



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Jak pracovat s autistickými žáky v Praktické škole jednoleté

Metodologická příručka, která umožní dětem s mentální retardací a autismem zvládnout nástrahy každodenního života a naučí je být samostatnými.

**PaedDr. Věra Havlíčková
Ing. Diana Šlampová
Bc. Lukáš Šlampa**

BRNO, LISTOPAD 2009

Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a Praktická škola ELPIS, Koperníkova 2/4,
Brno

Tato publikace byla spolufinancována z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky

Obsah:

1. Úvod	3
I. Všeobecná část	4
2. Co je to autismus	4
3. Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra	6
3.1 Dětký autismus	6
3.2 Atypický autismus	6
3.3 Aspergerův syndrom	7
3.4 Dětský desintegrační porucha	8
3.5 Rettův syndrom	8
II. Metodická část	9
4.1 Žáci praktické školy jednoleté	9
4.2 Středoškolské vzdělávání žáků s PAS	11
4.3 Vzdělávání pedagogických pracovníků	12
4.4 Výuka žáků s PAS v praktické škole	12
4.5 Zásady výuky v praktické škole	19
5. Závěr	21
6. Seznam použité literatury	22
7. Seznam příloh	23



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

1. Úvod

Dostává se vám do rukou metodický souhrn, jehož cílem je usnadnit práci a ukázat nové cesty všem, kteří se starají o žáky postižené autismem a mentální retardací. Je určen především pedagogům, kteří s dětmi každodenně pracují ve speciálních praktických školách jednoletých, ale také vychovatelům, osobním asistentům či rodičům.

Naším cílem je naučit žáky s PAS praktické školy jednoleté postarat se o sebe samé, zdokonalit se v sebeobsluze, naučit se základům péče o domácnost a dle možností klientů naučit je pomáhat i druhým lidem. Pomocí jednoduchých a srozumitelných obrázků by žáci měli zvládnout základy vaření, praní, žehlení, úklid pokoje, práce na zahradě. Měli by se také naučit samostatně obsluhovat různé elektrické spotřebiče, které jim usnadní život (mikrovlnná trouba, rychlovarná konvice, sendvičovač a podobně). Byli bychom rádi, aby tyto nabyté dovednosti pak mohli využít jak k vyplnění svého volného času, tak i k užitku osob o ně pečujících. Veškeré naše snažení se tedy upírá k tomu, aby žáci byli co nejlépe připraveni na samostatný a uspokojivý život. Samotné vzdělání pro děti s PAS mnoho neznamená, pokud žák není schopen uplatnit své znalosti i v praktickém životě! Být šťastný neznamená pro jedince s PAS se co nejvíce podobat zdravým lidem, ale zvolit si takovou formu života, která jim bude co nejvíce vyhovovat. Protože víme, že většina našich žáků se ani v budoucnu neobejde bez pomoci a dohledu další dospělé osoby, budeme velmi rádi, když si žáci osvojí takové dovednosti, které jim umožní prožít jejich život s handicapem šťastně, radostně a bez stresu pro ně samotné i okolí.

I. VŠEOBECNÁ ČÁST

2. Co je to autismus

Autismus je něco, s čím se člověk narodí. Nedá se vyléčit, dítě z něho nevyroste. Podle lékařské definice patří autismus mezi pervazivní (to znamená všepromikající) vývojové poruchy. Je to vrozené postižení mozkových funkcí a projevuje se především ve třech oblastech:

- 1) V oblasti komunikace
- 2) V oblasti sociálních vztahů
- 3) V oblasti představitosti

Nedostatky v těchto třech oblastech patří k definujícím prvkům autismu a nazývají se **TRIÁDOU POSTIŽENÍ**, neboli diagnostickou triádou. Mluvíme-li o autismu, myslíme obvykle širší skupinu pervazivních vývojových poruch, kterou někdy nazýváme poruchami autistického spektra (PAS) či autistickou škálou.

Příčinou deficitu ve zmíněných oblastech není chybný výchovný postup rodiny, jak se mylně dříve předpokládalo, ale příčinou je vrozená abnormalita anatomie mozku. Řada studií prokázala, že existuje několik variant mozkových dysfunkcí, které vedou k rozvinutí autistického syndromu.

Ad 1) Oblast komunikace

Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace. Opožděný vývoj řeči bývá velmi často první příčinou, která rodiče znepokojí, že s dítětem není všechno v pořádku. Zhruba polovina dětí s PAS si řeč nikdy neosvojí na takovou úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům. U dětí, které si řeč osvojí, zaznamenáváme nápadně odchylný vývoj řeči s četnými abnormalitami. Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Deficity v komunikaci u dětí s autismem a jejich kombinace jsou velmi různorodé. Řeč u dětí s PAS nemusí být poškozená, v komplexním řečovém vývoji však abnormality nalezneme vždy.

Nejčastější obtíže v neverbální komunikaci u dětí s PAS:

- gesta: - běžná gesta užívaná v průběhu konverzace (naznačení pohybem rukou „Pojď sem“, „Dej mi“ děti nepoužívají
 - chybí pohyb hlavy naznačující „Ano“, „Ne“ nebo je méně častý
 - často chybí ukazování prstem na objekt zájmu („To je pejsek.“)
- mimika, výraz obličeje, úsměv: Úsměv v sociální interakci často chybí nebo je málo zřetelný, z výrazu obličeje dítěte vyčteme velice málo, neinformuje nás o svých pocitech, náladách. Někdy může být mimika velmi živá, ale neodpovídá situaci (dítě silně mhouří oči, křečovitě se směje, špulí pusu apod.).
 - oční kontakt: U dětí s PAS je časté vyhýbání se očnímu kontaktu, děti se dívají skrz nás. Oční kontakt nevyužívají k aktivní komunikaci (výjimkou je Rettův syndrom). Očima

můžeme ukazovat, kontrolovat pozornost druhé osoby, chápat jemné nuance a pravidla. Toto vše dětem s PAS chybí.

- problémové chování: Kvůli neschopnosti dorozumět se, požádat o základní potřeby, vyjádřit své pocity sociálně přijatelným způsobem dochází u dětí s PAS k destruktivnímu chování, agresivitě, sebezraňování.

Nečastější obtíže ve verbální komunikaci u dětí s PAS:

- Porucha expresivní složky řeči: dítě vůbec nemluví nebo je vývoj řeči výrazně pod úrovní celkových mentálních schopností.
- Porucha receptivní složky řeči: dítě řeč nechápe vůbec, nebo rozumí pouze jednoduchým pokynům.
- Zvuková stránka jazyka: melodie, přízvuk, rytmus, rychlost řeči, intonace je u dětí s PAS narušena, vyjadřují se často monotónně, nedávají důraz na klíčová slova, hlas bývá posazen příliš vysoko či příliš nízko, děti nejsou schopny na požádání ztišit nebo zesílit hlas. Zároveň nejsou schopny pochopit zabarvení hlasu jiné osoby, která k nim promlouvá (nechápe ani výhrušné, ani pochvalné zabarvení hlasu)
- Mluvnická stavba vět a souvětí, větná skladba: Časté jsou agramatismy v řeči, potíže s používáním zájmen (nápadná bývá záměna první osoby za druhou a třetí osobu), vynechávají předložky, spojky, mají problémy s rody, s časy, se skloňováním.
- Významová stránka jazyka: U těžších případů se setkáváme s tím, že děti vůbec nechápe, k čemu slovo slouží. Typické abnormality u lidí s těžším typem poruchy: logorea (slovní salát) – změť volně vyslovovaných slov, básniček, reklam, písniček, pasáží knih, které nemají žádný, nebo pouze přibližný, komunikační význam. Echolálie (opakování slyšeného). Typická abnormalita u lidí s lehčím typem poruchy je tzv. literární přesnost (doslovné chápání slyšeného) – lidé nejsou schopni pochopit ironii, sarkasmus, žert, dvojsmysl nebo narážku.

