MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Vizualizace a její využití v edukaci hudební výchovy u žáků s poruchami autistického spektra v základní škole speciální

Diplomová práce

Brno 2013

Vedoucí diplomové práce:
doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D.

Vypracovala:
Bc. Radka Kamýčková

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Orlové dne 15. 4. 2013 Bc. Radka Kamýčková

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce, doc. PhDr. Mgr. Jarmile Pipekové, Ph.D., za odborné vedení, spolupráci a vstřícný přístup. V neposlední řadě děkuji i své rodině za podporu a trpělivost.

OBSAH

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

1.1 Vymezení pojmů, etiologie a současné pojetí poruch autistického spektra 7

1.2 Charakteristka, diagnostika a deficity chování poruch autistického spektra 9

1.3 Triáda postižení 19

2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

2.1 Základní škola speciální 24

2.2 Edukační aktivity a intervence u žáků s poruchou autistického spektra 25

2.3 Interaktivní přístupy v edukaci u žáků s PAS 31

3 HUDEBNÍ VÝCHOVA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

3.1 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální 36

3.2 Význam a úloha hudební výchovy v základní škole speciální 38

3.3 Obsah vzdělávacího oboru hudební výchova v základní škole speciální 41

4 VIZUALIZACE A JEJÍ VYUŽITÍ V EDUKACI HUDEBNÍ VÝCHOVY U ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

4.1 Cíl, metody a techniky výzkumného šetření 45

4.2 Charakteristika a interpretace výzkumného šetření 46

4.3 Analýza šetření, kazuistické studie 48

4.4 Závěr výzkumného šetření 80

ZÁVĚR 86

SHRNUTÍ 88

SUMMARY 88

POUŽITÉ ZDROJE 89

SEZNAM TABULEK 93

SEZNAM GRAFŮ 93

ÚVOD

Dokáží být smutní, dokáží být veselí, mohou být apatičtí nebo naopak aktivní. Jsou schopni poslouchat, umějí zlobit. Ostatně jako všechny děti. A přece jsou jiní. Žijí si ve svém vlastním světě, v jiném, než my všichni ostatní. V základní škole speciální, kam mimo jiné dochází i několik žáků s poruchami autistického spektra, pracuji již čtrnáct let. Za tu dobu do naší školy docházela nejméně desítka těchto autistických žáků. Práce s těmito jedinci pro mě byla, je a bude vždy velikou výzvou a každý, kdo je aspoň trochu erudovaný v této problematice mi musí dát za pravdu, že je opředena určitým tajemstvím a záhadami. Není ničím neznámým, že jedinci s poruchami autistického spektra mají největší problém v triádě postižení, tzn. v oblasti sociální interakce, představivosti a komunikace. Nerozumí tomu, co prožívají, vidí, slyší. Ale milují hudbu. Hudba je mnohdy prostředkem komunikace, je jedním z výrazných intervenčních prostředků v práci s těmito jedinci. Dlouhodobá praxe mě přivedla k myšlence, vytvořit pro jejich potřeby vizualizovaný obrázkový zpěvník, systematicky rozkreslený podle obsahu písní, jelikož žáci mnohdy vůbec nerozumí tomu, o čem zpívají. Cílem této diplomové práce je za pomocí vizualizace usnadnit žákům s PAS pochopit a přijmout nové informace v edukaci hudební výchovy v základní škole speciální a pomocí vizualizovaného zpěvníku oblíbených dětských zlidovělých písní, který jsem vytvořila, těmto žákům lépe usnadnit pochopení verbálního pojetí jejich písňového obsahu. Hlavním cílem výzkumné části je zjistit, do jaké míry může vizualizace v hudební výchově ovlivnit a obohatit kognitivní funkce žáků s PAS pomocí vizualizovaného obrázkového zpěvníku, vyrobeného výhradně pro potřeby žáků s PAS v základní škole speciální.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou a její obsah do čtyř kapitol. První kapitola je věnována charakteristice poruch autistického spektra, jejím nápadným rysům, etiologii, dále se věnuje diagnostice a klasifikaci těchto poruch, je zde popsána triáda postižení. Druhá kapitola shrnuje a popisuje způsoby vzdělávání žáků s PAS v našem výchovně vzdělávacím systému, základní principy strukturovaného učení, význam strukturalizace, vizualizace a vysoce individuálního přístupu ve výuce těchto žáků, třetí kapitola je věnována vzdělávacímu oboru hudební výchova na základní škole speciální, jejímu významu, obsahu a terapeutickým vlivům na žáky s PAS, rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální,

jako závaznému dokumentu řídícího edukační proces. Čtvrtá kapitola praktického výzkumu, která má charakter kvalitativního výzkumu, je věnována charakteristice a interpretaci výzkumného šetření, jsou zde uvedeny cíle výzkumu, metodologie, dílčí cíle, metody a techniky šetření. Dále zaměření na posouzení čtyř žáků s PAS, kde je formou kazuistického rozboru uveden a zhodnocen přínos vizualizovaného edukačního přístupu v hodinách hudební výchovy v základní škole speciální a další zodpovězené otázky vytyčené dílčími cíli. Přílohou diplomové práce bude obrázkový zpěvník pro žáky s PAS.

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

1.1 Vymezení pojmů, etiologie a současné pojetí poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje (Thorová, K. 2006). Je někdy těžké je odlišit od hluboké a těžké mentální retardace. Vývoj dítěte s autismem je již od nejútlejšího věku odchylný vzhledem ke zdravé populaci. Z pedagogického hlediska je autismus: *„Vývojová porucha projevující se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Postižený obtížně vyjadřuje svá přání a potřeby, nechápe, proč mu ostatní nerozumějí. Uzavírá se do vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost“* (Průcha, J. 2003, s. 21). Z lékařského pohledu patří autismus k pervazivním vývojovývm poruchám. Porucha je trvalá a označení pervazivní znamená vše pronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech (Thorová, K. 2007). (Jelínková, M. 1999, s.2) uvádí: *„Jde o postižení, kdy vývoj jedince probíhá odlišným způsobem od jedince zdravého a kdy se postižení projeví ve všech oblastech života“*. Hillová, Frithová (2003) definují autismus jako vývojové onemocnění charakterizované jak narušením sociální interakce a komunikace, tak repetitivním chováním a omezenými zájmy. Stejně tak se tento problém snažila objasnit Kateřina Thorová, která uvádí, že:*„V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak“* (Thorová, K., 2006, s. 58). Jako první autismus pojmenoval Eric Bleuler v roce 1911 a jako podstatu syndromu popsal uzavřenost (z řeckého autos – sám), kterou přičítal schizofrenii (Gillberg, Ch., Peeters, T., 1995). Časté repetitivní a rituální chování byly označeny jako poruchy duševního zdraví a pohlíželo se na ně jako na psychózu (Jelínková, M., Netušil, R. 2000). Poprvé specifikoval a tím pádem je za zakladatele autismu oficiálně považován Leo Kanner (1894-1981), dětský psychiatr, který v roce 1943 podal detailní popis případu 11 dětí, které na sebe upozornily zvláštním, bizarním způsobem chování. Byly extrémně introvertní, projevovaly se stereotypiemi a poruchou komunikace s okolím. Kanner autismus označil za vrozenou vadu komunikace založenou na afektivním nesouladu. Prohlásil, že se nepovažuje za

objevitele, ale spíše za studenta behaviorální vědy se zaměřením na vývoj dítěte a jeho chování a dále uvádí:*„Byl to spíš kus náhody a štěstí, že se mé jméno spojuje s nemocí, která přede mnou nebyla popsána“* (Vocilka, M. 1995, s. 7). Nicméně prezentoval názor, že autistické dítě je mentálně retardované a nemluví jako jiné děti proto, že je sociálně odcizené. Sociální vrstva rodičů těchto dětí se lišila od běžného průměru vysokým ekonomickým postavením a vzděláním a také poměrně chladnými mezilidskými vztahy (Opatřilová, D. 2006). Ke konci sedmdesátých let 20. století byly zmíněné teorie podrobeny seriózním výzkumům a silně zpochybněny. Po prostudování veškeré literatury a empirických šetření dospěla celá řada odborníků k závěru, že žádná vědecky provedená studie neprokázala rodičům podíl na vzniku autismu (Vocilka, M., 1996). Autismus je pojímán jako důsledek geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji a poruchy autistického spektra jsou považovány za vrozené. V současné době je již jasné, že se jedná o organickou poruchu na neurobiologickém základě. Lékaři však doposud nejsou schopni postižené místo v mozku přesně lokalizovat. Jednoznačná příčina autismu není známa a jako příčiny vzniku se nejčastěji uvádějí infekční nebo virové choroby, metabolické poruchy či genetické vlivy. Porucha autistického spektra má genetickou příčinu. Jedná se o kombinaci genů a částečně o geny s působením okolního prostředí. V rodinách s dětmi s autismem se vyskytuje i zvýšený počet neuropsychiatrických poruch (např. sociální fobie, afektivní poruchy, schizofrenie atd.) (Thorová, K. 2006). Autismus je tedy řazen mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě, nejedná se o jedno místo v mozku zodpovědné za vznik autismu, ale spíše o poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku. Komárek (2004) ve své studii uvádí, že jednou z možných primárních příčin autismu je rané poškození vyvíjejícího se mozku, krátce po uzavření neurální trubice(přibližně kolem 24.-26. embryonálního dne u člověka. Podle Rodiera (1997) může být časnou příčinou autismu expozice vyvíjejícího se mozku ve výše zmíněném kritickém období některým lékům, které zodpovídají za kaudokraniální vývoj mozku. Teoreticky jsou nejvíce zvažovány dysfunkce v oblasti mozečku, limbického systému, kůry mozkové, cingula a hipokampu. Potvrzení organické příčiny autismu odstartovalo řadu výzkumů i v oblasti neuropsychologie. Žádná z dílčích psychologických schopností, jako jsou verbální, percepční či paměťové schopnosti, ani jejich kombinace, však neobjasňují podstatu problému, jakým je autismus. Hrdlička s Komárkem (2004) uvádějí, že děti s mentálním postižením mají také potíže s komunikací, sociálním chováním i adaptací a přesto je kvalita poruchy jiná. Z hlediska neuropsychologického vyvěrají problémy dítěte z potíží

s vnímáním a zpracováním informací (Thorová, K. 2006, s. 52). Dědičnost hraje ovšem také svoji roli. Rodiče dítěte s autismem podstupují padesátkrát větší riziko, že i jejich druhé dítě bude autistické. Asi jeden z dvaceti sourozenců s autismem trpí taktéž autismem. Toto riziko je značné. Studie dvojčat přesvědčivě dokázaly, že výskyt autismu je vyšší u jednovaječných než u dvojvaječných dvojčat. Tento poznatek podporuje předpoklad o silném genetickém příspěvku ke vzniku autismu (Gillberg, Ch., Peeters, T., 1998). Statistiky uvádí, že se v České republice rodí každé 110 dítě s autismem (Thorová, K. 2011). To znamená, že se s poruchami autistického spektra ročně narodí přibližně 540 dětí. Hrubý odhad počtu lidí s PAS na území ČR je 60 000 (Thorová, K. 2006). Opatřilová (2006) uvádí, že se u nás s poruchami autistického spektra každý rok narodí okolo 200 dětí. Podle odhadů byly mezi 10 000 dětmi asi 4 děti s autistickým chováním, z toho 3-4krát častěji jsou postiženi chlapci. Odhad prevalence autismu výrazně vzrostl (cca o 2%), a není zcela jasné, zda je to pouze důsledek většího povědomí o této poruše či důsledek změny diagnostických kritérií. Změnil se i pohled na mentální retardaci, která autismus velmi často doprovází. Ukazuje se, že autismus je mnohem častější, než se předpokládalo, a že i přes intenzivní výzkum víme stále příliš málo na to, abychom dokázali včas a účinně pomoci (Hill, D. 2003, sec. cit. in Komárek, V., 2004). Peeters (1998) uvádí, že nejvíce dětí s autismem se pohybuje v oblasti střední a těžké mentální retardace (60%). Lehkou mentální retardaci má 20% osob s autismem a stejné procento (20%) má průměrnou nebo mírně nadprůměrnou inteligenci (Opatřilová, D. 2006).

1.2 Charakteristka, diagnostika a deficity chování poruch autistického spektra

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí má autismus několik forem, které jsou definovány pod pořadovým číslem F. 84. a jedná se o skupinu poruch charakterizovaných kvalitativním zhoršením společenských vztahů, způsobů komunikace a omezenými, stereotypními a opakujícími se zájmy.

F84.0	**Dětský autismus**
F84.1	Atypický autismus
F84.2	Rettův syndrom
F84.3	Jiná desintegrační porucha v dětství
F84.4	Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby
F84.5	Aspergerův syndrom
F84.8	Jiné pervazivní vývojové poruchy
F84.9	Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Tab. 1: Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize (MKN-10 2000) pervazivní vývojové poruchy

Dětský autismus je nejlépe prostudovanou pervazivní vývojovou poruchou a patří mezi komplexní vývojové poruchy. Symptomatika je velmi různorodá. Narušeny jsou rozličné oblasti vývoje v rozličné míře. Společným jmenovatelem jsou poruchy sociální interakce, problémy v oblasti verbální i neverbální komunikace a narušená schopnost představivosti, která se projevuje neobvyklými nebo omezenými, mnohdy stereotypními aktivitami nebo zájmy (Čadilová, V., Jůn, H., Thorová,K., 2007). V sedmdesátých letech 20. století vymezila britská psychiatrička Lorna Wing tři stěžejní problematické oblasti, které jsou klíčové pro diagnózu, a nazvala je „triádou narušení“. Těmito oblastmi jsou sociální chování, verbální i neverbální komunikace a představivost (Thorová, K., 2007). V současné době hovoříme o triádě postižení, která je charakteristická právě pro pervazivní vývojové poruchy čili pro všechny formy autismu a všechny příbuzné pervazivní vývojové poruchy (Jelínková, M., Netušil, R., 1999). Gillberg a Peeters (1995) uvádí, že všechny osoby diagnostikované dětským autismem, vykazují těžké symptomy ve všech oblastech triády, v oblasti komunikace, v oblasti sociálních vztahů a v oblasti omezených vzorků chování a imaginace. Stupeň závažnosti poruchy bývá různý. Problémy se musí projevit v každé části diagnostické triády. Kromě poruch v oblasti sociální interakce, komunikace a představivosti se mohou vyskytovat i další dysfunkce, které se projevují navenek odlišným až velmi zvláštním chováním. Tato porucha se diagnostikuje bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakékoli jiné přidružené poruchy. Ve 30% případů se vyskytuje epilepsie.

Tato diagnóza se třikrát až čtyřikrát vyskytuje častěji u chlapců, než u dívek. V odborné literatuře se uvádí, že dětský autismus se většinou projevuje před třetím rokem života dítěte. Hrdlička a Komárek (2004) uvádí, že rodiče bývají často znepokojeni vývojem dítěte již mezi 12. -18. měsícem, především kvůli opoždění řeči, ale také kvůli nezájmu dítěte o kontakt. Nástup příznaků však může být dvojího druhu. Častější je postupný, plíživý rozvoj autistických deficitů již v prvním roce života. V menším procentu případů nastává tzv. autistická regrese, kterou lze definovat jako závažný vývojový obrat zpět, kdy se u dítěte částečně nebo úplně ztrácejí již získané vývojové dovednosti, především v oblasti řeči, ale i sociálního chování, neverbální komunikace, hry a kognitivních schopností. Jestliže se použitelná řeč vyvine, bývá nápadná a podivná. Nesnídalová (1995) popisuje, že řeč dětí s PAS někdy připomíná „robota“ svou monotónností, bezpřízvučností, neemotivností, jsou nápadné echolálie, záměna zájmen (mluví o sobě ve 3. osobě), narušená větná vazba, šroubované vyjadřování. Řeč nese malý komunikativní význam. Stejně bývá narušena i neverbální složka komunikace. Zdravé děti projevují sociální chování od prvních týdnů života. Autističtí kojenci se naopak často vyhýbají očnímu kontaktu a nejeví znatelný zájem o lidské tváře a hlasy. To někdy vyvolává podezření, že dítě je hluché. Nevytváří si typickou vazbu k matce (attachment), málokdy projevují strach z odloučení od blízké osoby nebo strach z cizích lidí (Hrdlička, M., Komárek, V. 2004). Později se neobjevuje zájem o hru, odmítají zájem o věci, které je obklopují, nepoužívají ukazováček, aby ukázaly na věc, o kterou mají zájem. Když něco chtějí, jdou ke známé osobě, vezmou ji za zápěstí a vedou ji k žádanému předmětu, aniž by se přitom dívaly do očí (Gillberg, Ch., Peeters, T. 1998). Děti s autismem se od ostatních liší deficitem ve schopnosti hrát si, hračky jsou užívány neobvyklým způsobem, časté je stereotypní soustředění na detail nebo nefunkční aspekty hraček, jako je jejich olizování, očichávání. Autisté mívají rovněž nepřiměřené reakce na běžné zvuky, pachy či chuť potravy. Naopak bývají zvýšeně odolní vůči bolesti, což často vede ke sebezraňujícímu či sebepoškozujícímu chování (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004). Hrdlička s Komárkem dále poukazují na nápadné motorické manýrismy, volní stereotypní opakující se pohyby rukou, prstů nebo dokonce celého těla, které nemají žádný zjevný účel a objevují se často v situacích nepohody, stresu nebo úzkosti a slouží patrně k uvolnění napětí. Mnozí lidé s autismem si vytvoří své velmi přísné rituály a stereotypy. Gillberg a Peeters (1998) se zamýšlejí nad problémem, proč jisté “abnormální aktivity” lidé s autismem dělají. Thorová (2006)

popsala diagnostická kritéria abnormálního chování, která se u dětského autismu projevují.

Kvalitativní narušení sociální interakce	• nepřiměřené hodnocení společenských emočních situací nedostatečná odpověď na emoce jiných lidí • nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu • omezené používání sociálních signálů chybí sociálně-emoční vzájemnost • slabá integrita sociálního, komunikačního a emočního chování
Kvalitativní narušení komunikace	• nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností • narušená fantazijní a sociálně napodobivá hra • nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru • snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování • relativní nedostatek tvořivosti a představivosti v myšlení • chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální i neverbální) • narušená kadence komunikace a správného užívání důrazu v řeči, které moduluje komunikaci • nedostatečná gestikulace užívaná ke zvýraznění komunikace
Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity	• rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života • specifická příchylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické • lpění na rutině, vykonávání speciálních rituálů • stereotypní zájmy • pohybové stereotypie • zájem o nefunkční prvky předmětů • odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí

Tab. 2: Diagnostická kritéria pro dětský autismus F84.0 podle MKN-10, Thorová, K. (2006)

Thorová (2006) dále uvádí i nespecifické rysy dětského autismu:

- strach (fobie),
- poruchy spánku a příjmu potravy,
- záchvaty vzteku, agrese a sebezraňování (zvláště je-li přítomno těžké mentální postižení),
- většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizaci volného času,
- potíže s vytvořením myšlenkové osnovy při rozhodování v práci i přesto, že schopnostmi na úkoly stačí.

Dále se u těchto dětí mohou vyskytovat různé abnormální smyslové reakce, čichové, chuťové, sluchové nebo zrakové (Opatřilová D., 2006). V diagnostických kritériích pro autistickou poruchu podle DSM-IV, kterou popisuje Thorová (2006) se dále uvádějí tyto symptomy:

1.	• výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích
2.	• neschopnost vytvářet vztahy odpovídající vývojové úrovně
3.	• malá schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšeí ze společné činnosti
4.	• nedostatečná schopnost sociální a emocionální empatie

Tab. 3: Kvalitativní narušení sociální interakce (nejméně dva symptomy)

1.	• opožděný vývoj řeči nebo se řeč vůbec nevyvine (nesnaží se o alternativní způsob)
2.	• u dětí, které mají vyvinutou řeč, je výrazně postižená schopnost iniciovat nebo udržet konverzaci s ostatními
3.	• stereotypní a opakující se používání řeči nebo idiosynkratické (zvláštní) výrazy
4.	• chybí různorodá, spontánní, symbolická a sociálně napodobivá hra odpovídající vývojové úrovni

Tab. 4: Kvalitativní narušení komunikace (nejméně jeden symptom)

1.	• nápadně výrazné zaujetí pro jednu nebo více činností, které jsou abnormální buď intenzitou, nebo předmětem zájmu
2.	• zjevné ulpívání na specifických, nefunkčních rituálech a rutinní činnosti, odpor ke změnám
3.	• stereotypní a opakující se motorické manýrismy
4.	• nepřiměřeně dlouho trvající zaujetí částmi předmětů

Tab. 5: Omezené, opakující se nebo stereotypní vzorce chování, zájmů nebo aktivit (nejméně jeden symptom).

Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná je diagnostická kategorie, která by se měla používat pro poruchy, které vyhovují popisu PAS, ale nesplňují kriteria ani pro jednu z kategorií v F84.

Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. Dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria daná pro dětský autismus. Nicméně u dítěte najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které se s potížemi, jež mají lidé s autismem, shodují. Diagnostický systém DSM-IV. termín atypický autismus jako samostatnou kategorii nezná, užívá termín **pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná**. Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro část osob, na které by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy či sklony (Thorová, K., 2006). Thorová (2006) uvádí, že sociální dovednosti bývají narušeny méně, než tomu bývá u klasického autismu. Dále tvrdí, že z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus vůbec nemusí lišit od dětského autismu. Podobně se o atypickém autismu zmiňuje i Opatřilová (2006), která uvádí, že se jedná o pervazivní vývojovou poruchu, která se liší od autismu buď dobou vzniku, nebo naplněním všech tří sad diagnostických kritérií. Chybějí poruchy jedné či dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu. K narušení vývoje dochází až po dosažení tří let. Pro diagnózu je důležité, že celkový obraz u atypického autismu nesplňuje plně kritéria jiné pervazivní vývojové poruchy. Thorová (2006) vidí velkou chybu v tom, že kategorie atypického autismu dosud nemá stanoveny hranice a nebyl přesně definován ani klinický obraz poruchy. Diagnóza je tak závislá na co nejpřesnějším odhadu a poněkud subjektivním mínění diagnostika. U atypického autismu jsou méně narušeny sociální dovednosti a ty

se z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence vůbec nemusí lišit od autismu dětského.

1.	První symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k heterogenitě příčin vzniku autismu možná.
2.	Abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptom nenaplňuje diagnostická kritéria. Například u DSM-IV stačí méně symptom (čtyři nebo pět) místo povinných šesti.
3.	Není naplněna diagnostická triáda. Jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.
4.	Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, nicméně mentální věk je natolik nízký (obvykle méně než 15 měsíců), že míra komunikačního nebo sociálního deficit nemůže být v ostrém kontrastu s projevy obvyklými pro mentální retardaci.

Tab. 6: Obvyklá diagnostika atypického autismu (Thorová, K., 2006, s. 183)

Rettův syndrom poprvé popsal rakouský dětský neurolog Andreas Rett na sklonku šedesátých let minulého století. Syndrom je doprovázen těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na motorické, somatické a psychické funkce jedince. Muller a Valenta (2009) uvádějí, že syndrom postihuje pouze děvčata (na rozdíl od dětského autismu, který postihuje čtyřikrát častěji chlapce), u kterých tímto dochází po krátkém období normálního vývoje ke ztrátě komunikačních i motorických schopností, což se demonstruje především ztrátou funkčních pohybů rukou, objevuje se stereotypie kroutivých pohybů prstů. Dívky mají výraznou deterioraci inteligence a psychomotoriky. Prevalence Rettova syndromu je popisována na 6-7/100 000 dívek (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004). V roce 1999 byl v USA objeven gen (MECP2) situovaný na raménku chromozomu X, který je podle dosavadních výzkumů odpovědný za 77-80% případů vzniku Rettova syndromu. Zbylých 20-23% jsou dívky, u kterých se genetická porucha nepotvrdila, ale splňují klinická kritéria (Thorová, 2006). Thorová dále shodně uvádí, že tento syndrom v klasické formě postihuje pouze dívky, chlapcům totiž stejná mutace genu způsobí natolik těžkou encefalopatii, že plod nebo novorozenec nepřežije. Udává se vysoký výskyt epilepsie u dívek postižených Rettovým syndromem (až 80%), průměrný začátek nastupuje přibližně ve čtyřech letech, v období adolescence se epileptické záchvaty zmírňují. Steffenburg (2001) udává, že četnost epileptických záchvatů má pravděpodobně souvislost s malým obvodem hlavy. Dívky s Rettovým

syndromem jsou po překonání prvotní deteriorační fáze poměrně společenské, stojí o komunikaci a společenskou konverzaci s dospělými nebo dětmi, zvládají oční kontakt i sociální úsměv. Převažuje impresivní stránka řeči před expresivní, náhradní komunikační možnosti jsou vzhledem k jejich motorickému handicapu velmi omezené. Thorová (2006) popisuje chování u dívek s Rettovým syndromem, kdy se často projevuje období plačtivosti, křiku, špatné nálady, strachu až paniky, vzteku včetně agresivních výpadů. Nápadná je také emoční labilita, střídání nálad v krátkých intervalech. S postupujícím věkem tyto projevy ustalují a dívky se stávají vyrovnanější. Projevují přiměřeně nelibost, radost, lítost, rozladění, smutek a hněv.

1.**Platí všechny následující položky** normální prenatální a perinatální vývoj prvních šest měsíců normální psychomotorický vývoj -normální obvod hlavičky při narození
2. **V období 5 až 48 měsíců zaznamenány všechny následující položky** zpomalení růstu hlavičky ztráta již naučených volních pohybů rukou doprovázená stereotypními pohyby HK s nástupem poruchy ztráta sociálních dovedností, sociální interakce se vyvíjí později obtíže s koordinací pohybů hrudníku a chůze opoždění a porucha expresivní i receptivní složky řeči doprovázená těžkou psychomotorickou retardací

Tab. 7: Rettův syndrom, diagnostická kritéria (Thorová, K., 2006, s. 211)

Aspergerův syndrom patří do skupiny neurovývojových postižení známých jako poruchy autistického spektra (Klin, A., Volkmar, F., Sparrow, K., 2000). Lidé s Aspergerovým syndromem (AS) se projevují kvalitativním postižením v oblasti sociálních vztahů a vyznačují se stereotypními vzorci chování, aktivit a zájmů. Pro změnu Thorová (2006) přirovnává Aspergerův syndrom k jakési formě sociální dyslexie, jehož symptomatika plynule přechází do normy. Uvádí, že je obtížné, ne-li nemožné u určité hraniční skupiny odlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo jen o sociální neobratnost spojenou například s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti. Základním znakem Aspergerova syndromu je egocentrismus, provázený malou nebo nulovou schopností či snahou po kontaktu s vrstevníky. Sociální naivita,

důsledná pravdomluvnost, šokující poznámky, se kterými se osoby s AS obrací na úplně neznámou osobu, patří také k charakteristickým projevům. Jedinci s AS jsou často motoricky neobratní, mají problémy se naučit jezdit na kole, plavat, bruslit a lyžovat. Jsou dostatečně inteligentní v abstraktním smyslu, ale ne ve smyslu praktickém. Vyskytuje se převážně u chlapců (Opatřilová, D., 2006). Podobně Aspergerův syndrom definují i Valenta a Müller: *„Aspergerův syndrom se převážně vyskytuje u chlapců a má příznaky jako autismus s tím podstatným rozdílem, že schází retardace řeči a celkového kognitivního vývoje. Výrazná dyspraxie“* (Valenta, M.. Müller, O., 2009, s. 40). Aspergerův syndrom poprvé popsal německý psycholog Hans Asperger v roce 1944. V pohledu Kannera a Aspergera byl zásadní rozdíl v tom, že Kanner zde viděl nenapravitelné poškození, Asperger naopak cítil možnost některých pozitivních, nebo spíš kompenzačních projevů, určitou zvláštní originalitu myšlení a vnímání, která může později v životě vést k výjimečným výkonům. Intelekt u lidí s AS je v pásmu normy, má vliv na úroveň dosaženého vzdělání a úroveň sebeobslužných dovedností, ale není již zaručeným prediktorem plně samostatného života v dospělosti. Celá řada lidí s AS žije v dospělosti doma s rodiči a nepracuje. Pouze menšina si najde práci, případně založí rodinu (Thorová, K., 2006). Na rozdíl Patrick, N. (2008) tvrdí, že intelekt lidí s AS může být často i nadprůměrný, přesto se vyskytují fyzické problémy, tito lidé trpí motorickou neobratností nebo jsou silně přecitlivělí na smyslové podněty (doteky, zvuky, pachy, teplotu, bolest či pohyb). Hrdlička s Komárkem (2004) uvádějí, že AS by neměl být diagnostikován u pacientů s IQ nižším než 70 a že inteligenční kvocient lidí s AS je vyšší, než třeba u vysoce funkčního autismu (HFA). Řeč u jedinců s AS bývá formálně správná, ale nápadná. Mezi nápadnosti se uvádí šroubovanost ve vyjadřování, egocentrický komunikační styl s preferencí dlouhých monologů na témata, která zajímají pouze dotyčného (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004). Mohou a nemusí mít opožděný vývoj řeči, ve věku pěti let však již většinou mluví plynule (Thorová, K., 2006). Někteří lidí s AS jsou pasivní a nemají výrazné problémy s chováním. S pomocí různých nácviků a individuálního empatického přístupu zvládnou běžnou docházku do školy. Okolím však mohou být přijímáni jako lidé zvláštní, introvertní, sví. Na druhé straně spektra existují děti, které se bez asistenta pedagoga kvůli svému problémovému chování neobejdou již ani v mateřské škole. Během školní docházky mohou mít obrovské problémy i přes to, že je ve třídě přítomen asistent pedagoga. Pro některé je výhodnější docházka do speciální školy (Thorová, K., 2006). Čadilová, Jůn, Thorová (2007) uvádějí, že problematické chování lidí s AS bývá poměrně časté. Adaptabilita je

snížená, změny v navyklém řádu a rutině časti tito lidé snášejí s velkými obtížemi. Reakcí bývá obsesivní chování ve formě rituálů, které děti s AS směřují vůči sobě i svému okolí. Ritualizované chování se týká činností i řeči. U některých lidí s AS se přidávají problémy s alkoholem, nadměrným shromažďováním věcí, sebevražednými proklamacemi, sebezraňováním, destruktivitou a agresivitou. Prevalence u AS se udává vyšší než u HFA a dětského autismu, v rozmezí 36-71/10 000 dětí (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004).

