívány u žáků s dětským autismem v rodinném prostředí. Výzkum ukázal, že vybraný soubor rodičů využívá v rodinném prostředí metody vzdělávání především dle vlastního uvážení. V rodinném prostředí respondentů převládá využívání strukturovaného učení, stejně tak jako ve výzkumném souboru speciálních pedagogů. Zároveň výzkum prokázal, že v těchto rodinách je využívána metoda globálního čtení, počítačové programy, iPad,

a ve dvou rodinách jsou zařazovány prvky metody Son-rise ve spojení s alternativní pedagogikou Marie Montessori.

Výzkum této práce také potvrzuje, že základem ve vzdělávání těchto žáků je individuální přístup a poznání žáka. Žádný žák s dětským autismem není stejný a u každého se mohou osvědčit jiné metody nebo jejich různě obměněné varianty. Potvrzují to rozhovory se speciálními pedagogy, kteří využívají strukturované učení, ale u každého žáka jeho principy (například vizualizaci) využívají různým způsobem. Tento fakt potvrzuje i výzkumný soubor rodičů, kde u jednoho dítěte naprosto zafungovalo strukturované učení, u jiného dítěte nebylo úspěšné a ve vzdělávání pomohlo až zařazení prvků metody Son-rise společně s alternativní pedagogikou Marie Montessori.

Zajímavým zjištěním bylo, že metody vzdělávání v rodinách dotazovaných respondentů většinou ovládají matky. Je-li tomu opravdu tak a jaké jsou důvody, by mohlo být předmětem dalšího zkoumání.

V uplynulých letech bylo napsáno mnoho literatury o vzdělávání žáků s dětským autismem, avšak v České republice se dříve na toto téma objevovala spíše literatura zahraničních autorů přeložená do českého jazyka. V současné době přibývá literatury napsané českými autory na téma vzdělávání žáků s autismem. Tento fakt lze považovat za velmi přínosný, protože čeští autoři píšou o vzdělávání a využití metod vzdělávání u dětí s autismem v rámci naší společnosti.

Zvlášť vzájemné předávání informací mezi rodinou a odborníky je ve vzdělávání žáků s dětským autismem důležité. Práce by mohla být použita jako informační materiál pro rodiče dětí s dětským autismem, kteří by se chtěli o tomto tématu dozvědět více. Dále by ji mohli využít odborníci v oblasti speciálního školství a další osoby z odborné i laické veřejnosti, které se o problematiku vzdělávání žáků s dětským autismem zajímají.

## 7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora, PIPEKOVÁ, Jarmila. *Psychopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 443 s. ISBN 978-807-3151-898.

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

BEYER, Jannik, Gammeltoft, Lone. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 98 s. ISBN 80-7367-157-3.

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

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

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

FRIEDLOVÁ, Karolína. *Bazální stimulace pro učitele předmětu ošetrovatelství*. 3. vyd. Frýdek Místek: INSTITUT Bazální stimulace s.r.o., 2009. 100 s. ISBN 80-239-6132-2.

GILLBERG, Christopher, PEETERS, Theo. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 122 s. ISBN 80-717-8201-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HLADKÁ, Lenka, PAVLIŠTÍKOVÁ, Alena. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. 1. vyd. Teplice: Ladislav Pavlišťík, 2008. 105 s. ISBN 978-80-254-2356-1.

HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 295 s. ISBN 80-7367-041-0.

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

JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. 2. doplněné vyd. Praha: Triton, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.

JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 52 s. ISBN 80-210-3204-9.

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

KAUFMAN, Barry Neil. *Son-rise: Zázrak pokračuje*. Bratislava: Vlado Mokrání, Barracuda, 2004. 365 s. ISBN 80-969237-8-1.



KERROVÁ, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 165 s. ISBN 80-7178-147-9.

KNAPCOVÁ, Margita. *Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS*. 3. doplněné a přepracované vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. 95 s. ISBN 978-80-86856-88-9.

KUBOVÁ, Libuše. *Řeč obrázků: Komunikační systém tvořený obrazovými symboly: piktogramy + metodická příručka: volná řada pomůcek pro alternativní komunikaci*. 1. díl. Praha: PARTA, 2011. ISBN 978-80-7320-175-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 2. upravené a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1992. 161 s. ISBN 80-85467-42-9.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 159 s. ISBN 80-7367-174-3.

