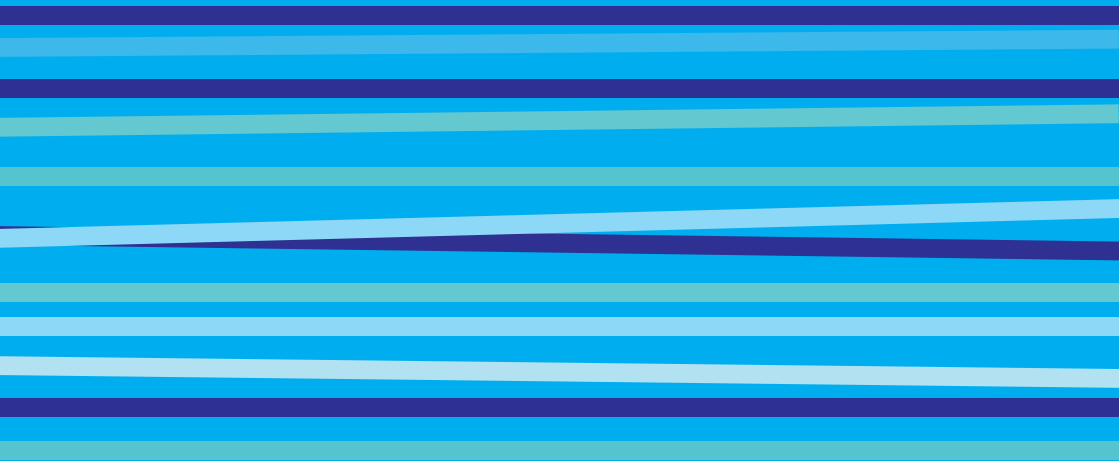


Martina Magová, Jana Hrčová

Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra 1



**Vybrané kapitoly
z porúch autistického spektra 1**

Publikácia vyšla s podporou Katolíckej univerzity v Ružomberku,
Pedagogickej fakulty, Katedry pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra 1

Martina Magová, Jana Hrčová



Ružomberok 2020

© PaedDr. Martina Magová, Ph.D.,
© PaedDr. Jana Hrčová, Ph.D.,
© VERBUM – vydavateľstvo KU

Recenzenti

Dr hab. Jacek Kulbaka
PaedDr. Ing. Daniel Kučerka, PhD.

Sadzba

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Obálka

Milan Pudiš

VERBUM – vydavateľstvo KU

VERBUM – vydavateľstvo Katolickej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

ISBN 978-80-561-0800-0

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 ZÁKLADNÉ PARADIGMY PERVAZÍVNYCH VÝVINOVÝCH PORÚCH	9
1.1 Terminologické východiská porúch autistického spektra	10
1.2 Klasifikácia porúch autistického spektra.....	12
1.3 Teória a pohľady na autizmus	16
1.4 Autizmus ako forma diverzity/neurodiverzity	20
2 OSOBNOSŤ JEDNOTLIVCA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	25
2.1 Triáda porúch autistického spektra.....	26
2.2 Nešpecifické prejavy detí s poruchou autistického spektra.....	37
3 RODINA JEDNOTLIVCA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	45
3.1 Fázy prijatia dieťa s poruchou autistického spektra	46
3.2 Problémy rodiny s dieťaťom s poruchou autistického spektra.....	48
3.3 Včasná intervencia zameraná na podporu dieťaťa s poruchou autistického spektra a jeho rodiny	52
4 EDUKÁCIA DIEŤAŤA a žiaka S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	58
4.1 Prístupy k deťom s poruchou autistického spektra v materskej škole	59
4.1.1 Stratégie zamerané na elimináciu nevhodného správania a podporu vhodného správania dieťaťa s poruchou autistického spektra.....	60
4.1.2 Stratégie zamerané na zlepšenie porozumenia dieťaťa s poruchou autistického spektra.....	61

4.1.3	Stratégie zamerané na podporu relaxácie dieťaťa s poruchou autistického spektra.....	62
4.1.4	Senzorické stratégie pre dieťa s poruchou autistického spektra.....	63
4.2	Vzdelávanie žiaka s poruchou autistického spektra alebo s ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami	70
4.3	Metódy práce využívané u detí a žiakov s poruchou autistického spektra	78
4.4	Úlohy využívané u detí a žiakov s poruchou autistického spektra	84
	ZOZNAM TABULIEK A SCHÉM.....	104
	ZOZNAM FOTOGRAFIÍ.....	106
	Z VÝSKUMU	107
	ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	108
	REGISTER AUTOROV	116
	O AUTORKÁCH.....	118