Ad 2) Oblast sociálních vztahů

Sociální chování můžeme u dětí pozorovat už od prvních týdnů i dnů života. Sociální úsměv, broukání i oční kontakt se s každým měsícem vývoje upevňují. Sociální chování se stává stále diferencovanějším. Porucha sociální interakce se s hloubkou postižení u jednotlivých dětí s PAS výrazně liší. Zjednodušeně řečeno, některé děti mají potíže se základními sociálními dovednostmi, které jsou vlastní dětem v kojeneckém věku, u jiných sociální chování odpovídá tříletému dítěti a někteří lidé s mírnější variantou handicapu chápou sociální problémy na úrovni dětí šestiletých. Jednoznačně lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s PAS v hlubokém deficitu. U dětí s PAS se setkáváme s celou škálou sociálního chování, která má dva extrémní póly. Pól osamělý, kdy se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se do koutku nebo zaleze pod stůl, zakrývá si oči nebo uši, hučí a třepe rukama před obličejem nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem. Protikladem je pól extrémní, nepřiměřené sociální aktivity, kdy se dítě s PAS snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, necítí vůbec sociální normu, dotýká se lidí,

upřeně jim hledí do obličeje a hodiny jim dokáže vyprávět o věcech, které je nezajímají či obtěžují.

Ad 3) Oblast představitosti

Třetí z triády problémových oblastí je narušená schopnost představitosti. Podstatnou součástí vývoje představitosti je rozvoj nápodoby. Narušení představitosti (imaginace) má na mentální vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech. Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje. Nedostatečná představitost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které obvykle preferují podstatně mladší děti, vyhledává předvídatelnost v jednoduchých stereotypních činnostech. Hra a trávení volného času se stávají nápadně odlišnými od vrstevníků. Osoby s PAS mají potíže vyplnit volný čas funkční rozvíjející aktivitou. Také zacházení s předměty či hračkami bývá nestandardní a často nefunkční. O nové činnosti a hračky obvykle nemají zájem. Stejně jako u komunikace a sociální interakce je představitost a kvalita hry u každého člověka s PAS porušena do jiné míry a jiným způsobem. Některé děti se věnují pouze nejjednoduššímu nefunkčnímu manipulativnímu zacházení s předměty – roztáčení, houpání, mávání, házení, bouchání, přesypání nejružnějších předmětů. O úroveň výše je stereotypní činnost se vztahovými prvky jako je třídění, řazení, seskupování předmětů podle určitého klíče (tvar, barva, velikost apod.). Předměty a témata stereotypních zájmů u lidí s PAS se zpravidla mění. Někdy trvají měsíce, jindy roky. S postupujícím věkem se mohou rozvíjet a stávat se sofistikovanějšími i přes to, že stereotypní ulpívavá a opakující se charakteristika činností zůstává zachována.

3. Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra

3.1 Dětský autismus

Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti poruch bývá různý, od mírné formy až po formu těžkou. Postižení se musí projevit v každé části diagnostické triády – tedy v oblasti komunikace, v oblasti sociálních vztahů a v oblasti představitosti. Kromě poruch v klíčových oblastech se může dětský autismus projevit mnoha dalšími dysfunkcemi, které se navenek projevují například odlišným chováním, fobiemi (strachy), poruchami spánku, poruchami příjmu potravy, záchvaty vzteku, agrese a sebezraňováním, zvláště je-li dítě postiženo ještě těžkou MR.

3.2 Atypický autismus

U této poruchy autistického spektra dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria daná pro dětský autismus. Atypický autismus je diagnostikován v těchto případech:

a) první symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života

- b) abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, avšak frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria (např. v oblasti komunikace bude splněno jen 5 symptomů namísto povinných osmi)
- c) není naplněna diagnostická triáda, tzn. že jedna z oblastí není výrazně narušena
- d) k autistickému chování je přidružena těžká MR a mentální věk je natolik nízký, že není možné identifikovat rozdíl v komunikačním nebo sociálním deficitu způsobený autismem nebo těžkou mentální retardací

3.3 Aspergerův syndrom (AS)

Aspergerův syndrom má svá specifika i problémy, které jsou stejně závažné, ikdyž kvalitativně odlišné od ostatních poruch autistického spektra. Intelpekt u lidí s aspergerovým syndromem je v pásmu normy. Lidé s AS jsou pasivní a nemají výrazné problémy s chováním. Pomocí různých nácviků a individuálního empatického přístupu zvládnou běžnou docházku do školy, ale v dospělosti většina z nich není schopna samostatného života. Jsou však i výjimky, které pokud si vhodně vyberou zaměstnání a životního partnera, mohou vést zcela běžný život. Okolím mohou být přijímáni jakou lidé zvláštní, introvertní, sví. Na druhé straně spektra existují děti, které se bez asistenta kvůli svému problémovému chování neobejdou již ani v mateřské škole. Během školní docházky mohou mít obrovské problémy i přesto, že je ve třídě přítomen asistent učitele. Pro některé je výhodnější docházka do speciální školy. Poté co opustí školu, nemohou za běžných podmínek najít práci nebo v ní opakovaně selhávají. Kvůli své povaze nejsou schopni navázat partnerský vztah nebo o něj ani nestojí.

Chování dětí s Aspergerovým syndromem výborně vystihuje příklad, který uvádí Kateřina Thorová ve své knize Poruchy autistického spektra.

Adam má ve 14 letech seznam diagnóz, rodiče však mají dojem, že žádná neobjasňuje chlapcovy potíže. Chlapec protestuje proti hovoru s matkou o samotě, je negativistický, občas vůči matce verbálně agresivní. Podezřívá ji, že „ho chce dostat do blázince“ a že o něm mluví pouze špatně. Po určité době se zklidňuje, během pohovoru spolupracuje, je sebestředný, těší ho, že na sebe upoutává pozornost. O to víc stupňuje úsilí na sebe upozornit. Vstupuje do hovoru, klade nevhodné otázky. Podle matky špatně zvládá změny režimu a programu. Matka popisuje u syna projevy vztahovačnosti, úzkostnosti a nedůvěřivosti. Při poslední hospitalizaci na dětské psychiatrické klinice kvůli těmto projevům obdržel diagnózu nepsychotického paranoidního syndromu. Vystřídal 5 předškolních zařízení. Velmi obtížně se zařazoval do kolektivu, byl tvrdohlavý, neposlušal pokyny, hyperaktivní, nesoustředěný, bil vrstevníky. Již v průběhu první třídy přeřazen pro motorický neklid a narušování výuky do speciální první třídy základní školy. Učitelka se z něj „málem zhroutila“, opět nereagoval na pokyny, dělal si své věci, škola navrhla umístění na psychiatrickou kliniku. Ve druhé třídě dostal dvojku z chování. Ve třetí třídě byl po třech měsících a neustálých konfliktech přeřazen na individuální výuku. Třetí a čtvrtou třídu tedy absolvoval formou individuálního vyučovacího plánu, kdy nechodil do školy. Ve škole jde z konfliktu do konfliktu. Vývoj řeči nebyl opožděný, první slůvka začal říkat okolo prvního roku života. Má bohatou slovní zásobu, vyjadřování je nepřiměřené věku, řeč mechanická, pedantická výslovnost. Od ostatních vyžaduje přesnou výslovnost, zakládá si na verbálních rituálech. Libuje si ve