PÁTÁ, Kazi, Perchta. *Mé dítě má autismus: příběh pokračuje*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 128 s. ISBN 80-2472-683-0.

PEŠKOVÁ, Jana, HEMZÁČKOVÁ, Krista. *Sociální učení*. Praha: IPPP ČR, 2010. 87 s. ISBN 978-80-86856-65-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. přeprac. a rozšiř. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2.přepr. a aktualit. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-717-8631-4.

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

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. 286 s. ISBN 80-717-8923-2.

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

SCHOPLER, Eric, MESIBOV, Gary. *Autistické chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 303 s. ISBN 80-7178-133-9.

SCHOPLER, Eric, REICHLER, Robert, LANSINGOVÁ, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-807-3678-982.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.

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

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

VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004. 443 s. ISBN 80-7320-063-5.

VILÁŠKOVÁ, Dagmar. *Strukturované učení pro žáky s autismem*. 1. vyd. Praha: Septima, 2006. 111 s. ISBN 80-7216-233-0.

VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 181 s. ISBN 80-85931-51-6.

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD, 2004. 248 s. ISBN 80-866-3322-5.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných novelizovaná vyhláškou č. 147/2011 Sb.

### **Internetové zdroje:**

*Autistik občanské sdružení na pomoc lidem s autismem* [online]. 2011 [cit. 2013-01-20]. Dostupné z: <http://www.autistik.cz/Autismus>

*i-SEN.cz otevřená komunita rodičů, pedagogů, terapeutů, IT odborníků a dalších sympatizantů, sdílejících informace o využití iPad, iPod Touch a iPhone v rozvoji a komunikaci dětí se speciálními potřebami [online]. 2011 [cit. 2013-01-23]. Dostupné z: <http://www.i-sen.cz/p/co-je-isen.html>*

KOZLOVÁ, Lucie. *Výzkumné přístupy*. [online] [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: [http://www.eamos.cz/amos/ksb/externi/ksb\\_305/2.htm](http://www.eamos.cz/amos/ksb/externi/ksb_305/2.htm).

Počítačové programy. Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci [online]. *Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci: ©2010/2011*. [cit. 2013-02-08]. Dostupné z: <http://www.saak-os.cz/stranka-zakladni-informace-2>