ÚVOD

Problematika porúch autistického spektra sa v dnešnej dobe dostáva výrazne do popredia. Vzhľadom na to, že vedecké štúdie realizované v posledných rokoch preukazujú výrazne stúpajúcu prevalenciu jednotlivcov s poruchou autistického spektra (Matson & Kozlowski, 2011; Rice et al., 2012; Hamad et al., 2019; Idring et al., 2015), je významné zamerať sa na osvetu smerom k danej téme. Takouto formou osvety je aj dátum 2. apríl, ktorý je označovaný ako Svetový deň povedomia o autizme. Je dôležité, aby sme sa nezameriavali len na to, aby sme pripravili jednotlivcov s poruchou autistického spektra pre fungovanie v spoločnosti, ale aby aj spoločnosť bola pripravená prijať medzi seba jednotlivcov s poruchou autistického spektra.

Diapazón porúch autistického spektra v celej svojej komplexnosti má za následok ťažkosti pri získavaní a využívaní takých zručností u jednotlivcov s poruchou autistického spektra, ako je: hovorenie, porozumenie hovorenej reči, socializácia a adaptívne správanie. V rámci autistického spektra sú značné interindividuálne rozdiely medzi jednotlivcami. Vzhľadom na túto skutočnosť je ich podpora a edukácia jednou z najväčších výziev špeciálnej pedagogiky. Nakoľko prevalencia porúch autistického spektra má stúpajúcu tendenciu v populácii, narastá pravdepodobnosť, že pedagogickí a odborní zamestnanci prídu do kontaktu s osobou s poruchou autistického spektra. Podpora a vzdelávanie jednotlivcov s poruchou autistického spektra je náročná v saturácii potrieb smerom k naplneniu učebného potenciálu bez ohľadu na typ vzdelávacej alebo poradenskej inštitúcie. Aj podpora a vzdelávanie v školskej, poradenskej alebo inej špecializovanej inštitúcii si vyžaduje veľmi dobrú úroveň teoretických znalostí, praktických zručností a kompetencií pedagógov, odborných zamestnancov a absolventov pedagogických štúdií pri práci s jednotlivcami s poruchou autistického spektra.

Vysokoškolská učebnica s názvom **Poruchy autistického spektra I.** je koncipovaná do štyroch kapitol. Predkladá základné teoretické paradigmy porúch autistického spektra a prístupov zameraných na ucelené teoretické

poznatky a východiská smerom k poruchám autistického spektra. Vymedzuje špecifiká osobnosti jednotlivca s poruchou autistického spektra. Popisuje triádu porúch autistického spektra, nešpecifikované prejavy jednotlivca s poruchou autistického spektra a senzorické dysfunkcie jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Taktiež sa zameriavame na možnosti podpory rodiny, ktorá má dieťa s poruchou autistického spektra. Dôraz zameriavame aj na špecifiká komunikácie s rodinou, nakoľko je častokrát kľúčovou smerom k zvládnutiu záťažovej situácie, ktorá vyplýva z náročnosti zvládania každodenných povinností. Posledná kapitola popisuje oblasť vzdelávania detí a žiakov s poruchou autistického spektra. Uvádzame možnosti podpory dieťaťa v predškolskom období, následne sa zameriavame na špecifiká vzdelávania žiakov s poruchou autistického spektra. Ďalej sa zameria na prehľad prístupov a metód, ktoré sa využívajú u jednotlivcov s poruchou autistického spektra.

Vysokoškolská učebnica je určená pre študentov pregraduálneho aj postgraduálneho štúdia v študijných programoch špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky, predškolskej pedagogiky, ale taktiež pre študentov a záujemcov, ktorí prichádzajú do kontaktu s osobami s poruchou autistického spektra a ich rodinnými príslušníkmi.

december 2020

autorky

1 ZÁKLADNÉ PARADIGMY PERVAZÍVNYCH VÝVINOVÝCH PORÚCH

Zámer kapitoly

Uviest' základnú terminológiu porúch autistického spektra.

Vymedziť klasifikáciu porúch autistického spektra.

Zamerat' sa na osobnosť jednotlivca s poruchou autistického spektra.

Kľúčové slová

Poruchy autistického spektra.

Pervazívne vývinové poruchy.

Teória mysle.

Teória exekutívnych dysfunkcií.

Teória centrálnej koherencie.

Neurodiverzita.

1.1 Terminologické východiská porúch autistického spektra

Poruchy autistického spektra (angl. Autism Spectrum Disorders) patria k **najzávažnejším poruchám mentálneho vývinu v období detstva**. Niekedy sa označujú ako pervazívne vývinové poruchy. Terminus technikus **pervazívna** poukazuje na skutočnosť, že vývin je širokospektrálne narušený (v mnohých smeroch). Sú zasiahnuté mozgové funkcie, ktoré umožňujú dieťaťu komunikáciu, sociálnu interakciu a symbolické myslenie (fantáziu). Vzhľadom na to nedokáže vyhodnocovať informácie rovnakým spôsobom v porovnaní s rovesníkmi, ktorí sú na rovnakej mentálnej úrovni.

