

Téma: Autismus – Specifika dětí předškolního věku s tělesným postižením

Předmět: Speciální pedagogika

Zaslal(a): Kristýna Muchová

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí Nad Labem, Pedagogická fakulta

Obor : Specializace v pedagogice, MŠPS

Úvod

V této práci se budu zabývat specifikem předškolního věku, přesněji autismem. Touto prací sleduji jednotlivé autory zabývající se tímto postižením ve svých odborných knihách. Mým cílem je zjistit, který z těchto autorů podle mého názoru nejlépe a nejsrozumitelněji popsal speciální potřeby těchto znevýhodněných dětí. Díky srovnávání pak zhodnotím, kterého autora bych doporučila rodičům, kteří pečují o dítě trpící autismem.

Dále bych chtěla sledovat porovnání různých pomůcek pro snadnější život a co nejlepší rozvoj a zjistit, jakou formou by měla správně probíhat edukace takovýchto dětí.

Autistický vývoj podle Bente Gad Johansenové (1998, str. 5)

Při autistickém vývoji dítě „zakoplo“ na prvním stupni svého schodiště života, nebo se skutálelo zpět na jeho začátek. Řadu funkcí mají zachovanou (percepce vizuální, zpěv, chůze a jiné). Jednotlivé funkce však nebývají integrované. Dítě trpící autismem nechápe, že je to ono samo, kdo jde, mluví a zpívá. Někteří tvrdí, že základem autistického vývoje je strach v podvědomí. Jako by dítě vidělo v řadě vnějších, neškodných situacích a předmětech hrozcí nebezpečí. Některé děti mají zafixovanou jednu odpověď a používají jí na každou otázku. Pokud po nich rodič chce, aby použil jinou, dítě začne panikařit. Tato „zafixovaná odpověď“ je jedním z jejich způsobů komunikace. Každá forma stereotypie je však brzdou v růstu jeho osobnosti.

Autistické dítě nemá smysl pro realitu, a proto v něm strach vyvolává řadu banálních situací.

Petr Adamus (2014, str 15-16) se taktéž zmiňuje o vývoji dítěte s autismem na téma „vztahy k lidem“. Popisuje zde různé typy sociální interakce.

Například typ pasivní. Takovýto kontakt se většinou musí řídit. V této typové skupině jsou spíše děti, které se chtějí mazlit a těší se z fyzického kontaktu. Sociální komunikace je nespontánní, nebo zcela chybí. Využívají ji k uspokojování svých potřeb. Sice se mohou účastnit skupinových her a aktivit, ale neví jak se do hry zapojit. Chování je nevyzrálé a dominuje naivita.

Děti s aktivním typem často ulpívají na oční kontakt, nebo oční kontakt bez komunikační funkce (chybí koordinace očního kontaktu, řeči a gest) Může se projevovat tzv. sociální dezinhibice, což je líbání, dotýkání a hlazení cizích lidí a nedodržování intimní vzdálenosti. Řečové a myšlenkové operace se týkají většinou vlastních zájmů. Omezený, nebo žádný vztah k posluchači, nebo velmi problematické chování. Kladou nevhodné otázky a většinou špatně chápou kontext.

Osamělý typ neprojevuje žádnou snahu o fyzický kontakt, ba se mu ve většině případech vyhýbá. Některé doteky jako houpání a lechtání však mohou vyhledávat. Nezajímají se o komunikaci s vrstevníky, stahují se do ústraní, jsou samotářští a nevěnují pozornost okolí. S přibývajícím věkem se však socializace zlepšuje. V předškolním věku se při vstupu do mateřské školy však raději drží v blízkosti rodičů a projevuje se u nich separační úzkost. Pokud jsou aktivní, mohou ničit hru ostatním dětem a mohou být až agresivní. V takovém případě ani nevnímají jakékoliv reakce dospělých.