slovních hříčkách, má smysl pro humor. Adam střídal vždy velmi vyhraněné okruhy zájmů, první pozornost rodičů upoutala výrazná fixace na vlaky (ze všech předmětů, co byly po ruce – kolíčky na prádlo, autíčka, vyráběl vlaky). Zajímal se i o jiné dopravní prostředky a elektřinu, fascinovaly ho transformátory. V deseti letech si začal nahrávat zvuky dopravních prostředků a vlastní komentáře k nim. Studuje vlaková spojení, nádraží, dopravu, autobusy, trolejbusy. Projel již téměř všechny trasy tramvají a vlaků v ČR. Vyhledává si sám nové spoje. Velmi ho znepokojuje změna časového harmonogramu (výluka, zpoždění apod.). Téměř veškerou konverzaci obrací k předmětům svého zájmu. Trasy projíždí sám, ostatní lidé ho při tom znervózňují (mají nevhodné poznámky, zdržují a podobně). Přátele nemá, do školy by však chodil rád. Špatně odhaduje potřeby druhých lidí, chybí mu empatie, na vlastní osobu je přecitlivělý, vše se musí řídit jeho potřebami. V rodině žije podle jeho slov s fenou, matkou, otcem mikrobou a roztoči. City považuje za irelevantní. Ve škole napomíná a opravuje učitele, neuznává autoritu. Vůči vrstevníkům je agresivní, vyjadřuje vůči nim nelibost kvůli údajnému šikanování. Opakované epizody deprese a silného podceňování (říká o sobě, že je výběrem nejhorších genů DNA svých rodičů, zruďa, které by se všichni lekli apod.). Občas vyhrožuje sebevraždou. Doma rodiče zaznamenali vzrůstající podrážděnost, sklon k impulsivnímu chování, verbální agresi.

3.4 Dětská desintegrační porucha

U této poruchy trvá normální vývoj dítěte minimálně do dvou let, pak dochází z neznámé příčiny k regresi v již nabytých schopnostech. Vývoj je prokazatelně v normě ve všech oblastech: to znamená, že dvouleté dítě mluví v krátkých větách, sdílí pozornost, přijímá a iniciuje sociální kontakt, gestikuluje, je přítomná napodobivá a symbolická hra. Nástup poruchy je udáván mezi druhým až desátým rokem věku, nejčastěji se objevuje mezi třetím a čtvrtým rokem. Zhoršení stavu může být náhlé nebo může trvat několik měsíců. Dítě se zhorší v komunikačních a sociálních dovednostech, často nastupuje chování zcela typické pro autismus. Poté dochází ke stagnaci, někdy dojde i ke zlepšení dovedností, normy však již není dosaženo nikdy. Na rozdíl od dětského autismu se desintegrační porucha liší pozdější dobou nástupu prvních symptomů (existuje delší období prokazatelně normálního vývoje), ztráta dovedností je více markantní. Příčina vzniku dětské desintegrační poruchy není známa.

3.5 Rettův syndrom

Jedná se o vážnou neurologickou poruchu, která je zapříčiněna mutací (chybou) genu MECP2 na chromozomu X. Příčina onemocnění je tedy genetická a postihuje především plody ženského pohlaví. Plody mužského pohlaví jsou ve většině případů potraceny nebo umírají brzy po porodu. V České republice se Rettův syndrom diagnostikuje na základě genetického laboratorního vyšetření od roku 2001. Příznaky Rettova syndromu se zpravidla začínají projevat mezi devátým až osmnáctým měsícem, do té doby se děvčátka vyvíjí jako zdravá miminka. V určitém stádiu vývoje dojde u dívek ke stagnaci nebo dokonce k regresi (návrat ve vývoji), během kterého dítě ztrácí dosud získané dovednosti a to především v oblasti komunikace (děti přestanou mluvit) a pohybu horních končetin. Dítě přestává zvládat cílené pohyby rukou, objevují se stereotypní pohyby rukou, mnutí rukou a takzvané „mycí pohyby“. Během růstu často dochází k vývoji skoliózy. V oblasti dospívání a dospělosti stereotypní



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pohyby rukou bývají méně intenzivní, chybí dřívější prudké výkyvy nálad a zlepšuje se oční kontakt a sociální porozumění. Pokud dívka chodí, kvalita chůze se zhoršuje, dívka potřebuje mnohem více opory než předtím. Oblast psychiky se naopak vyvíjí pozitivně, děvčata jsou klidnější, psychika se stává stabilizovanější.

II. METODICKÁ ČÁST

4.1 Žáci praktické školy jednoleté

Praktická škola jednoletá je určena žákům, kteří mají ukončenou povinnou školní docházku v základní škole speciální, případně v základní škole praktické a ze zdravotních či jiných závažných důvodů se nemohou vzdělávat na jiné střední škole. Praktická škola jednoletá je určena pro děvčata i chlapce, zaměřuje se především na osvojení manuálních dovedností, které žáci budou moci dále využít ve svém osobním, případně profesním životě. Snahou praktické školy jednoleté je, aby žáci získali kladný vztah k práci, aby si rozvinuli své komunikační dovednosti, stali se samostatnými a mohli být v maximální možné míře integrováni do společnosti.

Žák, který nastoupí do praktické školy může být

- a) žák se středně těžkou či těžkou mentální retardací
nebo
- b) žák se středně těžkou či těžkou mentální retardací a autismem či autistickými rysy

Je nutno říci, že ke každému z těchto dětí je třeba přistupovat individuálně a úkolem pedagoga je připravit každému dítěti takový plán vzdělávání, jaký bude dítěti vyhovovat, jaký bude dítě umět pochopit a zvládnout.

Rozdíl mezi žákem se středně těžkou MR a žákem se středně těžkou MR a autismem je OBROVSKÝ. Největšími problémy jsou:

- 1) Sociální chování: Zatímco dítě s MR si již během svého vývoje osvojilo určité vzorce sociálního chování, pro autistické dítě s MR je to stále velká neznámá. Děti s PAS sociální normy necítí a projevují se často dvěma extrémními způsoby. Buď nepřiměřenou sociální aktivitou (snaží se za všech okolností navázat sociální kontakt, často i nevhodným způsobem – strkají do lidí, hledí jim upřeně do obličeje a podobně) nebo naopak nepřiměřenou sociální pasivitou (jsou odtažití, vyhýbají se očnímu kontaktu, schovávají se na své „bezpečné místo“, někdy mohou ze strachu z něčeho nového reagovat agresivně)
- 2) Komunikace: Pod pojmem komunikace se skrývá obecně lidská schopnost používat vyjadřovacích prostředků k vyjádření citů, předání informací či získání informací. Zdravý člověk komunikuje verbálně (slovy mluvenými či psanými), neverbálně (gesty, mimikou, haptikou, pohledem očí, fyzickým postojem, paralingvistickými projevy – přitakávání, pokašlávání). Komunikace dětí s MR je, respektive může být, jistým způsobem limitována. Některé děti tedy například neumí mluvit, ale řeči rozumí, jsou schopny správně vyhodnotit informace v řeči obsažené. Naproti tomu u dětí s PAS je schopnost vyhodnotit informace značně omezena. I děti, které umí mluvit slova často nevyužívají ke komunikaci. Z běžné řeči jsou schopny pochopit jen jednoduché pokyny. U dětí se často vyskytuje echolálie a stereotypní používání jazyka. Děti jsou tedy handicapovány jak v oblasti vyjadřování (nemluvnost, špatná výslovnost, chybná větná stavba, malá slovní zásoba, narušené tempo řeči), tak v oblasti porozumění (problémy s vnímáním slov). Narušená komunikace je pro to

častou příčinou poruch chování u dětí s PAS. Proto při výuce v praktické škole musí být funkční komunikaci dětí věnována velká pozornost.