Dieťa s poruchou autistického spektra vníma, prežíva a správa sa úplne odlišne, vstupom do inštitúcie prijíma rolu žiaka. **Poruchy autistického spektra** sú diagnostikované vždy na základe súhrnu symptómov v špecifických oblastiach, nikdy nie na základe jedného alebo niekoľkých prejavov (Thorová, 2012). Jednotlivé prejavy sa môžu pohybovať od veľmi miernych, až po extrémne závažné. Prejavy sa môžu zhoršiť, prípadne zlepšiť v priebehu samotného vývinu. Sears (2010) upozorňuje na fakt, že rôznorodosť a variabilita príznakov typických pre poruchu autistického spektra je charakteristická tým, že sa môže meniť čo sa týka výskytu a početnosti od dieťaťa k dieťaťu. Pierangelo & Giuliani (2012) definujú autizmus ako vývinové postihnutie, ktoré výrazne ovplyvňuje verbálnu a neverbálnu komunikáciu a sociálnu interakciu. Ďalšie charakteristiky, ktoré sú často spojené s autizmom sú: vykonávanie opakujúcich sa činností a stereotypných pohybov, nízka odolnosť voči zmenám v životnom prostredí (alebo zmenám v každodenných rutinách) a nezvyčajné reakcie na sensorické skúsenosti. Na základe výskumov sa preukázalo, že autizmus sa častejšie vyskytuje u chlapcov ako u dievčat. Zvyčajne je možné autizmus diagnostikovať pred dosiahnutím tretieho roku veku dieťaťa. Ak je autizmus diagnostikovaný u dievčat, je veľká pravdepodobnosť, že autizmus bude spojený s kognitívnymi deficitmi (Pierangelo & Giuliani, 2012).

Poruchami autistického spektra sa zaoberá aj 10. revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb schválená Svetovou zdravotníckou organizáciou.

V kategórii Poruchy psychického vývinu (F80-89) samostatne vymedzuje Prenikavé poruchy vývinu (F 84, bližšie tabuľkové spracovanie v kap. 1.2). Ide o pomerne väčšiu skupinu porúch charakterizovanú kvalitatívnym zhoršením recipročných sociálnych interakcií a spôsobov komunikácie a obmedzeným, stereotypným, opakujúcim sa repertoárom záujmov a aktivít. Popisované kvalitatívne odchýlky sú prenikajúcou črtou fungovania jednotlivca s poruchou autistického spektra vo všetkých situáciách.

Termín pervazívna vývinová porucha je uprednostňovaný v medicínskej a psychologickej literatúre, alebo vychádza z medzinárodných klasifikácií (Nováková, 2013). Pervazívna vývinová porucha poukazuje na skutočnosť, že vývin je širokospektrálne narušený (v mnohých smeroch). V dôsledku vrodeného postihnutia mozgových funkcií, ktoré umožňujú dieťaťu komunikáciu, sociálnu interakciu a symbolické myslenie (fantáziu), dochádza k tomu, že vzhľadom na spomenuté postihnutie nedokáže vyhodnocovať informácie rovnakým spôsobom v porovnaní s rovesníkmi, ktoré sú na rovnakej mentálnej úrovni (Thorová, 2012). Problémy zaraďovania detí do určitej kategórie pervazívnych vývinových porúch a ich vzájomné prekrývania vyvolali v praxi potrebu vzniku všeobecného termínu, ktorý by zastrešil deti s čo najširšou škálou a mierou symptómov. Termín poruchy autistického spektra je považovaný za výstižnejší, pretože špecifické deficity a abnormálne správanie u detí a dospelých sú považované skôr za rôznorodé ako pervazívne (Bazalová, 2017).

Poruchy autistického spektra sú diagnostikované vždy na základe súhrnu symptómov v špecifických oblastiach, nikdy nie na základe jedného alebo niekoľkých prejavov (Thorová, 2012). Jednotlivé prejavy porúch autistického spektra sa môžu pohybovať v rôznej závažnosti (od veľmi miernych foriem až po ťažké formy). Prejavy jednotlivca sa môžu v priebehu samotného vývinu meniť v pozitívnom alebo negatívnom smere, to znamená zhoršiť, prípadne zlepšiť v priebehu samotného vývinu (Magová, 2018).

1.2 Klasifikácia porúch autistického spektra

Na základe klasifikácie porúch autistického spektra uvádzame tabuľkové spracovanie, v ktorom je porucha autistického spektra uvedená na základe konkrétnych symptómov a špecifických charakteristík (bližšie tabuľkové spracovanie).