Typ formální je typický pro děti s vyšším IQ. Chová se konzervativně a působí chladně. Může se objevit odtažitě chování k rodinným příslušníkům. V oblibě má dodržování pravidel a vždy dokončenou práci. Takovéto děti v mateřských školách při kreslení vždy práci dokončí a to v co nejdokonalejším stavu. Při narušení v práci, nebo při nedodržování stanovených pravidel se často rozčílí. V pozdějším věku chápou doslovné slyšené slovo, ale mají problémy s pochopením ironie, nebo žertu. Objevují se překvapivé výroky bez schopnosti empatie.

Shira Richman (2006, str. 96) hovoří ve své knize Výchova dětí s autismem taktéž o socializaci. Hovoří o ní ve smyslu seznamování dětí s autismem svých sourozenců. Oproti Petru Adamusovi, který používá odborná pojmenování a popisuje teorii, píše Shira Richman svou knihu jako příručku pro rodiče, kteří vychovávají dítě s autismem. Píše více prakticky, než teoreticky. Například právě u této kapitoly, kdy se zabývá seznamováním dítěte s autismem svého sourozence. Zdravý sourozenec mívá pocity jako „Můj bratr si se mnou nehraje, protože mě nemá rád“, „ Má sestra má autismus, bojím se, že ho dostanu“, nebo „ Rodiče se více věnují mé sestře, mají jí rádi víc, než mně.“ Je důležité zdravému dítěti vysvětlit, co to znamená

autismus a vyvrátit mu tak jeho závěry. Pochopení vede k lásce a vzájemné toleranci obou sourozenců. Autorka píše, že každé dítě rozhodně ocení upřímnost.

Ing. Miroslava Jelínková (1999, str. 2) píše ve sborníku o problémech v oblasti komunikace. Sborník má pět dílů a celý první sborník se zabývá komunikací dětí s autismem. U dětí s autismem nelze jejich problémy s komunikací vysvětlit jen nižší mentální úrovní. I když je řečová schopnost často i těžce narušena, schopnost mluvit je obvykle zachována. Děti s vrozeným autismem nemají vrozenou schopnost pochopit význam vzájemné komunikace. Nechápu, že za pomoci komunikace mohou ovlivnit prostředí kolem sebe. S výukou, jak komunikovat, je důležité rozvíjet i chápání proč komunikovat. Děti mají problémy s mentální flexibilitou, s přiřazováním významu, s chápáním symbolů, souvislostí, s pamětí a sociální komunikací.

Ing. Miroslava Jelínková dále píše o výběru alternativního způsobu komunikace. Než takovýto způsob najdeme, děti na sebe často upozorňují prostřednictvím výbuchů vzteku. Pokud dítě ze začátku nezvládne nejvyšší formu komunikace, tj řeč (podle statistik je 50% mluvících) je možné naučit dítěti komunikaci pomocí gest, do kterých patří i znaková řeč, nebo pomocí komunikace s vizuální podporou (fotografie, obrázky, piktogramy, předměty).

Hilde De Clerq (2006, str. 28) píše ve své knize hlavně o vlastních poznatcích ze života se svým autistickým synem Thomasem. Vypráví různé příhody, píše, co ho naučila a jak. Je to takový praktický deník ze života autistického dítěte. Mimo jiné se také zmiňuje o komunikaci svého dítěte. Tato kniha je jediným mým zdrojem, který je ryze praktický bez odborných pouček a pojmů. V době, kdy Thomas nechápal svět, který byl pro něj příliš chaotický, nerozuměl verbální pokynům, a proto se u něj objevovaly záchvaty vzteku. Hilde De Clerq vymyslela trik, jak mu něco vysvětlit, aniž by používala řeč, jelikož vyzorovala, že přemíra slov ho nudí. Například, pokud mu chtěla vysvětlit, že pojedou autem, ukázala mu klíče od auta. Nebo mu ukázala talíř, když se mělo jít obědvat.