- 3) Představitivost, hra a volnočasové aktivity: Děti se středně těžkou mentální retardací jsou schopny pochopit a respektovat pravidla různých her, děti s PAS se tomuto respektování pravidel musí učit. Tyto děti mají bohužel malou schopnost sdílet s ostatními žáky radost ze hry či společné práce nebo činnosti. Děti často ulpívají na jedné činnosti, kde jsou fascinovány nějakým zvukem či pohybem, ať už předmětu či vlastního těla (roztáčení hraček, ťukání předměty o sebe, cinkání lžičkou, točení se kolem vlastní osy, hopsání na gymnastickém míči). Tyto stereotypy zpravidla trvají velmi dlouho a děti se z nich jen nerady nechají vyrušit.

4.2 Středoškolské vzdělávání žáků s PAS (integrace vs. speciální školství)

Častou otázkou, kterou si kladou jak rodiče tak i odborníci je, zda dítě s PAS, případně dítě s MR, má být integrováno do běžné školy nebo má být vzděláváno ve škole speciální. Po prostudování naší i zahraniční literatury zjistíme, že na tuto otázku existuje celá řada rozporuplných odpovědí. Bude to jistě i tím, každé dítě je jedinečné a tedy neexistuje obecný návod pro výběr ideálního typu školského zařízení.

Jak uvádí Patricia Howlin ve své knize *Autismus u dospívajících a dospělých*, v mnoha státech Evropy, ve Spojených státech a v Austrálii byla provedena rozsáhlá legislativní úprava ve prospěch integrovaného vzdělávání. Požadavek integrace všech dětí do základních škol vedl k zavírání, či dokonce zákazu speciálních škol. Povinnosti umístit každé dítě „do prostředí, které ho co nejméně omezuje, a to bez ohledu na hloubku jeho postižení“ mělo například v USA v posledních desetiletích dramatický dopad na kvalitu výuky. Podobný trend se objevil v celé řadě dalších zemí. V Anglii a Walesu přijal školský zákon z roku 1991 mnohé doporučení Warnockovy komise z roku 1978, podle které se většina dětí se speciálními potřebami musí vzdělávat v základních školách. Pozdější novela školského zákona z roku 1993 s odvoláním na práva dítěte ukládá všem místním školským úřadům povinnost zajistit všem dětem možnost vzdělání v integrovaných školách. Zákon posiluje práva rodičů při výběru školy, zřizuje nezávislou odvolací komisi a zavádí nový kodex identifikace a hodnocení speciálních vzdělávacích potřeb. Všechny školy musí povinně vytvořit a zveřejnit svou oficiální politiku speciálního školství.

Neschopnost integrovaných zařízení zajistit dětem s autismem vysoce odbornou péči vedlo mnohé rodiče k tomu, že se snažili využít zákona spíše k prosazení speciálního než integrovaného vzdělávání. Dokonce i ti, kteří prosazovali plnou integraci připustili, že není možné poskytnout všem učitelům odpovídající vyškolení a praktický výcvik a je tedy lépe, jsou-li děti s autismem vzdělávány ve specializovaných školách.

Klíčovou otázkou není to, jestli je lepší integrované či separované vzdělávání, ale co je třeba udělat pro to, aby vzdělávací systém zajistil všechny sociální, emocionální a vzdělávací potřeby. Výzkum v zařízeních pro vzdělávání dětí s autismem jednoznačně ukázal, že děti s autismem nejlépe prospívají v takovém prostředí, které je dobře strukturované, nabízí

individuální vzdělávací programy, výukové cíle jsou jasné a srozumitelné dítěti i učitelé a jsou modifikovány podle potřeb a schopností dítěte. (Rutter, 1983)

Aby vzdělávací programy byly opravdu účinné, je potřeba využít jak speciální výukové techniky, tak provést i značné změny v uspořádání prostředí, ve kterém je dítě vzděláváno. Zároveň je nutné vytvořit vzdělávací plán, který bude určen vždy jen pro konkrétní dítě. Je potřeba zdůraznit, že i strukturované učení se musí přizpůsobit individuálním potřebám žáka. I když všechny děti ve třídě budou mít poruchu autistického spektra, jejich projevy a schopnosti se mohou značně lišit.

Nesmírná výhoda výhradně autistických tříd spočívá v tom, že učitelé jsou specializováni na PAS a mohou žákům připravit programy šité na míru. Jejich zkušenosti z každodenního kontaktu s postiženými jim pomáhají správně reagovat na problémy s chováním, minimalizovat rituální a nutkavé projevy, rozvíjet sociální a komunikační dovednosti, vytvářet optimální prostředí pro maximální rozvoj schopností a minimalizaci problémů. Podpora a spolupráce s kolegy, kteří se zabývají podobnými problémy, jim pomáhá udržet vysoký standard výuky. Specializované školy zdůrazňují spolupráci rodiny a školy. Třídy mají méně žáků a učitel má větší možnost individuálního přístupu k žákům, což lze v nespecializovaných třídách zajistit jen velmi zřídka. Celá řada těchto specializovaných škol spolupracuje s dalšími zkušenými odborníky, jako jsou sociální pracovníci, pediatři, praktičtí lékaři, psychiatři a psychologové, kteří poskytnou potřebnou pomoc jak dítěti, tak rodině. A toto jsou další důležité argumenty, proč tyto děti vzdělávat ve speciálních školách a třídách, jelikož specializovaný výcvik pro práci s dětmi s autismem pro běžné učitele není vždy dostupný a učitelům často chybí i možnost vzájemných konzultací a výměny zkušeností.

Jelikož většina dětí s PAS většinou trpí MR středního nebo těžkého stupně, jeví se jako velmi vhodné vzdělávat tyto děti ve speciálních školách pro děti s MR. Podle míry postižení dítěte PAS je vhodné tyto pak zařadit v rámci školy pro děti s MR do specializovaných autistických tříd. Nevylučuje se ani kombinace dětí MR s PAS i bez PAS v jedné třídě, pokud bude zajištěna individuální a specializovaná péče o každého jednoho žáka. Jak ukázala řada let praxe s těmito dětmi, i žákům s MR plně vyhovuje strukturované prostředí i strukturovaný výukový program. Děti se v těchto podmínkách snáze orientují a jsou schopny, díky přehlednému výukovému programu, rychleji vstřebávat nové poznatky.