Tabuľka 1: Prenikavé poruchy vývinu (F 84)

F 84.0	Detský autizmus
F 84.1	Atypický autizmus
F 84.2	Rettov syndróm
F 84.3	Iná detská dezintegračná porucha
F 84.4	Hyperaktívna porucha spojená s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi
F 84.5	Aspergerov syndróm
F 84.8	Iné prenikavé vývinové poruchy
F 84.9	Nešpecifikované prenikavé vývinové poruchy

Zdroj: MKCH 10

Detský autizmus je najznámejšou kategóriou z porúch autistického spektra. Býva označovaný ako „nukleárny“ autizmus, lebo tvorí jadro všetkých porúch autistického spektra (Nováková, 2013). Tento typ prenikavej poruchy vývinu je definovaný abnormálnym oneskoreným vývinom (prejavuje sa pred dovŕšením tretieho roku života) a charakteristickým typom abnormálneho fungovania vo všetkých troch oblastiach psychopatológie, t. j. vo vzájomnej sociálnej interakcii, v komunikácii a v obmedzenom, stereotypne sa opakujúcom správaní (MKCH 10).

Atypický autizmus sa stanovuje v prípade, že dieťa len čiastočne spĺňa diagnostické kritériá pre detský autizmus. Symptómy sa spravidla objavujú až po treťom roku života a jedna z oblastí triády nemusí byť

výrazne narušená. Pri jeho diagnostikovaní musí byť prítomnosť symptómov aspoň v dvoch oblastiach (Bazalová, 2012).

Rettov syndróm je syndróm sprevádzaný ťažkým neurologickým postihnutím, ktorý má pervazívny (všade prenikajúci) dopad na somatické, motorické a psychické funkcie. Tento syndróm v klasickej forme postihuje len dievčatá (Thorová, 2012). Po zdanlivom normálnom včasnom vývine nasleduje čiastočná alebo úplná strata reči, pohybových zručností a použitia rúk spolu so spomalením rastu hlavy. Porucha sa zvyčajne začína medzi 7 a 24 mesiacom veku. Charakteristická je strata cielených pohybov ruky, stereotypy krčenia rúk a hyperventilácia (MKCH 10). Chlapcom rovnaká mutácia génov spôsobí natoľko ťažkú encefalopatiu (nedisponujú druhým nenarušeným X chromozómom), že plod alebo novorodenec neprežije. Napriek tomu už boli referované niekoľké ojedinelé prípady netypických variantov Rettovho syndrómu aj u chlapcov, obvykle s vážnejšou manifestáciou symptómov, so skorším začiatkom a v kombinácii s ťažkým kognitívnym deficitom (Thorová, 2012).

Iná detská dezintegračná porucha - ide o typ prenikavej vývinovej poruchy definovaný prítomnosťou periódy normálneho vývinu pred nástupom poruchy, po ktorom nasleduje definitívna strata už predtým nadobudnutých schopností v rozličných oblastiach vývinu v priebehu niekoľkých mesiacov. Medzi typické sprievodné znaky patria: celková strata záujmu o okolie, stereotypný opakovací motorický manierizmus, autizmu podobné zhoršenie sociálnej interakcie a komunikácie

Hyperaktívna porucha spojená s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi je aktuálne nedostatočne definovaná porucha s neurčitou nozologickou platnosťou. Zahŕňa skupinu detí s ťažkou mentálnou retardáciou (IQ nižšie ako 50), ktoré majú problémy s hyperaktivitou, pozornosťou, ako aj so stereotypným správaním (MKCH 10).

Aspergerov syndróm je považovaný za najviac „pozitívnu“ diagnózu porúch autistického spektra. Syndróm má rovnako závažné špecifiká, ale kvalitatívne odlišné od porúch autistického spektra, spravidla sa nevyskytuje oneskorenie vo vývine reči, a taktiež nebýva narušená kognitívna zložka. Pre Aspergerov syndróm je typické nerovnomerné rozloženie schopností. Osoby s týmto syndrómom často vykazujú skôr zvláštne správanie. Javia sa ako ľudia, ktorým chýba porozumenie okolitému svetu. Väčšinou majú väčšiu potrebu sociálnej komunikácie a vykazujú lepšie sociálne schopnosti, na rozdiel od osôb s inými poruchami autistického spektra. Často však nerozumejú sociálnym signálom, je pre nich náročné komunikovať, byť v kontakte s inými ľuďmi, čo vedie k úzkostným stavom. Majú zníženú frustračnú toleranciu, často podliehajú stresu a dochádza u nich k veľkým výbuchom hnevu (Bazalová, 2012).