1.	Kvalitativní narušení sociální interakce.	● AS je charakterizován stejným typem kvalitativních poruch sociální interakce jako autismus
2.	Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity.	● stejný obraz jako u autismu
3.	Porucha způsobuje klinicky významné poruchy v oblasti sociálního a profesního fungování i v dalších významných životních situacích.	
4.	Není opožděný vývoj řeči	● první slůvka před druhým rokem ● věty s komunikačním významem před třetím rokem
5.	Kognitivní vývoj je v normě, sebeobslužné dovednosti jsou přiměřené věku, stejně jako adaptivní chování (kromě sociálního) a explorativní chování motivované zvědavostí.	
6.	Dyspraxie (nemotornost)	● není podmínkou diagnózy

Tab. 8: Diagnostická kritéria AS (Thorová, K., 2006)

Jiná desintegrační porucha v dětství, porucha, dříve známá pod názvy infantilní demence (dementia infantilis), kterou popsal Theodor Heller v roce 1908. Jedná se pravděpodobně o velmi vzácnou poruchu, jejíž průběh Gillberg a Petters (1998) popisují jako normální vývoj dítěte do jednoho a půl až čtyř let a kdy se následně objeví těžká symptomatologie autistického typu. Z lékařského hlediska se pro diagnózu vyžaduje klinicky významná ztráta dosažených dovedností aspoň ve dvou oblastech. Těmi jsou řeč, hra, sociální dovednosti, motorické dovednosti a ovládání vyměšování. **Jiné pervazivní vývojové poruchy** popisuje Thorová (2006) a uvádí, že diagnóza bývá častá u dětí, které mají těžší formu poruchy aktivity a pozornosti, vývojovou dysfázii, nerovnoměrně rozvinuté kognitivní schopnosti, mentální retardaci a malou četnost projevů typických pro autismus. Dále to mohou být děti s výrazně narušenou oblastí

představivosti. Potíže s představivostí a stereotypní, rigidní zájmy a chování mají vliv na kvalitu komunikace a sociální interakce, jedná se však již o poruchu sekundární. Způsob sociálního chování a komunikace vykazuje minimum znaků typických pro autismus. Thorová dále uvádí, že děti s pervazivními poruchami bývají na péči velmi náročné a zaslouží si z hlediska intervence stejnou míru efektivní a speciální pomoci jako ostatní děti a později dospělí s jiným typem poruchy autistického spektra. **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby** je vágně definovaná porucha**,** která sdružuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci s IQ nižším než 50 a stereotypní pohyby nebo sebepoškozování. V adolescenci má mít hyperaktivní tendenci být nahrazena hypoaktivitou, což u pravé hyperkinetické poruchy není obvyklé. Nevyskytuje se sociální narušení autistického typu (Hrdlička, M., Komárek, V. 2004).

1. 3 Triáda postižení

Za základní charakteristické rysy autismu se považují především postižení ve třech oblastech. V oblasti komunikace, sociální interakce, v oblasti představivosti a stereotypního chování, souhrnně nazývaných „triáda postižení“(Jelínková, M. 1999). V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci, fantazii a kreativitu, dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně (Čadilová,V., Jůn, H., Thorová,K., 2007). **Komunikace** patří k nejvýznamnějším prostředkům socializace i enkulturace člověka a řeč již tradičně bývá označována za nástroj myšlení, a proto je narušená komunikace vždy značným psychosociálním problémem jedince i jeho prostředí. Verbální komunikace je záležitostí pouze lidskou a spočívá ve sdělování myšlenek a přestože jejím prostřednictvím získáváme jen něco kolem deseti procent všech sdílených informací, je z kvalitativního hlediska nejdůležitějším komunikačním kódem (Valenta, M., Müller, O., 2009). Stejně tak Vermeulen (2006) uvádí, že komunikace je sociální prvek, který probíhá minimálně na úrovni dvou jedinců a účelem je dosažení výměny informací. Prostředkem k této výměně jsou symboly všeobecně používané, kterým rozumí (až na výjimky) obě zúčastněné strany. Komunikace má několik forem (např.: verbální, gesta, mimika, komunikace předmětová, prostřednictvím znaků nebo obrázků, psaná, tištěná aj.). V současné době se u osob s postižením používají různé formy komunikace. Výběr závisí na dané situaci, vhodnosti a dostupnosti formy. U dětí s autismem je řeč často vážně narušena,

schopnost mluvit je ale obvykle zachována. Tyto děti nemají vrozenou schopnost pochopit význam vzájemné komunikace. Nechápou, že pomocí komunikace mohou ovlivnit své prostředí. S výukou jak komunikovat musíme rozvíjet i chápání proč komunikovat, najít pro ně vhodnou formu komunikace (Opatřilová, D., 2006). Naopak Thorová (2006) uvádí, že komunikovat prakticky nezačne polovina dětí s poruchou autistického spektra. V této polovině je převážná většina dětí, u kterých existuje krátké období, v němž začnou používat pár slov. Postupně však tato slova zcela vymizí. Tento fakt se stal důkazem toho, že poškozená není řeč, ale schopnost dítěte pochopit význam komunikace. U zbylé části se řeč vůbec neobjeví. U druhé poloviny se řeč rozvine s jistým vývojovým opožděním, ale i tak je v těchto případech postiženo chápání funkce jazyka (např. neschopnost chápání významu slov nebo slov v určitých souvislostech, nesprávné používání osobních zájmen apod. Postižení komunikace je různorodé. Je na různých úrovních a projevuje se jen některé ve větší či menší míře. Případ od případu je odlišný, a proto se ke každému musí přistupovat individuálně.

Mutismus	Nemluví, nebo mluví velmi málo, projevuje malý zájem o mluvené slovo. Může, ale nemusí reagovat na řečové pokyny.
Omezená mimoslovní komunikace	Málo (nebo vůbec) používá ukazování, oční kontakt je méně kvalitní, mimika a gesta jsou chudší, nekývne na souhlas, nevýrazně (nebo vůbec) zavrtí hlavou při nesouhlasu. Málo (nebo vůbec) koordinuje gesta s očním kontaktem, nesleduje směr pohledu druhé osoby, nepodívá se do očí, aby získal souhlas, pochvalu nebo sdílel společný zájem.
Jednostranná komunikace	Mluví převážně o vlastních tématech, dialog vázne, nezajímá se o potřeby a zájmy posluchače. Může být obtížné získat požadované informace, pokud nejde o naučená témata. Klade banální dotazy, otázky, na které zná odpověď, nebo otázky týkající se jeho zájmů, nebo téměř neklade otázky.
Omezené praktické používání komunikace	Objevují se společensky nevhodné výroky, užívání vulgarit, potíže s vykáním, pozdravem a zdvořilostí. Problémy s oslovením, vyjádřením prosby, společenskou konverzací. Má obtíže vyjadřovat své pocity, podávat informace z minulosti. Nepřizpůsobí komunikaci sociální situaci.
Zvláštní projevy v řeči	Mechanicky opakuje slyšené, zaměňuje zájmena, má potíže s gramatickou strukturou věty, nepoužívá rozvitá souvětí. Mluví pro sebe, řadí slova bez kontextu tak, že tvoří slovní salát. Lpí na určitých výrazech, má potíže s přiměřenou intonací a hlasitostí řeči. Mluví mimo kontext, má tendence opakovat určité výrazy či věty stále dokola.

Tab. 9: Symptomatika komunikace podle Thorové (2007)

Oblast sociální interakce, kde můžeme hovořit o sociálních dovednostech, jakožto o schopnostech, kterých využíváme při styku s jinými lidmi ve společnosti. Jsou založeny na sociálních normách a říkají nám, jaké chování a postoje se považují za normální a přijatelné v určitých společenských situacích. Sociální dovednosti jsou pro společnost důležité, protože jí zajišťují pořádek, předvídatelnost a přenášejí společenskou morálku, hodnoty, motivy, sociální role, jazyk a symboly z generace na generaci. Všechny tyto postoje a chování jsou považovány za základní prvky pro přežití. Je důležité vědět, že sociální dovednosti jsou naučené chování. Chování se učí nejprve v rodině a později je posilováno ve škole a ve společnosti. Sociální dovednosti se učí různými metodami včetně stanovení pravidel a standardů pro přijatelné chování, modelováním a pozorováním sociálního chování druhých lidí a přímým nácvikem sociálních dovedností (Patrick, N., 2008). Sociální chování a sociální interakce jsou jednou ze tří základních

oblastí postižení u dětí s poruchami autistického spektra (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004). Mezi typické problémy sociálního chování jedinců s PAS patří absence reciprocity, snaha o sdílení pozornosti. Osoba s autismem nevyhledává vztahy s lidmi, chová se k lidem jako k předmětům. Ve vzájemném styku chybí někdy oční kontakt. Dítě s autismem si není vědomo citů jiných lidí, nebere je na vědomí. Neumí spontánně napodobovat nebo napodobuje doslova bez ohledu na okolnosti (echochování). Nedodržuje společenské normy a konvence (Opatřilová, D. 2006). V oblasti sociální interakce jsou některé projevy postižení nápadné při prvotním kontaktu. Výraz obličeje osoby s autimem, jeho gesta a tělesný postoj bývají ovlivněny jeho vnímáním okolí, neporozuměním nebo zpracováváním přijímaných informací (Thorová, K. 2006). Výrazné projevy poruchy v oblasti sociální interakce popsala a rozdělila velmi přehledně Lorna Wingová původně do tří skupin podle typu sociálního chování. Později přidala ještě typ čtvrtý (Thorová, K., 2006). **Typ osamělý**, zde se projevuje minimální či žádná snaha o fyzický a sociální kontakt, dítě je samotářské, vyhýbá se očnímu kontaktu, neprojevuje zájem o vrstevníky, často mívají snížený práh bolesti. **Typ pasivní**, který je nejpřijatelnější skupinou v chování. Sám ostatní na vědomí nebere, ale jejich iniciativu neodmítne. Často používá oční kontakt, ale zejména při silně motivované situaci. Do dění ve skupině vrstevníků se zapojí, ale jejich pravidla nechápe. **Typ aktivní, ale zvláštní**, kdy dítě své okolí aktivně vnímá. Oční kontakt používá převážně s přestávkami a vše směřuje k uspokojování svých potřeb. Potřeby a pocity ostatních nechápe. **Typ formální, afektovaný**, kdy se dítě projevuje odtažitě a působí chladně. Jeho vyjadřovací schopnosti jsou formální a působí noblesně, až příliš zdvořile. Význam některých naučených spojení jim často uniká. Jejich chování bývá konzervativní a s oblibou dodržují a i vyžadují sociální rituály. Thorová (2006) však díky své dlouholeté praxi a zkušenostem uvádí ještě **pátý typ** sociálního chování a to **typ smíšený, zvláštní.** Vyznačuje se kombinací prvků čtyř předešlých typů sociálního chování. Formálními prvky jako dodržování pravidel a naučené fráze, aktivními-zvláštními prvky jako aktivní zájem i kontakt kolem oblíbených okruhů zálib, pasivními prvky jako přizpůsobivé chování, osamělými prvky jako formulace o prosbě být nerušen nebo být sám aj., jsou v podstatě vyjádřením neporozumění, nelibosti aj. (Thorová, K. 2006). Vše výstižně shrnuje Opatřilová (2006), kdy uvádí, že kvalitativní postižení v oblasti sociálních vztahů se projevuje především ve vztazích s vrstevníky, pochopení pojmu přátelství a nepřátelství, neschopnost vhodně reagovat na city a emoce jiných, neschopnost sdílet pozornost, zážitky a zkušenosti, nedostatky v integraci

sociálního chování, neschopnost interpretovat výrazy obličeje, postoje, gesta a tón hlasu a v pravidlech chování, morálce a konvencích. **Oblast narušené představivosti, imaginace,** tak i narušená schopnost imitace a potažmo symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, teda jeden ze základních stavebních kamenů učení a celého vývoje (Hrdlička, M., Komárek, V.,2004). Narušení představivosti (imaginace) má na mentální vývoj dítěte vliv v několika směrech. Nedostatečná představivost způsobuje, že činnosti a aktivita dítěte jsou výrazně omezené a stereotypní. Osoby s poruchou autistického spektra mají potíže vyplnit volný čas funkční aktivitou. Také zacházení s předměty či hračkami bývá nestandardní a nefunkční. O nové činnosti a hračky obvykle nejeví zájem. Některé děti s autismem se věnují pouze nefunkčnímu manipulativnímu zacházení s předměty (roztáčení, houpání, mávání, házení, bouchání, přesýpání nejrůznějších předmětů). O stupínek výše je stereotypní činnost se vztahovými prvky, jako je řazení, třídění, seskupování předmětů podle určitého klíče (tvar, barva apod). Mnohé stereotypní činnosti jsou spojeny s vizuální, sluchovou a vestibulární percepční autostimulací (pozorování určitých předmětů, jejich pohybu, obliba houpaček, vyluzování a poslouchání zvuků či slovní produkce bez komunikačního záměru, stereotypní používání zvukových hraček). U některých dětí jsou nápadné pohybové stereotypie či extrémní fixace na nějaký předmět, od kterého se dítě odmítá odloučit. Thorová (2006) doplňuje, že podstatnou součástí vývoje představivosti je rozvoj nápodoby. Postupem času dítě testuje situace v duchu scénáře: co se stane, když… Věkem se tato schopnost rozvíjí, představivost je více komplexní a týká se i přemýšlení o myslích druhých lidí. Výsledkem je schopnost plánování. Ovlivňujícím faktorem je tedy stupeň vývoje, ale také vliv prostředí. Rozvíjí-li se komunikační a sociální dovednosti, dítě od svých stereotypů a rituálů upouští (Thorová, K. 2006). Jelínková (1999) uvádí, že i dospívání je dalším faktorem zmírňující intenzitu těchto opakujících se zájmů a tvrdí, že v dospělosti se osoba s poruchou autistického spektra mnohem lépe ovládá a intenzita rituálů a stereotypního chování se sníží. Není to ovšem pravidlem.

Kapitola charakterizuje poruchu autistického spektra (PAS), vymezuje pojmy, etiologii a současné pojetí této poruchy. Popisuje charakteristické znaky poruch autistického spektra, jejich diagnostiku a deficity chování, jakožto i symptomy, které se výrazně projevují ve třech základních oblastech postižení - komunikaci, sociální interakci a představivosti.

2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

2.1 Základní škola speciální

V základní škole speciální se vzdělávají žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem. Vzdělávání těchto žáků je legislativně zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání. Ve znění pozdějších předpisů je legislativně podloženo vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento zákon upřesňuje vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která se speciálním vzděláváním zabývá podrobněji (Bartoňová, M., Vítková, M. 2006). Hlavním cílem edukace v základní škole speciální je předat žákům takové znalosti, dovednosti a návyky, které by jim umožnily se co nejvíce a co nejsamostatněji zapojit do běžného života. Vzdělávání v základní škole speciální navazuje na výchovu v rodině a na speciální předškolní vzdělávání v mateřské škole, mateřské škole speciální nebo v přípravném stupni základní školy speciální. U dětí se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem může příprava na vzdělávání v přípravném stupni základní školy speciální trvat jeden až tři školní roky. Vzdělávání v základní škole speciální je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, s psychickými zvláštnostmi, zejména s nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volních vlastností. Vzhledem k těmto nedostatkům žáci nemohou zvládat požadavky základního vzdělání, ale jsou schopni osvojit si základy vzdělání (RVP, 2008). Základní škola speciální se výrazně odlišuje od škol běžného typu. Základními rozdíly jsou především maximální individuální přístup k jednotlivým žákům, struktura a organizace vyučovacích bloků (s ohledem právě na individuální přístup), využívání speciálně pedagogických edukačních metod a protetických pomůcek. Rámcový učební plán je zaměřen především na komunikativní, sociálně-personální a pracovní kompetence (Valenta, M., Müller, O. 2009). Žáci základní školy speciální se v současné době vzdělávají podle dosud platného a dobíhajícího Vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy, publikovaného v roce 1997 a Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy, podle něhož jsou vzděláváni žáci s těžkým a hlubokým mentálním postižením,

vyžadující zvláštní péči. S účinností od 1. září 2010 je od 1. a 7. ročníku vzdělávání žáků realizováno dle Školních vzdělávacích programů, zpracovaných na základě Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální. Ve vhodně upravených podmínkách a při odborné speciálně pedagogické péči si žáci osvojují základní vědomosti a dovednosti, vytvářejí si návyky potřebné k orientaci v okolním světě, k dosažení maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob a k zapojení do společenského života. Vzdělávací činnosti jsou zaměřeny na rozvíjení rozumových schopností a osvojování přiměřených poznatků, na vypěstování návyků sebeobsluhy, vytváření dovedností používat předměty denní potřeby a vykonávat jednoduché pracovní činnosti. Rozvíjení duševních i tělesných schopností žáků je založené na důsledném respektování jejich individuálních zvláštností. Základní škola speciální je desetiletá a člení se na první stupeň, který tvoří 1. až 6. ročník, druhý stupeň, který tvoří 7. až 10. ročník. Od základní školy se odlišuje organizačními formami vzdělávání i obsahovým zaměřením výuky. Vzdělávací požadavky se přizpůsobují schopnostem a možnostem jednotlivých žáků. Učivo je redukováno na osvojení základních vědomostí a dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a vzdělávacích oborech, prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností (RVP, 2008). Podmínkami vzdělávání žáků v základní škole speciální jsou snížené počty žáků ve třídách, vhodně upravené prostředí, speciální učební metody, výběr učiva odpovídající úrovni rozumových schopností žáků, učitelé se speciálně-pedagogickou kvalifikací, speciální zařízení a kompenzační pomůcky v závislosti na potřebách žáků a závažnosti jejich postižení, učebnice, které odpovídají úrovni rozumových schopností žáků (Bartoňová, M., Vítková, M. 2006). Pro vzdělávání žáků v základní škole speciální je třeba vytvořit optimální podmínky, které vyžadují především přátelskou atmosféru, klidné a nestresující prostředí poskytující pocit jistoty a bezpečí a umožňující koncentraci na práci. Uspokojováním nejen základních potřeb, ale i potřeb psychických a sociálních je dán předpoklad úspěšného vývoje tak, aby v rámci svých možností žáci dosáhli cílů základního vzdělávání.

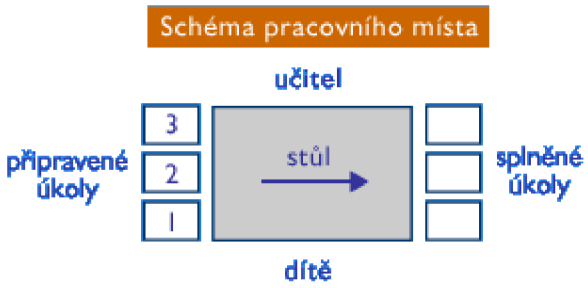
2.2 Edukační aktivity a intervence u žáků s poruchou autistického spektra

Ve světě je známá řada metod a programů, které se zaměřují na pomoc lidem s autismem. Erik Schopler (1997) uvádí, že ještě v 60. letech minulého století se věřilo, že děti s autismem trpí potlačením projevů citů a přání. V souladu s touto teorií se

předpokládalo, že děti je třeba vyučovat v nestrukturovaných podmínkách, které jim umožní svobodné sebevyjádření. Získané vlastní zkušenosti a výzkum však dali za pravdu těm, kteří tento přístup považovali za mylný. Nedostatek struktury měl totiž za následek pouhé prohloubení bezmoci a psychotického chování těchto dětí, což ostře kontrastovalo s jejich chováním ve strukturovaných podmínkách. Kolébkou programu s vědecky ověřenou efektivitou, který se široce používá i v Evropě, je státní modelový program Severní Karolíny TEACCH Program (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Vznikl spoluprací rodičů a profesionálů jako reakce na tvrzení, že děti s autismem jsou nevzdělavatelné. TEACCH program - péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci je modelovým programem péče o lidi s autismem v každém věku. Zahrnuje mimo jiné i speciální výchovně vzdělávací program, který vychází z potřeb těchto lidí a specifik autistické poruchy. V České republice využíváme metodiku tohoto programu a mluvíme o tzv. strukturovaném učení (Thorová, K., 2006). **Strukturované učení** musí mít při práci s dítětem, které má autismus, neustále na zřeteli fakt, že každý člověk potřebuje ve svém životě určitou míru předvídatelnosti, každý dodržuje určitý řád. Právě lidé s autismem mají schopnost předvídat a plánovat události velmi malou nebo téměř žádnou. Dítě tedy bez naší pomoci a s naším laickým přístupem žije v častém stresu, není schopné se učit a rozvíjet své schopnosti. U dítěte se rozvíjí deprivace a následuje opožďování ve vývoji. Pokud tedy chceme, aby od nás tyto děti přijímaly nové informace a vědomosti a byly se schopné učit, musíme jim nejprve upravit prostředí tak, aby dětem dodávalo jistotu a poskytovalo již zmiňovanou vysokou míru předvídatelnosti. **Strukturované učení** klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, využívá metod alternativní komunikace a vyzdvihuje nutnost spolupráce s rodinou. Mezi další priority patří nácvik sociálních dovedností a pracovního chování. Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje. Místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí, který umožní akceptovat nové úkoly, učit se lépe snášet události, které jsou nepředvídatelné (Thorová, K.,2006). Strukturované učení je možností, jak jim dát vědět, kde, kdy, co, proč a jak dlouho se bude dít, aby se na to mohli vnitřně připravit a necítili se ohrožení chaosem kolem nich. Při uplatňování principů strukturovaného učení se řídíme základním pravidlem, kterým je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů**.** Tento systém vychází z našich kulturních tradic a je uplatňován ve všech oborech lidské činnosti (Čadilová, V.,

Žampachová, Z., 2008). Thorová (2007) považuje za základní filozofii TEACCH programu individuální přístup k dítěti, aktivní generalizaci dovedností (prostupnost a propojenost školního a domácího prostředí), úzkou spolupráci školy s rodinou, integraci lidí s autismem do společnosti, dále pak přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí, pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním a těžkým mentálním handicapem, optimistický pohled na efektivitu a možnosti vzdělávání těchto dětí nebo aktivní snahu o pedagogickou intervenci a řešení problémového chování. Také popisuje možné nároky kladené na učitele a vychovatele jako jsou profesionalita, teoretické porozumění autismu, schopnost vycházet z aktuálních výsledků hodnocení, schopnost flexibilně přizpůsobovat program, schopnost přizpůsobit prostředí dítěti s přihlédnutím na specifika poruchy reálný odhad schopností dítěte, využití jeho silných stránek, důraz na nácvik komunikace a sociálního chování. Thorová (2007) dále uvádí výhody strukturovného učení a to že metodika strukturovaného učení akceptuje zvláštnosti autistického myšlení a přizpůsobuje se specifikám dítěte dále svět, který dítě díky svému handicapu vnímá jako chaos se stává předvídatelný v prostoru i čase, snižuje se stresová zátěž, dítě je schopno vstřebávat nové informace, díky pocitu soběstačnosti se může rozvíjet jeho sebevědomí. Rozvíjejí se též schopnosti a dovednosti dítěte. Základními principy strukturovaného učení jsou strukturalizace, vizualizace a individualizace. Všechny tři složky spolu vzájemně korespondují, neboť vynechá-li se jedna, druhá již účinným způsobem nefunguje. **Individualizace** je jeden ze základních pilířů strukturovaného učení. Všechny děti s autismem se od sebe nějakým způsobem liší. Rozdíly mohou být v mentální úrovni, v různé míře a četnosti výskytu autistickým symptomů, v rozdílných percepčních schopnostech, v úrovni a způsobu komunikace, v temperamentu, v odlišné schopnosti koncentrace a podobně (Fischer, S., Škoda, J., 2008). Čadilová a Žampachová (2008) popisují individuální přístup jako přístup poznávání konkrétního jedince, individuální řešení jeho problémů, práce s tímto jedincem v individuálním vztahu. Individualizace s sebou nese nejen individuální volbu metod a postupů, ale také individuálně volené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace. I Opatřilová (2006) shledává podstatu individuálního přístupu v diagnostice úrovně schopností klienta, ve volbě vhodného systému komunikace, ve vhodně vymezeném pracovním místě, vhodně vypracovaném individuálně vzdělávacím plánu, vhodně zvolené strategii behaviorálních problémů, v přizpůsobeném prostředí. Při intervenci u lidí s PAS je třeba mít na mysli individuální přístup i v nejmenších detailech. Pokud se detaily nebudeme dostatečně

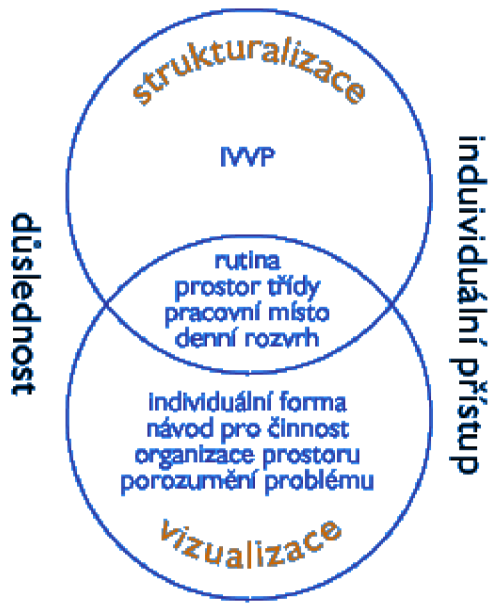
individuálně zabývat, nebudeme respektovat jejich důležitost, může i výborně naplánovaná intervence být neúspěšná (Čadilová, V., Žampachová, Z., 2008).



Obr.1: Individualizace (Thorová, K., Semínová, M. in Autismus [online])

Strukturalizace je další nedílnou součástí strukturovaného učení**.** Fischer a Škoda (2008) uvádí, že struktura prostředí, ve kterém se člověk s autismem pohybuje, mu pomáhá v prostorové orientaci a dává mu tak odpověď na otázku „kde“. Struktura mu nabízí jistotu tím, že vytváří předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi a chováním. Patří sem dále například:

- struktura času, umožňuje člověku s autismem předvídat události, čas se tak stává konkrétním,
- struktura pracovního programu, využití krabic s vnitřní strukturou, rozstrukturované činnosti s vizualizací jednotlivých kroků (procesuální vizualizace),
- struktura pracovního místa, volba pracovního místa je vždy závislá na míře strukturování pracovních sešitů s úkoly pro děti s vysoce funkčním autismem a symptomatiky, motorických dovednostech a na intelektových schopnostech dítěte (Fischer, S., Škoda, J., 2008).



Obr. 2: Strukturalizace (Thorová, K., Semínová, M. in Autismus [online])

Vizualizace základní pilíře strukturovaného učení zastřešuje**.** Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. Jednotlivé formy vizuální podpory usnadňují lidem s PAS zvládat snadněji a samostatněji strukturu prostoru, času a jednotlivých činností. Dobře nastavená vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí. Vizualizace rovněž rozvíjí komunikační dovednosti. Vizuální podpora musí být však svou formou zaměřena na konkrétního jedince a být individualizovaná s ohledem na jeho potřeby a možnosti. Strukturu a vizuální podporu od sebe nelze oddělit, vždy se budou vzájemně doplňovat a ovlivňovat. Výhody vizuální podpory u lidí s PAS lze shrnout do následujících bodů:

- pomáhá založit a udržovat informace,
- podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji interpretovat,
- objasňuje verbální informace,
- zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu,
- usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí,

(Čadilová, V., Žampachová, Z., 2008).