4.3 Vzdělávání pedagogických pracovníků

Jak víme z různých výzkumů i ze zahraniční literatury, je úroveň znalostí pedagogického sboru o PAS velmi nízká, vyjma těch učitelů, kteří pracují přímo v autistických třídách. Bohužel i ve speciálních školách pro mentálně retardované děti jen velmi málo učitelů prošlo nějakým kurzem či praktickým výcvikem pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem. V základních školách znalosti o autismu zpravidla chybí úplně. Jelikož počet dětí s autismem je nyní odhadován na 3 na 1000 (širší spektrum včetně dětí s normálním IQ), je velmi pravděpodobné, že téměř každý pedagog se během své kariéry setká s takto postiženým. (Wing, 1993; Gilbert, 1984). Proto je nutné zajistit pedagogickým pracovníkům více kurzů a školení o možnostech vzdělávání, strategiích, metodách a speciálních přístupech k dětem s autismem. Zvláště ve školách, které zajišťují i internátní provoz je potřeba, aby byli

proškoleni nejen učitelé, kteří přímo pracují s autistickými dětmi – to je dnes už naštěstí téměř samozřejmostí, ale je nutné, aby byl proškolen i další personál, který přichází s dítětem do styku – asistent pedagoga, pomocný vychovatel, logoped, odpolední i noční vychovatel. Při výchově a vzdělávání je nutný jednotný přístup pracovníků k dítěti, proto musí odpolední práce s autistickými dětmi navazovat na dopolední činnosti, je nutná spolupráce dopoledních a odpoledních pedagogů, je potřeba, aby společně vypracovali plán a strategii vzdělávání a výchovy pro každé jedno konkrétní dítě. Bylo by vhodné, aby se tyto pedagogičtí pracovníci jedenkrát měsíčně sešli a probrali, jak dítěti vyhovuje plán, který byl pro něj připraven, případně provedli další úpravy, které by celý tento proces zkvalitňovaly.

V současné době již existují specializovaná pracoviště, která provádějí autistická školení. Školy však většinou z finančních důvodů nemohou na školení vyslat více než jednoho až dva pedagogy. Z toho důvodu pak často chybí kontinualita ve vzdělávání dětí s PAS. Zatímco učitel s dítětem nastaví určitý systém a metody, jeho kolegové nejsou schopni na toto navázat a pokračovat v rozvíjení dítěte.

4.4 Výuka žáků s PAS v Praktické škole jednoleté

Aby výuka žáků s PAS byla co nejefektivnější, je nutné změnit přístup k dítěti, provést změny v uspořádání třídy, zajistit strukturovaný výukový program. Struktura ve výukovém programu je nesmírně důležitá, neboť má značný vliv na učení i chování postiženého. Celý výukový systém, včetně organizace třídy má poskytnout žáku s autismem vizuální klíč a napomáhat pochopení situace. Místo, kde pracuje, musí být jasně odlišené od místa, kde si dítě může hrát. Místo pro individuální výuku musí být zřetelně oddělené od místa pro skupinové činnosti. Musí být vymezené místo pro oddechový čas, kde dítě může relaxovat, kde se může věnovat svým oblíbeným aktivitám.

Vedle dobře zvoleného strukturovaného prostředí hraje pro úspěšnou výuku dítěte s PAS i správná organizace času. Děti s autismem musí mít čas vizualizovaný, aby přesně věděly, kdy která činnost začíná a kdy končí. Správně připraveným rozvrhem aktivit se předejde mnohým problémům v chování. Denní program, který žákovi ve škole sestavíme, musí být přesně dodržován, aby žák měl kdykoli jasno, co se od něj čeká a co bude následovat po ukončení právě probíhající činnosti. Každé dítě má svůj denní rozvrh, který podle schopností dítěte je sestaven například z konkrétních předmětů, z barevných fotografií, z lineárních obrázků, z piktogramů či slov. Fotografie i obrázky je vhodné doplnit popiskem. Takovýto rozvrh je většinou vhodné ještě vizuálně podpořit např. barevnou šipkou, kterou dítě posunuje, po jednotlivých činnostech (vhodné pro zdatnější žáky), nebo pod rozvrh umístíme krabičku, do které dítě splněné úkoly odkládá, a tak jasně vidí, které činnosti ještě budou následovat (vhodné pro méně zdatné žáky). Další velkou výhodou denních rozvrhů je, že pomohou dětem s autismem snadněji zvládnout změny, ke kterým občas dochází. Víme, že žák postižený autismem je často extrémně závislý na stereotypních rituálech, nemá rád jakékoli změny ve svých zaběhnutých kolejích. Pokud k nějaké nepředvídatelné změně dojde, projeví se tato nejčastěji v žákově chování – agresivitou, záchvatem vzteku, negativismem.

Denní rozvrh je ve většině případů tvořen posloupností obrázků, které připevňujeme na nástěnku. Pomocí těchto obrázků lze dobře označovat změny v denním rozvrhu. Jestliže se

například oblíbená canisterapie, plavání či jiná aktivita přesune na jinou dobu, přesune se také fotka či obrázek v rozvrhu a tím je dítěti umožněno změnu zaregistrovat a připravit se na ni, čímž předejdeme rozrušení dítěte.

Metodika strukturovaného učení se uplatňuje nejen při výuce dětí s autismem, ale též u dětí s MR. Tato metodika akceptuje zvláštnosti dítěte a přizpůsobuje se jeho specifikám, snižuje stresovou zátěž dítěte díky možnostem upravit prostor, zviditelnit čas. Dítě je schopno vstřebávat informace, stává se sebevědomější a samostatnější. Metodika umožňuje redukovat nevhodné chování a postupně snižuje rozumový deficit dítěte. Umožňuje postiženým snadnější zvládnání změn.

Dovednosti vyučované v Praktické škole jednoleté

Celé spektrum znalostí a dovedností, které by si žáci praktické školy měli osvojit, respektive se v nich zdokonalit, může být rozděleno do pěti kategorií:

- 1) Sebeobsluha
- 2) Komunikace
- 3) Praktické dovednosti
- 4) Trivium
- 5) Volný čas

Ad 1) Sebeobsluha

Předpokládáme, že děti, které do praktické školy přicházejí, mají již zafixovány a zautomatizovány základní sebeobslužné činnosti. Jelikož sebeobsluha je pro naše klienty i pro všechny, kdo o ně pečují prioritní, chceme jí věnovat stále maximální pozornost. Budeme tedy dbát na to, aby se dítě umělo samo převléknout, obout a uklidit si své věci na určené místo. K tomuto účelu jsou určeny sebeobslužné šatní boxy, kam si děti ukládají své věci. FOTKA Tyto sebeobslužné šatní boxy umožní žákům při převlékání a přezouvání dodržet stále stejný postup a tak si jej zapamatovat a zautomatizovat. Sebeobslužný box lze pro lepší orientaci žáka ještě doplnit procesuálním schématem. Vhodné je také naučit děti poznat si své oblečení, obuv a další věci (aktovka, batůžek).

Neméně důležité jsou hygienické návyky. Vedeme děti k tomu, aby uměly samostatně použít toaletu, aby si včas samy řekly o vykonání malé či velké potřeby, aby po použití WC spláchly a umyly si ruce. Opět budeme s dětmi pracovat tak, že pokud jim stačí slovní komentář, budeme jej používat a pokud možno omezovat tak, aby žáci byli co nejvíce samostatní. Jestliže však žák s PAS si nezvládne sám umýt ruce či uklidit oblečení bez procesuálního schématu, budeme mu jej muset připravit – ať už pomocí piktogramů, lineárních obrázků nebo slovně (záleží na mentální úrovni žáka).