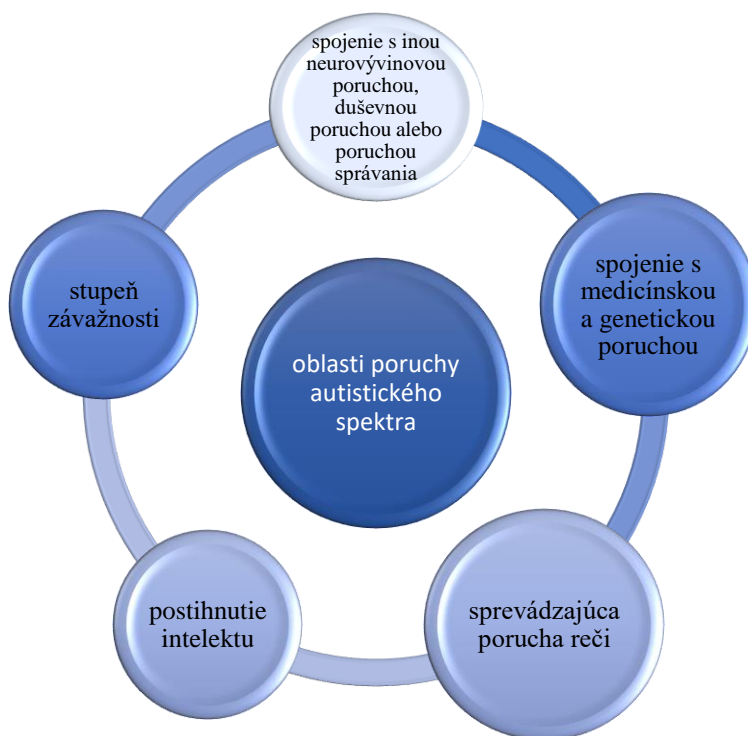
Tabuľka 2: Porucha autistického spektra (6A02)

Konkretizácia poruchy autistického spektra	
6A02.0	Porucha autistického spektra bez narušenia intelektového vývinu s miernym narušením alebo bez narušenia funkčnej reči
6A02.1	Porucha autistického spektra s narušením intelektového vývinu s miernym narušením alebo bez narušenia funkčnej reči
6A02.2	Porucha autistického spektra bez narušenia intelektového vývinu s narušením funkčnej reči
6A02.3	Porucha autistického spektra s narušením intelektového vývinu s narušením funkčnej reči
6A02.4	Porucha autistického spektra bez narušenia intelektového vývinu s absenciou funkčnej reči
6A02.5	Porucha autistického spektra s narušením intelektového vývinu s absenciou funkčnej reči
6A02.Y	Inak špecifikovaná porucha autistického spektra
6A02.Z	Porucha autistického spektra nešpecifikovaná

Zdroj: MKCH 11

Diagnostický a štatistický manuál 5 revízie (DSM-V) definuje poruchu autistického spektra. Ďalej ju nečlení a neklasifikuje. Uvádzajú sa tam spresnenia v konkrétnych oblastiach, ktoré sme spracovali do nasledovnej schémy.

Schéma 1: Konkrétne oblasti poruchy autistického spektra



Zdroj: vlastné spracovanie

1.3 Teória a pohľady na autizmus

V nasledovnom texte sa zameriame na niektoré časté teórie, ktoré sa pokúšajú vysvetliť autizmus a deficity s ním spojené.

Schéma 2: Teórie v spojitosti s poruchou autistického spektra



Zdroj: vlastné spracovanie

Teória mysle umožňuje dieťaťu „premýšľať“ o myšlienkach“ druhých, vcítiť sa do prežívania ostatných, pochopiť napríklad sociálnu etiketu v triede, vyhodnocovať sociálne situácie a primerane na ne reagovať (Bogdashina, 2006; Hanbury, 2012; Hřčová, 2020). Bez schopnosti teórie mysle je správanie detí vyhodnocované ako sociálne neprimerané. Následkom sú potom behaviorálne konsekvencie, pretože deti neplnia očakávania učiteľa. Dieťa je pedagogickým pracovníkom vyhodnotené ako neposlušné, namiesto zohľadnenia jeho zníženej schopnosti v exekutívnych funkciách (Moyes, 2014). Problémy v rámci teórie mysle môžu negatívne ovplyvniť aj osvojenie niektorých akademických zručností: analyzovanie postáv v literatúre a príbehoch, diskutovať o pocitoch a emóciách, dokončovať menej štruktúrované aktivity vyžadujúce si istú mieru tvorivosti a predstavivosti. (Williams et al., 2017). Ťažkosti v teórii mysle deťom s poruchou autistického spektra

môžu spôsobovať problémy v sociálnych situáciách a v schopnosti nahliadať na situácie z pohľadu druhej osoby alebo premýšľať o stave druhej osoby. Podľa Bogdashina (2006) niektorí jednotlivci s poruchou autistického spektra tento koncept nemajú vôbec vytvorený. Niektorí ho majú osvojený čiastočne alebo zvládajú niektoré testy na overenie teórie mysle, ale je pre nich náročné túto schopnosť použiť v bežnom živote.