Také Thorová se Semínovou (2007) shodně uvádějí, že jak intaktní populace používá diář, kalendář a hodinky, aby se nám abstraktní pojem času zviditelnil, stejně tak lidé s autismem se potřebují situovat v čase a potřebují čas „vidět". Pokud jim tuto vizualizaci času neposkytneme z venku, pomohou si sami. Musí si vytvořit svoji vlastní

předvídatelnost, což dělají skrze nefunkční rituály a stereotypy. Jestliže se pak sled činností některý den změní, nastávají obvykle velké problémy s chováním. Existuje velká pravděpodobnost, že pokud bude tato změna zaznamenána ve **vizualizovaném denním programu** a tudíž na ni bude dítě připraveno, k žádným problémům nemusí dojít. Vizualizovaný denní program dává odpověď na otázku „kdy“, pomáhá v časové orientaci, pomáhá odlišovat jednotlivé aktivity od sebe, vede k větší samostatnosti. Také odpovídají na otázku jak denní vizualizovaný program uplatnit v praxi. Je nutno:

- zjistit úroveň schopnosti abstraktního myšlení u dítěte s autismem,
- na základě tohoto zjištění stanovit vhodný typ vizuální podpory (je důležité si uvědomit, že ve formě existuje určitý vývoj: někdo začne s předměty jakožto vizuální podporou pro zviditelnění času, později může začít používat obrázky a možná i psané „určení času"),
- typy vizuální podpory (od nejjednodušší k nejsložitější),
    - konkrétní předmět
    - fotografie
    - piktogramy
    - piktogramy s nápisem
    - nápis
    - psaný rozvrh
    - diář

Nedílnou součástí strukturovaného učení je i **motivace.** Dítě musí získat důvod, proč má pracovat. Pozitivní motivace funguje lépe než trest. Nutné je začínat s vyšší frekvencí odměn, teprve postupně lze jejich četnost redukovat, či přejít na sociální odměňování (Thorová, K., 2006). Čadilová a Žampachová (2008) shodně uvádějí, že motivace jako způsob ovlivňování chování má při práci s dětmi s autismem klíčovou roli. Pokud najdeme způsob, jak ovlivňovat pozitivní chování konkrétního dítěte, najdeme motivační stimuly a vytvoříme funkční motivační systém, pak dokážeme často předcházet problémům v chování a motivací ovlivnit konkrétní chování, které je v dané situaci sociálně i komunikačně přiměřené. Systematické poskytování odměn za žádoucí chování vede u řady dětí k trvalému zlepšení chování. Je důležité si uvědomit, že je daleko výhodnější uplatňovat pozitivní motivaci, než negativní podněty. Odměna neboli zpevňující podnět je jakási událost, která následuje po určitém chování a která zvyšuje

pravděpodobnost možného výskytu tohoto chování i v budoucnu. Pokud chceme, aby odměna byla co nejúčinnější, musí následovat ihned po splnění požadovaného úkolu. Motivace má své formy odměňování:

- materiální odměna (patří sem např. jídlo, které má pro dítě význam odměny – sladkost, drobný předmět),
- činnostní odměna (vykonávání některé oblíbené činnosti – poslech hudby, práce na počítači, puzzle,
- sociální odměna (verbální pochvala, pohlazení, potlesk, ocenění za odvedenou práci.

Odměna je předána ihned po vykonané práci, dítě je s ní před započetím práce seznámeno, popřípadě si ji samo vybere. Odměnu zařazujeme obvykle na konec pracovního schématu v podobě reálné nebo pomocí symbolu. Odměna by měla být po celou dobu práce uložena na viditelném místě tak, aby dítě stále vědělo, proč pracuje. Kreativita při vytváření motivačních systémů vychází z osobnosti konkrétního pedagoga, terapeuta či rodiče. Vzhledem k tomu, jak zásadní vliv má odměňování při práci s dětmi s autismem, měl by si být dospělý, který s těmito dětmi pracuje, vědom, že nastavení funkčního odměňovacího systému je alfou i omegou úspěšné práce s dětmi s autismem (Čadilová, V., Žampachová, Z., 2008). Individualizace, strukturalizace, vizualizace a samozřejmě i motivace slouží k tomu, aby dítě s autismem pochopilo kde, jak, kdy, co, jak dlouho a proč má dělat a co bude dále následovat. Pochopí-li všechna pravidla, principy a pokyny strukturovaného učení, stává se samostatným ve vykonávání zadaných úkolů a jsou to i první kroky do jeho budoucího, jednou i více samostatného života.

2.3 Interaktivní přístupy v edukaci u žáků s PAS

Interaktivní přístupy (terapie) lze obecně vymezit jako takové způsoby odborného a cíleného jednání člověka s člověkem, jež směřují k odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k jisté prospěšné změně (Valenta, M., Müller, O, 2009). Thorová (2006) popisuje, že u některých dětí prostředí a činnost strukturujeme, jinde můžeme využít příjemné aktivity a nenáročné prostředí, kde se dítě cítí dobře a kde není mnoho podnětů pro rozptýlení. Jako jeden z nejdůležitějších interaktivních přístupů pro děti s autismem uvádí **herní a interakční terapie, terapii hrou.** Terapii hrou vidí Valenta s Müllerem (2009) jako využití prostředků hry za účelem pomoci lidem (hlavně dětem) změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady

společensky i individuálně přijatelným směrem. Thorová (2006) dále uvádí, že je zde kladen důraz na komunikaci, mnohem větší, než na pouhou řeč. Využívá se různých technik v závislosti na orientaci terapeuta. Herní terapie je podle Thorové doporučována i jako součást vzdělávacího programu s větší či menší mírou struktury(podle individuálních potřeb dítěte). Dítě se zapojuje do jednoduchých kolektivních her, učí se chápat pravidla. Sociální kontakt lze zdařile rozvíjet na základě sdílení zájmu s dítětem. Hlavní cíle herní terapie podle Thorové (2006) jsou:

- zlepšení úrovně myšlení a uvažování především v oblasti symbolických funkcí,
- zlepšení komunikace skrz gesta, znaky, slova,
- vývoj emocí a sociálního chování přes herní vztahy s dospělými a vrstevníky.

Herní a interakční techniky jsou velmi důležitou součástí práce a kontaktu s dítětem. Využívají se v domácím i školním prostředí. Vhodnou podpůrnou metodou se jeví **videotrénink interakcí**, kdy se určité situace natáčejí na kameru a spolu s terapeutem, učitelem a rodiči se následně rozebírají, poskytují tak zpětnou vazbu. Dalším velmi důležitým a účinným interaktivním přístupem v edukaci žáků s PAS je **muzikoterapie.** Z vlastní zkušenosti uvádím, že mnoho dětí s autismem má hudbu nebo určité zvuky velmi rádo, má na ně psychoterapeutický vliv, dokáže je zklidnit od napětí, zlepšit jim náladu. Muzikoterapii lze pojmout jako aplikaci hudebního umění. Při aplikaci hudebního umění využívá muzikoterapie jeho základní stavební prvky melodii, harmonii, rytmus, zvukovou barvu, tempo, dynamiku a druh taktu. Muzikoterapie má dvě formy, formu receptivní (vnímání a prožívání hudby) a formu aktivní (aktivní hudební tvorbu). Aktivní muzikoterapie se většinou soustředí na práci s projevem vokálním (zpěv) a instrumentálním (hra na tělo nebo hudební nástroj), ale také na projev řečový, pohybový, dramatický či výtvarný, receptivní muzikoterapie zase na poslech živě hrané nebo reprodukované hudby (Valenta, M., Müller, O, 2009). Muzikoterapie počítá s faktem, že hudba usnadňuje projevy emocí, otevírá komunikační kanály, usnadňuje sociální interakci a umožňuje relaxaci. Důležitou roli hraje vztah terapeuta a dítěte. Muzikoterapie v širším slova smyslu bývá součástí školního vzdělávání v řadě speciálních škol, využívá se často v komunikační terapii. Mnozí terapeuti se přiklání k názoru, že muzikoterapie podporuje emocionální komunikaci a dokáže být prostředníkem pro rozvoj sociální interakce (Thorová, K., 2006). Mezi další interaktivní přístupy k lidem s PAS zcela jistě patří terapie s účastí zvířete **zooterapie**, terapie zcela výjimečné a to z důvodu působení pomocí jiného tvora, než člověka.

Řadíme sem canisterapii, hipoterapii nebo například plavání s delfíny. Thorová (2006) popisuje **canisterapii** jako interaktivní metodu, která využívá kladného vztahu dítěte ke psům a jeho zájmu o interakci se zvířetem. Müller (2005) uvádí canisterapii v užším pojetí jako využití psa v podpůrné alternativní terapii. Pes napomáhá v navození vzájemného kontaktu mezi klientem a terapeutem, k celkovému rozvoji, aktivizaci a stimulaci klienta. Müller (2005) dále uvádí, že mezi nejužívanější dílčí formy canisterapie u osob s mentálním postižením patří hlavně AAA (Animal Assisted Activities) mazlení se psem a hlazení psa. Nemá žádné specifické cíle, jde o aktivity, které vyplývají spontánně z přítomnosti psa a také z požadavků klienta. Další formou canisterapie je AAT (Animal Assisted Therapy), která se vyznačuje cílenou a plánovitou intervencí, která je garantována speciálně vycvičeným profesionálem z rezortu zdravotnického, školského nebo sociálního, podle toho, v jakém zařízení terapie probíhá a jaké cíle sleduje. Pes je nezbytnou součástí terapie, která vyžaduje diagnostiku a průběžnou evaluaci. Výsledky této terapie jsou objektivně pozorovatelné a měřitelné (Müller, O., 2005). Canisterapie působí na pozitivní změny v oblastech prožívání, navazování vztahů, kognitivních funkcí, motorických funkcí, verbálních i neverbálních komunikačních funkcí nebo stimulace tělesných funkcí (Valenta, M, Müller, O., 2009). **Hipoterapie** je součástí hiporehabilitace, ve smyslu práce s koněm a ježdění na koni. Má klíčovou úlohu působení na tzv. posturu, což je označení všech motorických schopností člověka, jejichž cílem je udržení polohy těla. Využívá se přirozeného pohybu koně s jeho chůzovým mechanismem jako motorického vzoru. Thorová (2006) uvádí, že kromě interakce s koněm má jízda fyzioterapeutické účinky, dochází k pozitivnímu ovlivnění svalového napětí a různých motorických funkcí. Důležitá je také radost z aktivity. Součástí hipoterapie jsou aktivity s využitím koní, které nabízí mnoho způsobů práce. S klienty lze pracovat jak individuálně, tak ve skupině. Do terapie se zařazuje práce ve stáji i příprava koně pro ježdění (čištění a sedlání). Lze kombinovat hry a práci klienta s koněm ze země s činnostmi prováděnými ze sedla. Volba konkrétní metody práce závisí na podmínkách, ve kterých se hiporehabilitace provádí a také na druhu postižení klienta. Vedení této oblasti hiporehabilitace je nejčastěji v rukách speciálních pedagogů, psychoterapeutů, logopedů atd., kteří prošli kurzem Léčebného pedagogicko psychologického ježdění na koni. Psychoterapie prostřednictvím koní je metoda psychoterapie, která k terapii osob se specifickými potřebami využívá prostředí jezdecké stáje, kontakt s koněm a vzájemné interakce s ním; terapie prostřednictvím koně; provádějí ji terapeuti se speciálním

vzděláním – psychoterapeut, psycholog, psychiatr apod., kteří prošli speciálním výcvikem. Mezi další součást hipoterapie řadíme i parajezdectví, kdy tato oblast hiporehabilitace umožňuje zdravotně handicapovaným jezdcům, po absolvování klasické hipoterapie, jezdecký výcvik v různých oblastech jezdeckého sportu (paradrezury, paravoltiže atd.) a účast na jezdeckých soutěžích. Volba druhu výcviku závisí na individuálních možnostech každého klienta a jeho náročnost musí být podřízena druhu a stupni postižení jezdce (www.hipoterapie.cz [online]). Dalším interaktivním přístupem, který je důležitý pro děti s autismem je **relaxace.** Nervový systém dítěte s PAS je nesmírně křehký a velmi snadno podlehne přetížení. Relaxace redukuje úzkost a tenzi, zvyšuje schopnost dítěte odolávat frustraci a tudíž i přijímat nové informace. Odpočinek a relaxace by se měla stát pevným bodem školního programu. Volba vhodné formy relaxace je zcela individuální. Thorová (2006) uvádí zrakovou, dotekovou, čichovou, sluchovou, vestibulární formu relaxace, dále fyzický pohyb a „senzorickou dietu“ – možnost věnovat se bez vyrušování oblíbeným aktivitám, činnostem. Na druhé straně nuda a nicnedělání je zdrojem problémového chování a vede k celkovému zhoršení psychického stavu. Tento fakt platí pro všechny lidi beze zbytku, nezáleží na stupni autismu nebo mentální retardace. Významnou součástí práce terapeuta je proto i práce s motivací klienta k aktivitě. **Arteterapii** v užším slova smyslu můžeme vymezit jako aplikaci prostředků výtvarného umění (Valenta, M., Müller, O, 2009). Arteterapeutický program je pro některé děti s autismem velmi přínosnou součástí výchovy a vzdělávání, podporuje rozvoj řady mentálních funkcí. Význam pro psychický rozvoj má sám proces tvoření, který umožňuje sebevyjádření, navozuje příjemný pocit uvolnění a přináší radost z výsledku. Skupinová a individuální arteterapie využívá různé výtvarné techniky, které jsou přizpůsobené věku, schopnostem a individuálním preferencím dětí. Z množství výtvarných technik se nejvíc využívá tematická nebo volná malba, kašírování, koláž, jednoduchá grafika, vosková batika. Některé děti bez tvořivého potenciálu mohou postupovat podle naučených strukturovaných šablon. Mnoho dětí s PAS kreslí velmi originálně a za mnohá jejich díla by se nemusel stydět ani akademický malíř (Thorová, K., 2006). Dalším aktivizačním podnětem pro lidi s poruchou autistického spektra je **ergoterapie**, jejíž cílem je nácvik pracovních návyků a pracovního chování, funkční nácvik náplně pracovního či volného času, zvýšení sebeobslužných dovedností. Náplň činnosti by měla být koncipována tak, aby činnosti dávaly smysl. Součást ergoterapeutických programů by měl být nácvik sebeobslužných a domácích prací.

Některým lidem s PAS vyhovuje manuální práce, působí na ně uklidňujícím dojmem. Část osob potřebuje více struktury při činnosti nebo využívají procesní schémata. Součástí každodenního programu lidí s poruchou autistického spektra by se měla stát **fyzioterapie a pohybové aktivity.** Do fyzioterapie v širším slova smyslu nezařazujeme pouze rehabilitaci, ale i jiné pohybové aktivity jako strukturovaný tělocvik, procházky, jízda na kole, plavání, trampolining a jiné. Přirozené uvolňování endorfinů při pohybových aktivitách vede k dobrému naladění, snižuje problémové chování a zvyšuje schopnost přijímat nové informace.

Kapitola se zabývá popisem základní školy speciální, kterou převážně navštěvují žáci se středně těžkým, těžkým, hlubokým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem, dále se zaměřuje se na vyučovací aktivity a intervenci v edukaci žáků s poruchou autistického spektra, strukturované učení, vizualizaci, individualizaci, motivaci a na interaktivní přístupy k těmto žákům.

3 HUDEBNÍ VÝCHOVA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

3.1 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální

Rámcový vzdělávací program je zpracován do dvou dílů s ohledem na rozdílnou mentální úroveň žáků. Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením vymezuje díl první, díl druhý se věnuje žákům s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem. Náplň práce **Dílu I. Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením** tvoří zvládnutí trivia (čtení, psaní, matematika). Zaměření vzdělávacích činností spočívá v rozvíjení rozumových a tělesných schopností, vypěstovávání návyků sebeobsluhy a osobní hygieny, vytváření dovedností vykonávat jednoduché pracovní činnosti. Rámcový vzdělávací plán je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory:

- Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Člověk a společnost)
- Člověk a příroda (Člověk a příroda)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Pracovní výchova)

Díl II. Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (včetně hlubokého mentálního postižení) zaměřuje své těžiště práce na komplexní speciálně pedagogické působení na tělesný a duševní vývoj žáků a to vždy s přihlédnutím k jejich individuálním schopnostem a možnostem. Vzdělávací obsah je zaměřen na rozvoj komunikačních a pohybových dovedností, rozvoj motoriky, sebeobsluhy a jednoduchých pracovních aktivit. Vzdělávací obsah základního vzdělávání žáků s nejtěžšími formami mentálního postižení je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí, které jsou pojaty odlišně, stejně jako metody práce i speciálně upravené podmínky. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím

oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory, které lze spojovat a vyučovat v blocích:

- Člověk a komunikace (Rozumová výchova, Řečová výchova)
- Člověk a jeho svět (Smyslová výchova)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Pohybová výchova, Zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Pracovní výchova)

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální (dále jen RVP ZŠS) svým pojetím navazuje na přílohu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní předpoklady. Umožňuje využití podpůrných opatření zohledňujících speciální vzdělávací potřeby žáků, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem. Umožňuje upravit vyučovací hodiny podle potřeb žáků a vyučovací hodiny dělit na více jednotek. Stanovuje cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jež by mohli žáci s těžkým postižením dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo na takové úrovni, kterou by si žáci v průběhu základního vzdělávání měli osvojit. Zařazuje průřezová témata jako součást základního vzdělávání. Podporuje přípravu na společenské uplatnění, případně na výkon jednoduchých pracovních činností. Vzdělávání v základní škole speciální navazuje na výchovu v rodině a na předškolní vzdělávání v mateřské škole, mateřské škole speciální nebo v přípravném stupni základní školy speciální. Přípravný stupeň může trvat jeden až tři školní roky. Zahájení školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší 8 let věku. Povinná školní docházka trvá devět let, ale protože základní škola speciální je desetiletá, žák dosáhne základů vzdělání až po deseti letech školní docházky.

3.2 Význam a úloha hudební výchovy v základní škole speciální

Metodikou hudební výchovy, i na speciálních školách, se na sklonku 80. let 20. století zabýval Jaroslav Jahoda, který mimo jiné uvádí: *„Často naříkáme nad nízkou citovou úrovní našich dětí. Stěžujeme si, že děti jsou pasívní až líné. Velmi často mají naše děti špatnou výslovnost, nedovedou se souvisle vyjadřovat. Nedostatečná je pohybová koordinace, zvláště u žáků ve speciálních školách. Našla by se řada nedostatků, které naše děti mají. Není to však vina dětí, ale těch, kteří na dítě po jeho příchodu na svět působí. Komerční zájem, který mnoho lidí v současné době klade na první místo, nepřispívá ke zlepšení daného stavu. Naši předkové zpěv a hudební výchovu ve školách kladli na jedno z prvních míst. Jestli někde ve světě byla vysoká úroveň hudební výchovy, pak to bylo zcela určitě i u nás. Naši předchůdci ve školách byli KANTOŘI“* (Jahoda, J., 1993, s. 4). Dále uvádí několik potřebných, pravdivých a praktických rad, týkajících se učitelova přístupu k hudební výchově:

Desatero dobrých rad

1. *Neunavujte děti úmorným učením a raději si s chutí zazpívejte.*
2. *Nestyďte se dětem zazpívat přirozeně, jak dovedete.*
3. *Naučte se dobře zpívat písničku, kterou chcete naučit děti, seznamte se se skladbou, kterou budete dětem reprodukovat, promyslete a zkuste si hudebně pohybový projev, který chcete realizovat.*
4. *Seznamujte nenásilně děti s taji z oblasti hudby, ale nezkoušejte je z teorie.*
5. *Respektujte zájem dětí o moderní populární hudbu, ale „nekupujte“ si je tím, že budete každou hodinu hrát z projekce přinesené dětmi.*
6. *Mějte na paměti, že hudební výchova je především výchova a vy jste vychovatelé.*
7. *Učte děti naslouchat tichu. Mějte uši k slyšení.*
8. *Máte-li možnost spojit hudební výchovu s výtvory jiného umění(literárního, výtvarného), učiňte tak. Máte-li příležitost spojit jiný předmět s hudební výchovou, učiňte tak.*
9. *Opakujte s dětmi písně z předchozích ročníků, občas se vraťte k reprodukci již dříve poslouchané skladby a pohovořte si o ní s dětmi.*
10. *Hledejte nové, svoje metody práce v hudební výchově. Připravujte dětem hezké zážitky s HUDBOU.*

Jahoda, J.,1993, s. 5

Společenský význam hudby není třeba zvlášť dokazovat. Hudba je dílem lidských generací, zpěv a hudba provázejí lidstvo od jeho vzniku a podílejí se na jeho vývoji v oblasti sociální, estetické a kulturní. Hudební vývoj považujeme za podstatnou složku harmonického rozvoje osobnosti dítěte. Je těsně spjat se vznikem a utvářením ostatních duševních schopností, senzoricko-motorických reakcí, poznávacích a rozumových procesů, s rozvojem představ, paměti, fantazie, s celkovou senzibilitou a citovou sférou i její dynamikou a s projevy temperamentu i vůle, což by mělo být plně podporováno rodiči i nejbližšími příbuznými. Při objasňování podstaty, charakteru, průběhu i periodizace hudebního vývoje dítěte vycházíme z poznatků vývojové psychologie, která se pokusila o stanovení obecných zákonitostí ontogeneze psychiky (Holas, M., 2004). Význam hudební výchovy nebyl v nedávných dobách zdaleka doceněn v celém systému našeho školství. Svědčila o tom poměrně malá hodinová dotace ve všech učebních plánech. Tento nedostatek se samozřejmě dal odstranit, pochopili jsme-li mezipředmětový význam hudební výchovy. Potom jsme si příležitostně mohli zazpívat třeba při hodině matematiky, vlastivědy, českého jazyka, tělesné výchovy, nakreslit si písničku v hodině výtvarné výchovy. Avšak nově koncipovaný učební plán naštěstí takové možnosti již nabízí. Hudební výchova v základní škole speciální je spolu s výtvarnou výchovou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura a provází žáky po celou dobu povinné školní docházky. Přispívá ke kultivaci osobnosti žáků, působí na jejich chování, posiluje jejich sebevědomí, rozvíjí estetické cítění tím, že dává prostor pro uplatnění tvořivých schopností a zprostředkování zážitků prostřednictvím vlastní tvorby a recepce. Má značný rehabilitační a relaxační význam, naplňuje přirozenou potřebu projevit se. Prostřednictvím výuky je možné přiblížit žákům hudební umění a působit tak na jejich estetické vnímání. Získané dovednosti mohou značně obohatit jejich život. Vzdělávací obor **Hudební výchova** vytváří u žáků kladný vztah k hudbě, rozvíjí jejich hudebnost, podporuje schopnost hudbu emocionálně prožít. Prostřednictvím hudebních činností dochází k rozvíjení sluchu a motoriky žáků, zároveň se podporuje i rozvoj řečových dovedností. Hudební činnosti pomáhají žákům k odreagování napětí, k překonávání únavy, zlepšování nálady a podílejí se na koncentraci pozornosti (RVP ZŠS, 2008). Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení individuálních schopností při vlastní tvorbě, vnímání a komunikaci,
- napodobování a rozlišování různých nehudebních a hudebních zvuků,
- rozlišování vybraných hudebních nástrojů podle zvuku,

- zvládání hry na tělo a jednoduché rytmické nástroje,
- soustředění na poslech krátkých skladeb.

Minimální časová dotace vzdělávacího předmětu hudební výchova u žáků se středně těžkým mentálním postižením jsou 3 hodiny týdně na prvním stupni a 2 hodiny týdně na druhém stupni základní školy speciální a u žáků s těžkým mentálním postižením a se souběžným postižením více vadami je to 5 hodin týdně. Sedlák (1985) uvádí, že s uspokojováním dětských potřeb prostřednictvím hudby souvisejí také její funkce, fungování hudby v životě jedince a celé naší společnosti. Psychologie hudby přisuzuje hudbě ve vztahu k dítěti celou řadu funkcí a je tedy nezbytné si je uvědomovat. Podle Sedláka (1986) je to **funkce estetická**, která umožňuje hudebně estetický prožitek a poznání krásy. Estetický prožitek bývá u hudebně připraveného dětského posluchače velmi silný a uvádí do pohybu jeho vnitřní bytostné síly, vnitřně ho přetváří a ovlivňuje, působí na celou osobnost dítěte (je to například návštěva divadelního představení pro děti nebo návštěva koncertu), **funkce výchovná – etická**, jejímž úkolem je formovat mravní profil dítěte a jeho názory (například uvědomování si lidových písní, vlasteneckých písní, národních písní, říkadel a tanců), dále **funkce specifického osvojování světa**, kde prostřednictvím hudby děti poznávají a osvojují si osobitým způsobem svět a toto poznání pak prostřednictvím hudby sdělují jiným. Hudba se tak stává jedním z prostředků mezilidské komunikace a v neposlední řadě **funkce terapeutická**, kdy hudba svou schopností podněcuje i uklidňuje, poskytuje dítěti vnitřní klid, naplňuje jeho nitro, umožňuje mu psychické odreagování od konfliktních situací (muzikoterapie). Dále to je funkce hédonistická, způsobující potěšení a rozkoš, relaxační, která umožňuje zábavu a rozptýlení, sociální, uplatňující se jako společenský činitel výrazné hudební tradice. Hudební výchova má na speciálních školách za úkol pomoci eliminovat nedostatky, které se vyskytují u dětí, pomáhat rozvíjet jejich hudebnost (adekvátně schopnostem dětí) a pěstovat aktivní hudební a hudebně pohybový projev. Je dobré provádět častá sluchová cvičení (rozlišování různých zvuků, rozlišování tónů, výšky tónů, síly zvuků a síly tónů), hlasová cvičení (správné dýchání, artikulační cvičení, základy zacházení s hlasem) a v neposlední řadě rytmicko-pohybová cvičení (pulsace, metrum, jednoduché rytmy, ozvěna, tempo). Hudebnost u žáků podněcujeme rozvojem rytmického cítění, přecházíme od pulsace přes správné provedení písní po jednoduché rytmické doprovody, dále rozvíjíme cit pro melodii, kde postupujeme od rozlišování různé síly tónů různých výšek až po zpěv písní odlišného charakteru. Také se zaměřujeme na rozlišení barvy tónů, sluchové rozlišení hry

jednotlivých hudebních nástrojů, soustřeďujeme se také na poslech hudby, od poslechu vokálního a instrumentálního projevu učitele k poslechu reprodukovaných skladeb. Velmi důležitá a dětem prospěšná koordinace hudby s pohybem, od chůze přes pochod k prvkům tanečních kroků, tleskání, pleskání, dupání. Nedílnou součástí je podněcovat v dětech radost z hudebního projevu. Rozvoj hudebnosti je podmíněn vrozenými dispozicemi, správnou funkcí a koordinací sluchu, dechu, hlasu a pohybu (Jahoda, J. 1993).

3.3 Obsah vzdělávacího oboru hudební výchova v základní škole speciální

V každodenní praxi je hudební výchova na základní škole speciální uskutečňována prostřednictvím souboru vzájemně se podmiňujících a prolínajících hudebních činností, jejichž vzdělávací obsah vymezuje RVP ZŠS pro žáky se středně těžkým mentálním postižením, stejně tak pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami a jsou společné. Obsahem hudební výchovy na základní škole speciální jsou vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové činnosti. **Vokální činnosti** jsou základem hudebně výchovného procesu, rozvíjejí nejrůznějšími prostředky smysl pro krásu zpěvu, dávají základy pěveckých dovedností a kultivují mluvní a zpěvní projev dítěte. Jejich obsahem jsou zpočátku účelově zaměřené hry, které provádějí nejmladší děti světem nehudebních zvuků, příběhů a pohádek, vedou k uvolnění hlasového orgánu a postupně i k uvědomování si rytmické stránky řeči, potom rytmizace a melodizace slov, sousloví a říkadel a mnohotvárná práce s písní, která v pěveckých činnostech přirozeně dominuje, práci s písní průběžně doplňují rozmanité hudební didaktické hry (Zezula, J.,1987). Valenta a Müller (2009) uvádějí, že pěvecká aktivita přispívá k rozvoji dětské hudebnosti. Potřebu projevit se, ať již v pozitivním či negativním smyslu, má většina žáků s mentálním postižením. V hudební výchově lze využít absenci zábran dětí v ústním projevu i v chování. Je však nutné umět jejich projev usměrnit, být vzorem a nenásilně jim vštěpovat návyky správného pěveckého projevu. Součástí pěveckých činností je i hlasová výchova jejíž součástí jsou různá hlasová cvičení. **Instrumentální činnosti** výrazně urychlují hudební rozvoj dítěte. Hra na tzv. dětské hudební nástroje souvisí s rozvíjením hudebních schopností žáků, vede nejdříve k aktivnímu vnímání rozdílů mezi zvuky nehudebními a zvuky hudebními, k pociťování rytmické stránky řeči a hudby, k tzv. hře na tělo s elementární

improvizací, která je výsledkem tvořivé práce s textem, melodií, dynamikou, tempem a dalšími výrazovými prostředky hudby. Instrumentální činnosti vycházejí z přirozené hravosti dětí, z jejich zájmu zkoušet, jak co zní. Výrazně obohacují, zejména ve spojení s písní, emocionální a estetické zážitky dětí (Zezula, J., 1987). Instrumentální aktivita podněcuje práci v ostatních složkách hudební výchovy, nejúčinněji ji ale využíváme při doprovodu písní, které tak rytmicky osvěžíme, dodáme výraz, který působí na žáky motivačně. U žáků s mentálním postižením je situace ztížená tím, že je u části z nich narušena motorika, především motorika jemná, pohyby jsou nekoordinované, arytmické. Nejelementárnějším doprovodem v hudební výchově je „hra na tělo“, kdy rytmicky doprovázíme píseň tleskáním, pleskáním, dupáním, luskáním. Instrumentální činnost nacvičujeme pomocí doprovodných nástrojů tzv. Orffovým instrumentářem. Rozvíjíme rytmus a rytmické cítění. Rytmus je, lapidárně řečeno, určitý pohyb v čase a prostoru. Všechny životní funkce organismu probíhají v rytmech. Děti s mentálním postižením vykazují nejčastěji deficit rytmu v oblasti motoriky, a jsou to právě metody hudební výchovy, které jsou schopny nejúčinněji tento deficit redukovat a stimulovat rytmické cítění. Prostředkem rytmické výchovy mohou být všechny ostatní složky hudební výchovy, prvky Orffova instrumentáře, nástroje vyrobené i hra na tělo (Valenta, M., Müller, O., 2009). **Poslechové činnosti** směřují od vnímání krátkých zvukových a tónových celků k citovému prožitku a estetickému zážitku. Jejich cílem je rozvoj hudebního sluchu, hudební sluchové představivosti a poslechových dovedností, postupně i osvojování si základních výrazových prostředků hudební řeči aktivním poslechem. Přiměřené poznávání spojujeme v co největší míře s vlastní činností dětí v oblasti pěvecké, pohybové a instrumentální i s aktivními myšlenkovými pochody, při nichž vytváříme základy elementárního hudebního myšlení (Zezula, J., 1987). Je nutné kultivovat přístup dětí s postižením ke každému společnému poslechu skladeb, naučit je ovládat své chování při návštěvě divadla nebo koncertu tak, aby nevhodným jednáním nenarušovaly atmosféru hlediště či koncertního sálu (Valenta, M., Müller, O., 2009). **Hudebně pohybové činnosti** jsou nejtypičtějším projevem reagování na hudbu. Spojením hudby s pohybem docílíme u dětí citového prožívání hudby, rozvíjíme přirozenou schopnost vyjádřit hudbu pohybem a dosahujeme tak oživení hudebního projevu. Spontánní pohybové reakce na hudbu usměrňujeme tak, aby pohyb dítěte v rozličných formách získával postupně určitý estetický tvar v souladu s hudbou a přibližoval se ladnému a plynulému tanečnímu projevu. Hudebně pohybové činnosti účinně rozvíjejí i rytmické cítění dětí (Zezula, J., 1987). Hudební pohybové hry doplňují

všechny dětské hudební činnosti. Tak jako využíváme písní či říkadel k nástrojovému doprovodu, rytmickému procvičování, lze jejich využít i k rozvoji pohybových schopností. Dochází ke spojení všech základních složek hudební výchovy. Realizovat tak můžeme různé hudební hry, pohybové ztvárnění písní nebo hry rytmicko-dramatické (Valenta, M., Müller, O., 2009). Obsah předmětu hudební výchova v základní škole speciální vymezují očekávané výstupy. Jedná se o stěžejní část vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů, které jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě. Vymezují úroveň, které by měli všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout, jsou stanoveny orientačně (nezávazně) na konci 3. ročníku (1. období) a závazně na konci 6. ročníku (2. období) a 9. ročníku.