## **8. KLÍČOVÁ SLOVA**

Dětský autismus

Metody vzdělávání

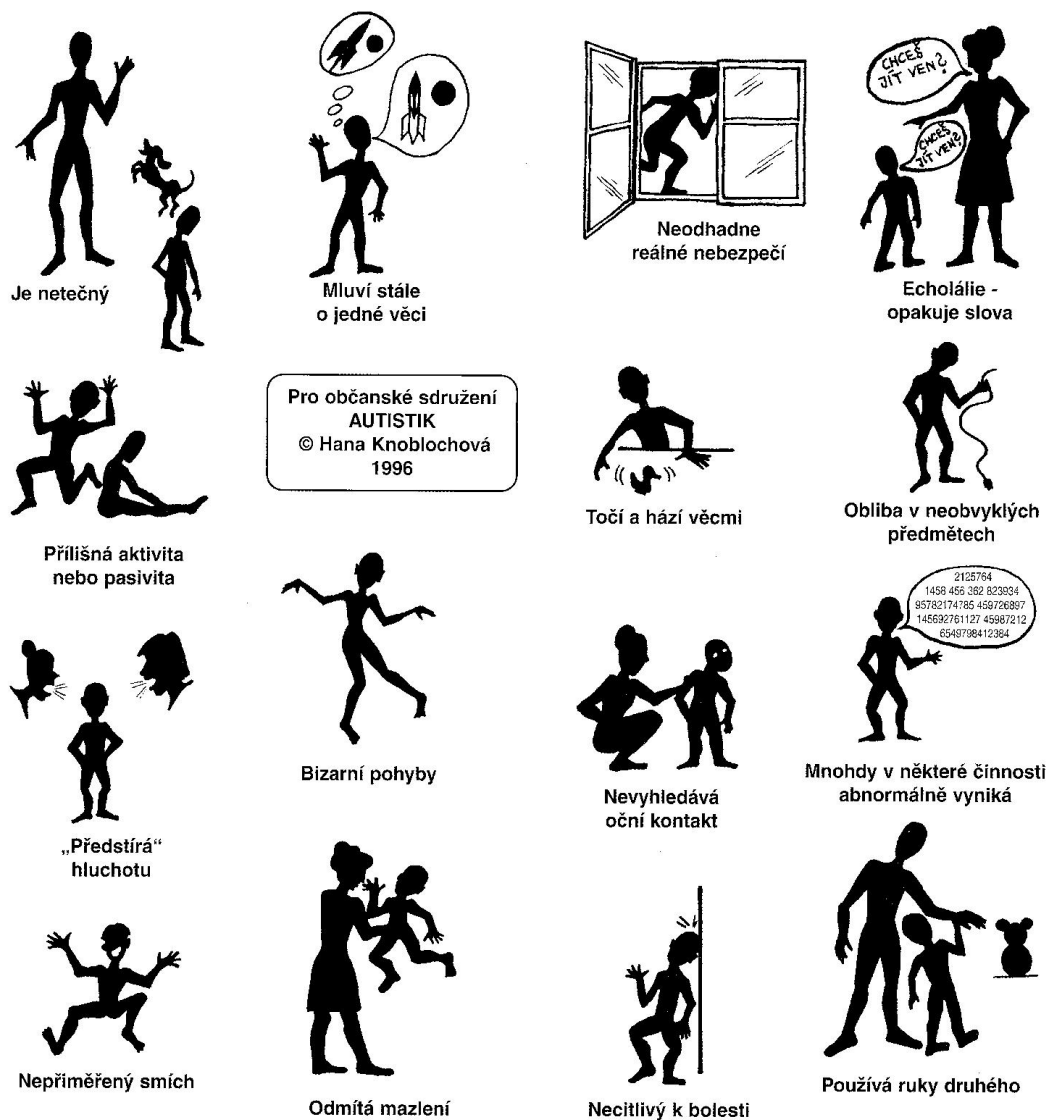
Poruchy autistického spektra

Rodina

Vzdělávání

## 9. PŘÍLOHY

### Příloha č. 1: Schéma hlavních příznaků autismu



Zdroj: Občanské sdružení Autistik, H. Knoblochová (1996)

Příloha č. 2: Piktogramy



já sama (sám)



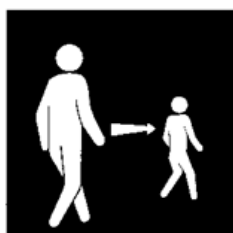
ty (to udělej)



řekni mi (nám)



už vím



pojd' se mnou



nezlob mě



nechci



nedělej to



pojd' ke mně



děkuji



dej mi



pomoz mi



dej to sem



to se mi líbí



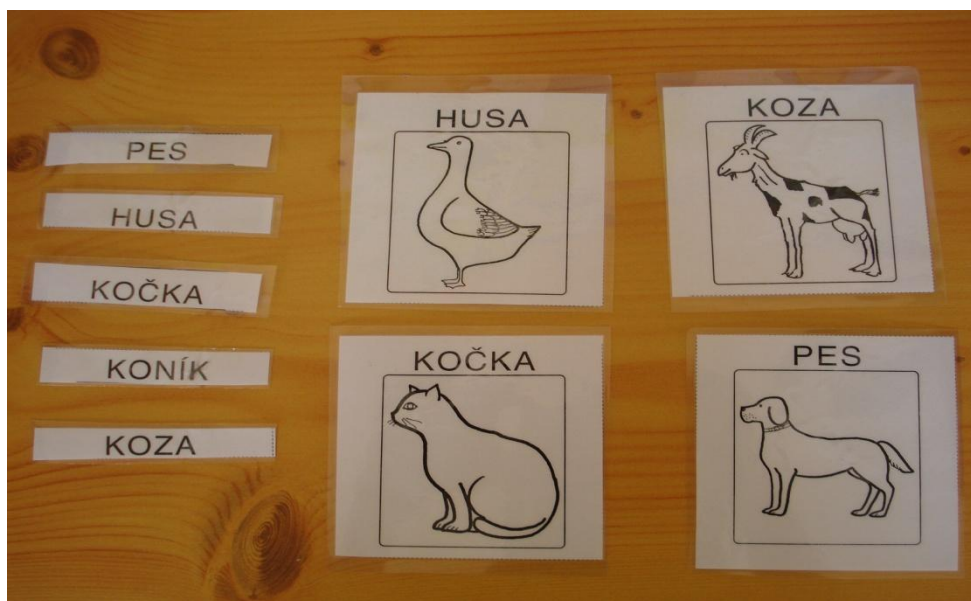
to se mi nelíbí



mám strach

Zdroj: Kubová (2011)