Jedným z často používaných spôsobov na zistenie teórie mysle je „Selly Ann Test“. Dieťa vidí bábiku Sally, ktorá sleduje inú bábiku menom Ann, ako si dáva guľôčku do košíka. Ann odchádza a Sally zatiaľ premiestni guľôčku z košíka do krabičky. Keď sa Ann vráti, dieťaťu je položená otázka, či Ann bude hľadať svoju guľôčku v košíku alebo v krabici. Deti s intaktným vývinom (a aj deti s Downovým syndrómom) správne určia, že Ann bude hľadať guľôčku v košíku, pretože Ann nevie, že guľôčka bola medzi tým premiestnená. Väčšina detí s autizmom povie, že ju bude hľadať tam, kde ju videli oni sami, nie bábika. Niektoré deti s autizmom vedia určiť správnu odpoveď v úlohe, aj svoje riešenie vedia logicky zdôvodniť. Zatiaľ, čo deti s intaktným vývinom svoju správnu odpoveď vysvetliť nevedia – ich odpoveď je spontánna (porov. Bogdashina, 2006).

Teória exekutívnych dysfunkcií sa dotýka poruchy exekutívnych funkcií u jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Exekutívne funkcie sú všeobecným pojmom pre rôzne kognitívne procesy zapojené v kontrole a koordinácii informácií a podieľajúce sa na zámernom správaní. Ide o vyššie kognitívne funkcie zaisťujúce kontrolu myšlienok, reguláciu správania za účelom riešenia problémov, vytýčenie cieľa a zvolenie spôsobu na dosiahnutie želaného výsledku (Shaul & Schwartz, 2014). Medzi základné exekutívne funkcie patrí: inhibícia, pracovná pamäť, mentálna/kognitívna flexibilita. Inhibícia človeku umožňuje kontrolovať vlastné správanie, myšlienky, emócie. Bez inhibície by človek bol riadený impulzami. Inhibícia umožňuje zmenu a vybrať si ako budeme reagovať a ako sa budeme správať. Jedným z aspektov inhibície je aj sebakontrola. Pracovná pamäť zahŕňa udržiavanie informácií v mysli a ďalšiu prácu s nimi. Zaisťuje, aby hovorená aj písaná reč dávali zmysel, umožňuje mentálne preusporiadanie rôznych prvkov, vkladanie nových

informácií do myslenia a konania, generalizovanie, videnie súvislostí, zvažovanie alternatív. Flexibilita stavia na predošlých dvoch funkciách a dáva schopnosť zmeniť perspektívu, či už z hľadiska priestorového alebo interpersonálneho. Umožňuje prispôbiť sa zmeneným požiadavkám alebo meniť priority. Ďalším aspektom flexibility je schopnosť zmeniť myslenie o jave, procese alebo situácii (Diamond, 2013). Tieto funkcie sú dôležité v nových a náročných situáciách, ktoré si vyžadujú flexibilitu správania s rýchlu adaptáciu na zmeny v prostredí (Shaul & Schwartz, 2014).

Nedostatočné rozvinutie týchto mechanizmov alebo ich absencia deťom s poruchou autistického spektra spôsobuje, že ich správanie je skôr reakciou na prostredie alebo stimul. Vedie k nezmyselnému konaniu a vzorcom správania, ktoré vyrušuje ostatné deti v triede. Kvôli deficitom v exekutívnych funkciách a problémom s prenášaním pozornosti, deti s poruchou autistického spektra môžu tráviť príliš veľa času pri zadaniach a sústredení sa na detaily (Ryan & Marshall, 2018). Taktiež môžu mať problémy s pochopením výkladu učiva a zložitejšími matematickými operáciami (Celušáková et al., 2018). Podľa Jones et al. (2018) narušenie v oblasti exekutívnych funkcií môže byť prepojené aj s obmedzenými a repetitívnymi vzorcami správania. Napríklad problémy s generovaním nových nápadov/ideí môže viesť k rigidite v rutinách a k problémom so zvládaním situácií, ak je rutina zmenená. Ako upozorňuje Meltzer (2007), deti s poruchou autistického spektra môžu mať problém s generalizáciou na nové situácie a uplatňovaním pravidla „ak..., tak...“, pokiaľ sa toto pravidlo dieťa explicitne nenaučilo. Vďaka dobrým pamäťovým schopnostiam si takéto pravidlo dokáže dobre osvojiť a explicitne ho dodržať. Pre zníženú mentálnu flexibilitu môže byť v rámci pravidiel rigidné, pretože nerozumie presne dôvodu zvolenia tohto spôsobu konania a nedokáže naučené modifikovať.