1.stupeň

Očekávané výstupy – 1. období

žák by měl

- zpívat jednoduché melodie či písně přiměřené jeho hlasovému rozsahu a individuálním schopnostem
- užívat při hudebních aktivitách různé hudební nástroje přiměřeně svým schopnostem a dovednostem
- vnímat, rozlišovat a napodobovat různé nehudební i hudební zvuky
- soustředit se na poslech jednoduché krátké známé písně či skladby
- naučit se správně hospodařit s dechem a snažit se srozumitelně vyslovovat
- reagovat pohybem na hudbu

Očekávané výstupy – 2. období

žák by měl

- zpívat písně přiměřené jeho hlasovému rozsahu a individuálním schopnostem
- rozlišit hudební a nehudební zvuk, mluvený a zpívaný hlas, rozeznat tóny
- poznat vybrané rytmické hudební nástroje a užívat je při hudebních aktivitách
- propojit vlastní pohyb s hudbou, zvládnout jednoduché taneční hry
  dlouhé, vyšší - nižší
- správně, hospodárně a pravidelně dýchat a snažit se o co nejlepší vyslovování při zpěvu i při rytmizaci
- soustředit se na poslech jednoduchých skladeb

2. stupeň

Očekávané výstupy – 1. období

žák by měl

- využívat pěvecké návyky, podle individuálních schopností a dovedností zvládat správné dýchání a výslovnost při zpěvu i mluveném projevu
- interpretovat vybrané a vzhledem k individuální úrovni zvládnutelné lidové a umělé písně
- doprovázet podle svých schopností a dovedností písně na rytmické hudební nástroje
- soustředit se na poslech skladeb různých hudebních žánrů
- zvládnout základní kroky jednoduchého tance

Očekávané výstupy – 2. období

žák by měl

- zvládat správné dýchání, snažit se o správnou intonaci a melodii
- rozlišovat zvuky hudebních nástrojů
- zvládat zpěv jednoduchých písní s doprovodem hudebního nástroje
- doprovodit sebe i spolužáky na jednoduché rytmické hudební nástroje
- zvládat jednoduchá rytmická cvičení a pohyb podle rytmického doprovodu
- soustředit se na poslech relaxační hudby a jednoduché krátké skladby

Kapitola se zabývá hudební výchovou, jejím obsahem jako jsou vokální, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové činnosti, tak i jejími funkcemi v základní škole speciální. Popisuje Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální, vymezuje význam a úlohu hudební výchovy v základní škole speciální, obsah vzdělávacího oboru a očekávané výstupy na obou stupních základní školy speciální.

4 VIZUALIZACE A JEJÍ VYUŽITÍ V EDUKACI HUDEBNÍ VÝCHOVY U ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

4.1 Cíl, metody a techniky výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumné části je zjistit, do jaké míry může vizualizace v hudební výchově ovlivnit a obohatit kognitivní funkce žáků s PAS pomocí vizualizovaného obrázkového zpěvníku, vyrobeného výhradně pro potřeby žáků s PAS v základní škole speciální.

Dílčí cíle:

1. Ověřování účinků obrázkového zpěvníku známých dětských písní na rozvoj kognitivních dovedností u žáků s PAS na základní škole speciální v praxi.
2. Stanovení vývojové úrovně v oblastech rozvoje kognitivních dovedností a vyhodnocení jejich zlepšení za použití vizualizovaných procesních schémat v podobě obrázkového zpěvníku.
3. Popsání metodiky práce s obrázkovým zpěvníkem v praxi na základní škole speciální.

Výzkumné otázky:

1. Má edukace s vizualizovaným zpěvníkem výraznější vliv na rozvoj pouze některých kognitivních schopností žáků s PAS?
2. Je využití vizualizace podmínkou pro rozvoj rozumových schopností žáků s PAS?
3. Působí vizualizace i na rozvoj a získávání dovedností a schopností v dalších oblastech rozvoje žáků s PAS?

Pro výzkumnou část diplomové práce byly použity metody **kvalitativního výzkumu** s prvky experimentálního ověřování a případovými studiemi. Při zpracování výzkumného šetření byly použity techniky:

1. analýza odborné literatury,
2. případové studie (kazuistiky) žáků s PAS,
3. participační pozorování
4. technika hloubkového rozhovoru

Součástí diplomové práce je samostatný přílohový materiál **Obrázkový zpěvník pro žáky s PAS.**

4.2 Charakteristika a interpretace výzkumného šetření

Pro vytvoření Obrázkového zpěvníku pro žáky s PAS mě inspirovala má vlastní dlouholetá práce s těmito dětmi a fakt, že učebnice, které mají sloužit k výuce žáků s PAS prostě v základních školách speciálních chybí nebo jsou nedostačující, postrádají strukturu, vizualizaci a učitelé si všechny učební materiály musí tím pádem upravovat dle individuálních potřeb žáků sami. Obrázkový zpěvník byl jako didaktický materiál uveden do praxe v mé kmenové základní škole speciální, před více než dvěma lety. Povinnou školní docházku si v naší základní škole speciální plní 25 žáků ve čtyřech třídách. Výzkum byl zaměřen na čtyři žáky se středně funkčním a nízko funkčním autismem, kteří navštěvují tuto školu spolu s ostatními žáky s mentálním postižením, Downovým syndromem a souběžným postižením více vadami.

pohlaví	**věk**	**ročník**	**stupeň a druh postižení**
žák	9 let	3.roč	dětský autismus, TMP
žákyně	8 let	2.roč	dětský autismus, STMP
žák	12 let	5.roč.	dětský autismus, STMP
žák	14 let	7.roč.	dětský autismus, STMP

Tab. 10: Seznam zkoumaných žáků

Výzkum byl časově vymezen na období necelých dvou let v intervalu září 2011 až prosinec 2013 a to vzhledem k možnosti dlouhodobějšího pozorování daných respondentů v jejich přirozeném prostředí školy. Následně byl rozložen do třech etap, které proběhly od září 2011 do února 2012, od března 2012 do června 2012 a od září 2012 do prosince 2012. Všechny tyto etapy byly průběžně hodnoceny a jejich výsledky přehledně zaznamenávány do grafů a tabulek. Prostřednictvím grafů a tabulek je tak zcela jasný, zřejmý a viditelný rozdíl ve výsledcích dosažených jejich schopnostmi a dovednostmi a vlivu na celkový obraz vývojové úrovně v jednotlivých oblastech rozvoje kognitivních funkcí. Do praxe byl v té době uveden metodický materiál jako obrazová pomůcka při každodenních hudebních blocích, které slouží v naší škole jako pravidelný ranní rituál, tak i při individuální práci se žáky. Žáci byli formou procesních schémat seznamováni s obsahy zpívaných písní, postupně tak mohli vnímat jejich obsah a význam, s obrázky různě pracovali, manipulovali a plnili zadané úkoly. Východiskem pro tvorbu výzkumného materiálu sloužil Zpěvník s využitím souboru obrázků k VOKS od autorek Marcely Jarolímové a Jany Vrbové, ale jehož obrázky jsou pro děti podle

mého názoru nevzhledné, málo motivující, protože jsou černobílé a děti s autismem mnohdy ani nezaujmou. Obrázkový zpěvník obsahuje 20 nejznámějších dětských a lidových písní, rozčleněných do čtyř oddílů podle ročního období – JARO, LÉTO, PODZIM, ZIMA. Písně byly jednotlivě rozstrukturovány a barevně rozkresleny na jednotlivé části formou po sobě jdoucích procesních schémat, aby dětem co nejefektivněji a nejpřijatelněji objasnily verbální informaci o dané písni a významu obsažených slov, jevů a dějů. Obrázky byly opatřeny rozfázovaným, dostatečně výrazným textem, který navíc podporuje nácvik čtení globální metodou. Jelikož jsou požadavky na vytvoření pracovního materiálu pro žáky s PAS jasně stanoveny, musely být přizpůsobeny jejich potřebám, být přehledné, obrázky dostatečně velké, aby se v nich žáci mohli jasně orientovat. Obrázkový zpěvník má širší, multifunkční využití a byl vyhotoven ve více podobách, pro širší uplatnění v edukačním procesu. Práce s ním není vázána jen na pokyny zde uvedené, ale závisí na nápaditosti a schopnosti pedagoga a mohou se tak různě kombinovat. Obrázkový zpěvník byl vytvořen v klasickém sešitovém vydání, kde jsou zaznamenány písně s obrázky, textem a notovým záznamem, vhodným k práci jak ve skupině, tak i individuální formou, ale i jako počítačový program, kde má žák větší prostor pro individuální práci s výzkumným materiálem. V počítačovém provedení zpěvníku je navíc k dispozici i zvukový záznam písně, s obrázky jde různě manipulovat, skládat je, sestavovat, upravovat podle diktátu, je možné si s nimi zahrát pexeso. Další podobou Obrázkového zpěvníku jsou pracovní listy, se kterými jde podle potřeby libovolně pracovat, ať už stříhat na části, vybarvovat, sestavovat, třídit, řadit a jiné edukační praktiky. Záměrem bylo vytvořit takový materiál, který bude pro žáky dostatečně motivující, zajímavý a který se bude podílet na rozvoji jejich kognitivních schopností.

Metodika práce s vizualizacemi v ranním hudebním bloku

Po příchodu do školy mají žáci pravidelně každé ráno hudební a tělovýchovný blok. Na tento režim jsme si všichni společně navykli a přijali ho jako pravidelný denní rituál. Hudební blok provádíme formou komunikačního kruhu, kde se žáci pohodlně usadí na koberec, do polohovacích polštářů, rehabilitačních vozíků či sedaček. Činnost začíná přivítáním žáků formou rýmované říkanky. Při této aktivitě si žáci nejen procvičí rytmizaci hrou na tělo nebo na ozvučné hudební nástroje, ale i všechny kognitivní schopnosti, kdy například poznávají, kdo ve škole chybí a kdo je naopak přítomen. Pro tento případ jsou nachystány fotografie žáků, pedagogů a zaměstnanců, které vybraný

jedinec připevní na nástěnku do okýnek papírové školy. Výběrem odpovídající karty si určíme také počasí na daný den a den v týdnu. Všechny činnosti týkající se hudebního bloku, a nejen jeho, jsou vizualizované, ať už jsou to dny v týdnu, karty s počasím, obrázky hudebních nástrojů, nástrojů Orffova instrumentáře, fotografie všech přítomných, různé motivační a názorné ukázky. V hudebním bloku pravidelně procvičujeme rytmizaci, ať již hrou na tělo nebo na ozvučné hudební nástroje Orffova instrumentáře, procvičujeme sluchové vnímání, kde žáci obvykle poznávají podle zvuku nástroj, který slyší. Vizualizaci nástroje přiřadí ke skutečnému předmětu nebo nástroje ukazují na obrázcích podle pořadí, které slyší, poznávají výšku a hloubku tónů, intenzitu zvuku, procvičují také dýchání apod. Po procvičení rytmizace a sluchového vnímání přecházíme k melodizaci písní, kde využíváme jednotlivé vizualizace z obrázkového zpěvníku podle situace či ročního období. Ke skupinové činnosti využíváme obrázky většího rozměru A4, neboť jsou pro žáky lépe vyhovující. Tyto používáme pověšené buď na magnetické tabuli nebo na laně připevněné kolíky nebo je učitelka žákům jednotlivě předkládá. Žáci se tak s danou písní buď seznamují, opakují si ji nebo s ní jinak pracují. Mohou zpívat podle pořadí vizualizací, které učitelka ukazuje nebo je také mohou samostatně skládat podle obsahu dané písně. Učitelka tak má možnost zjistit, zda žák slova dané písně ovládá a rozumí jim. Po tomto hudebním bloku přicházejí na řadu pohybové činnosti, při kterých se vizualizace také hojně využívá. Možností, jak s obrázkovými zpěvníky pracovat, je spousta. Záleží na situaci a daném úkolu, který plníme. Žáci si tuto činnost velmi oblíbili a s vizualizacemi rádi pracují a to nejen žáci s PAS, ale i ostatní spolužáci s postižením. Se zpěvníky v sešitovém vydání a v programu PC pracujeme výhradně při individuální výuce.

4.3 Analýza šetření, kazuistické studie

Kazuistická studie č. 1

Žák L.M., 9 let, diagnóza: dětský autismus, těžké mentální postižení, hypotonický syndrom, vrozený hrtanový stridor, strabismus, EPI

Charakteristika žáka na začátku výzkumného šetření – září 2011: chlapec s narušenou sociální interakcí, který není schopen své chování přizpůsobit sociálnímu kontextu. Je klientem domova pro osoby se zdravotním postižením. Minimálně reaguje na jakékoliv činnosti, nekomunikuje, vydává pouze zvuky libosti a nelibosti. Manipulace s předměty je u chlapce krátkodobá, hra je atypická, zaměřená většinou na

manipulaci s papírem, má sklony si ubližovat, nereaguje na společnou instrukci, koordinace pohybů je narušená, pohybuje se přískoky po kolenou. Cumlá si palec. Sed na židli je samostatný, sám se však neposadí. Oční kontakt navazuje velmi sporadicky. Zpracování zrakového podnětu nedává najevo. Rád poslouchá hru na klavír a zpěv dětských písní. Nápodoba pohybů je nulová, aktuální úroveň rozumových schopností je vzhledem k jeho věku podprůměrná vzhledem ke svému věku. Vzdělává se podle individuálně vzdělávacího plánu (dále jen IVP) sestaveného na základě školního vzdělávacího programu RVP ZŠS - vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Žák byl na počátku tohoto období postupně individuálně seznamován s obrázkovým rozstrukturovaným zpěvníkem, nejdříve v PC, který je navíc opatřen i hlasovým záznamem písně, a který je možno samostatně ovládat na dotykové obrazovce. Postupně jsme pracovali s první částí obrázkového zpěvníku, kde jsou rozkresleny písně s obsahem PODZIM, i s jednotlivými obrázky daných písní v sešitovém vydání zpěvníku, tak i s pracovními listy. Během školního roku jsme v práci pokračovali podle následných ročních období ZIMA, JARO, LÉTO. Zpočátku procesní schémata písní jen úkosem pozoroval a písně se zaujetím poslouchal. Na žádost samostatné práce s nimi však nereagoval. Vzhledem k tomu, že pro žáka byly v té době sladkosti neatraktivní, a že se tato edukační aktivita žákovi evidentně líbila a dožadoval se jí tím, že křičel, když skončila, využila jsem poslechu vybrané písně a vizualizace jejího obsahu na PC jako formu odměny provozovanou pouze na konci každé vzdělávací činnosti. Vzhledem k tomu, že na konci první etapy ještě nebyly zjevné žádné výraznější výsledky rozvoje kognitivních schopností, rozhodla jsem se proto u žáka tuto oblast na konci první etapy nehodnotit a učinit tak až na konci etapy druhé.

Charakteristika úrovně kognitivních dovedností na začátku 1. etapy – září 2011

Zrakové vnímání: zrak bez korekce brýlemi, oční kontakt navazuje minimálně, věci a okolí pozoruje zvláštním úhlem pohledu, pozoruje pohybující se předměty, nenapodobí pohyb ani hru s předměty, koordinace oko-ruka je silně narušená, komín z kostek nepostaví, kolečka na trn nenavléká, balónky do komína nevhazuje, na pokyny nereaguje, předkládané pomůcky dává do úst. Na obrázkový zpěvník nereaguje, nezajímají ho jednotlivé vizualizace.

Sluchové vnímání: sluch v normě, na zvuk reaguje, orientuje se podle zvuku, otáčí se za zdrojem, sám cíleně zvuky produkuje klepáním prstů o stůl, na oslovení jménem

reaguje výběrově, předměty opakovaně pouští na stůl nebo podlahu a poslouchá zvuk při dopadnutí, líbí se mu zvuk trhajícího se papíru nebo izolepy, rád poslouchá hudbu, hru na nástroje, zpěv. Upřednostňuje poslech dětských písní, které fungují jako jedna z forem zklidňující terapie.

Hmatové vnímání: při krátkodobé manipulaci s předměty používá obě ruce, úchop dlaňový, místy prstový, koordinace oko-ruka narušená, o čmárání nejeví zájem, tužku po chvilce odhodí na stůl nebo si ji vloží do úst, s libostí přijímá doteky – hlazení. Nemá potřebu prohlížet si a listovat v časopisech a obrázkových knihách, ani manipulovat s dotykovou obrazovkou.

Čichové a chuťové vnímání: vzhledem k vrozenému hrtanovému defektu přijímá pouze kašovitou stravu podávanou lžící, samostatně se nenají ani nenapije, tuhou stravu není schopen pojmout – křičí, chutě neupřednostňuje, sladkosti pro něj nejsou atraktivní, na čichové podněty nereaguje.

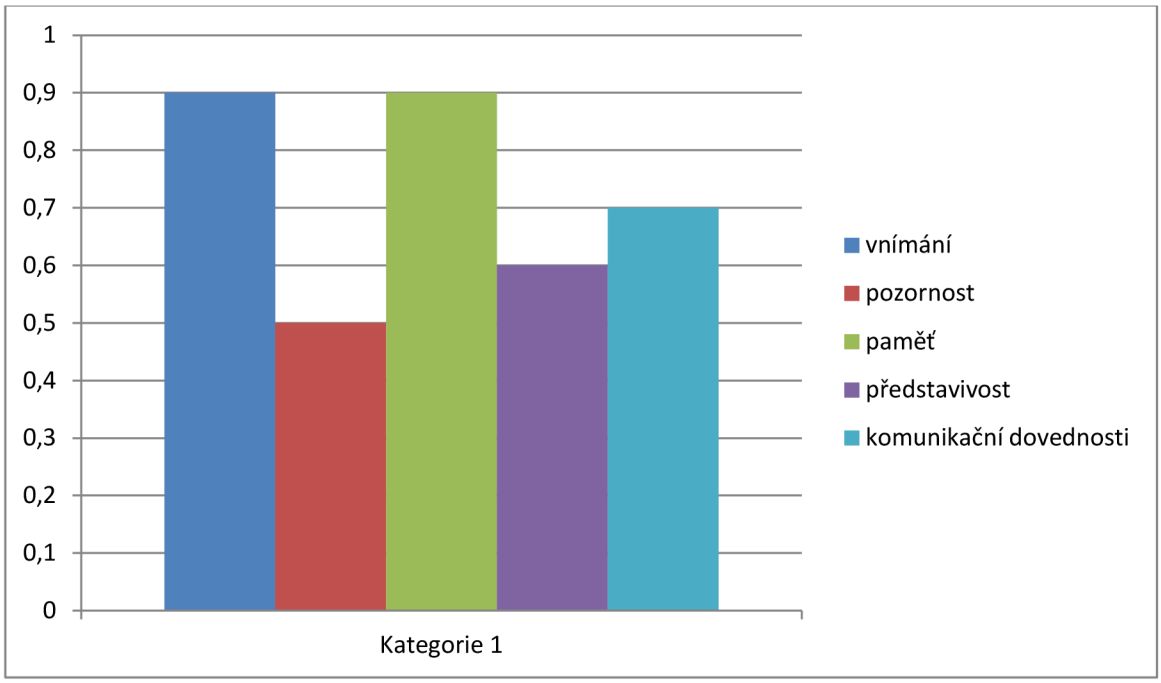
Prostorová orientace: samostatně nechodí, pohybuje se přískoky po kolenou, koordinace pohybů je narušena, nápodoba pohybů je nulová, na jednoduché pokyny nebo povely nereaguje, upřednostňuje volný pohyb po celém zařízení školy, otevírání a bouchání dveřmi, pozoruje život za oknem. Neorientuje se ani v jednoduchém obrázku.

Pozornost: krátkodobá, labilní, minimalizovaná reakcí na rušivé vlivy, upoutá jej krátkodobě výrazný sluchový či zrakový vjem, při ostatních činnostech vyjadřuje nelibost křičením a sebepoškozováním.

Paměť: nereaguje na pokyny, nenapodobuje pohyby, neprojevuje zájem o činnosti.

Představivost: neprojevuje zájem o hru, nereaguje na reálné předměty, obrázky, fotografie, neví jak používat předměty denní potřeby, hygienické potřeby, nejeví zájem provádět sebeobslužné činnosti, je nutná celodenní péče druhé osoby. Dává přednost autostimulaci – hledí do prázdna.

Komunikační dovednosti: verbálně se neprojevuje, pouze zvuky vyznačující libost či nelibost, při nelibosti křičí, neprojeví zájem o požadovanou věc přes ruku druhé osoby. Je bez zájmu o kontakt.



Graf 1: Kognitivní dovednosti žáka L. M. na začátku 1. etapy- září 2011

Charakteristika úrovně kognitivních dovedností na konci 2. etapy – červen 2012

Zrakové vnímání: oční kontakt navazuje pouze při vyzvání, jinak spíše nahodile, pozorování předmětů zvláštním úhlem pohledu přetrvává, oči si mačká dovnitř, což nasvědčuje možné oční vadě. Samostatně manipuluje s předměty, které ho zaujmou, posléze je vkládá do úst. Požadované manipulační činnosti zvládá pouze s trvalou dopomocí pomocí krabicového systému učení, návleky na trn, vhazování balónků do komína, vkládačky, nechává si vést ruku při stavění kostek na sebe. Určitou dobu je schopen pozorovat jednoduchý obrázek, sleduje pohyblivé obrázky na obrazovce. Se zjevným zaujetím si prohlíží vizualizace v obrázkovém zpěvníku. Upřednostňuje domácí zvířata, zvláště koně. Zklidňující účinek má na něj pozorování zrakových efektů v multisenzorické místnosti. S úspěchem začal reagovat na nabídkovou komunikaci (nabídka sladkostí) za vykonanou činnost, a to díky výraznému zlepšení jeho stravovacích návyků.

Sluchové vnímání: nejoblíbenější činností je poslech hudby, oblíbených dětských písní, které upřednostňuje před širším výběrem, hudba má na něj zklidňující účinek, hojně navštěvujeme multisenzorickou místnost, kde hudbou úspěšně pacifikujeme jeho náladové výkyvy v chování. Má rád zvuky předmětů ze svého okolí – nůžky, klíče, lepící pásku, zvuk trhání papíru, a zvuky zvířat, především domácích. Se zaujetím pozoruje má ústa při vyslovování těchto zvířecích slabik.

Hmatové vnímání: při manipulaci s předměty začal upřednostňovat pravou ruku, mnohokrát si však ještě dopomáhá oběma rukama. Úchop je špetkový, o čmárání psacím náčiním nejeví zájem, jakož i o psací šablony a tabulky. Zaujalo jej hnětení plastelíny a prosívání písku mezi prsty v pískovničce. Projevuje snahu manipulovat s nabídkovými kartami VOKSu vyrobených z lepenky za účelem získání sladkosti. Několikrát se také pokusil na požádání uvést v provoz procesní schémata k nejoblíbenější písni na dotykové obrazovce, na požádání listuje v obrázkovém zpěvníku, kde ho upoutají malby zvířat.

Čichové a chuťové vnímání: velký úspěch byl zaznamenán v oblasti příjmu a zpracování tuhé stravy. Začali jsme nacvičovat žvýkání, kousání a polykání nejprve drobnějších kousků ve stravě, na naši žádost a urgence byly chlapci umožněny rozmanitější možnosti svačin a přesnídávek, které začal s oblibou přijímat. V současné době dokáže přijmout na kousky pokrájený chléb s pomazánkou i uzeninou, kousky ovoce, v domově pro osoby se zdravotním postižením se již kvalitně celodenně stravuje. Novou neznámou byly sladkosti, které skvěle zastávají funkci odměny za vykonanou práci. Projevil se u něj ovšem taky zlozvyk v podobě očichávání a olizování předmětů, rukou lidí v jeho okolí, vlasů, vlastních prstů.

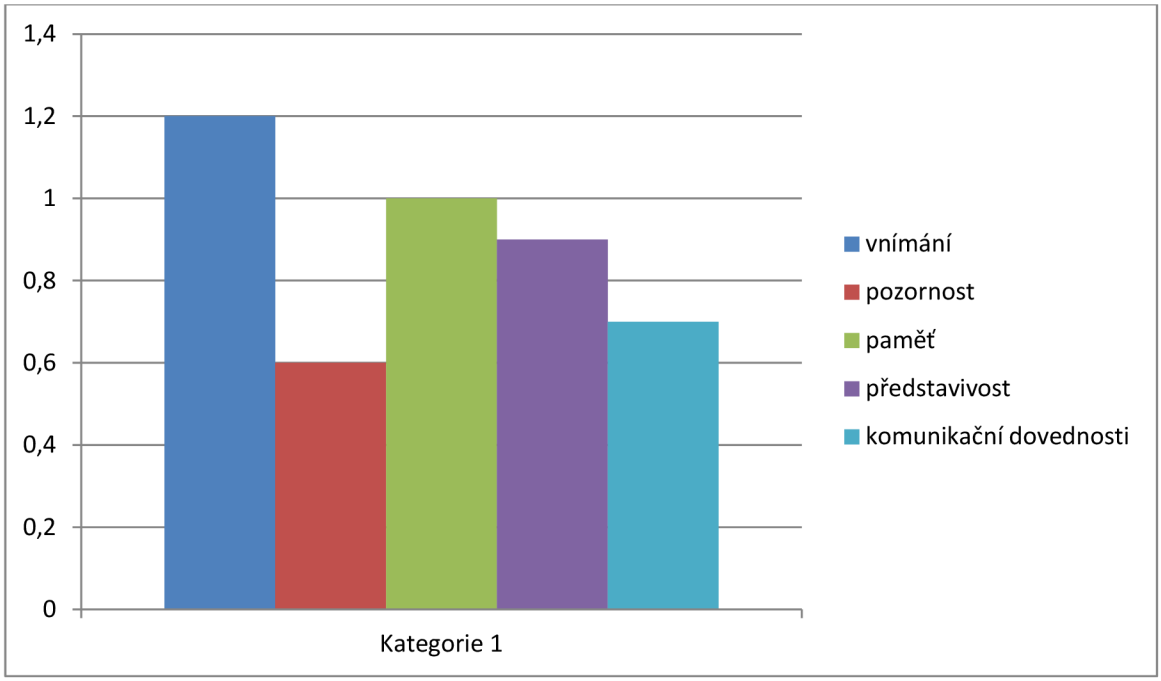
Prostorová orientace: došlo k výraznému pokroku v hrubé motorice, nejprve jednotlivé kroky s podporou druhé osoby nebo chodítkem, v současné době samostatně projde několikrát místnost, než opět klekne na kolena. Obrovský stimul sledovat a vnímat svět z jiného úhlu pohledu ve vertikální poloze, drážděním vestibulárního ústrojí, se u chlapce projevuje postupným nácvikem koordinace pohybů, doprovázeným výskáním a zjevnou radostí z nově nabytého poznatku. Zvládne i krátkou procházku v okolí školy bez kočáru. Reaguje na jednoduché příkazy (pojď ke mně, sedni si, otevři dveře, podej mi kartičku), výběrově zopakuje jednoduchý pohyb (ťukání lžící o stůl, hrnek, talíř, hru na hůlky, bubnování paličkou do bubnu, drnkání prsty na struny kytary, brnkání na klavír, což začíná doprovázet vokalizací).