Příloha č. 3: Globální čtení (pomůcky speciální pedagožky č. 1)



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 4: Pracovní místo (třída speciální pedagožky č. 1)



Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Příloha č. 5: Žetonový systém (speciální pedagožky č. 1)

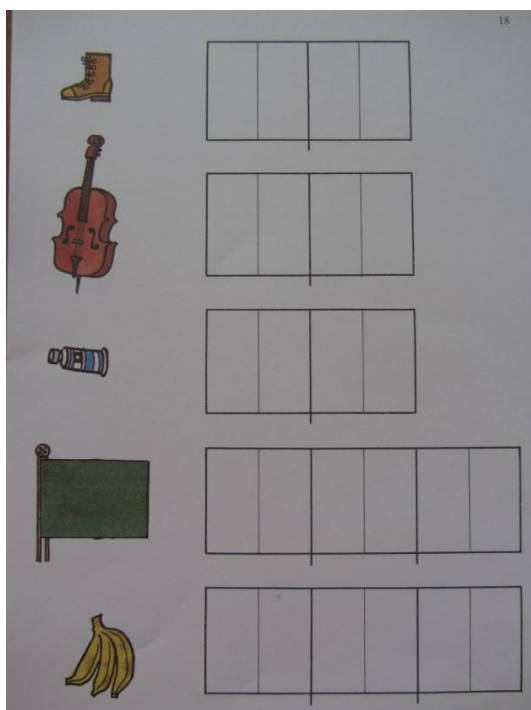


Zdroj: Vlastní fotodokumentace



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 6: Lincovy tabulky ke čtení



Zdroj: Lincovy tabulky ke čtení 2. díl

92									
A	A	A	I	I	I	E	E	E	O
O	O	U	U	M	M	L	L	V	V
T	T	S	S	J	J	P	P	N	N
Š	Š	D	D	Z	Z	K	K	B	B
C	C	R	R	Č	Č	H	H	Ž	Ž
F	G	Ř	Ř	Ch	Ch	Y	.		
o	u	o	u	o	u	!	?		

93									
a	a	a	á	á	i	i	i	í	í
o	o	o	u	u	ú	ů	e	e	e
é	é	y	y	ý	ý	m	m	l	l
v	v	t	t	s	s	j	j	p	p
n	n	š	š	d	d	z	z	k	k
b	b	c	c	r	r	č	č	h	h
ž	ž	f	f	g	g	ř	ř	ch	ch

Zdroj: Lincovy tabulky ke čtení 2. díl

Příloha č. 7: Denní režim v domácím prostředí (rodič č. 1)



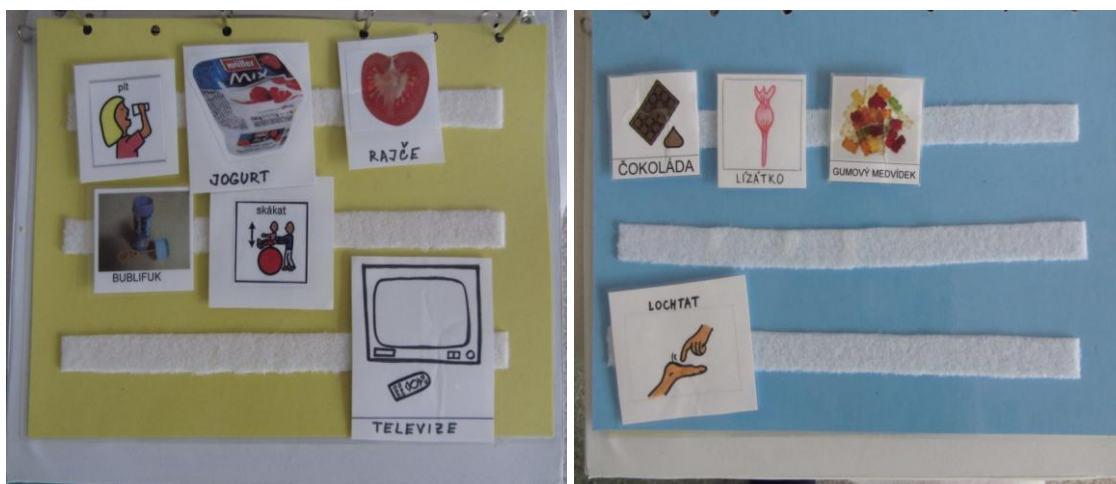
Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 8: Úkoly (tvorba rodiče č. 1)