Příklad:

Mytí rukou – procesuální schéma

1. Pust' vodu
2. Namoč si ruce
3. Vezmi mýdlo
4. Namydli ruce
5. Odlož mýdlo do mydlenky
6. Opláchni si ruce
7. Zastav vodu
8. Utří si ruce

Hygienické návyky je nutné stále upevňovat, děti by si ruce měly automaticky mýt po příchodu z venku, před jídlem, po jídle a po použité WC. U internátních dětí budeme dbát i na samostatnost při čištění zubů (lze zařadit i u denních dětí po svačině nebo obědě), sprchování, umývání vlasů a podobně. U všech těchto postupů budeme využívat principů strukturovaného učení vč. procesuálních schémat, bude-li to nutné.

Další důležitou částí sebeobsluhy je stravování. Děti vedeme k tomu, aby se samostatně najedly, aby uměly používat hrníček, lžičku, po případě příbor. Zásadní roli hraje to, jaké je dítě jedlík. Děti, kterým chutná, si umí velmi brzy nachytat prostírání, talíř, příbor, hrnek dle předkresleného schématu. Tyto prostírání lze dnes již koupit, nebo si je ze samolepících papírů vyrobíme sami. U dětí, pro které jídlo samo motivační není, je potřeba vymyslet jinou vhodnou motivaci (např. „Když se hezky najíš, můžeš jít na návštěvu do sousední třídy“ apod.). S jídlem souvisí tedy prostírání stolu, samostatnost si jídlo připravit (namazat chleba, nalít polévku, nalít si čaj či připravit šťávu), úklid nádobí a úklid stolu. I zde můžeme využít procesuálního schématu.

U všech sebeobslužných činností využíváme strukturu i vizualizaci vždy s ohledem na úroveň dítěte, ke každému klientovi přistupujeme individuálně.

Při práci je nezbytná důslednost. Zrovna tak jako pedagog trvá u žáka důsledně na splnění úkolu, tak pedagog sám musí důsledně dodržovat to, co žákovi slíbil, co mají spolu dohodnuto. Jinak by docházelo ke ztrátě důvěry, ze strany žáků by se snižovala ochota ke spolupráci.

Ad 2) Komunikace

Jak již víme z krátkého úvodu, lidé s autismem velmi často nechápou význam a sílu komunikace. Pro děti s PAS jsou slova jen slova, obrázky jen obrázky, předměty jen předměty. To, že všechny tyto symboly mají sloužit ke komunikaci se musí speciálně naučit. Než aby autistické děti uměly pojmenovat co nejvíce různých předmětů, je pro ně důležitější, aby uměly o něco požádat, aby znaly význam slov v dané situaci.

Opět předpokládáme, že děti přicházející do praktické školy už mají jakýsi komunikační základ vytvořen. U některých dětí je verbální komunikace funkční, u jiných ne. Tyto děti zpravidla využívají augmentativní komunikační systém (podporující již existující, ale nedostatečné komunikační schopnosti). Často i u mluvících jedinců je nutné používat ke komunikaci i vizuální podporu, čímž se pro ně komunikace stává srozumitelnou a tedy funkční. U nemluvících dětí využíváme alternativní (náhradní) komunikační systém. Tento systém musí být přizpůsoben potřebám dítěte, musí být pro něj srozumitelný, poněvadž jen

tehdy bude funkční. Pro děti si PAS se jeví velmi vhodný alternativní komunikační systém VOKS. Jedná se o výměnný obrázkový komunikační systém, kdy děti vyměňují obrázky za to, co chtějí. Je to systém vysoce motivační, proto si jej děti velice rychle a snadno osvojí – při nácviku tohoto systému dítě vymění obrázek za oblíbenou pochutinu či činnost. Děti se samy stávají iniciátory komunikace, přestávají být závislé na dospělých. Jakmile děti pochopí tento systém komunikace a začnou jej aktivně používat, dojde k redukci nevhodného chování. Velkou výhodou VOKSu je, že je dobře využitelný ve škole, doma i na veřejnosti. Všechny obrázky jsou opatřeny popisky, takže když dítě složí z obrázků větu na takzvaný „větný proužek“ a podá ji cizí osobě (např. prodavače v obchodě), ta si popisky přečte a snadno pochopí, co dítě požaduje a vyhoví mu. Dítě takto získává další sebedůvěru, stává se jistějším a samostatnějším. Díky VOKSu klienti začnou chápat význam komunikace, naučí se jak a proč komunikovat, komunikace začne být funkční. Přijdou-li do praktické školy děti komunikující pomocí VOKSu, budeme tento systém komunikace podporovat, prohlubovat a dále rozvíjet rozšiřováním slovní zásoby. Začne-li praktickou školu navštěvovat klient, u kterého komunikační dovednosti nebudou funkční, pak lze začít s nácvikem VOKSu i u téměř dospělých dětí. Je známo, že s VOKSem lze začít pracovat v kterémkoli věku.

Při používání VOKSu platí zásada, že méně je více. Je lépe používat-li dítě méně symbolů ze svého komunikačního deníku, než když bude mít komunikační deník plný obrázků o kterých nebude vědět, k čemu slouží. Dítě, potažmo dospělý autista by měl mít svůj komunikační deník stále u sebe, aby jej mohl kdykoli použít.

Ad. 3) Praktické dovednosti

Praktické dovednosti tvoří v praktické škole jednoleté gró celého „středoškolského“ vzdělávacího procesu. Naší pedagogickou snahou je, aby žáci byli co nejvíce samostatní a tedy co nejlépe připraveni na život. I při získávání praktických dovedností je důležité dodržovat zásady strukturalizace, vizualizace, individualizace a být důsledný. Strukturalizujeme a individualizujeme samozřejmě s ohledem na úroveň žáka. Žáci s PAS potřebují mít představu o situaci kolem sebe a my se musíme snažit srozumitelně odpovědět na základní otázky související se samostatnou prací:

KDE?

KDY?

JAK?

JAK DLOUHO?

PROČ?

Zatímco některým dětem stačí říct KDE se která aktivita bude odehrávat, jiné děti musí mít toto místo označeno i vizuálně. Struktura prostoru musí být dodržena vždy – převlékáme se v šatně, v autistickém boxu pracujeme samostatně, v individuálce s učitelem, ve cvičné kuchyňce vaříme apod.

KDY bude dítě pracovat, kdy odpočívat, kdy vařit, kdy jíst bude mít žák připraveno v denním rozvrhu (jen pokud to je nutné a pokud bez denního rozvrhu dítě nefunguje).

Na otázku JAK pracovat odpoví dítěti srozumitelný návod pomocí obrázků. V příloze jsou uvedeny jednoduché pracovní postupy – např. jak použít mikrovlnou troubu, jak vysavač, jak uklidit pokoj, jak si připravit jednoduché jídlo.

JAK DLOUHO je opět patrné z předkreslených schémat pracovních činností. Pokud by dítě mělo problém se sledováním jednotlivých kroků, může si je viditelně označit, např. kolíčkem, barevnou sponkou apod.