Pozornost: vlivem rozvoje hrubé motoriky se také výrazně zlepšila motorická pozornost zaměřená na koordinaci pohybů. Začínají se projevovat náznaky záměrné pozornosti v podobě jednoduchých pátracích aktivit, vynaložení určité snahy nebo úsilí a projevení vědomého záměru u určité činnosti. Jinak jde stále převážně o bezděčnou pasívní pozornost zaměřenou na nové podněty a podněty asociované s nebezpečím – prvosignální soustava, sledováním pohybujících s a měnících se vjemů, nezvyklých podnětů, vnímá změny u známých podnětů.

Paměť: došlo k výraznému zlepšení v oblasti akustického a vizuálního ukládání informací. Pomocí zapojení více smyslů najednou a častým opakováním činností, se postupně rozvíjí žákova mechanická paměť.

Představivost: zlepšením rozvoje poznávacích schopností došlo u hocha i na výrazný progres v oblasti auditivní, vizuální a motorické představivosti u chlapce. Vizuální podpora v podobě procesních schémat zaštítěná komplexním přístupem v podobě praktického poznávání předmětů, jevů a činností přinesla své ovoce. Žák vnímá a reaguje na některé reálné předměty z oblasti sebeobsluhy, stolování, hygienických potřeb, poznává a reaguje i na některá oblíbená domácí zvířata. Reaguje na zmínku o některé konkrétní osobě z jeho nejbližšího okolí.

Komunikační dovednosti: žák nepoužívá mluvenou řeč, své žádosti a potřeby začal projevovat rukou druhé osoby. Vnímá svůj panel s předmětovou komunikací školních činností, nabídkovou komunikaci pomocí fotografií a reálných předmětů, prozatím nepracuje samostatně, nýbrž s dopomocí druhé osoby. Vnímá procesní schémata zaměřená na zdokonalování v sebeobslužných činnostech a hygienických dovednostech. Pracujeme na rozšiřování expresivní i receptivní slovní zásoby pomocí vizuální podpory, začali jsme s výukou výměnného obrázkového komunikačního systému (dále jen VOKS) u dopolední svačiny, její úvodní částí, která se chlapci daří zvládat. Hoch již pochopil princip výměnného systému“něco za něco“. Napodobí vokální projevy v podobě zvířecích slabik (iha, bú, bé,)



Graf 2: Kognitivní dovednosti žáka L. M. na konci 2. etapy – červen 2012

Charakteristika úrovně kognitivních dovedností na konci 3. etapy - prosinec 2012

Zrakové vnímání: po doporučeném funkčním vyšetření zraku byla odborným lékařem zjištěna amblyopatie vzniklá neléčením strabismu. Oční korekci žák odmítá. Oční kontakt je stále víceméně nahodilý, žák se o něj snaží na zavolání, je však minimální. Manipulace s předměty je samostatná, vybírá si předměty, které ho zaujmou svou výrazností, většinou zvukové hračky nebo zvířata. S minimální podporou navléká na trn, vhazuje balónky do komína, navléká na bužírku, komín samostatně postaví ze dvou kostek, vhazuje kuličky do PET láhve, snaží se o třídění knoflíků ze dvou barev formou pokus omyl. Pracuje formou krabicového sytému učení. Listuje v barevných časopisech, letácích, prohlíží si obrázky. Upoutávají ho domácí zvířata. Rozezná dvě zvířata, na požádání má snahu podat požadovaný obrázek. Rozeznává některé kartičky k VOKSu. Karty jsou ve zvětšeném provedení vzhledem k funkční vadě zraku. Na dotykové obrazovce u PC najde v nabídce svou oblíbenou píseň a na obrázek svého oblíbeného zvířete reaguje vokalizací jeho zvuku, taktéž si se zaujetím prohlíží obrázkový zpěvník v sešitovém vydání, nechává si při poslechu zpěvu písně ukazovat obsahové kresby, které pozoruje.

Sluchové vnímání: kladně reaguje na zvuk oblíbené písně, který poslouchá ze zvukového záznamu v obrázkovém zpěvníku na PC spolu s vizualizovanými obrázky. Rád poslouchá zvuky domácích zvířat produkované mou osobou, kdy se zaujetím pozoruje rty při reprodukci a s pomocí je přiřazuje k obrázku. Snaží se samostatně zvuky produkovat hrou na jednoduché ozvučné hudební nástroje. Rozpozná některé zdroje zvuku z jeho blízkého okolí a s pomocí je přiřazuje k reálnému předmětu nebo obrázku.

Hmatové vnímání: při manipulaci s předměty upřednostňuje pravou ruku, úchop je stále špetkový, koordinace oko-ruka se nepatrně zlepšila, velký problém způsobuje úchop drobných předmětů. Začal projevovat zájem o nácvik psaní v psacích šablonách a pískovničce pomocí poslechu známých dětských písní a říkadel, kdy je psací aktivita prováděna podle rytmického doprovodu písně. Listuje v obrázkovém zpěvníku, kde na požádání najde a prstem ukáže koně a psa. Rád si máčí ruce v teplé vodě a sleduje kapající vodu, vše za doprovodu písně Holka modrooká.

Čichové a chuťové vnímání: začal ochutnávat a očichávat věci, které najde ve svém okolí, čímž dává najevo svůj zájem poznávat nové předměty, ovšem vyvstává zde riziko vdechnutí nebo polknutí nebezpečné látky nebo předmětu. Reaguje na příkaz NE - ANO, jejichž symboly používáme na barevných komunikačních kartách, velmi dobře

rozumí tomu, že jeho určité chování není vhodné. Tuhou stravu jí s dopomocí, lžíci se snaží držet v pravé ruce. Sladkosti zastávají funkci odměny za vykonanou práci.

Prostorová orientace: Samostatně se pohybuje v prostoru ve vertikální poloze, na kolena klekne až pokud je unaven. Orientuje se v prostorách třídy i školy, rozezná některé předměty a pomůcky, které jej upoutaly, většinou ty, které vydávají zvuk (hudební nástroje, zvukové hračky apod.). Reaguje na několik slovních pokynů a na kartičky se symboly ANO – NE. Vnímá procesní schémata v umývárně, školní šatně, ví, kam si odložit své věci a boty.

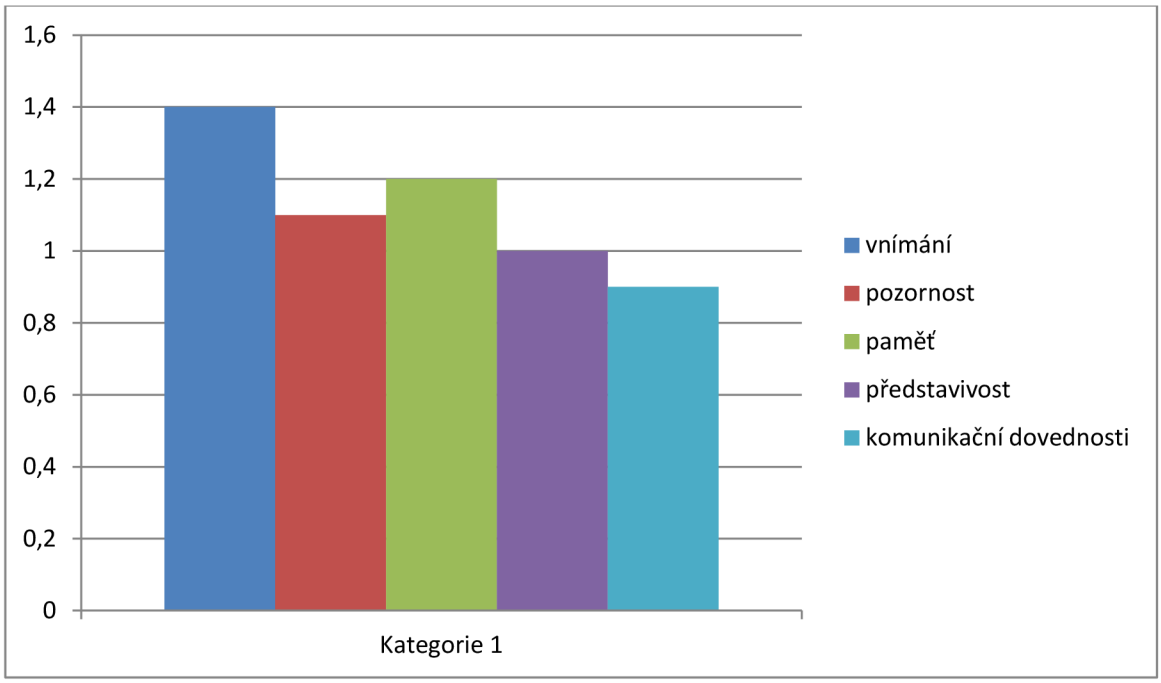
Pozornost: Začal se projevovat nelibostí při zjištění výrazné změny ve svém okolí, přestavěním pracovního stolu, přemístěním plechovky se sladkostmi na jiné místo. Vnímá a reaguje na známé obrázky, se zaujetím listuje v obrázkovém zpěvníku a hledá oblíbené kresby a poslouchá zpěv písní k nim. Upřednostňuje výchovně vzdělávací činnost podloženou poslechem své oblíbené hudby, což jsou dětské písně a relaxační melodie.

Paměť: Daří se kódovat vědomosti stálostí opakování nabytých zkušeností, převažuje mechanická paměť. Viditelný rozvoj akustické a vizuální paměti.

Představivost: Výrazné zlepšení v oblasti rozvoje vizuální, auditivní i motorické představivosti. Chlapec je schopen vykonat několik jednoduchých slovních pokynů, vybavuje si některé předměty, lidi, zvířata, poznává předměty podle zvuku. Na požádání si v PC obrázkovém zpěvníku vyhledá píseň „Já mám koně“ a uvede ji v provoz. Hračky funkčně nepoužívá, odhodí je na zem. Upoutá ho pozorování bublin z bublifuku, snaží se je chytat.

Komunikační dovednosti: své potřeby většinou projevuje rukou druhé osoby, mluvenou řeč nepoužívá. Zvládá napodobit několik zvířecích slabik oblíbených domácích zvířat. Reaguje na karty projevující souhlas a nesouhlas se slovním doprovodem. Je si vědom svého nevhodného chování, záměrně využívá situací, kdy na něj není upoutána pozornost k provozování svých zlozvyků. Na napomenutí reaguje. S pomocí používá panel s předmětovou komunikací, vnímá procesní schémata týkající se stolování, hygieny a sebeobslužných činností. Při komunikaci pomocí VOKSu se někdy daří na požádání podat karty s jemu blízkými předměty nebo zvířaty, pouze však z výběru ze dvou karet, někdy pokus – omyl. Reaguje na některé jednoduché povely a příkazy (pojď sem, sedni si, postav se, pojď se umýt, napij se, jez, jdeme se oblékat apod.). Na požádání listuje ve zpěvníku a najde požadované zvíře nebo obrázky k oblíbeným lidovým písním. S pomocí si nechává prstem ukazovat na po sobě jdoucí

vizualizace k písním, které se zjevným zaujetím poslouchá. Projevuje snahu o podání určitého požadovaného obrázku, zpětně ho najde a ukáže ve zpěvníku nebo v PC.



Graf 3: Kognitivní dovednosti žáka L. M. na konci 3. etapy- prosinec 2012

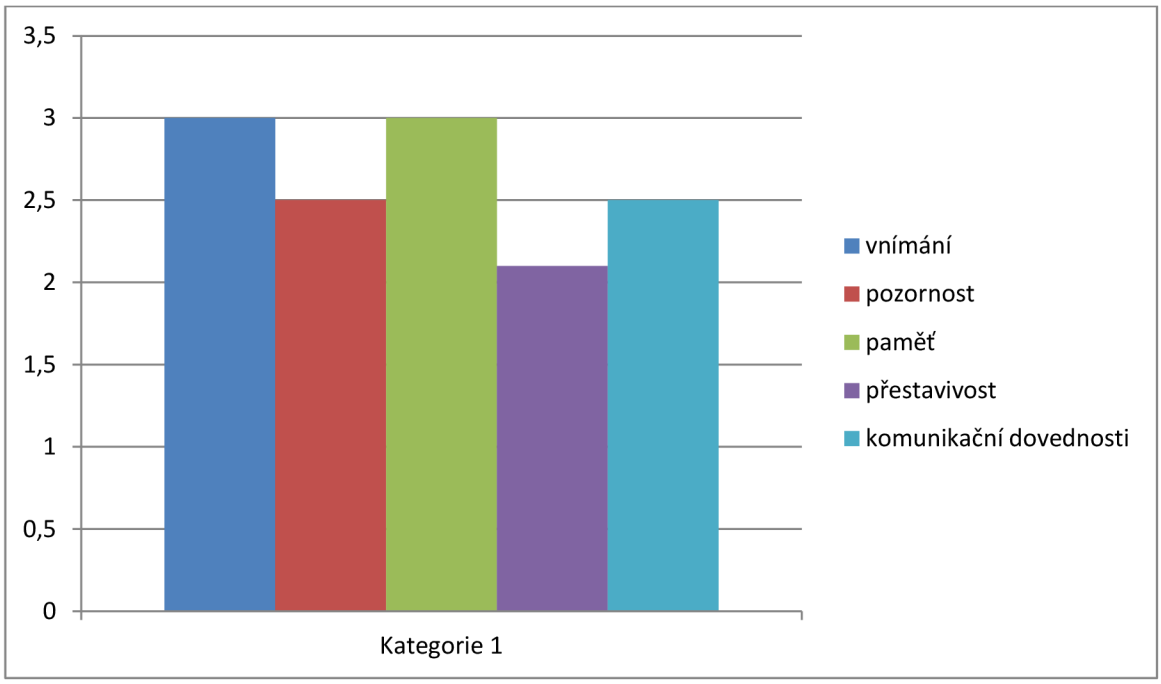
Kazuistická studie č. 2

Žákyně A. P, 8 let, diagnóza: dětský autismus, STMP, expresivní porucha řeči, porucha aktivity a pozornosti.

Charakteristika žákyně na začátku výzkumného šetření a průběh seznamování s výzkumným materiálem – září 2011

Dívka nastoupila do 1. třídy bez předchozí docházky do nějakého zařízení předškolního typu přímo z rodinného prostředí, ve kterém jsou ještě další dva mladší sourozenci. Jevila se jako odtažitá a celkově emočně labilní, postupně se adaptovala a přijala nové prostředí. Vizuální kontakt naváže, uhýbá však pohledem, někdy se dokonce ulpívavě vnucuje do pohledu očí. Nereaguje na signály nevhodnosti svého chování, nekriticky bez zábran sahá učitelce na obličej, hladí po rukou, vlasech. Neadekvátně se usmívá, mluví o sobě ve 3. osobě, nesprávné skloňování, rody, dorozumívá se svou zvláštní „hatmatilkou“, echolálicky opakuje slova bez intonace. Neprojevuje smutek, strach má jen ze schodů a hluku. Hraje si sama, nejčastěji s věcmi ze svého okolí, hračky nepoužívá, hra je stereotypní, ulpívá na detailech. Nekooperuje ve společných hrách, dokolečka preferuje opakovat stejné skládanky a puzzle. Nevyhledává společnost jiných

dětí, bije je. Nepláče. Často má tendenci napřáhnout ruku a uhodit (neuhodí) i učitelku. Třepe rukama a chodí po špičkách. Ráda si prohlíží obrázky, dokáže prstem ukázat, co sleduje. Nemá rozvinuty základní předmatematické představy, neumí třídit materiály podle různých kritérií. Osobnost nezralá, sociálně neobratná s narušenou sociabilitou, komunikací, nekriticky narušující pravidla a s neochotou se přizpůsobit sociálnímu kontextu. Jelikož žákyně není schopna účastnit se společných hudebních aktivit s ostatními žáky, je vyučována a seznamována s výzkumným materiálem pouze individuální formou. Velmi ji zaujal zpěvník v počítačovém provedení na PC, který je možno ovládat pomocí dotykové obrazovky, postupně skládat obrázky podle děje, hrát s obrázky jednotlivých písní pexeso, pojmenovávat obrázky a situace na nich, samostatně vyprávět děj podle obrázků, seskupovat je, provádět grafomotorická cvičení nebo poslouchat danou píseň a doprovázet ji na ozvučný nástroj. V pracovních listech vytvořených podle vizualizovaných kreseb obrázky vybarvovala, doplňovala, skládala je z několika dílů a v sešitovém vydání obrázkového zpěvníku se seznamovala s posloupností děje vizualizovaných písní ukazováním na jednotlivé obrázky při zpěvu písní.



Graf 4: Kognitivní dovednosti žákyně A. P. na začátku 1. etapy – září 2011

Charakteristika úrovně kognitivních dovedností na konci 1. etapy – únor 2012

Vnímání: oční kontakt udržuje, jen někdy uhýbá pohledem. Zvládá převážnou část stavebnic na třídění podle tvaru, velikosti, barvy. Rozezná a pojmenuje všechny

základní barvy, vedlejší barvy formou pokus – omyl, roztřídí je. Pojmenuje základní geometrické tvary, roztřídí předměty podle tvaru, velikosti, rozmístění v ploše i prostoru. Pro veškerou činnost je potřeba častého opakování činností, kterým předchází srozumitelné seznámení s požadovanou aktivitou. Poté činnost bez větších problémů zvládá. Rozezná zvuky ze svého okolí, rozpozná hlasy zvířat. Reaguje na všechny slovní pokyny, je velmi pečlivá a svědomitá v plnění zadaných úkolů. Větší problémy jí dělá poskládat obrázek ze tří a více částí. Má velký smysl pro detail. Úchop psacího náčiní je křečovitý, zvládá nápodobu kroužení, vodorovných a svislých čar. V manipulačních činnostech je zjevný nedostatek v jemné motorice. Problém jí činí orientovat se v kvantitativních vztazích, nerozezná pojmy krátký – dlouhý, všechno – nic, hodně – málo, vpředu – vzadu, první – poslední apod. Vadí jí každá nastalá změna, při příchodu do učebny nejprve uklidí všechny pomůcky a věci na své místo. Vyžaduje pevný řád a strukturu.

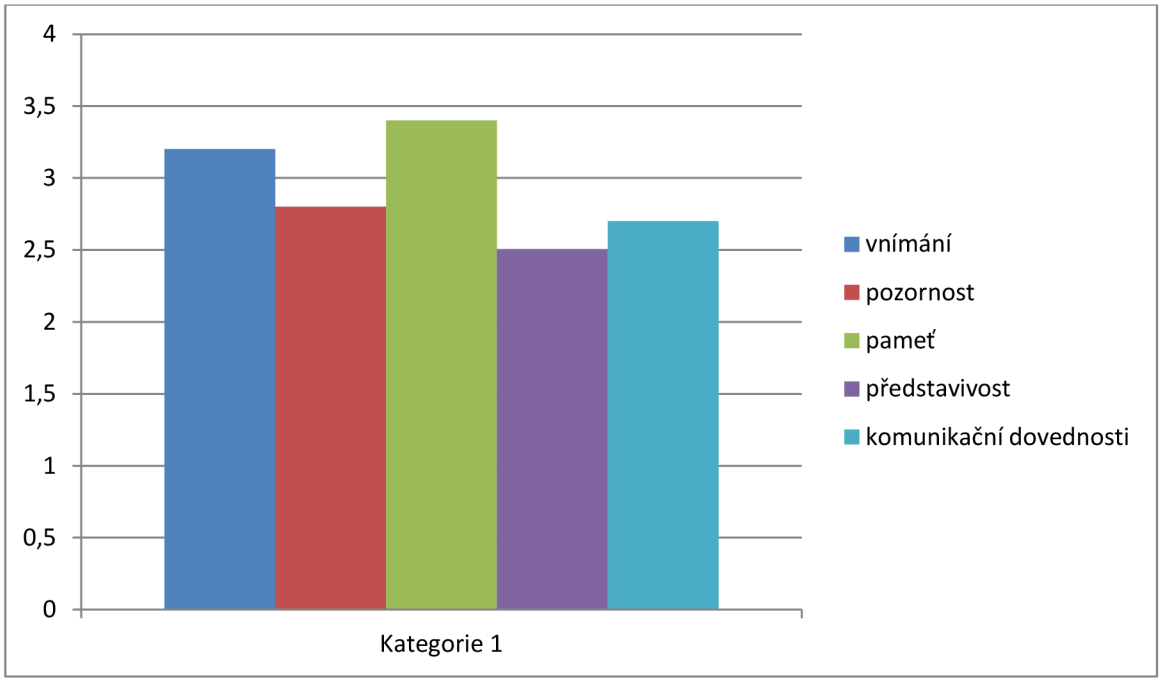
Pozornost: medikací upravená nesoustředěnost, neukázněnost, neposednost, nemá zábrany cokoliv udělat, musí mít neustálý dohled. Vydrží pracovat na místě, ale je velmi roztěkaná, soustředit se vydrží jen velmi krátce. Často vyrušuje, narušuje hry a činnosti jiných, má tendence nedokončovat činnosti a často je střídat. Úkoly se snaží plnit svědomitě a do detailů, ovšem krátkodobějšího charakteru.

Paměť: informace, které pro ni mají nějaký význam, ať již citový nebo vázaný osobními potřebami je schopna si bez problému dekódovat. Záměrné systematické učení musí být podmíněno silnou motivací a spojením příkladu s praxí. Je schopna rekognice i reprodukce získaných informací. Projevil se rozvoj vizuální, auditivní i sémantické paměti, což se projevilo zejména ve zdokonalení v komunikačních dovednostech. Paměť mechanická převažuje nad pamětí logickou. Všechny nabyté vědomosti a informace je potřeba neustále a často opakovat.

Představivost: přetrvávají tendence ulpívat se na určitou činnost, opakujících se motorických manýrů (třepání rukama, kývání se) a stereotypních vzorců chování (otvírání a zavírání dveří, opakování stále stejných vět). Absentuje schopnost pochopení a respektování pravidel abstraktních her. Nedokáže se orientovat v obrázku, má malý zájem o okolí a jeho zkoumání, reaguje pouze v případě, co někdo jiný nabídne. Hračky účelně nepoužívá, symbolická hra je velmi jednoduchá, i když je schopna zvládnout složitější činnost, dává přednost aktivitě jednodušší. Je neschopná pantomimy, jednoduchou vizuální, auditivní a motorickou nápodobu zvládá. Splní jednoduché

povely. Vybavení si určitých situací, předmětů, věcí a pojmů je podmíněno konkrétními názornými příklady a situacemi.

Komunikační dovednosti: vývoj řeči je opožděn, i když se slovní zásoba znatelně obohatila, je stále zřetelný rozdíl v receptivní a expresivní složce řeči, řeč je bez intonace, převládají výrazné a časté echolálie. Při mluvě se projevuje neadekvátní mimika, nesprávně používá zájmena, projevuje se samomluva, komentuje co dělá. S pomocí se snaží vyprávět děj podle obrázků, používáním vizualizací v obrázkovém zpěvníku je schopná s minimální pomocí melodizovat text některých dětských písní. Plně se přizpůsobila se režimu školy, ve všech činnostech a edukačních aktivitách vyžaduje pevný řád a strukturu. Velmi se osvědčil rozvoj komunikace s vizuální podporou.



Graf 5: Kognitivní dovednosti žákyně A. P. na konci 1. etapy – únor 2012

Charakteristika kognitivních dovedností na konci 2. období – červen 2012

Vnímání: vzhledem k rozvoji jemné motoriky došlo u dívky i na rozvoj v oblastech smyslového vnímání. Velmi brilantně a svědomitě je schopná vybarvovat obrázky do nejmenšího detailu, zlepšil se úchop psacího náčiní, zvládá vpisovat svislé čáry do řádku, kroužit kolem obrázku za doprovodu písní z obrázkového zpěvníku. Výrazné zlepšení je také v koordinaci oko-ruka, daří se navlékat korálky na šňůru, vkládat drobnější předměty do šablony podle zadaných kritérií, skládat obrázky i kostky ze tří částí. Rozliší a pojmenuje geometrické tvary, taktéž barvy základní i vedlejší. Problém činí stále orientovat se v kvantitativních vztazích, pojmy krátký – dlouhý, hodně – málo,

všechno – nic, větší – menší. Přiřazuje obrázky v oblasti globálního čtení, nadpisy k nim přiřazuje metodou pokus-omyl. Nezvládá jednoduché vizualizované asociační hry. S vizuální podporou rozeznává zvuky ze svého okolí.

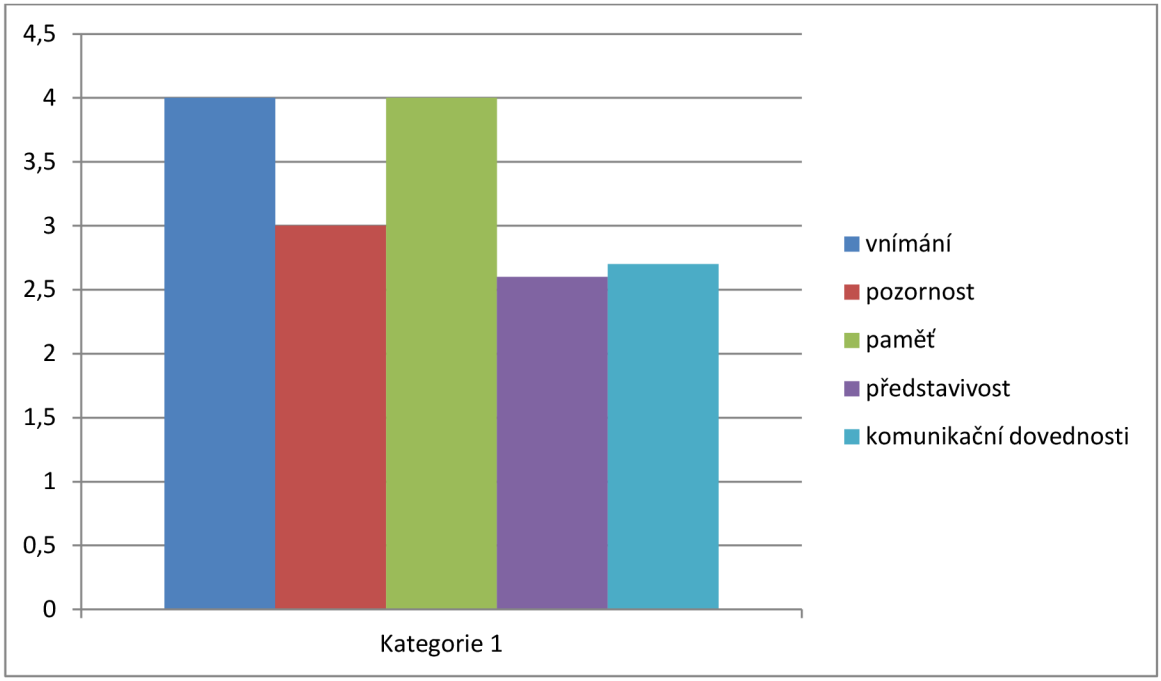
Pozornost: dívka vyžaduje nutnost strukturou upraveného pracovního místa s připravenými úkoly a odkládací plochou na úkoly splněné, potom je schopna udržet tenacitu až do konce vykonaných edukačních činností. Pozornost a koncentrace na vykonávané činnosti žákyně se výrazně zlepšila, minimalizovala se vigilita pozornosti. Vhodná motivace a zřetelná vizualizovaná vědomost o získání sladkosti po skončení zadaného úkolu, zajišťují úspěšnou edukační aktivitu žákyně. Soustředí se na činnosti, které ji zaujmou svým obsahem.

Paměť: častým opakováním již naučeného navíc podmíněno vizuální podporou je Anna schopna si mechanicky zapamatovat získané informace, paměť mechanická stále převažuje nad pamětí logickou. Záměrné systematické učení je podmíněno silnou motivací a spojení příkladu s praxí. Zapamatování ovlivněné vizuální podporou je u Anny mnohem účinnější a nutné. Usnadňuje jí zapamatovat si jak texty písní v obrázkovém zpěvníku, tak i ostatní potřebné informace nutné pro její snadnější život.

Představivost: zlepšení v oblasti orientace v obrázku, zvládne odpovídat na jednoduché otázky zaštítěné obrázkem, pozná podle obrázku o jakou pohádku nebo píseň ze zpěvníku se jedná. Nechápe princip hry PEXESO. Pokud jí není poskytnuta jasná vizuální podpora, není Anna schopna si vybavit složitější abstrakci. Tendence ulpívat se na určitou činnost přetrvávají, ovšem zmírnily se tendence provádět opakované motorické pohyby. Echolálické opakování ať již nahodilého nebo slyšeného se rovněž zmírnilo, vyskytuje se pouze, když se dívka nudí. Splní jednoduché konkrétní povely a příkazy, je schopna si vybavit určité situace týkající se stolování, hygieny nebo sebeobslužných činností. Její školní režim řídí komunikační panel s fotografiemi reálných situací nebo předmětů, na který reaguje a funkčně jej využívá, jednotlivé etapy pojmenuje. Anina hra postrádá funkčnost, běžné hračky ke hře nepoužívá.