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

Příloha č. 9: Vizualizace (tvorba rodiče č. 1)



Zdroj: Vlastní fotodokumentace

## Příloha č. 10: Pravidla k piktogramům

Předtím než se přistoupí k využívání piktogramů, je důležitá komplexní podrobná diagnostika, která by měla poskytnout informace o dvou zásadních oblastech. První je úroveň komunikace daného jedince a jeho jazykové dovednosti, neboť počáteční obrázky v komunikaci je třeba přizpůsobit možnostem jedince. Pro zvolení vhodné techniky zavedení piktogramů je důležitá druhá oblast, kterou tvoří percepční, poznávací a tělesné schopnosti dítěte. Mezi další oblasti, které jsou významné, pro správné stanovení individuálního programu výuky komunikativních dovedností, patří například úroveň pozornosti, délky paměti, motivace ke komunikaci, vizuální a sluchové vnímání atd.

Při zavádění piktogramů je vhodné nejdříve volit piktogramy, které je možné nahradit obrázky či fotografiemi, náročnější a abstraktnější piktogramy se zařazují až později. Ze začátku jsou piktogramy doprovázeny obrázky či fotografiemi, volíme skupinu obrázků (piktogramů), které bude žák potřebovat nejdříve. Obrázek a piktogram, oba by měly být stejné velikosti, umístíme na tabulku, poté do rohu obrázku připevníme malinký piktogram, který postupně zvětšujeme, až piktogram zcela nahradí obrázek. Piktogram pak umístíme vedle obrázku a následně kolem piktogramu umístíme obrázky, které s piktogramem tématicky souvisejí. Dalším krokem je přiřazování jednotlivých piktogramů k sobě. Následuje přiřazování piktogramu k jednomu ze dvou obrázků, na toto navazuje složitější krok, kdy dítě musí správně zvolit mezi dvěma či více piktogramy ten správný a přiřadit jej k obrázku. Nakonec přichází krok poslední, kdy žák volí piktogramy na základě slovních příkazů či ukázání lektora. Po zvládnutí těchto kroků je možné přistoupit k dalším skupinám piktogramů (Kubová, 2011).

## Příloha č. 11: Metodika VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém)

Metodika VOKS je rozdělena do dvou částí, z nichž první tvoří přípravné práce a druhou výukové (hlavní) a doplňkové lekce. Je zapotřebí dvou osob, z nichž jedna je komunikační partner, který komunikuje s dítětem a řídí nácvik, druhá osoba je asistent dítěte, který jej navádí a pomáhá, ale nesmí mluvit. Nácvik by měl probíhat v prostředí, které dítě zná. Výběr obrázků (komunikačních symbolů) je důležité pečlivě zvážit, aby jim dítě porozumělo, velikost obrázků je většinou 5 x 5 cm, ale pokud je potřeba, mohou být větší. Obrázky se pomocí laminovací folie a laminovacího stroje zataví a přilepí se na samolepící suchý zip. Tyto obrázky se dávají do komunikačních tabulek, ze kterých se postupně vytvoří komunikační kniha (nosič obrázků). Komunikační tabulky jsou barevně rozlišené (zatavené barevné listy papíru). Oranžová komunikační tabulka je určena pro podstatná jména, žlutá pro osoby, zelená – slovesa, modrá – rozvíjející slova (přídavná jména, příslovce), bílá – čísla, písmena, barvy, časové pojmy, spojky, červená tabulka – ano, ne, není, dobře, tázací zájmena, hnědá – slovní spojení a slovesa (jako například „Já mám“, „Já chci“ atd.), šedá – větný proužek a nakonec fialová tabulka je určena pro zdvořilostní výrazy, omluvné výrazy a jiná slova užívaná při společenském setkání.

V rámci přípravné lekce, která je motivační, dochází k výběru odměn. Je důležité vybrat několik odměn po konzultaci s osobami, které dítě dobře znají, poté dát dítěti na výběr z těchto odměn. Tu odměnu, kterou si dítě vybere třikrát i po změně jejího umístění, označíme jako preferovanou a tato odměna se už dál do výběru nevrací. Toto se opakuje do té doby, až si dítě vybere tři až pět nejoblíbenějších odměn. Odměnou mohou být jak pochutiny, tak předměty.