Výskumy tiež naznačujú, že deficity exekutívnych funkcií môžu spôsobovať ťažkosti v pragmatickej stránke hovorenej reči u detí s poruchou autistického spektra. Napríklad schopnosť inhibície môže umožniť dieťaťu zvážiť alebo uznať inú perspektívu a lepšia pracovná pamäť presnejšie odpovede. Rovnako realizovaná štúdia autorov zistila

zniženú úroveň exekutívnych funkcií aj oblasti pragmatiky u detí s vysokofunkčným autizmom a tiež aj koreláciu medzi pragmatickými schopnosťami a celkovým skóre v exekutívnych funkciách (Filipe et al., 2020). Celušáková et al. (2018) sumarizuje ešte niekoľko zistení v dysfunkciách exekutívnych funkcií u detí s poruchou autistického spektra. Ide najmä o oblasť plánovania, kde bola znížená schopnosť vykonať sled krokov alebo inštrukcií a oblasť kontroly pozornosti. Dysfunkcie v oblasti exekutívnych funkcií možno nájsť už u starších detí predškolského veku. Ide najmä o problémy v oblasti prenášania (shifting) a niekedy aj v ostatných základných exekutívnych funkciách (pracovná pamäť, inhibícia). U mladších detí predškolského veku (menej ako 4,5 roka) neboli nájdené rozdiely oproti typicky sa vyvíjajúcim deťom (Valeri et al., 2020). Scarpa, Wells, Attwood (2019) ešte uvádzajú, že exekutívne fungovanie zahŕňa plánovanie, organizovanie, inhibičné správanie a reguláciu citového rozrušenia. V dôsledku toho sa jednotlivci s poruchou autistického spektra niekedy javia ako problémoví a ťažko zvládnuteľní, ale ich problémy pramenia z problémov spojených s autoreguláciou, ktoré sú súčasťou exekutívnych dysfunkcií. Z toho dôvodu môže oneskorenie v exekutívnom fungovaní spôsobovať problémy s reguláciou emócií.

Teória centrálnej koherencie sa pokúša vysvetliť ne-sociálne odlišnosti v rámci porúch autistického spektra. Predpokladá, že jednotlivci s poruchou autistického spektra majú problém integrovať informácie do celku a vnímať celok. Problém je v samotnom spracovaní informácie. U bežne sa vyvíjajúcich detí je motivovaná potrebou dosiahnuť vyšší význam a preferovanie celostnej informácie. U detí s poruchou autistického spektra je táto schopnosť oslabená alebo môže absentovať a vedie k zameraniu sa na detail pri spracovávaní informácie. Môže byť aj za problémami s pozornosťou, schopnosťou pochopiť kontext a celkový význam informácie a situácie (porov. Bogdashina, 2006; Lyons & Fitzgerald, 2005; Ozonoff, Pennington, Solomon, 2015).

Teória centrálnej koherencie pomáha na jednej strane vysvetliť deficity vyplývajúce z porúch autistického spektra a na strane druhej aj silné

stránky týchto jednotlivcov, ako je zameranie na detail. Tiež sa pokúša vysvetliť aj nadpriemerné výkony a schopnosti jednotlivcov s poruchou autistického spektra v oblasti umenia, vedy alebo v iných oblastiach a ich schopnosť detekovať to, čo ostatní prehliadajú (Lyons & Fitzgerald, 2005). Rovnako pomáha vysvetliť niektoré stereotypné správania a trvanie na nemennosti (Ozonoff, Pennington, Solomon, 2015). Pre jednotlivca s poruchou autistického spektra je náročné zamerať sa na podstatnú informáciu a ignorovať to, čo momentálne nie je podstatné. Táto ťažkosť následne vedie k nepochopeniu významu a schopnosti vidieť zmysel a štruktúru vecí a situácií (Bogdashina, 2006).

1.4 Autizmus ako forma diverzity/neurodiverzity

Mnohé definície a charakteristiky autizmu sa ho pokúšajú charakterizovať ako poruchu a súbor deficitov. Na tomto mieste by sme radi ponúkli pohľad na autizmus ako na formu diverzity a odlišnosti, ktorá je prirodzenou súčasťou ľudstva a teda aj autizmus môžeme chápať ako formu odlišnosti, ktorá je súčasťou identity daného jednotlivca. Ponímanie autizmu ako neurodiverzity je istým odklonom od medicínskeho modelu chápania, kde prvotným zámerom je liečba autizmu, normalizácia a eliminácia deficitov. Podľa Kapp et al. (2012) je model neurodiverzity odklonom od medicínskeho modelu chápania autizmu a prikláňa sa skôr k sociálnemu modelu.