Na otázku PROČ může existovat více odpovědí. Pro některé děti je již sama činnost odměnou, jiné musíme motivovat. Děti, které rády vaří se těší na produkt, který samy připraví a také sní. Jiné děti rády uklízejí, vysávají, zalévají květiny apod. Tyto děti tedy žádnou zvláštní motivaci nepotřebují. Jsou však i žáci, kteří nejraději nedělají nic, jsou nejspokojenější, když po nich nikdo nic nechce. Tyto lenošky pokud chceme něco naučit musíme hlavně vhodně NAMOTIVOVAT. Často právě motivace hraje klíčovou roli při práci s dětmi s PAS. Pokud vhodně využíváme motivační systém, často také předejdeme problematickému či obtížně zvladatelnému chování. Dítě motivujeme vhodnou odměnou. Tyto odměny, zvláště u autistických dětí, mohou být značně rozmanité. Nejčastěji se sice jedná o potraviny (čokoláda, gumový medvídek, křupka, kafičko), ale odměnou mohou být i různé činnosti (houpání na houpačce, návštěva vedlejší třídy, svezení se na invalidním vozíku spolužáka, rádio, počítač apod.). Pokud chceme, aby odměna byla účinná, musí následovat ihned po splnění požadovaného úkolu. Je také důležité, aby dítě bylo seznámeno s odměnou dopředu – dítě si odměnu samo vybere z odměnové tabulky. Výborně se u dětí s PAS osvědčuje žetonový systém odměňování. Odměna může následovat okamžitě po splnění jednoho úkolu, což u dětí s těžším stupněm MR bývá zásadní. Pokud dítě zvládá nějakou dobu vyčkat, následuje odměna až po splnění více úkolů v určitém časovém horizontu. Cílem je, aby bylo dítě schopno přiměřeně dlouhou dobu efektivně spolupracovat, chovat se přijatelným způsobem, aby dokázalo být co nejvíce samostatné. Jedná se o systém v rámci něhož dítě získává žetony jako odměny za splněné úkoly. Jakmile nasbírá požadovaný počet žetonů, může je vyměnit za oblíbenou věc, pochutinu či aktivitu. Děti velmi rychle pochopí, že žetony mohou vyměnit za něco lákavého a tak získávání žetonů se pro ně stává motivací.

Procesuální a pracovní schémata

Procesuální a pracovní schémata slouží k jasnému popsání postupu. Pracovní schémata představují souslednost jednotlivých činností. Pracovním schématem je například postup při vaření čaje (příprav suroviny – uvař vodu – zalej čaj). Procesuální schéma pak popisuje pouze jednotlivou aktivitu, rozděluje ji na jednotlivé kroky. Procesuální schéma lze použít například pro popis vaření vody (vezmi rychlovarnou konvici – napuť studenou vodu – postav konvici na podstavec – zapni konvici – počkej až zhasne kontrolka).

Přílohu této publikace tvoří souhrn procesuálních a pracovních schémat. Pomocí těchto schémat se děti naučí obsluhovat různé spotřebiče v domácnosti, připravit jednoduché pokrmy, pečovat o domácnost.

Návod k používání procesuálních a pracovních schémat

Schémata se skládají ze dvou částí. V první části je uvedeno, co budeme potřebovat pro vykonání konkrétní činnosti. Činnost by měla vždy začít tak, že si připravíme a na určené místo shromáždíme vše potřebné. U vaření to může být například vyhrazená část kuchyňské linky apod. V druhé části je pak naznačen samotný postup po jednotlivých krocích.

Budeme používat metodu demonstrace, kdy pedagog vždy nejdříve danou činnost předvede a děti jej sledují. Poté je dítě vyzváno, aby činnost provedlo samo pod dohledem pedagoga, který na něj dává pozor, radí mu a povzbuzuje jej. Zde záleží na úrovni dítěte, kolik kroků je schopno se „najednou“ naučit. Musíme ke všem žákům přistupovat individuálně a vždy postupovat od nejjednodušších činností směrem ke složitějším. Zatímco zdatnější žáci budou schopni zvládnout celý postup již po několika nácvicích, jiné děti zvládnou za stejné časové období třeba jen první dva kroky.

Pedagog má samozřejmě k dispozici všechny pracovní postupy. Každé z dětí má svou vlastní kuchařku a pracovní deník. Sem si zakládá listy s těmi pracovními postupy, které si již osvojilo. Jednak je to motivační prvek pro dítě, které je rádo, když mu přibývají listy s dalšími činnostmi. Je to rovněž výhodné pro okruh lidí, kteří s dítětem pracují (pedagog, odpolední vychovatel, rodiče, prarodiče). Každý z nich totiž ví, co již dítě umí a může to s ním procvičovat. Procvičování je velmi důležité, děti mají silný sklon již naučené činnosti zapomínat. Doporučujeme se systémem práce seznámit zejména rodiče, aby mohli s dětmi pracovat například v průběhu prázdnin. Z našich zkušeností vyplývá, že děti často za letní prázdniny zapomenou velkou část z dovedností, které získaly během celého školního roku.

Ad 4) Trivium

Výuka trivia není hlavním cílem praktické školy. Je samozřejmé, že je potřeba opakovat vědomosti nabyté na základní škole, aby je žáci nezapomínali. Není však prioritou tyto vědomosti nadále rozvíjet na abstraktní bázi. Mnohem větší váha je kladena na přenášení teoretických znalostí do praxe. Matematické dovednosti využijeme například při práci v kuchyni, kdy žáci připravují určité počty ingrediencí, při vážení potravin, při nakupování – manipulace s penězi. Psaní mohou žáci využít při sepisování seznamů co je potřeba nakoupit či při psaní receptů.

Ad 5) Volný čas

Využití volného času je u dětí s PAS problematickou oblastí. Zájmy autistů bývají značně specifické, často nefunkční, stereotypní a pro ostatní lidi nepochopitelné. Jejich zájmy vyplývají ze samé podstaty jejich postižení, na volbě volnočasových aktivit se promítají všechny tři oblasti triády autistické poruchy. I zde se projevuje nutnost dítě velmi dobře poznat. Je nutné zjistit, jaké jsou jeho zájmy a pokusit se mezi nimi najít takové, které jsou využitelné v běžném životě. Některé dítě si například rádo nechává téct teplou vodu na ruce – toho je možné využít a naučit dítě umývat nádobí. Pokud se dítěti činnost zalíbí, máme vyhráno. Umývání nádobí pro něj nebude prací nebo povinností, ale zálibou na kterou se bude těšit a kterou bude vyhledávat. Tímto způsobem se můžeme pokusit přetvářet nefunkční činnosti v užitečné aktivity, které navíc dítěti přinášejí pocit radosti a užitečnosti. Funkční

zájmy dítěte s PAS se nevytvářejí automaticky jako u jejich zdravých vrstevníků, ale je potřeba je v dětech hledat a systematicky je k nim vést. Z tohoto důvodu je vhodné volnočasové aktivity zařadit do výuky v praktické škole.

4.5 Zásady výuky v Praktické škole jednoleté

Jak při výuce praktických dovedností, tak při výuce trivia je nutné používat takové metody práce, které zohledňují vývojovou úroveň konkrétního dítěte. Abychom vývojovou úroveň mohli správně vyhodnotit, je podmínkou dobrá znalost vývojové psychologie. Víme, že vývojový profil dětí s PAS je značně nerovnoměrný. Proto je potřeba vždy si správně uvědomit, kam vývojová úroveň dítěte v dané oblasti sahá, abychom po dítěti nechtěli něco, co je pro něj z vývojového hlediska nemožné. Z nerovnoměrného vývojového profilu dítěte z PAS jsme schopni vyčíst jeho silné a slabé stránky, které při výuce musíme zohlednit.