Komunikační dovednosti: slovní zásoba se obohatila o nová slova. Pravidelným cvičením mluvidel se výrazně zlepšila motorická řečová neobratnost a výslovnost některých hlásek, zvláště obouretných P,B,M, zapříčiněná výrazným předkusem předních řezáků. Anna při reedukaci hlásek spolupracuje. Je schopná pomoci vizualizace jednotlivých dílů pohádky stručně a jednoduše okomentovat její děj. Totéž platí i o vizualizaci písňových textů ve zpěvníku. Dobrá mechanická paměť zajišťuje znalost textů zpaměti. Stále se projevují echolálie, zvláště ve chvíli, kdy se dívka nudí.

Při mluvě se stále projevuje neadekvátní mimika, nesprávně používá mluvnické kategorie, nesprávně skládá větu, mluví o sobě ve 3. osobě, komentuje co dělá. Rozvinuly se modulační faktory v řeči, řeč již nepůsobí bez intonace, snaží se napodobit výšku a barvu hlasu, dokáže rozlišit hlasitost řečového projevu.



Graf 6: Kognitivní dovednosti žákyně A. P. na konci 2. etapy – červen 2012

Charakteristika kognitivních dovedností na konci 3. etapy – prosinec 2012

Vnímání: dívčino držení psacího náčiní je většinou správné, ke grafomotorickému procvičování zručně používá šablony a dřevěné tabulky. Žákyně je schopna precizně vybarvit i složitější obrázek. Píše ve správném směru jednoduché grafické tahy podle předlohy. Se samozřejmostí skládá většinu skládaček, vkládaček, navlékaček sloužících k rozvoji zrakové a hmatové koordinace. Dokáže přesně rytmizovat rytmus slov a známých písní na ozvučné hudební nástroje Orffova instrumentáře, zvládá rytmizovat i metrum písně podle zvukové předlohy. Napodobuje pohyby v prostoru, ve vizualizované podobě je zvládá někdy s chybou. Ráda pracuje s měkkou modelovací hmotou, dokáže vymodelovat kouli a válec. Bez problémů manipuluje i s drobnějšími předměty, zvládne sestavit obrázek ze 4 částí. Začíná se orientovat v jednoduchých kvantitativních vztazích. Seznámila se s písmeneny A a I a používá je jako spojku mezi obrázky. Rozezná a pojmenuje barvy, s dopomocí hraje jednoduché vizualizované asociační hry. Nezvládá pravolevou orientaci, i když tyto termíny verbálně používá. Samostatně se orientuje v obrázkovém zpěvníku, verbálně popíše dané obrázky i s gesty

přesně podle učitelčiny nápodoby. Anna s mírnou pomocí zvládne vokalizovat všechny písně ze zpěvníku.

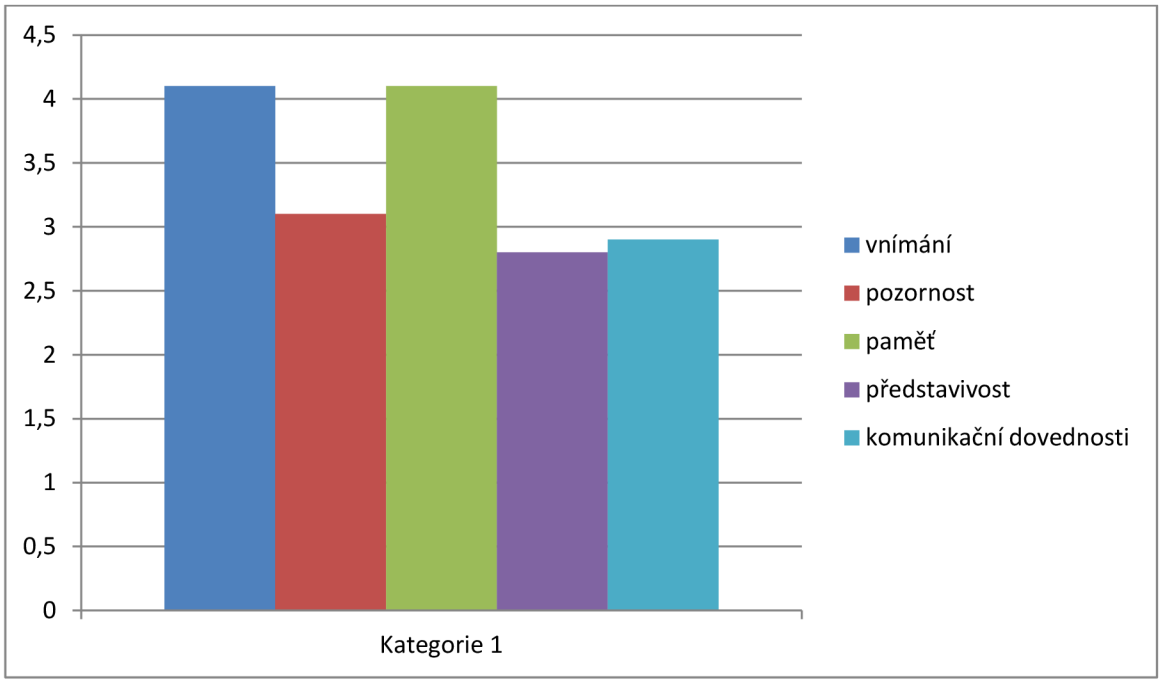
Pozornost: koncentrace žákyně na dané činnosti se výrazně zlepšila, je schopná udržet tenacitu pozornosti až do konce edukační aktivity, po které většinou následuje hudební chvilka na uvolnění a odreagování. Anna nerada navštěvuje multisenzorickou místnost, ve které se jeví nesvá, nekoncentrovaná a roztěkaná. Vyžaduje mít na panelu u pracovního stolu před sebou připravenou vizuální motivační odměnu za vykonanou činnost, která je nabídkového charakteru, která je formou karty s určitou sladkostí. Zapojuje se do všech edukačních činností, nyní už společně s ostatními žáky, především v tělesné a hudební výchově. Zvládne bez větších problémů zhlédnout i divadelní představení v kulturním zařízení. Reaguje na signály nevhodnosti svého chování, má snahu se přizpůsobovat sociálnímu kontextu. Vyžaduje být často a veřejně chválena.

Paměť: každé záměrné systematické učení, ale také vizuální, auditivní nebo motorické informace jsou u Anny podmíněny vizuální podporou, která je v jejím případě nezbytně nutná. Časté opakování získaného zaručuje lepší kódování a vybavení si informace, nutný je také příklad spojený s praktickou činností. U dívky výrazně převažuje mechanická paměť.

Představivost: hra u dívky výrazně postrádá spontaneitu a funkčnost, absentuje zájem o běžné hračky, pro zaplnění volného času využívá pouze činnosti, které jí někdo nabídne, a to převážně skládanky, jednoduché stavebnice nebo vybarvování omalovánek. Anina nefunkční hra výrazně snižuje úroveň její představivosti. Přetrvává ulpívání na určitých bizarních činnostech (zkoumá přítomným ponožky nebo skládá boty a papuče do řady, fascinují ji nalakované nehty). Její školní režim řídí komunikační panel očekávaných činností, na který reaguje a splněné úkoly ukládá do odkládacího košíku. Jestliže se během dne naskytne nějaký prostoj nebo hluché místo a dívce není nabídnuta činnost, echolálicky opakuje vše co slyší kolem sebe. Vizualizace u dívky zajišťuje schopnost orientovat se nejen ve školním prostředí, ale dává jí možnost orientace v životě i mimo školu, vede ji k větší samostatnosti a soběstačnosti.

Komunikační dovednosti: dívka upřednostňuje sdělování informací v jednoduchých, krátkých větách, což umožňuje jejich lepší zpracování a pochopení významu. Taktéž i ona sama se vyjadřuje v krátkých větách. Věta bývá většinou dvouslovná nebo tříslovná, dívka nepoužívá mluvnické kategorie, věta je nesprávně složená, mluví o sobě ve 3. osobě, stále komentuje, co dělá. Je narušená celková gramatická stránka řeči. Rozdíl v expresivní a receptivní složce řeči je zřetelný i nadále, i když se slovní zásoba

opětovně rozvinula. Používá složitější slova, jejichž významu zjevně nerozumí. Během individuální logopedické intervence Anna spolupracuje, snaží se při artikulaci napodobovat správné postavení rtů i jazyka. Řeč je dyslalická s mnohočetnými agramatismy. V současné době nacvičujeme správné postavení a pohyblivost jazyka k vyvození hlásky L a reprodukci posloupnosti děje podle obrázků.



Graf 7: Kognitivní dovednosti žákyně A. P. na konci 3. etapy – prosinec 2012

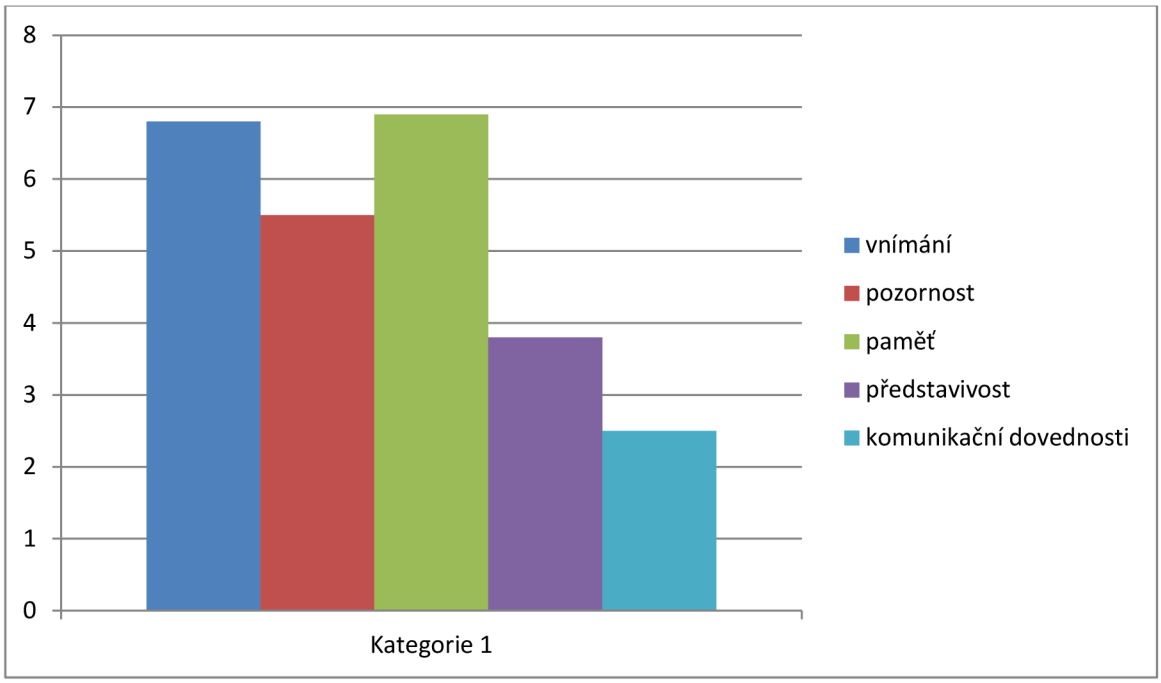
Kazuistická studie č. 3

Žák T. S., 12 let, diagnóza: dětský autismus, MO, diparéza DK, středně těžké mentální postižení, divergentní strabismus

Charakteristika žáka na začátku výzkumného šetření a průběh seznamování s výzkumným materiálem – září 2011.

Žák se po celou dobu školní docházky jevil jako zakřiknutý, nekomunikoval s okolím. Na otázky odpovídal pouze jednoslovně nebo ano – ne a mnohdy mimo kontext. Řeč byla málo srozumitelná, dyslalická, v řeči absentovaly modulační faktory, řečový projev byl monotónní, bez intonace, žák se často projevoval šeptem. Jevil se jako odtažitý, emočně labilní, ovšem postupně se na školní prostředí adaptoval, zvykl si na kolektiv ostatních spolužáků, kde přilnul ke stejně staré dívce, se kterou tvořil nerozlučnou dvojici a těžce snášel, když dívka ve škole chyběla. Celkově působil jako osobnost s narušenou sociabilitou, často se neadekvátně nahlas smál nebo se naopak projevoval zahleděním a autostimulací. V řeči se vyskytovaly echolálie, reagoval na své jméno,

jednoduchým pokynům a otázkám rozuměl a reagoval na ně. Po konzultaci s logopedem byla rozvíjena jeho expresivní i receptivní složka řeči, byl mu zaveden komunikační sešit s piktogramy a strukturovaná výuka s vizuální podporou v rámci TEACCH programu. Jeho lokomoce byla výrazně nápadná a ovlivněna diparézou dolních končetin. Jemná motorika byla postižena méně, pohyby ruky, manipulace s drobnými předměty a uchopování bylo v normě vzhledem k diagnóze, úchop psacího náčiní byl špetkový s vyšším palcem. Zvládal obtahování čar ve všech směrech, podle předlohy obtáhl některá hůlková písmena. Psací písmo nezvládal. Přiřazoval k sobě shodné názvy na kartičkách, poznával většinu hůlkových písmen abecedy. Byl schopen vyjmenovat číselnou řadu od 1 - 6 a přiřadit s pomocí předměty k danému počtu. K jeho nejoblíbenějším činnostem patřila práce na PC, kde s ojedinělou pomocí zvládal pracovat s jednoduchými výukovými programy typu Méďa čte a Méďa počítá či opsat podle předlohy na klávesnici své jméno a některá jednoduchá slova. S výzkumným materiálem v podobě obrázkového zpěvníku byl seznámen individuální formou v sešitovém vydání i počítačovém provedení v září 2011, tzn. že v té době začal navštěvovat 4. ročník. Velmi ho upoutaly jednotlivé obrázky ve zpěvníku, při práci s ním projevoval radost, sám poznával, kterou píseň jednotlivý obrázek představuje. Učil se skládat jednotlivé obrázky podle děje, pojmenovávat obrázky a situace na nich, vyprávět děj podle obrázků, hrát s obrázky pexeso, provádět jednotlivá grafomotorická cvičení, hrát různé sluchové hry nebo jen písně poslouchat, rytmizovat je na ozvučné hudební nástroje či pokoušet se jednotlivé písně melodizovat.



Graf 8: Kognitivní dovednosti žáka T. S. na začátku 1. etapy – září 2011

Charakteristika úrovně kognitivních dovedností na konci 1. etapy – únor 2012

Vnímání: žák oční kontakt udržuje, jen někdy se občas zahledí mimo požadovaný podnět. Dokáže třídit materiál podle různých kritérií, rozezná a pojmenuje barvy, geometrické tvary, dokáže umístit předměty v ploše a prostoru, problémy mu činí pravolevá orientace. Někdy s dopomocí rozezná některá hůlková písmena abecedy, s pomocí spojuje osvojená písmena do slabik a slabiky do jednoduchých slov. Vytleskává slova do rytmu, s pomocí provádí analýzu první hlásky ve slově, diferencuje tvary podobných písmen, vyvozuje hlásky pomocí obrázků. Mnohdy nerozumí významu jednoduchých vět a nedokáže zarecitovat jednoduchou báseň nebo říkanku. Společně s učitelkou však přednes jednoduchého říkadla zvládá. Pojmenuje číslice od 1 – 10, s pomocí přiřadí předměty k danému počtu. Sčítá a odečítá s názorem v podobě sčítacího pravítka v oboru do 10. Kvantitativní vztahy chápe někdy s chybou, vyjmenuje dny v týdnu, rozezná některé mince a bankovky. Nedokáže dělit den na hodiny. Úchop psacího náčiní je špetkový s vyšším palcem, obtahuje písmena podle předlohy, dokáže napsat písmena svého jména, ale psaní písmen podle diktátu nezvládá.

Pozornost: soustředěnost žáka byla utužována pestrou škálou cvičení na podporu koncentrace pozornosti, které žák bez větších problémů zvládal. Tenacitu pozornosti udržel po dobu cca 3 minut. Po celou dobu průběžné školní docházky se jevil klidně a vyrovnaně, svědomitě plnil všechny zadané úkoly. Problémové chování se u žáka

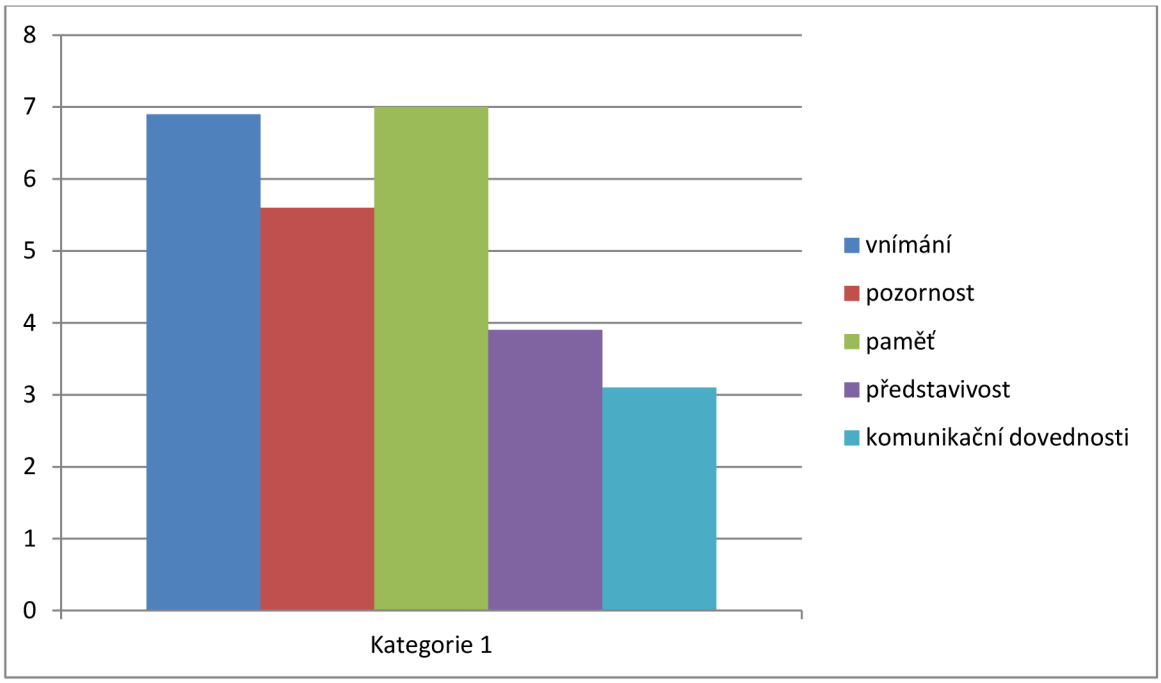
projevovalo pouze minimálně a v tom případě bylo převážně usměrněno v multisenzorické místnosti. Působení hudby mělo a doposud má na chlapce výrazný zklidňující vliv a účinek. Hudba byla u žáka prostředkem motivace k odreagování se od výukové zátěže, uvolnění se od napětí, ale hlavně plnila funkci zaručeného „zlepšovatele“ hochovy nálady. Práci s obrázkovým zpěvníkem žák přijímal velmi kladně, vizualizace jednotlivých písní jej pokaždé oslovovaly, od počátku neměl s tímto didaktickým materiálem problémy plnit všechny zadané úkoly.

Paměť: žák se vyznačuje mechanickým dekódováním vědomostí, které musejí být navíc zaopatřeny vizuální podporou a názornými pomůckami či praktickou činností. Často není schopen rekognice a reprodukce získaných informací. Vyznačuje se však velmi dobrou auditivní pamětí v podobě vybavování si textů skladeb oblíbených interpretů populární hudby.

Představivost: čas trávený odpočinkem chlapec dobrovolně nevyužívá žádnou funkční hrou, ale činnostmi u počítače nebo poslechem své oblíbené hudby se sluchátky na uších. Tuto činnost dokáže vykonávat a dokola poslouchat stejného interpreta i několik hodin. S dopomocí je schopen hrát jednoduché abstraktní hry, má snahu pochopit princip pravidel. Splní jednoduché povely jednoduše a srozumitelně stanovené a jasně dané. Je velmi pohodlný, neobratný až líný. Vybavení si určitých situací, předmětů, věcí a pojmů je ve většině případů podmíněno konkrétními názornými příklady a situacemi v podobě piktogramů s nápisy, procesními schématy nebo názornými obrázky. Jeho školní režim řídí komunikační panel očekávaných činností, na který kladně reaguje a podle kterého se ve škole orientuje.

Komunikační dovednosti: žák používá jednoslovné otázky a odpovědi, je narušena celková gramatická stránka řeči. Komunikuje pouze na vyzvání, jinak působí zakřiknutě. Hochova řeč je málo srozumitelná, dyslalická, projev je monotónní, bez intonace. Mnohdy komunikuje šeptem. Vyskytují se echolalická opakování vět po jiné osobě, které ho zaujmou. Žák pracuje v komunikačním sešitě s piktogramy s nápisy. Jeho logopedická intervence byla zaměřena na rozvoj expresivní a impresivní složky řeči, motoriku mluvidel, dechová cvičení, rozvíjení spontánní řeči podle obrázků, upevňování správné výslovnosti, obohacování slovní zásoby o další slovní druhy. Dále jsme posilovali žákovu akusticko-verbální paměť, zaměřili se na systematické odstraňování agramatismů podle obrázků a fonematický sluch. Hoch pracoval s obrázkovým zpěvníkem aktivně a velmi rád. S malou pomocí byl schopen ukazováním na jednotlivé vizualizace odrecitovat texty písní obsažených ve zpěvníku.

Na žádost dokázal danou píseň i melodizovat. Postupně jsme pracovali na odstraňování vytvořených agramatismů jednotlivých slov v textech písní.



Graf 9: Kognitivní dovednosti žáka T. S. na konci 1. etapy – únor 2012

Charakteristika úrovně kognitivních dovedností na konci 2. etapy – červen 2012

Vnímání: zaměřili jsme se na rozvoj grafomotoriky, rozvoj očních pohybů a jemné motoriky, zrakové a sluchové percepce. Postupně se upravil úchop psacího náčiní, který si žák zautomatizoval. Je schopen obtahovat hůlková písmena čárami všemi směry, dokáže napsat podle předlohy své jméno a písmena A, I, T, O, M, S podle diktátu. Žák si stále neuvědomuje pravolevou orientaci v prostoru. Rozezná všechna hůlková písmena abecedy, s pomocí je spojuje do slabik a slabiky do jednoduchých slov. S dopomocí poskládá slova do jednoduché věty, přiřadí piktogram k nápisu. Vnímá svůj denní režim na panelu s piktogramy a podle něj se orientuje. Pomocí vizualizací a procesních schémat začal vnímat význam některých slov, vět a činností, pomocí vizualizací je schopen vnímat, pochopit a odrecitovat obsah textů v obrázkovém zpěvníku. Pojmenuje číslice 0 -12, a přiřadí k číslici stejný počet. Uvědomuje si kvantitativní vztahy mezi pojmy, dokáže na hodinách poznat a určit, kdy začíná škola, kdy je oběd a kdy jde domů. Je schopen poskládat obrázek z několika částí, zvládne poznat podle sluchu všechny hudební nástroje, zvuky ze svého okolí a přírody, hlasy spolužáků a učitelek.

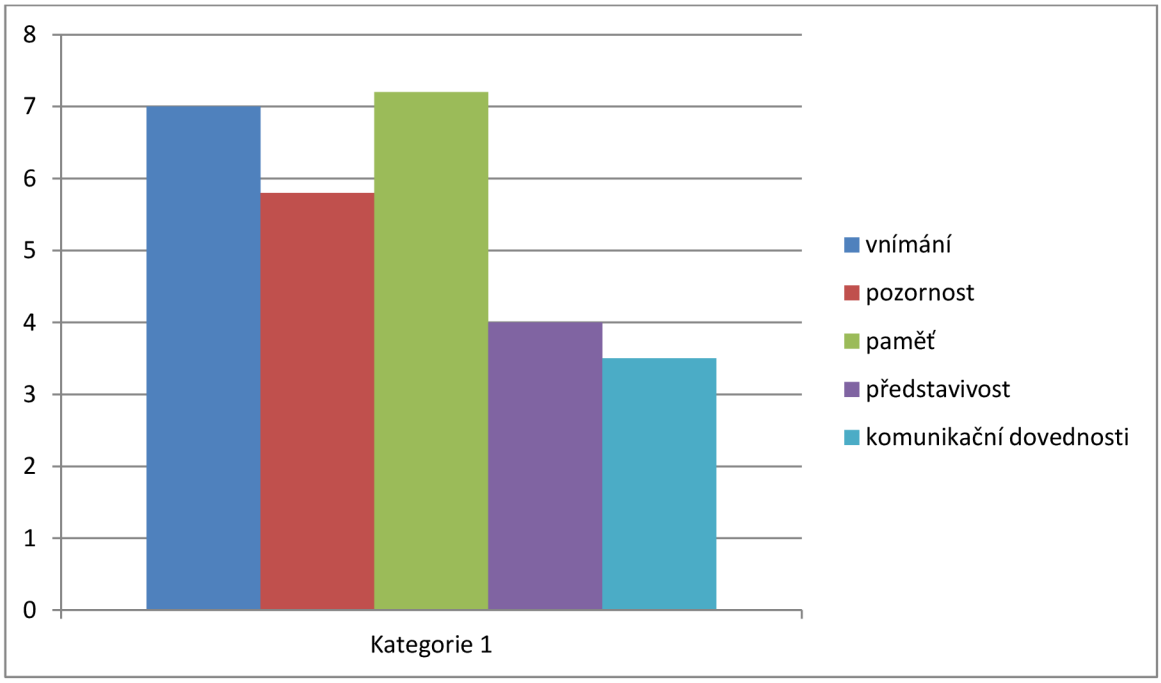
Pozornost: u činností, které žáka nezaujaly, měla jeho pozornost tendence ze záměrné často upadat do bezděčné nepozornosti. To se dělo např. u spojování slabik do slov a jednoduchých vět či opisu většího počtu slov nebo přiřazování daného počtu k číslici. Mnohem lépe se koncentruje na činnosti, které jsou mu blízké, které ovládá a které má rád. V opačném případě se u žáka projevovaly problémy v chování v podobě pláče, ničením dostupných pomůcek a materiálů nebo samoubližováním si. Zatím tyto problémy nikdy nenabyly vážnějšího charakteru, žákovo chování se dá docela dobře usměrnit, ať již výraznou motivací, zklidněním se poslechem oblíbené hudby nebo pobytem v multisenzorické místnosti. Koncentrace pozornosti rozvíjená pomocí obrázkového zpěvníku narostla až na dobu 10 minut, kdy tuto dobu trvá přečtení všech vizualizovaných obrázků k písním, které se staly pravidelnou činností žáka prováděnou každý den před odchodem na oběd a kterou žák již bez dopomoci zcela samostatně zvládá.

Paměť: časté opakování již osvojeného učiva u žáka zaručuje lepší kódování a vybavení si určité informace. Hoch se stále vyznačuje převážně mechanickou pamětí. Každé záměrné systematické učení, jakož i zrakové, sluchové a motorické informace jsou podmíněny vizuální podporou, praktickou činností a názornými pomůckami. Chlapec je schopen si mechanicky zapamatovat určité vědomosti a dovednosti, které se ovšem po absenci častého opakování postupně vytrácejí. Lépe si vybaví informaci o věcech a jevech, které jsou mu blízké nebo informaci, která má vizualizovanou podobu. Je schopen samostatně reprodukovat krátké čtyřverší, které však musí mít jasný rytmus a článkování řízené učitelkou a podpořeného buď hrou na tělo nebo hrou na ozvučné hudební nástroje. Ovládá zpaměti texty většiny písní K. Kryla a skupiny Divokej Bill, jakožto všechny osvojené texty ve vizualizovaném zpěvníku. Velmi dobrá zraková paměť mu umožňuje bez problémů vyhledávat shodné obrázky v podobě hry pexeso. Žák se vyznačuje i velmi dobrou sluchovou pamětí. Pouze díky svému tělesnému handicapu není mnohdy schopen ani nápomocen při nápodobě nebo vybavování si pohybů, mnohdy je líný, pohodlný a neobratný.

Představivost: systematickou prací s vizualizacemi bylo dosaženo poměrně výrazného úspěchu v podobě pochopení významu některých slov a slovních spojení, které do té doby nechápal. Postupně se dařilo odstranit některé vytvořené agramatismy u těchto slov a větných spojení. Panel s piktogramy, který řídí jeho školní činnosti, se osvědčil ve smyslu bezproblémového vykonávání i takových činností a aktivit, které žák nemá v oblibě, ovšem s kartou v ruce určitou aktivitu bez větších problémů vykoná. Zlepšily

se taktéž žákovy sebeobslužné a hygienické činnosti, které provádí s podporou vizualizovaných procesních schémat. Hra v hochově denním režimu zcela postrádá své místo, odpočinkové a klidové činnosti žák řeší pouze poslechem oblíbené hudby ze sluchátek nebo pobytem u počítače. Je pasivní a nevšímavý ke konání ostatních, někdy s výjimkou spřízněné spolužačky, ke které se upnul. Ke každé činnosti musí být vybízen, činnost ale vykoná až do konce.