Popsala spousty příkladů ze života dítěte s autismem. Další příklad pro ukázkou byl třeba když šel chlapec do školy. Byl nový školní rok a on si nechtěl sednout do své oranžové lavice. Zjistilo se, že před třemi dny se pořezal o oranžové nůžky a tak si tuto barvu spojil s bolestí. Takové je autistické uvažování.

Petr Adamus (2014, str. 75) graficky znázorňuje, že v mateřských školách speciálních jsou u dětí s autismem speciálně pedagogické metody využívány více, než v běžné třídě mateřských škol. Z toho vyplývá, že je vhodnější autistické dítě zařadit do speciální mateřské školy, kde se tedy uskuteční jeho maximální rozvoj. Petr Adamus ve své knize uvádí často hodnoty a učební tabulky. O autismu v předškolním věku se zmiňuje jen minimálně a to v grafu právě o srovnání

speciální a normální mateřské školy.

Bente Gad Johansenová (1998, str. 19) Taktéž píše o vzdělávání, ale ve smyslu pedagogické nabídky. Prvořadým je pro dítě motorický trénink, se kterým se musí začít dříve, než se začnou cvičit různé druhy činností. Den ve speciální mateřské škole může začít s nejmenšími dětmi společným ranním cvičením na žíněnce, zpíváním písniček, jednoduchými hrami, například s prsty. Výběr hraček záleží na věku dětí, v našem případě dva až tři roky (chrastítka, kostky, míčky, montessori pomůcky a jiné na dotek příjemné věci) Vhodnými materiály ke hře jsou plastelína, barvy pro malování prsty, voda, písek, míč. Ve všech hrách musí být vzájemný vztah mezi učitelem a dítětem. Doporučuje se společné skákání, tanec, kutálení se a podobně. Je dobré dětem s autismem pořídit vlastní fotoalbum. Při vizualizaci se osvědčily obrázky a fotografie uprostřed většího papíru. Jednoduché, přehledné obrázky každodenních věcí, které se řadí podle druhu (auto, motorka – dopravní prostředek) Tyto série se s dítětem cvičí každý den. Obrázek se mu ukáže pouze na malou chvíli, dítě tam musí udržovat pozornost, aby vědělo, co na obrázku bylo. Je to efektivnější způsob učení, než kdyby se na obrázek díval déle. Dítě se snadno přestane soustředit.

Pedagog, který pracuje s autistickým dítětem musí vědět, že na takové děti se nesmí pospíchat. Znalostem je třeba ho učit po malých krůčcích a o vše, o co projeví dítě sebemenší zájem je klíčové. Pedagog musí umět dítě vyslechnout i přes obrovské bloky v komunikaci, o kterých se ve své knize zmiňuje Ing. Miroslava Jelínková.

Shira Richman (2006, str. 18) taktéž píše o vzdělávací nabídce. Ve srovnání s Bente Gad Johansenovou, která se ve své knize zmiňuje o vzdělávání ve speciální mateřské škole, píše Shira Richman rady pro rodiče. Například se zmiňuje o příležitostném učení, které je vhodné zejména pro to, protože děti s autismem nemají schopnost udržet pozornost tolik, jako zdravé děti v jejich věku. Tím, že rodiče upraví podmínky, nebo volí záměrný přístup dítěte k určitým předmětům, můžou ho učit po celý den. Dítě si tak musí iniciovat kontakt a požádat o věc, kterou potřebuje. Na příkladu, pokud matka schová kelímek s pastelkami z pracovního stolu, předtím, než požádá dítě, aby vybarvilo obrázek, dítě musí požádat o pastelky. Dovednost požádat o něco je takto učena příležitostným učením. Shira Richman píše o spoustě jiných typů učení a vysvětluje je na příkladech.