Zásada přiměřenosti

Vedle vývojové úrovně dítěte je třeba brát v úvahu rychlou unavitelnost dítěte, neschopnost soustředit se delší dobu, snadnou odklonitelnost pozornosti. Důležité je nepřetěžování dítěte, které by mohlo vést ke zkratovému chování a ke stresu dítěte.

Zásada postupu od jednoduchému ke složitějšímu, od známého k neznámému

Jestliže dítě chceme naučit něčemu novému, musíme postupovat po dílčích krůčcích. Je vždy potřeba začít tím, co dítě umí či zná a postupnými kroky se dobrat k tomu, co dítě chceme naučit. Právě tento úsek pedagogického procesu bývá pro učitele nejtěžší, jelikož na každé dítě zabírá něco jiného, a je na samotném pedagogovi, aby našel právě tu správnou cestu, jak dítě naučit konkrétní dovednost.

Zásada nápovědy a vedení

Tuto zásadu využíváme při procesu učení, jestliže chceme dětem pomoci zvládnout nové úkoly. Jde o různé formy vedení, pro které je charakteristická aktivní pomoc pedagoga dítěti. Nápověda může být naznačena fyzicky, gestem, očním kontaktem, slovem, obrázkem, nápisem, zvukem apod. Efektivně zvolená a včas užitá nápověda výrazně zvýší šance dítěte na úspěšné splnění úkolu. Nápověda musí být využívána pedagogem systematicky s vědomím, že přílišná a častá nápověda výrazně omezuje samostatnost dítěte. Na druhé straně dítě bez nápovědy může být při plnění úkolů trvale neúspěšné. Při nácviku je velmi důležité postupně nápovědu snižovat, ubírat podporu případně fyzickou podporu nahradit jinou, vyšší formou nápovědy (gesto, slovní podpora apod.). Nápověda může být často použita i nesprávně, kdy pedagog dítěti napovídá bezděčně, což vede k nepřiměřené závislosti dítěte na pedagogovi.

Zásada fixace

Nově nabyté vědomosti a dovednosti je potřeba zafixovat popřípadě zautomatizovat, aby se staly samozřejmostí (např. mytí rukou po použití WC). Fixujícím podnětem může být pro dítě pochutina (čokoláda, křupka), nějaká činnost (PC, rádio), oblíbená hračka, někdy stačí jen slovní pochvala, úsměv, pohlázení či „jednička na záda“. Fixaci používáme jak v průběhu nácviku nové dovednosti, tak i po zvládnutí určité dovednosti.

Metoda vysvětlování

Metodu vysvětlování můžeme použít pouze u dětí, které rozumí mluvenému slovu, což výrazně omezuje její využití u dětí s PAS. Pokud tuto metodu uplatníme, je potřeba volit taková slova, věty, kterým dítě rozumí, které je schopno akceptovat a prakticky aplikovat. Mluvené slovo můžeme doplnit a umocnit tak jeho význam vizuální podporou (například obrázkem).

Metoda demonstrace

Při použití metody demonstrace pedagog předvede dítěti danou činnost, kterou chce dítě naučit a očekává, že ji dítě následně provede. Pokud se dítě na předvádění nesoustředí, snažíme se přilákat jeho pozornost a činnost zopakujeme i několikrát za sebou. Během demonstrace se od dítěte neočekává aktivita, ale pouze sledování dané činnosti. Pokud i po několika demonstračních pokusech dítě nereaguje a úkol neplní, můžeme použít k úspěšnému nácviku úkolu metodu nápovědy.

Metoda povzbuzování

Metoda povzbuzování přispívá k aktivizaci dítěte a vede k posilování jeho pozitivních reakcí. Formy povzbuzování mohou být verbální, neverbální (úsměv), fyzické (pohlazení). Při používání různých forem povzbuzování je třeba mít na paměti, že časem a vzhledem k situaci se mohou jednotlivé formy měnit. Pedagog by měl při používání této metody myslet vždy na to, aby povzbuzování nepřerostlo v nepřiměřené naléhání na dítě, které může vést k vyvolání stresu.

Metoda ignorace

Metoda ignorace neboli vědomého přehlížení může být použita v různých situacích. Používá se například při projevech problémového chování. Může být použita také v případě, pokud se dítě dožaduje pozornosti ze strany pedagoga, který je však přesvědčen, že tato podpora již není nutná, neboť dítě konkrétní dovednost zvládlo. Tím, že dítě požadovanou podporu získá může některé již nabyté dovednosti ztratit. Aby se mu dostalo požadované pomoci, je ochotné použít různé prostředky (pasivita, křik, vztek) – celkově se jeho chování může na přechodnou dobu i zhoršit. Uplatňování metody ignorace musí být důsledné, pedagog si musí být vědom důsledků, které plynou z použití této metody. V řadě případů pedagog může nedůsledností celý proces zvrátit o několik kroků zpět a upevnit nežádoucí chování dítěte. Tuto metodu můžeme úspěšně použít, jsme-li si zcela jisti, že dítě danou dovednost samo zvládne.

Tyto zásady a metody jsou pouze základním výčtem používaných zásad a metod v rámci intervence dětí s PAS. Jejich účinnost se výrazně zvyšuje vzájemnou kombinací. V každém případě nejde ani tak o správný popis či název metody, jako o schopnost aplikovat ji v daném kontextu pro konkrétní dítě a tím zvýšit jeho úspěšnost při nácviku konkrétní činnosti. Jednotlivé metody se navzájem prolínají, doplňují a hranice mezi nimi nemusí být vždy zřetelné.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

5. Závěr

Tento metodický souhrn vznikl na základě zkušeností pedagogů, kteří s dětmi pracují, na základě studia tuzemské i zahraniční literatury a výměny zkušeností autorů této publikace se svými kolegy v ČR i v Evropě. Tento dokument si klade za cíl jednoduše a jasně popsat, jak se žáky efektivně pracovat. Zpracované postupy budou uvedeny do praxe v Mateřské škole speciální, Základní škole speciální a Praktické škole ELPIS a my věříme, že nejen tam. Metodiky budou nadále upravovány a rozšiřovány na základě zkušeností získaných praxí.

6. Seznam použité literatury

- [1] KATEŘINA THOROVÁ *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, s.r.o., 2006. ISBN: 80-7367-091-7
- [2] VĚRA ČADILOVÁ, ZUZANA ŽAMPACHOVÁ *Strukturované učení*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN: 978-80-7367-475-5
- [3] KOLEKTIV AUTORŮ *Rettův syndrom*. Praha: Základní škola Zahradka, 2005. ISBN: 80-239-5774-0
- [4] PATRICIA HOWLIN *Autismus u dospívajících a dospělých*, Praha: Portál, s.r.o., 2005, ISBN: 80-7367-041-0
- [5] JANNIK BEYER, LONE GAMMELTOFT *Autismus a hra*, Praha: Portál, s.r.o., 2006, ISBN: 80-7367-157-3
- [6] MICHAL HRDLIČKA, VLADIMÍR KOMÁREK *Dětský autismus*, Praha: Portál, s.r.o., 2004, ISBN: 80-7178-813-9
- [7] PETER VERMEULEN *Autistické myšlení*, Praha: Grada Publishing, a.s. 2006, ISBN: 80-247-1600-3



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

7. Seznam příloh

1. Pracovní a procesuální postupy – vaření
2. Pracovní a procesuální postupy – práce v domácnosti