Komunikační dovednosti: vývoj řeči je opožděn, řeč je někdy nesrozumitelná, jednoslovná, dyslalická, rozhovor s ním je málo reciproční, nedokáže odpovědět na otázku, vede si svůj monolog se zvláštní modulací hlasu, otázku, na kterou nedokáže odpovědět echolálicky opakuje, nereaguje na upozornění. Obohatil svou expresivní i impresivní slovní zásobu o nová slova a za podpory vizualizací si osvojil jejich význam. Tyto slova v samotné řeči ovšem nepoužívá. Žák stále zaměňuje zájmena já-ty, rozumí ale dobře vztažným zájmenům můj-tvůj, ale taktéž je vědomě nepoužívá v běžné řeči. Stav žákových úzkostných projevů v chování, kdy byl zjevně zmaten otázkami typu např. *a co budeš dělat o víkendu* nebo *co bude potom, co budete mít na oběd?*, kdy byly tyto situace méně strukturovány, se zlepšil a to hlavně díky intervenci na rodiče žáka zavést strukturu i v domácím prostředí. Byla odstraněna většina agramatismů u písní v obrázkovém zpěvníku, vytvořených na základě neuvědomění si významu slova nebo slovního spojení.



Graf 10: Kognitivní dovednosti žáka T. S. na konci 2. etapy – červen 2012

Charakteristika úrovně kognitivních dovedností na konci 3. etapy – prosinec 2012

Vnímání: žák si mechanicky osvojil všechna hůlková písmena abecedy i číslice v oboru 0 – 15. Samostatně však není schopen spojit písmena do slabik nebo slabiky do jednoduchých slov, přiřadit daný počet k číslici však dokáže. Když nemá k dispozici názor, ukazuje si na prstech. Umí napsat své jméno hůlkovými písmeny i bez šablony. Chlapec se dobře orientuje v časových a prostorových pojmech vyjádřených předložkami (na, pod, v, před, za), dokáže již někdy ukázat na pravou či levou část svého těla, ovšem v reálném životě tyto pojmy nepoužívá a zatím není schopen určit. Umí poskládat obrázek ze šesti částí. Preferuje individuální výuku a samostatné sezení v lavici, s vrstevníky vztahy neudržuje, upnul se pouze pro změnu k o mnoho let mladší spolužačce (tíhne k ženám), nezapojuje se do kolektivních her, jeví se více uzavřený do sebe. S učitelkou vychází dobře, respektuje ji. Má výrazně narušenou schopnost přiměřeně užívat své nonverbální chování v některých složitějších sociálních situacích, nemá schopnost sdílet s ostatními jejich radost. Preferuje činnosti o samotě. Vyhovuje mu režim naší školy, kde nejsou přestávky mezi výukovými bloky. Při výuce spolupracuje, edukační aktivity jsou plně strukturované, s použitím názorných pomůcek a vizualizací. Velmi dobře vnímá rytmus, u chlapce se začalo projevovat členění i jeho řečového projevu do rytmických celků, kdy vyráží slabiky. Vnímá vizualizace veškerých předmětů, osob, jevů a procesů, které mu umožňují lépe se orientovat v běžném životě.

Pozornost: chlapci chybí potěšení ze společně sdílené činnosti, tzv. sdílená pozornost a schopnost nedostatečné sociální a emocionální empatie. Svou pozornost koncentruje lépe na činnosti a aktivity, které vykonává rád a které jsou mu blízké, tj, všechny činnosti spojené s hudbou. Jedinou hudební výchovu dokáže zvládnout společně s ostatními žáky, jinak se veškerá edukační činnost děje individuální formou. Bohužel se ve větší míře začaly v žákově chování objevovat problémové prvky (samoubližování, vztekání se a pláč, odmítání činností a stále častější sebeukájení), což připisuji jeho nedostatečné schopnosti a neochotě přizpůsobit se sociálnímu kontextu a tendencí vykonávat tak pouze činnosti a aktivity jeho osobě blízké, ověřené a libé. Práce s vizualizovaným zpěvníkem se stala jeho aktivní činností při nahodile vzniklých prostojích nebo před odchodem na oběd. Dokáže se záměrně plně koncentrovat na celou činnost s tímto materiálem, což je až 15 minut. Při ostatních edukačních aktivitách jako jsou matematika, čtení či psaní, udrží tenacitu max. 5. minut. Velmi rád se chodí

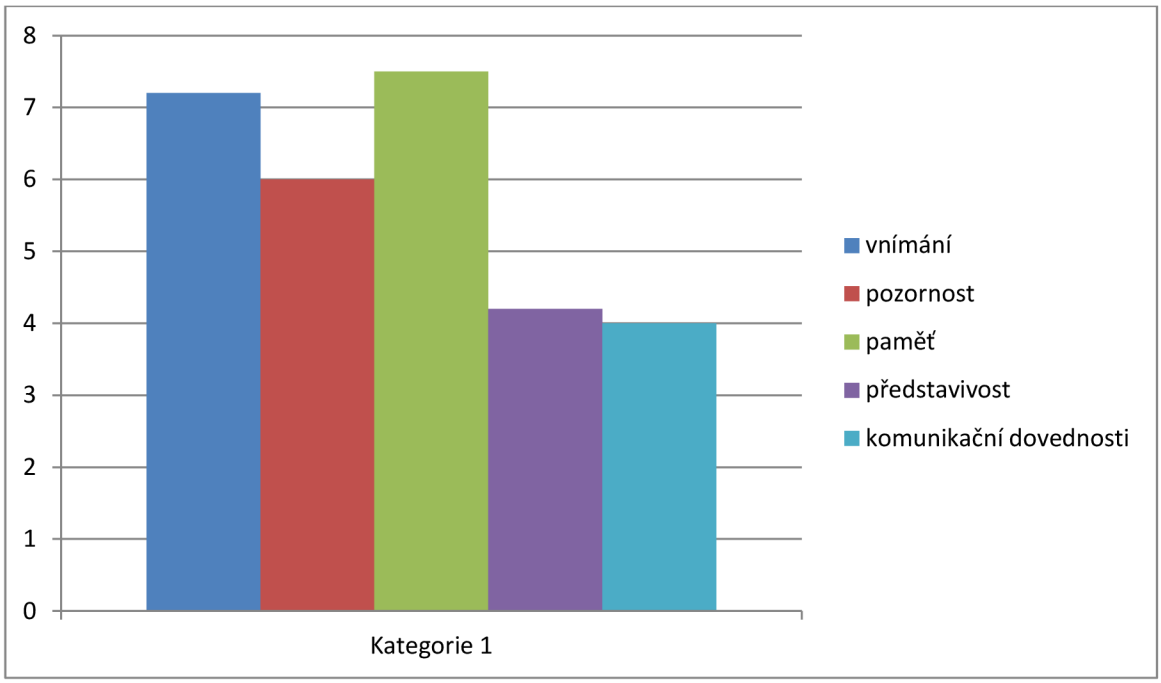
odreagovávat do multisenzorické místnotnosti, kde také řešíme jeho problémové chování.

Paměť: žák projevuje značnou paměť na fakta, začaly ho podle matky zajímat přírodovědné televizní dokumenty a dokumenty technického zaměření. Co se týká nabytých edukačních znalostí a vědomostí, ty musejí být často systematicky opakovány a procvičovány pro lepší dekódování dané informace. Pro lepší a výraznější vybavení si dané informace je důležitá nejen vizuální podpora a jiné názorné pomůcky či praktické činnosti, ale i auditivní vštěpování informací ba dokonce vštěpování co nejvíce více smysly, kdy je dekódování informací nejúčinnější. Žák se vyznačuje převážně pamětí mechanickou a krátkodobou.

Představivost: u žáka se projevuje výrazně nápadné zaujetí pro určitou činnost, které je abnormální svoji intenzitou a to je poslech oblíbených písní se sluchátky na uších. Odmítá vykonávat jiné, než poslechové činnosti. Při edukaci se musí vynaložit silná motivace, která chlapce zaujme, většinou v podobě zpívaného projevu a hry na kytaru, která se chlapci líbí a kterou upřednostňuje před hrou na klavír. Na chvíli ho odláká od jeho rutinní stereotypie a teprve tehdy se můžeme věnovat výchovně vzdělávací činnosti. Je schopen na jedné struně vybrnkat melodii jednoduché písně, aniž by se někdy hře na kytaru učil. Vyznačuje se skvělým hudebním sluchem a rytmickým cítěním. Pomocí vizualizací a procesních schémat došlo k výraznému pokroku při pochopení významu některých slov a větných spojení a k zautomatizování některých sebeobslužných činností.

Komunikační dovednosti: žákova řeč se obohatila o další nová slova většinou technického charakteru, jejichž významu evidentně nerozumí, pouze je echolálicky opakuje. Řeč je stále dyslalická, mnohdy nesrozumitelná s nově vytvořenými agramatismy a to převážně u slov, která do svého expresivního slovníku přijal během posledního půl roku. Žák stále zaměňuje zájmena já – ty, hovoří o sobě ve 3. osobě ženského rodu. Komunikuje pouze na vyzvání, na jednoduchou otázku odpoví jednoslovně ano – ne nebo otázku echolálicky zopakuje. Je schopen někdy gramaticky nesprávně popsat obrázky ve zpěvníku, jestliže mu učitelka děj prstem postupně ukazuje, píseň je schopen i melodizovat. Se zpěvníkem pracuje stále rád, líbí se mu obrázky, které obsahuje, v počítačové formě si dokáže sám nastavit poslech písní, které má v oblibě a společně je melodizovat. Po zavedení vizuální struktury i v domácím prostředí se podle matky eliminovaly žákovy projevy neadekvátního chování, upravil se mu denní režim, který tak lépe zvládal i s jeho nahodilými změnami. Je schopen si

jedním slovem říct co chce, co ho bolí, co chce dělat, zda má žízeň nebo hlad. Nacvičujeme tvoření složených vět pomocí vizualizací a porozumění jednoduchým otázkám uvozeným tázacím zájmenem kdo, co, proč, kde, na které žák neumí odpovědět vždy správně.



Graf 11: Kognitivní dovednosti žáka T. S. na konci 3. etapy – prosinec 2012

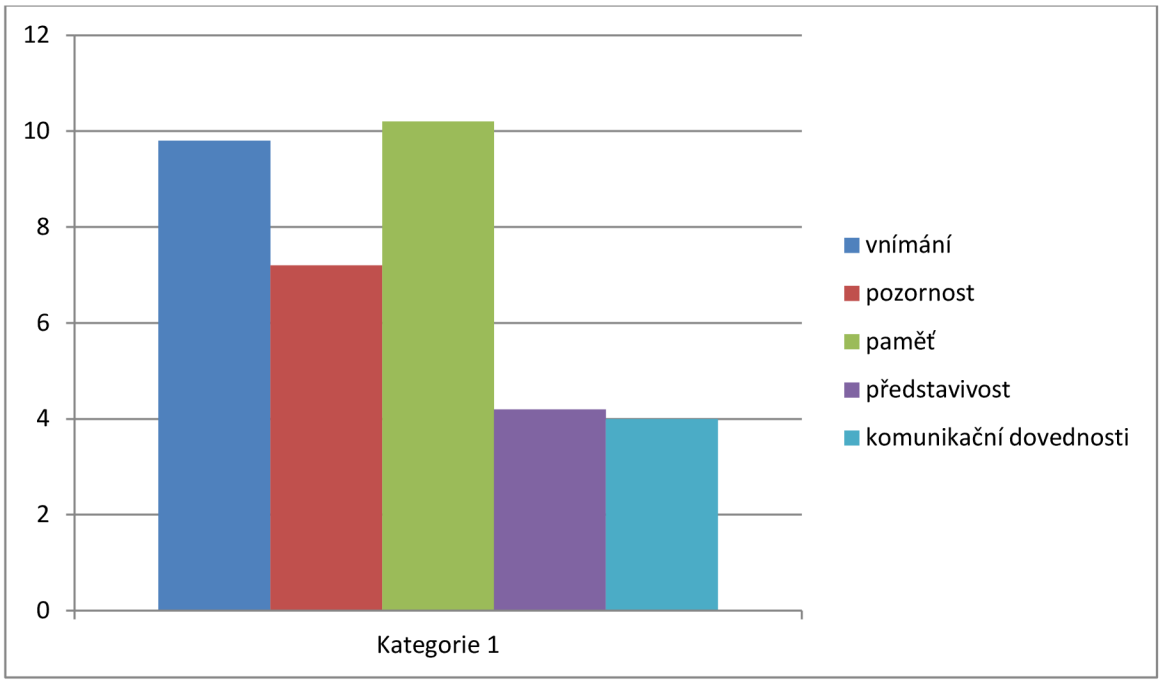
Kazuistická studie č. 4

Žák P. G., 14 let, diagnóza: dětský autismus, středně těžké mentální postižení, organické poškození CNS, OVŘ, strabismus, epilepsie

Charakteristika žáka na začátku výzkumného šetření a průběh seznamování s výzkumným materiálem – září 2011.

Na svůj věk velmi somaticky vyspělý žák P. G., začal navštěvovat naši školu ve školním roce 2010/2011, kdy přestoupil z jiného zařízení a v současné době navštěvuje 7. ročník. Pochází z velmi nepodnětného rodinného prostředí. Funkční komunikaci nepoužívá. Rozhovor s ním není reciproční, vyskytují se časté echolálie, kdy opakuje vše, co slyší kolem sebe. Na otázky odpovídá pouze slovem ano. Vyhledával přítomnost ostatních spolužáků, ale projevoval se pouze jako pozorovatel, do žádných společných aktivit se nezapojoval. Jeho edukace probíhala formou strukturované výuky v rámci TEACCH programu frontálně i individuálně. Lokomoce a hrubá motorika neměla výraznější nedostatky, více postižena byla jemná motorika a tím pádem všechny

úkony s ní spojené. Snažil se manipulovat s předměty, ale pohyby prstů byly a jsou velmi neobratné. Zvládal špetkový úchop, držení psacího náčiní bylo nejisté. Vkládal větší předměty do otvorů, navlékal větší korále na drátek, našrouboval víčko na PET láhev. Na začátku výzkumného šetření již zvládal psacím písmem opisovat všechna písmena a spojovat je do slov a jednoduchých vět podle předepsané předlohy. Samostatně však nic napsat nedokázal a obsahu psaného textu nerozuměl. Jeho písmo bylo kostrbaté a neúhledné. Poznal číselnou řadu od 0-20, sčítal a odčítal s názorem a podle sčítacího pravítka s mírnou dopomocí. Uměl poznat všechna velká hůlková písmena abecedy, s pomocí a podle zřetelné předlohy poskládal z kartiček s písmeny slovo nebo jednoduchou větu. Velký problém však žákovi činilo pochopit danou posloupnost a vnímat tak obsah přečteného či napsaného. Tento problém dělal žákovi potíže hlavně v pochopení posloupnosti např. u sebeobslužných činností (oblékl si tričko na mikinu nebo ponožky navlékal na papuče). Jeho denní školní režim řídí panel s piktogramy s nápisy. Každý neúspěch nebo nezdar žák ventiloval pláčem, v horším případě záchvatem vzteku, který jsme korigovali pobytem v multisenzorické místnosti, kde se žák většinou zklidnil. Jako motivační prvek fungovala sladkost. S výzkumným materiálem byl žák seznámen spolu s ostatními žáky při ranním skupinovém hudebním bloku, a pro velký úspěch jsme s ním pracovali i při individuální výuce, jelikož se systematická dějová posloupnost jednotlivých vizualizací ve zpěvníku u žáka jevila jako dobrý pomocník při procvičování této posloupnosti i při práci s procesními schématy za účelem zdokonalení se v sebeobslužných činnostech.



Graf 12: Kognitivní dovednosti žáka P. G. na začátku 1. etapy – září 2011

Charakteristika úrovně kognitivních dovedností na konci 1. etapy – červen 2012

Vnímání: oční kontakt udržuje pouze na vyzvání, jinak jej nevyhledává, při vyučování se často dívá „mimo“, pobrukuje si nebo si píská. Při volném pohybu ve třídě se u žáka často objevují motorické stereotypie, je fascinován vlastními prsty. Oblíbil si jednu dřevěnou navlékačku geometrických tvarů s trny, kterou denně po příchodu do třídy upřednostňuje a vyhledává, je spokojen, až když ji celou poskládá a zase uloží na své místo. Vyžaduje, aby byly všechny věci na svém místě, tak, jak je zvyklý. Rozezná a pojmenuje barvy, roztřídí a pojmenuje geometrické tvary, třídí předměty podle různých kritérií, poskládá obrázek ze čtyř částí. Zvládá nápodobu i poměrně složitějších pohybů nebo gest obličeje, ovšem výrazy obličeje a gesta k regulování sociálních interakcí nepoužívá. Úchop psacího náčiní je díky vizualizaci správného úchopu na fotografii správný. Žákova lateralita je vyhraněná dominancí levé ruky. Podle předepsaného vzoru dokáže obtahovat tahy psacího písma. Bez předlohy to nedokáže. Má velmi dobrý rytmus, vytleskává přesně různé rytmické celky. Provádí analýzu první hlásky ve slově, vyvozuje hlásky pomocí obrázků a diferencuje tvary podobných písmen. Nevnímá významový rozdíl u fonematicky blízkých slov a nerozumí jednoduchým otázkám. S pomocí čte všechna hůlková písmena, spojovat je do slabik a slabiky do slov a jednoduchých vět však bez názoru nedokáže. Počítá v oboru do 20 pomocí názoru a sčítacího pravítka. Nevnímá časovou posloupnost určitých celků, proto jsme se

zaměřovali na postupné řazení vizualizací a procesuálních schémat dle probíhajícího děje, v čemž nám pomáhala i činnost s výzkumným materiálem v podobě obrázkového zpěvníku, kterou žák prováděl velmi rád a ochotně. Všechny žákovy sebeobslužné činnosti řídí procesuální schémata určitých pracovních aktivit.

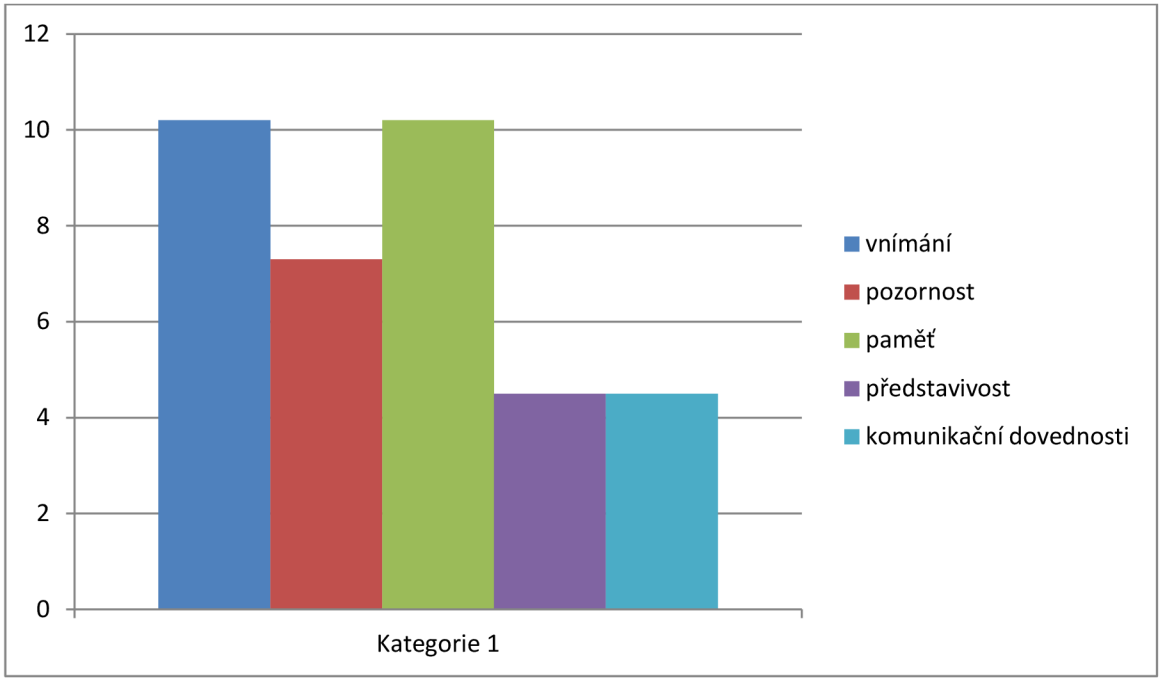
Pozornost: soustředěnost žáka byla v dostatečné míře procvičována různými aktivitami na podporu koncentrace pozornosti, tenacitu však žák udržel pouze několik minut. Pozornost je krátkodobá. Pokud jej činnost zaujala, byl schopen pracovat v plném soustředění až do konce daného jednoduchého úkolu. Prostředkem motivace k dokončení zadané činnosti sloužila výhradně sladkost. Žákova pozornost byla lehce ovlivnitelná rušivými elementy, hlavně zvukovými podněty z okolí, a tak snadno a lehce žák upadal do bezděčné nepozornosti. Hoch se jevil jako roztěkaný a nepozorný, často se projevoval motorickým neklidem. Mnohdy vázla zraková kontrola u prováděných činností a na zadanou činnost se dokázal soustředit pouze pod dohledem učitele.

Paměť: u žáka se projevuje převážně krátkodobá fixace získaných informací. Nově nabyté vědomosti a zkušenosti se žákovi hůře či lépe vybavují podle toho, jaký má žák k daným informacím osobní vztah, často se ale u žáka setkávám s pasivním postojem. Mnohdy se jedná pouze o bezděčné mechanické vštěpování informací, které je nutno si stále a často opakovat. Výrazným determinantem žákova dekódování si informací do paměti je jeho aktuální psychický stav. Žák někdy dokáže nečekaně překvapit vybavením si informace dlouhodobějšího charakteru.

Představivost: žákovy aktivity, hra a zájmy jsou velmi omezené, stereotypní a repetitivní. Výrazně je také omezena schopnost prostorově vidět. Hra se jeví jako nefunkční, nevyhledává ke své hře spoluhráče, jeho zájmy se ulpívají pouze na ověřené a známé skládanky, puzzle, které je schopen dokola opakovat. K podpoře jeho představivosti je nutné plné využívání vizuálních a auditivních pomůcek. Žák začíná vnímat jednotlivá procesuální schémata a s pomocí podle nich pracovat. Také vizualizace ve zpěvníku se osvědčily a to hlavně ve vnímání posloupnosti určitého děje, který si lépe uvědomuje, neboť se jedná o všeobecně známé písně, které denně používáme v hudebním repertoáru.

Komunikační dovednosti: obohatila se žákova expresivní i impresivní slovní zásoba, i když pasivní slovník stále převládá nad aktivním. Pomocí vizualizací se naučil poznávat a pojmenovávat nová slova. Verbálně se projevuje jen na vyzvání, výjimečně komentuje nějakou situaci, často se dorozumívá rukou druhé osoby. Začal napodobovat

onomatopoické zvuky zvířat. Pomocí piktogramů vyznačujících souhlas a nesouhlas se učil pochopit výraz souhlasu a negace. Snaží se používat gesta na vyjádření negace - otáčením hlavou a kýváním ruky v zápěstí. Verbálně opovědět na otázku se také snaží pouze výjimečně. Nemelodizuje, pouze si píská a pobrukuje.



Graf 13: Kognitivní dovednosti žáka P. G. na konci 1. etapy – únor 2012

Charakteristika úrovně kognitivních dovedností na konci 2. etapy – červen 2012

Vnímání: žák funkčně používá procesní schémata k podpoře sebeobsluhy, kdy je nejvýraznější pokrok v kvalitě vykonávaných činností. Je schopen si sám ukazovat ve směru zleva doprava na vizualizace v obrázkovém zpěvníku a odříkávat text daných písní. Postupně začal pracovat i se zpěvníkem v počítačové podobě, kdy se snaží uspořádat obsah písně podle posloupnosti děje u několika nejznámějších písní. Zcela funkčně se již orientuje podle panelu s piktogramy a nápisy. Oční kontakt je spíše nahodilý, chlapec ho sám nevyhledává, mimiku a gesta obličeje k regulování sociálních interakcí nepoužívá. Dokáže však dokonale napodobit mimiku i grimasu přesně podle osoby, se kterou je ve styku, stejně tak i jeho modulaci hlasu.

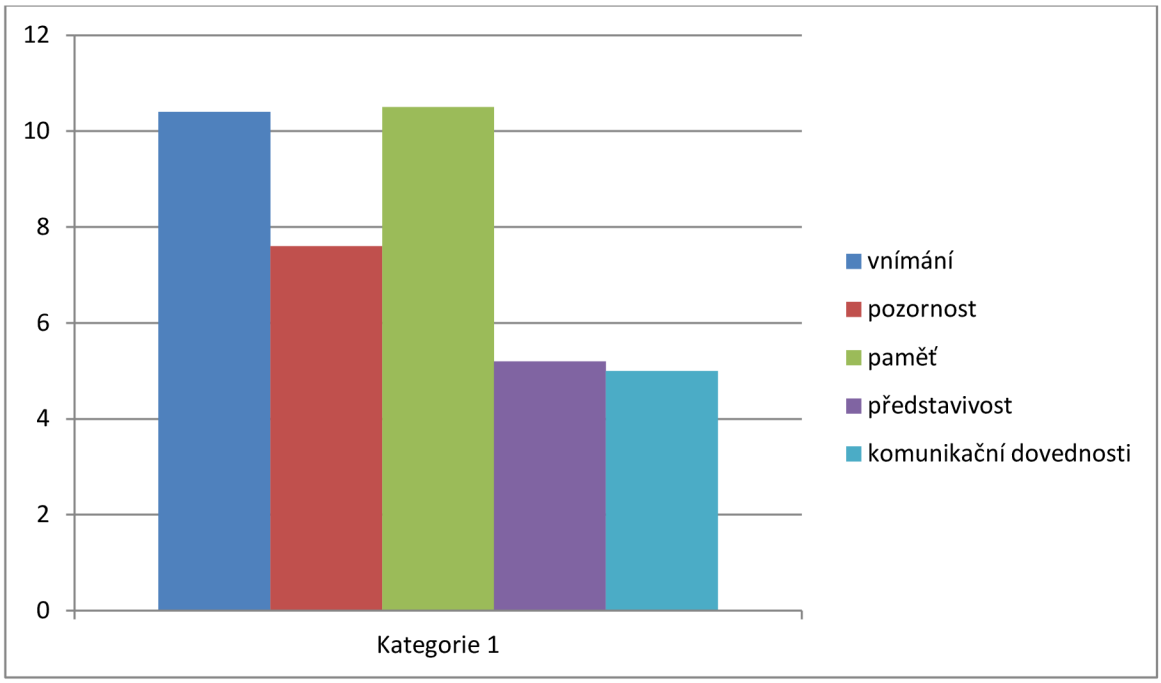
Pozornost: zadaný úkol, který žáka zaujal, je schopen pod dohledem pedagoga vykonat a splnit až do konce, koncentrace pozornosti se tak mírně zvýšila. Při samostatné činnosti ještě neudrží pracovní koncept a musí být motivován drobnou odměnou za každý splněný úkol. Pozornost je stále silně ovlivnitelná rušivými podněty z okolí. S pomocí pedagoga je schopen udržet zrakovou kontrolu u prováděné činnosti. Žák se

dokáže těšit z úspěšně vykonané činnosti. Se zaujetím pozoruje ostatní spolužáky, do společných aktivit se ale nezapojuje, spíše jen jako pasivní článek, nevadí mu ale fyzický kontakt s ostatními spolužáky.

Paměť: žák přestal být tolik pasivní k prováděným aktivitám, těší ho úspěch z dobře vykonaných prací a možnost získat odměnu. Je schopen si zapamatovat celý text určité známé písně a bez chyby ho reprodukovat. Má ovšem značnou paměť na vulgarismy, které stále častěji používá. Mechanická paměť sice převládá nad logickou pamětí, ale chlapec pozvolna začíná plnit i elementární činnosti abstraktnější povahy.

Představivost: systematickou prací s vizualizacemi a procesuálními schématy bylo dosaženo poměrně výrazného úspěchu v podobě pochopení ať významu některých slov a slovních spojení, tak uvědomění si dějové posloupnosti určitých sebeobslužných činností nebo situací ze žákova okolí. Osvědčil se také panel řídící žákovy školní činnosti, který pomáhá uvědomovat si nastolené změny v prostoru a čase. Přes několikeré urgence a naléhání na rodiče bylo docíleno toho, že stejný panel s vizualizacemi činností byl žákovi pořízen i doma. Hra a zájmy žáka jsou stále omezené, zaměřené převážně na stereotypní činnost s jemným třepetavým materiálem nebo ověřené skládačky. Nově nabízené zájmové hry hoch odmítá přijmout.

Komunikační dovednosti: žákova řeč je opožděná, echolalická, pasivní slovník stále převažuje nad aktivním. Produkovaná řeč však nemá znatelnou řečovou vadu, řeč je srozumitelná, i když nefunkční a nesprávně gramaticky poskládaná. Verbálně se projevuje již nejen na vyzvání, ale začíná elementárně komentovat situace kolem něj, často komentuje a napodobuje sdělení učitele. Žák přestal používat komunikaci rukou druhé osoby. V řeči užívá nevhodné vulgarismy. Daří se nacvičovat časovou posloupnost při vyprávění děje jednoduché pohádky pomocí po sobě jdoucích obrázků nebo také situací ze žákova okolí pomocí procesuálních schémat, které je ostatně důležité posléze praktikovat v praxi. V řeči užívá nevhodné vulgarismy. S kolektivem spolužáků komunikuje výjimečně, většinou pouze jen pokud chce, většinou echolálicky zopakuje, co z nich kdo řekl. Pozvolna začíná nepřesně melodizovat některé známé písně, reprodukce říkadel je spíše těch s pohybem. Je si vědom neadekvátností ve svém chování a jednání, ovšem zákaz respektuje zřídka.