O každodenních pomůčkách píše Hilde De Clerq (2006, str. 66). Například píše o denním rozvrhu tvořeném předměty. Buď dítě chápe pojem kategorizace, to znamená, že rozumí, že všechny šampony patří do jedné kategorie, neboť mají tutéž funkci a lze je použít pro mytí vlasů (na tomto případě můžeme učit kategorizaci tříděním předmětů) Pokud je pro děti kategorizace moc složitá, v tom případě je nutné používat jen jeden předmět. Dají se taktéž

používat předměty přilepené na kartičkách, nebo rozvrhy tvořené z fotografií. Jsou vhodné proto, protože dítě s autismem často chápe lépe věci vizuální, než kdyby je mělo pouze slyšet.

Shira Richman (2006, str. 18) také píše o speciálních pomůckách pro autistické děti. Vysvětluje používání pomůcek pro snazší komunikaci rodiče s dítětem. Jednou z nich jsou komunikační tabulky. Protože dítě s autismem má obvykle potíže s porozuměním gest, musíme pro ně použít jiné komunikační pomůcky. Tyto komunikační karty umožňují dětem komunikovat bez mluvení a znalosti znakové řeči. Do komunikačních karet patří trojrozměrné komunikační pomůcky. Vybereme vhodné, dítěte oblíbené předměty a suchým zipem je přilepíme na tabuli tak, aby na ně dítě dosáhlo. Ukážeme na pomůcku a fyzicky pomůžeme dítěti, aby si jí vzalo z tabule. Potom povzbudíme dítě, aby nám předmět podalo a vyměníme jej za skutečnou věc, kterou pomůcka znázorňovala. Takový je postup k pochopení dítěte tohoto stylu komunikace.

Závěr

V úvodu této práce jsem si stanovila několik cílů. Hned prvním cílem bylo zjistit, který z těchto autorů podle mého názoru nejlépe a nejsrozumitelněji popsal speciální potřeby takovýchto znevýhodněných dětí. Hilde De Clerq byla jedním ze zdrojů, který mi k této práci poskytl nejlepší informovanost. Svou knihu *Mami, je to člověk, nebo zvíře?* aneb *myšlení dítěte s autismem* napsala stylem zkušeností se svým synem, který má autismus. Kniha je ryze praktická a je v ní spousta konkrétních příkladů, jak se o takové dítě starat v praxi. Kniha splnila i můj další cíl, kterou literaturu bych doporučila rodičům. Tato kniha by byla jasnou volbou.

Další cíl bylo sledovat edukaci autistických dětí podle různých autorů. Bente Gad Johansenová popisuje hry a vhodné činnosti jak v mateřské škole, tak doma s rodiči. Více mi daly praktické cvičení, než vysvětlování jejich smyslu v odborných poučkách. Posledním stanoveným cílem bylo zjistit, jaké vhodné pomůcky by se měly používat jak v mateřské škole, tak při každodenním cvičení doma. Například Shira Richman vymyslela komunikační tabulky, které výborně řeší problém s komunikací. Ze všech pomůcek byla tato jednou z nejefektivnějších a nejpraktičtějších. Měla jsem tu možnost být chvíli s malou čtyřletou holčičkou trpící autismem. Díky špatné řečové komunikaci využívali právě tyto komunikační tabulky. Své stanovené cíle jsem více méně splnila všechny.

Použitý seznam literatury

- ADAMUS, Petr. Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje

klíčových kompetencí. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4.

- DE CLERCQ, Hilde. Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem. Praha: Portál, 2007. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-235-5.
- JOHANSEN ,Bente Gad. Děti s autizmem a speciálně pedagogická péče o ně: výběr z knihy „Pedagogika – Autizmus“ od Bente Gad Johansenové. 1. vyd. Praha: Parta, 1998. ISBN 80-85989-48-4.
- MIROSLAVA, Jelínková. Autismus, pětidílný sborník. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (portál) ISBN 314-89-37-88-4.
- RICHMAN, Shira. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.

Podobné materiály:

- [Hra jako vyučovací metoda – Pedagogika \(VŠ\)](#)
- [Jaro \(téma\) – Příprava do MŠ \(VOŠ\)](#)
- [Brýle do pohádky \(téma\) – Příprava do MŠ \(VŠ\)](#)