Po přípravné lekci se přistupuje k lekcím výukovým (hlavním), těchto lekcí je sedm. První výuková lekce spočívá ve výměně obrázku za věc. Cílem je, aby dítě samo vzalo obrázek a podalo ho komunikačnímu partnerovi. Toto je třeba opakovat několikrát za den. V druhé lekci se již využije komunikační tabulka, z níž dítě musí odtrhnout obrázek a předat jej komunikačnímu partnerovi. Nejdříve se předání obrázku nacvičuje například u stolu a poté se vzdálenost komunikačního partnera od dítěte

postupně zvětšuje. Třetí lekce je diferenciací mezi obrázky, kdy dámě dítěti kartu s tím, co má rádo a s tím, co zaručeně nechce. Dítě by si mělo vybrat to, co má rádo, pozici obrázků měníme a postupně přidáváme obrázky nové. Ve čtvrté lekci je už přidání větného proužku. Na tomto proužku je karta „Já chci“ a dítě si na ní přidá obrázek toho, co chce a předá větný proužek komunikačnímu partnerovi. V páté lekci je komunikace obrácená. Komunikační partner se ptá dítěte: „Co chceš?“, dítě by na to mělo zareagovat a podat opět větný proužek s tím, co chce. V lekci šest je odpověď na otázku: „Co vidíš?“, „Co máš?“, dítě by mělo dát na větný proužek obrázek „vidím“ a vedle obrázek toho, co vidí. A nakonec lekce sedmá, kdy už dítě dokáže spontánně komentovat různé situace a věci kolem něj, například dát na větný proužek „Já vidím psa“ (Knapcová, 2011).

## Příloha č. 12: Bazální stimulace

Cílem bazální stimulace je u osob se zdravotním postižením podpora rozvoje vlastní identity, umožnění navázání komunikace se svým okolím, zvládnutí orientace v prostoru, čase a zlepšení funkcí organismu. Koncept bazální stimulace vychází z myšlenky Piageta: „Život je možný pouze ve vztahu“.

Iniciální dotek je cílený dotek. Nejdříve se volí nejvhodnější místo na klientově těle a následně pevným, zřetelným dotekem ho vždy informujeme o počátku a ukončení naší přítomnosti či činnosti s jeho tělem. Dotek musí být zřetelný a přiměřeného tlaku. Vhodná místa jsou rameno, paže a ruka.

Masáž stimulující dýchání je masáž prováděná v rytmu a s dostatečným tlakem našich rukou v oblasti zad nebo přední části klientova hrudníku. Je součástí dechové gymnastiky a má vysokou komunikační hodnotu. Vede k ustálenému a stejnému rytmu dýchání v tomto případě mezi učitelem a dítětem, čímž mezi nimi vzniká komunikační proces (Friedlová, 2009).



## Příloha č. 13: Son- rise program

Tato metoda je postavena na několika principech. Hlavním z nich je nepodmíněná láska a absolutní přijetí dítěte s postižením a akceptaci dítěte takového, jaké je. Terapie probíhá ve speciálně upraveném prostředí, dění během terapie řídí dítě, je zde snahou vyjít mu maximálně vstříc a snažit se jej motivovat k sociálnímu kontaktu. Děti nejsou stanoveny žádné hranice, jsou mu nabízeny různé aktivity, ale jejich odmítnutí je terapeutem plně respektováno (Jelínková, 2008).

Thorová (2006) uvádí, že tento program vznikl již v roce 1970. Vymysleli jej manželé Kaufmanovi, kteří prostřednictvím tohoto programu pracovali se svým synem. Kaufman (2004) uvádí, že po několika dnech využívání metody Son-rise se jejich dítě více snažilo používat řeč, samo používalo některá slova, aby vyjádřilo své potřeby. Pasivní slovní zásoba se také mnohem zlepšila, jejich dítě s autismem například dokázalo porozumět komplexní žádosti a zapojovalo do svého programu nové lidi. Samo si bralo puzzle a hrálo si s nimi s radostí. Principy, na kterých je Son-rise založen, uvádí Thorová (2006) ve své knize, zároveň zde však píše, že tyto principy jsou přínosné pro každou terapii a domnívá se, že tyto principy samy o sobě nevedou ke zlepšení projevů autismu. Dále také uvádí, že tato metoda není schopna prokázat svou efektivnost a proto není přijímána odbornou veřejností.