Graf 14: Kognitivní dovednosti žáka P. G. na konci 2. etapy – červen 2012

Charakteristika úrovně kognitivních dovedností na konci 3. etapy – prosinec 2012

Vnímání: žák píše podle předepsaného vzoru psacím i tiskacím písmem, písmo je kostrbaté, neúhledné, úchop psacího náčiní je správný. Samostatně dokáže napsat několik písmen jako A, E, I, O, P, T, R, podepsat se bez vzoru nedokáže, neumí zachovat posloupnost po sobě jdoucích písmen svého jména. Pojmenuje hůlková písmena, seskupit je do slova však bez vzoru a pomoci pedagoga nedokáže. Počítá s názorem v oboru do 30, umí vyjmenovat číselnou řadu podle vzoru. Problém mu činí některé kvantitativní vztahy a pojmy. Vnímá svůj organizační panel školních činností a funkčně se podle něj řídí, vnímá sled vizualizovaných procesuálních schémat sebeobslužných činností a situací z jeho okolí a praktikuje je v praxi. Vnímá posloupnost děje obsahů písní z obrázkového zpěvníku a zvládne je bez problémů přesně pojmenovat. V počítačové podobě obrázkového zpěvníku samostatně poskládá jednotlivé obrázky do dějové posloupnosti. Má dokonalé rytmické cítění, dokáže s pravidelnou přesností zaznamenat rytmus i metrum písně nebo melodie. Není schopen vnímat riziko nebezpečné situace, své okolí vnímá jen nahodile. Chybí sociální úsměv, gesta mimiku ke korigování sociální interakce s okolím nepoužívá.

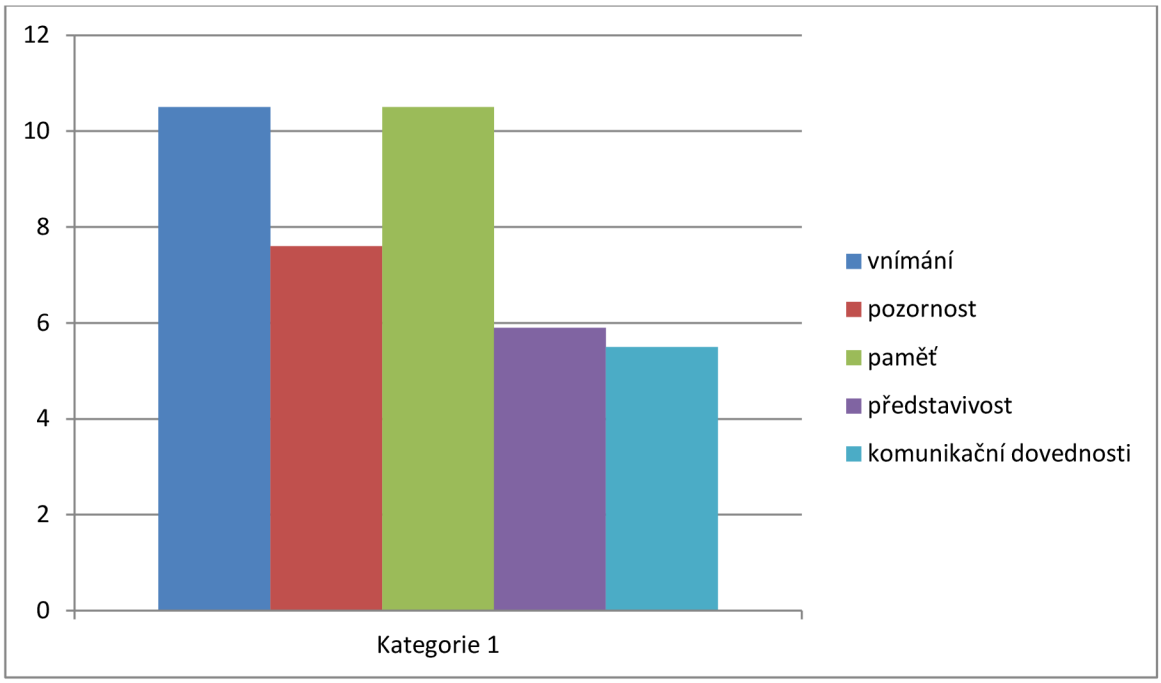
Pozornost: zadaný úkol je schopen splnit pouze pod dohledem pedagoga. Tenacita pozornosti bývá u žáka nápadně kolísavá, často se mění bez zjevné příčiny, jindy se projeví slabá koncentrace pozornosti vlivem rušivých elementů mimo třídu, rozptýlí ho sebemenší maličkost. Žák se hůře přizpůsobuje změně činnosti, jeho pozornost je v tu

chvíli málo adaptabilní. Mnohdy mu dělá problém udržet pozornost při hře nebo zájmové aktivitě neověřené, pro žáka nové, neznámé. Když se na něj promluví, zdá se, že neposlouchá. Při samostatné činnosti neudrží pracovní koncept, úkol mu musí být prakticky předveden, poté je nutná motivace odměnou za každý splněný úkol. Koncentrace pozornosti se zlepší, jestliže je zadaný úkol žákovi blízký, zajímavý a ověřený. Pozornost je převážně krátkodobá. Úkoly a pracovní aktivity jsou žákovi zadávány vzhledem k jeho individuální dispozici spíše kratšího charakteru, aby byl schopen je zvládnout do konce.

Paměť: žák přestal být pasivní ke známým ověřeným hrám a aktivitám, těší ho úspěch z dobře zvládnutého úkolu a vidina odměny. Je schopen si mechanicky uložit do paměti nabyté informace, podpořené častým opakováním. Paměť se projevuje převážně krátkodobá, často se jedná o bezděčné mechanické vštěpování informací, vědomosti si žák vybavuje lépe, když k nim má chlapec určitý vztah a jsou mu blízké. Snadněji je schopen zapamatovat si říkanku doprovázenou pohybem.

Představivost: podle rodičů žáka se velmi osvědčil panel očekávaných činností pomocí obrázků i v domácím prostředí. Zamezilo se tak konfliktním a problémovým situacím v žákově chování a ujasnění si časových vztahů při pobytu doma. Systematickou prací s vizualizacemi a procesuálními schématy bylo dosaženo poměrně výrazného úspěchu v podobě pochopení ať významu některých slov a slovních spojení, tak uvědomění si dějové posloupnosti určitých sebeobslužných činností nebo situací ze žákova okolí. Žák pomocí procesuálních schémat zvládá některé sebeobslužné činnosti, které mu v minulosti činily problém. Čtení procesuálních schémat s jejich praktickým využitím bylo procvičováno každodenně při individuální výuce a následných běžných praktických situacích. Vlivem vizualizací v obrázkovém zpěvníku si žák ujasnil některé významové prvky slov a slovních spojení u známých dětských písní, což mu umožnilo rozšířit si jak aktivní, tak pasivní slovní zásobu a prostorovou představivost.

Komunikační dovednosti: žák se vyjadřuje verbálně, ale nefunkčně, echolalické projevy jsou na ústupu, objevují se již jen zřídka, žák si uvědomuje tuto indispozici a má snahu tyto projevy korigovat. Žákova řeč je ale stále značně opožděná, pasivní slovník převažuje nad aktivním a je narušená celková gramatická stránka jazyka. Je schopen odpovědět na jednoduchou otázku, začal si sám pro sebe komentovat situace, které se právě dějí. Pomocí rozstrukturovaných obrázků se daří nacvičovat uvědomění si časové posloupnosti u jednoduché pohádky, podle které se snaží vyprávět děj. V komunikaci se však objevují určité stereotypie.



Graf 15: Kognitivní dovednosti žáka P. G. na konci 3. etapy – prosinec 2012

4.4 Závěr výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry může vizualizace v hudební výchově v základní škole speciální ovlivnit a obohatit kognitivní funkce žáků s PAS pomocí vizualizovaného obrázkového zpěvníku. Výzkum probíhal metodou kvalitativního výzkumu. Pravidelným používáním didaktického materiálu přímo v edukačním procesu byly zjištěny a zaznamenány výsledky výzkumného šetření, které potvrzují vliv na rozvoj kognitivních funkcí žáků s PAS v základní škole speciální. Bylo zjištěno a potvrzeno, že vizualizace je nedílnou součástí edukace žáků s poruchami autistického spektra. Usnadňuje žákům objasňovat veškeré verbální informace, pomáhá jim zvyšovat schopnost nastalé změně porozumět a lépe ji přijmout a vyhodnotit, vybavit si novou informaci a lépe si ji zapamatovat. Dobře nastavená vizuální podpora pomáhá žákům s PAS kompenzovat jejich handicap kognitivních funkcí, u kterých je hudba jedním ze zásadních prostředků úspěšné edukační činnosti. **Hlavní cíl výzkumu byl splněn.**

Na začátku výzkumného šetření byly stanoveny tři **dílčí cíle**, které byly po skončení výzkumu zodpovězeny takto:

1. Ověřování účinků obrázkového zpěvníku známých dětských písní na rozvoj kognitivních dovedností u žáků s PAS na základní škole speciální v praxi.

V rámci pravidelného používání vizualizovaného obrázkového zpěvníku, který byl vyroben výhradně pro potřeby žáků s poruchou autistického spektra, a který byl

aplikován u těchto žáků v průběhu roku a půl v ranním hudebním bloku a při individuální výuce, bylo průběžným zaznamenáváním výsledků šetření zjištěno, že došlo v oblastech kognitivních schopností k předpokládanému vývojovému posunu. V rámci výzkumného šetření byly hodnoceny tyto rozumové schopnosti: vnímání, pozornost, paměť, představivost a komunikační dovednosti. Rozvoj těchto kognitivních funkcí potvrzuje i grafické znázornění v hodnotících profilech jednotlivých respondentů. **Dílčí cíl byl splněn.**

2. Stanovení vývojové úrovně v oblastech rozvoje kognitivních dovedností a vyhodnocení jejich zlepšení za použití vizualizovaných procesních schémat v podobě obrázkového zpěvníku.

Pomocí analýz dokumentů a participačním pozorováním žáků se podařilo zjistit maximální dosaženou vývojovou úroveň u jednotlivých respondentů v jejich kognitivních schopnostech, kdy byly výsledky zaznamenány na začátku výzkumného šetření a dále na konci každé ze tří výzkumných etap. Barevné výkonnostní křivky grafů ve výzkumné části poukazují na aktuální vrůstající vývojovou úroveň rozumových schopností u jednotlivých žáků, tyto byly poté zpracovány do následujících tabulek:

Kazuistická studie č. 1

Výsledky v grafickém hodnotícím profilu č.1 až č.3 u žáka L.M. ukazují, že rozvoj jeho kognitivních schopností při adekvátním využití vizualizace je vzrůstající:

Souhrn vývoje kognitivních schopností žáka L. M.				
	září 2011	únor 2012	červen 2012	prosinec 2012
vnímání	0,9	-	1,2	1,4
pozornost	0,5	-	0,6	1.1
paměť	0,9	-	1,0	1.2
představivost	0,6	-	0,9	1.0
komunikační dovednosti	0,6	-	0,7	0,9

Tab. 11: Souhrn vývoje kognitivních schopností žáka L. M.

Kazuistická studie č. 2

Výsledky v grafickém hodnotícím profilu č. 4 až č. 7 u žákyně A. P. ukazují, že rozvoj jejích kognitivních schopností při adekvátním využití vizualizace je vzrůstající:

Souhrn vývoje kognitivních schopností žákyně A. P.				
	září 2011	únor 2012	červen 2012	prosinec 2012
vnímání	3,0	3,2	4,0	4,1
pozornost	2,5	2,8	3,0	3,1
paměť	3,0	3,4	4,0	4,1
představivost	2,1	2,5	2,6	2,8
komunikační dovednosti	2,5	2,7	2,7	2,9

Tab. 12: Souhrn vývoje kognitivních schopností žákyně A. P.

Kazuistická studie č. 3

Výsledky v grafickém hodnotícím profilu č. 8 až č. 11 u žáka T. S. ukazují, že rozvoj jeho kognitivních schopností při adekvátním využití vizualizace je vzrůstající:

Souhrn vývoje kognitivních schopností žáka T. S.				
	září 2011	únor 2012	červen 2012	prosinec 2012
vnímání	6, 8	6, 9	7, 0	7, 2
pozornost	5, 5	5, 6	5, 8	6, 0
paměť	6, 9	7, 0	7, 2	7, 5
představivost	3, 8	3, 9	4, 0	4, 2
komunikační dovednosti	2, 5	3, 1	3, 5	4, 0

Tab. 13: Souhrn vývoje kognitivních schopností žáka T. S.

Kazuistická studie č. 4

Výsledky v grafickém hodnotícím profilu č. 12 až č. 15 u žáka P. G. ukazují, že rozvoj jeho kognitivních schopností při adekvátním využití vizualizace je vzrůstající:

Souhrn vývoje kognitivních schopností žáka P. G..				
	září 2011	únor 2012	červen 2012	prosinec 2012
vnímání	9,8	10,2	10,4	10,5
pozornost	7,2	7,3	7,6	7,6
paměť	10,2	10,2	10,5	10,5
představivost	4,2	4,5	5,2	5,9
komunikační dovednosti	4,0	4,5	5,0	5,5

Tab. 14: Souhrn vývoje kognitivních schopností žáka P. G..

Dílčí cíl byl splněn.

3. Popsání metodiky práce s obrázkovým zpěvníkem v praxi na základní škole speciální.

Metodika práce s obrázkovým zpěvníkem a jeho rozšířenými podobami pro multifunkční využití v edukačním procesu v základní škole speciální byla popsána v úvodu a průběhu empirické části. Tato metodika byla pravidelně využívána u žáků s PAS v ranních hudebních blocích nebo při individuální výuce, zřídka i při oddechových pauzách mezi edukacemi. Vlivem této metodické činnosti s výzkumným materiálem byl zaznamenán zjevný a jasný rozvoj ve všech oblastech kognitivního vývoje u těchto žáků, který je zaznačen v grafických edukačních profilech. **Dílčí cíl byl splněn.**

Dále byly na začátku výzkumu stanoveny tři **výzkumné otázky**. Odpovědi na ně jsou tyto:

1. Má edukace s vizualizovaným zpěvníkem výraznější vliv na rozvoj pouze některých kognitivních schopností žáků s PAS?

Vlivem možnosti dlouhodobějšího pozorování a praktické činnosti s žáky s PAS přímo v edukačním procesu, mohu konstatovat, že využití vizuální podpory v jakékoliv podobě je nevyhnutelnou podmínkou při práci s jedinci s PAS a tudíž mají vliv na rozvoj všech kognitivních schopností, ale také, že se některé kognitivní funkce pomocí vizualizace rozvíjejí o něco výrazněji. Tento fakt se týká rozvoje v oblasti komunikace. U všech respondentů byl zaznamenán rozvoj aktivní a pasívní slovní zásoby. Jelikož osoby s autismem nemají dostatečně vyvinutou schopnost chápání významu vzájemné komunikace, nejsou si proto schopni uvědomit skutečnost, že mohou vlivem komunikace ovlivňovat svůj život a své okolí. Komunikace osob s autismem nemusí být

vždy jen pomocí verbálních vyjádření. Vizualizace zajišťuje pochopení významu a obsahu sděleného, vizualizace zajišťuje pochopení denního režimu a úkolů, osobám s autismem odpovídá na otázky *jak, kdy, proč*? Výrazně tak ovlivňuje i jejich sociální interakci, jejich chování ve společnosti, usnadňuje jim zvládat určité změny v jejich životě. Vizualizace je nedílnou součástí života všech jedinců s PAS, vizualizace jim dává možnost „vidět“ svět.

2. Je využití vizualizace podmínkou pro rozvoj rozumových schopností žáků s PAS?

Jak už bylo zodpovězeno v první výzkumné otázce, využití vizualizovaných informací je bezpodmínečnou nutností při rozvoji kognitivních schopností žáků s PAS. Jedinci s poruchami autistického spektra se potřebují situovat. Jestliže se v jejich zaběhlém životě něco změní, obvykle může docházet k problémům. Jedinec s PAS musí být na změnu připraven, vizualizací mu zajistíme předvídatelnost, konkrétnost situace, vizualizace je pro něj pochopitelnější a umožňuje mu možnost funkčně komunikovat. Na základě mého výzkumného šetření bylo potvrzeno, že vizualizace zajišťuje schopnost vnímat a pochopit určité abstraktní situace, ve kterých se jedinci s autismem dennodenně pohybují, zmítají a ztrácejí. Rozvíjí expresivní i receptivní slovní zásobu, jakož i všechny ostatní kognitivní schopnosti žáků. Pro kvalitní život těchto jedinců jsou vizualizace nezbytně nutné a nevyhnutelné.

3. Působí vizualizace na rozvoj a získávání dovedností i v dalších oblastech rozvoje žáků s PAS v základní škole speciální?

Vizualizace nepochybně působí i na rozvoj dalších schopností a dovedností žáků s PAS a to hlavně v podobě procesuálních schémat, které jsou také vizualizovanou formou získávání informací. Procesuální schémata jsou vizualizované sledy činností nebo aktivit, které jsou zaznamenány a rozděleny do určitých po sobě jdoucích kroků. V základní škole speciální se u žáků s PAS procesuální schémata využívají převážně k rozvoji sebeobslužných činností, pracích v kuchyni a při aktivitách, kde je také důležitá samostatnost jako při laboratorních pracích nebo při ovládání počítače. Práce s procesuálními schématy je u těchto žáků nezbytná z toho důvodu, že jim do určité míry zajišťuje nezávislost na jiných osobách, což nepochybně zkvalitňuje jejich život ve společnosti. V neposlední řadě bych chtěla vyvodit možná doporučení pro další pedagogickou praxi získaná na základě výzkumného šetření v této diplomové práci. Apeluji proto tímto na všechny pedagogy pracující se žáky s PAS, aby se snažili co nejefektivněji a v co největší možné míře využívat vizualizace ve všech podobách a ve

všech možných situacích v průběhu celého pobytu těchto žáků ve škole. Je nutno zodpovědně a kvalifikovaně poučit i rodiče žáků o nutnosti zavedení vizualizací i v domácím prostředí a informovat je o všech možných výhodách této pomoci. Vyzdvihla bych také celkový přínos vizualizovaného zpěvníku na rozvoj všech kognitivních schopností, zejména na oblast komunikace, jehož používáním si žáci viditelně rozšířili slovní zásobu a ve velké míře odstranili vzniklé agramatismy ve slovech, vzniklé převážně z nedostatečné slovní představivosti. Tento odborný výzkum měl ostatním pedagogům pracujícím s žáky s autismem poskytnout možné vodítko působení na žáky v hodinách hudební výchovy a žákům s poruchou autistického spektra usnadnit pochopit a lépe si vybavit získané informace.

ZÁVĚR

Není žádnou neznámou, že vizualizace patří k silným stránkám jedinců s poruchami autistického spektra a dokáže jim nepochybně kompenzovat jejich handicap. Je podmínkou rozvoje rozumových schopností u těchto žáků. Navíc ve spojení s hudbou, která výrazně přispívá jak k možné terapeutické intervenci na tyto jedince, tak při edukační činnosti s nimi a umožňuje tak jakési propojení mezi ostatními výchovně vzdělávacími aktivitami. Při psaní této diplomové práce jsem vycházela z vlastních zkušeností z práce s žáky s poruchami autistického spektra, kde jsem měla možnost dlouhodobě sledovat vliv vizualizovaného zpěvníku oblíbených dětských písní na rozvoj jejich kognitivních dovedností. K nápadu vytvořit vizualizovaný materiál mě přivedl fakt, že si všichni žáci s autismem v mé třídě nedokázali vybavit obsah i těch nejjednodušších dětských písní a u mnoha slov si fixovali agramatismy. Obrázkový zpěvník, který původně vznikl rozkreslením pouze jediné písně, k mému překvapení všechny žáky od prvního seznámení se s ním, nadchnul. Barevné, konkrétní obrázky se žákům velmi líbily a při práci v hudební výchově se velmi osvědčily. Ne náhodou V. Čadilová a Z. Žampachová (2008) uvádějí, že intervence pomocí strukturovaného učení, jejíž součástí vizualizace je, staví na odstranění deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí jejich silné stránky. Odstranění či snížení deficitu, který se projevuje nižší schopností rozumět pokynům a zvládat chování bez podpory a přítomnosti dospělé osoby, vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu a motivační stimuly. Přiměřený přístup k jedincům s PAS a jeho odpovídající rozvoj zajistí pouze intervence využívající tyto přístupy. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol, kde každá má tři podkapitoly. Vymezuje všechny pojmy týkající se poruch autistického spektra, etiologii a současné pojetí, zabývá se charakteristikou jednotlivých poruch, diagnostikou, deficity chování, jakož i triádou postižení. Dále se zabývá možnostmi vzdělávání žáků s PAS, edukačními aktivitami a intervencemi v základní škole speciální. Vymezuje pojem hudební výchova, její význam, úlohu a obsah vzdělávacího oboru v základní škole speciální. Popisuje rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, do jaké míry může vizualizace v hudební výchově ovlivnit a obohatit kognitivní funkce žáků s PAS pomocí vizualizovaného obrázkového zpěvníku, vytvořeného pro potřeby žáků v základní škole speciální a který je součástí přílohy. Výzkumná část se skládala

z kazuistik čtyř žáků s PAS, kde byl v jednotlivých etapách šetření popsán rozvoj jejich kognitivních dovedností vlivem avizovaného obrázkového zpěvníku. Průběžné výsledky jednotlivých etap vývoje kognitivních schopností, kam patřily vnímání, představivost, paměť, pozornost a rozvoj komunikačních dovedností, byly zaznamenány do grafů a následných vyhodnocujících tabulek.

SHRNUTÍ

Cílem výzkumného šetření s názvem Vizualizace a její využití v edukaci hudební výchovy u žáků s poruchami autistického spektra v základní škole speciální je zjistit, do jaké míry může vizualizace v hudební výchově ovlivnit a obohatit kognitivní funkce žáků s PAS pomocí obrázkového zpěvníku, vytvořeného pro potřeby žáků v základní škole speciální a který je součástí přílohy. Vymezuje všechny pojmy týkající se poruch autistického spektra, etiologii a současné pojetí, zabývá se charakteristikou jednotlivých poruch, diagnostikou, deficity chování, jakož i triádou postižení. Dále se zabývá možnostmi vzdělávání žáků s PAS, edukačními aktivitami a intervencemi v základní škole speciální. Vymezuje pojem hudební výchova, její význam, úlohu a obsah vzdělávacího oboru v základní škole speciální. Popisuje Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální. Výzkumná část se zabývá ověřováním obrázkového zpěvníku v praxi se žáky s poruchami autistického spektra a jeho vlivem na rozvoj jejich kognitivních schopností.

SUMMARY

The aim of the research entitled Visualization of Music in Education for Pupils with Autistic Spectrum Disorders (ASD) at primary special school is to determine how much the visualization in music education using pictorial Songbook affects cognitive functions and enriches pupils with ASD. The pictorial Songbook was created for the needs of pupils in primary special school and it is part of the Annex. The research defines all concepts related to autism spectrum disorders, etiology and current conception, describes an individual failures, diagnostics, behavioural deficits as well as triad involvement. It also deals with the possibilities of education for pupils with ASD, educational activities and interventions at primary special school. The research defines the concept of music education and its importance, the role and content of the educational field at primary special school. It describes the general educational program for special education at primary special school. The research part of the work verifies pictorial songbook in practice with students with autism spectrum disorders and its influence on the development of their cognitive abilities.

POUŽITÉ ZDROJE

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

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

BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem.* Translated by Miroslava Jelínková. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.

HOLAS, M. *Hudební pedagogika.* 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, 2004. 125 s. ISBN 80-7331-018-X.

HOLAS, M. *Psychologické základy hudební pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2000. ISBN 978-80-7367-628-5.

GILLBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2.

JAHODA, J., *Hudební výchova pro 1. – 3. ročník speciálních škol.* Praha: Septima, 1993. ISBN 80-85801-55-8.

JAHODA, J., *Hudební výchova pro 4. – 6. ročník speciálních škol.* Praha: Septima, 1993. ISBN 80-85801-55-8.

JAHODA, J., Hudební výchova pro 7. - 10. ročník speciálních škol. Praha: Septima, 1993. ISBN 80-85801-55-8

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus I. – problémy komunikace dětí s autismem.* Praha: IPPP ČR, 1999.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus II. – problémy v sociálních vztazích dětí s autismem.* Praha: IPPP ČR, 2000.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus III. – problémy s představivostí u dětí s autismem.* Praha: IPPP ČR, 2000.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus. IV., Péče o dospělé klienty s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001.

JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL. R. *Autismus. V., Hra a hračka v životě dítěte s autismem.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus. VI., Diagnostika a možnosti korekce chování u klientů s autismem.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2002.

MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice:teorie a metodika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1075-3.

NESNÍDALOVÁ, R. *Extrémní osamělost.* 2. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-024-3.

OPATŘILOVÁ, D., Základní problematika autismu. In Pipeková J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky* 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PATRICK, N., *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-867-8.

PIPEKOVÁ, J., *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4., Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s mentálním postižením. Praha, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem:aplikovaná behaviorální analýza*. Translated by Miroslava Jelínková. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-424-3.

SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1974.

SEDLÁK, F. *Úvod do psychologie hudby. I., Hudební schopnosti a jejich rozvoj*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

SCHOPLER, E., MESIBOV. G.B. *Autistické chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 303 s. ISBN 80-7178-133-9.

SCHOPLER, E., LANSING, M., WATERS, T., *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-3-4.

SCHOPLER, E., REICHLER, J., LANSING, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678982.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VALENTA, M., MŮLLER, O. *Psychopedie*: *Teoretické základy a metodika. 4.* aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.

VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.

VOCILKA, M., *Autismus a možnosti výchovné praxe*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-58-2.

VOCILKA, M. *Autismus*. Praha: Tech-Market, 1996. ISBN 80-902134-3-X.

ZEZULA, J. *Hudební výchova v mateřské škole (metodika).* SPN, 1990.ISBN 8004249396, 97880042499397.

Internetové zdroje

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ [online]. [cit. 19.9.2012]. Dostupné: http://www.uzis.cz

HIPOTERAPIE[online][cit. 14. 11. 2012] Dostupné: http://www.hipoterapie.cz/

THOROVÁ, K., SEMÍNOVÁ, M. [online]. Aktualizováno (Pondělí, 12 listopad 2007).

Dostupné: http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni- 2.html

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Mezinárodní klasifikace nemocí ……..10

Tab. 2: Diagnostická kritéria pro dětský autismus……12

Tab. 3: Kvalitativní narušení sociální interakce…….....13

Tab. 4: Kvalitativní narušení komunikace……..13

Tab. 5: Omezené, opakující se nebo stereotypní vzorce chování……..14

Tab. 6: Obvyklá diagnostika atypického autismu…….. .15

Tab. 7: Rettův syndrom…….…16

Tab. 8: Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu……18

Tab. 9: Symptomatika komunikace…….....21

Tab. 10: Seznam zkoumaných žáků……46

Tab. 11: Souhrn vývoje kognitivních schopností žáka L. M……..81

Tab. 12: Souhrn vývoje kognitivních schopností žákyně A. P. ……82

Tab. 13: Souhrn vývoje kognitivních schopností žáka T. S. ……82

Tab. 14: Souhrn vývoje kognitivních schopností žáka P. G.. ……83

Obr. 1: Individualizace……..28

Obr. 2: Strukturalizace……...29

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Kognitivní dovednosti žáka L. M. na začátku 1. etapy……..51

Graf 2: Kognitivní dovednosti žáka L. M. na konci 2. etapy.....53

Graf 3: Kognitivní dovednosti žáka L. M. na konci 3. etapy- ……...56

Graf 4: Kognitivní dovednosti žákyně A. P. na začátku 1. etapy…….....57

Graf 5: Kognitivní dovednosti žákyně A. P. na konci 1. etapy ….....59

Graf 6: Kognitivní dovednosti žákyně A. P. na konci 2. etapy ……....61

Graf 7: Kognitivní dovednosti žákyně A. P. na konci 3. etapy ……...63

Graf 8: Kognitivní dovednosti žáka T. S. na začátku 1. etapy …….65

Graf 9: Kognitivní dovednosti žáka T. S. na konci 1. etapy….....67

Graf 10: Kognitivní dovednosti žáka T. S. na konci 2. etapy ……...69

Graf 11: Kognitivní dovednosti žáka T. S. na konci 3. etapy ……...72

Graf 12: Kognitivní dovednosti žáka P. G. na začátku 1. etap……..…74

Graf 13: Kognitivní dovednosti žáka P. G. na konci 1. etapy ……...76

Graf 14: Kognitivní dovednosti žáka P. G. na konci 2. etapy ……...78

Graf 15: Kognitivní dovednosti žáka P. G. na konci 3. etapy …….....80