Základní principy a techniky užívané v terapii Son-rise:

- zapojit terapeuta do stereotypních činností dítěte
- využívat vlastní motivace dítěte k učení, učení pomocí interaktivní hry
- energický přístup a nadšení terapeuta
- neodsuzovat dítě, přijímat jej takového jaký je, optimistický přístup
- považovat rodiče za nejdůležitější členek terapeutického procesu a aktivně jej zapojit
- vytvořit bezpečné a minimálně rozptylující prostředí

Přínosem této metody je vyšší frekvence sdílené pozornosti, čímž může být přispíváno k rozvoji této dovednosti. Prvky této terapie lze využít jako inspiraci pro styl hry a interakce s dítětem (Thorová, 2006).

#### Příloha č. 14: Pedagogika Marie Montessori

Klíčovým principem pedagogiky Marie Montessori je objevování nových věcí a získávání nových poznatků samotným dítětem. Pro samostatnou práci dítěte se používá označení volná nebo svobodná práce. Dítě si samo volí s čím, kde, kdy (dítě nepracuje podle zvonění či na povel) a s kým bude pracovat (samo, ve dvojici, ve skupině). U dítěte se pracuje s chybou (nejsou trestání, je jim ukázáno, co mají ještě procvičit) a s pochvalou (láskyplný přístup učitele ke každému dítěti). Smyslový materiál - k prohlubování a procvičování vnímání vyvinula Marie Montessori pestrý smyslový materiál. Za pomoci tohoto materiálu lze procvičovat rozlišování, srovnávání, třídění a pojmenování. Se smyslovým materiálem pracují děti od chvíle, kdy jsou schopny třídít různé předměty. Smyslový materiál (například různě barevné předměty, různých velikostí, z různého materiálu atd.) dle Marie Montessori pomáhá dětem vnímat svět a porozumět mu (Zelinková, 1997).

Příloha č. 15: Otázky k rozhovorům se speciálními pedagogy a rodiči

Speciální pedagogové:

- 1) Jaká je vaše odborná kvalifikace a kde nyní pracujete?
  - 2) Jak dlouho se orientujete v problematice autismu?
- 

- 1) Využíváte při Vaší práci s těmito žáky následující metody? Pokud ano jak?
  - a) Strukturované učení
  - b) Piktogramy
  - c) Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)
  - d) Globální čtení
  - e) Sociální čtení
- 2) Podporujete ve vzdělávání sociální dovednosti? Pokud ano jak?
- 3) Využíváte ve vzdělávání počítače či iPad? Pokud ano jak?
- 4) Kromě těchto metod, využíváte ještě nějaké metody při Vaší práci se žáky s dětským autismem?
- 5) Jaký je denní režim Vaší práce se žáky s dětským autismem?
- 6) Absolvovala jste k již zmíněným metodám nějaká školení?
- 7) Která z Vámi používaných metod, je dle Vašeho názoru a zkušeností nejefektivnější?

- 8) Jakým způsobem spolupracujete s rodiči žáků s dětským autismem?
- 9) Spolupracujete s dalšími odborníky? Pokud ano s jakými?

Rodiče:

- 1) Jakou má vaše dítě diagnózu?
- 2) Kde je vaše dítě nyní vzděláváno?
- 3) Bylo vaše dítě vzděláváno i jiným způsobem nebo umístěno v jiném typu zařízení než se vzdělává nyní?
- 4) Jste spokojeni s tím, jak je vaše dítě nyní vzděláváno? Pokud ne, proč?
- 5) Víte, kterými metodami je ve škole vaše dítě vzděláváno?
- 6) Vzděláváte své dítě i doma? Používáte metody, které používají ve škole, nebo využíváte jiné?
- 7) Využíváte doma následující metody? Pokud ano jak?
  - a) Strukturované učení
  - b) Piktogramy
  - c) Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)
  - d) Globální čtení
  - e) Sociální čtení
- 8) Rozvíjíte doma u svého dítěte sociální dovednosti? Pokud ano jak?

- 9) Používáte doma počítače či iPad ke vzdělávání? Pokud ano jak?
- 10) Kromě již zmíněných metod využíváte ve vzdělávání vašeho dítěte v domácím prostředí ještě jiné metody?
- 11) Jakou z metod vzdělávání spatřujete jako nejefektivnější pro vaše dítě?
- 12) Spolupracujete se školou, kde je vaše dítě vzděláváno? Pokud ano, jak?
- 13) Spolupracujete i s dalšími odborníky? Pokud ano, s jakými?