Pojem neurodiverzita môžeme chápať ako rôznorodosť z hľadiska fungovania mozgu a fungovanie centrálného nervového systému. Pojem neurodiverzita sa pripisuje sociologičke Judy Singer a novinárovi Harvey Blume. Pod neurodiverzitou rozumieme rôzne spôsoby, akými myslíme, pohybujeme sa, počujeme, vidíme, spracovávame informácie a vzájomne komunikujeme. Neurodiverzita je rovnaká ako a diverzita v ostatných aspektoch ľudského bytia (Guldborg, 2020). V tomto ponímaní sa stretávame aj s pojmom neurodivergentný – teda jednotlivec, ktorý sa líši od priemeru alebo sociálne vytvorených noriem. Neurotypický je naopak jednotlivec, ktorý zapadá do sociálne a kultúrne definovaných

kognitívnych noriem. A ten, kto je neurotypický v jednom prostredí alebo situácii, nemusí byť v inej.

„Autisti“, ako aj „neautisti“ majú isté ťažkosti vo viacerých oblastiach, a tak aj „neautisti“ si vyžadujú pomoc v oblastiach, kde je ich výkon oslabený. Ale autisti sú vnímaní ako patologickí, aj keď vykazujú výrazné silné stránky alebo talenty, čo pre autistov vytvára neprekonateľnú nevýhodu alebo postihnutie, ktorému „neautisti“ čeliť nemusia“ (Motttron, 2011).

Z pohľadu neurodiverzity autistu nevnímame ako jednotlivca s poruchou a nepozerať na neho cez deficity, ale zameriavame sa na jeho silné stránky. Tento náhľad autori Bennett, Webster, Goodall, Rowland (2019) ilustrujú na príklade ryby, od ktorej ak by sa očakávalo, že vylezie na strom, tiež by mala postihnutie, ale ak je daná do vody, využije svoje prirodzené vlastnosti a bude v tomto prostredí fungovať a prosperovať. Podobne ak sa aj autistom vytvorí priaznivé prostredie, ktoré naplní ich potreby a bude stavať na ich silných stránkach, môžu aj oni uspieť, eliminuje sa ich „postihnutie“ a maximalizuje sa ich participácia a zapojenie v spoločnosti. Táto paradigma podporuje vnímanie autizmu ako alternatívneho spôsobu myslenia a správania sa a bytia. Môže ľudí viesť k tomu, aby sa lepšie dokázali prispôsobiť rôznorodým potrebám a správaniam a k vytváraniu priaznivejšieho a adaptívnejšieho prostredia v školách alebo na pracoviskách (Guldberg, 2020).

Neurodiverzita sa teda na autizmus alebo iné odlišnosti nezameriava z pohľadu orientovaného na deficity, ale len ako na istú formu odlišnosti. Aj jednotlivca samotného charakterizuje ako odlišného. Tento spôsob vnímania autizmu je akceptovaný mnohými autistickými sebaobhajcami alebo ich blízkymi. Aj niektorí samotní jednotlivci v tomto ohľade preferujú skôr označenie zamerané na identitu „autista“ pred označením zameraným na osobu „osoba s autizmom/poruchou autistického spektra“. Autizmus akceptujú ako súčasť svojej osobnosti a identity. Pretože ako uvádza (Bennett, Webster, Goodall, Rowland (2019), autizmus z pohľadu týchto jednotlivcov nie je niečo, čo majú, ale niečo čo je integrálnou súčasťou toho, kým sú.

Cieľom predkladanej kapitoly bolo vymedziť základnú terminológiu a klasifikáciu porúch autistického spektra ako súčasť osvojovania si základnej terminológie v rámci pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania. Následne sme sa v texte predmetnej kapitoly zamerali na niektoré časté teórie, ktoré majú ambíciu vysvetliť autizmus a deficity s ním spojené.

Otázky k samostatnému štúdiu

1. *Definujte poruchy autistického spektra interaktívnym spôsobom.*
2. *Opíšte prejavy porúch autistického spektra.*
3. *Vymedzte rozdiel klasifikácie porúch autistického spektra v kontexte MKCH10 a MKCH11.*
4. *Diskutujete o rôznych teóriách v kontexte pohľadu na jednotlivca s autizmom.*

Použitá literatúra

- BAZALOVÁ, B. 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno : Masarykova univerzita. 278 s. ISBN 978-80-210-5930-6. Jessica Kingsley Publishers, 334 p. 9781-1-84310-361-5.
- BAZALOVÁ, B. 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha : Portál. 208 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BENNETT, M., WEBSTER, A. A., GOODALL, E., ROWLAND, S. 2019. *Life on the Autism Spectrum. Translating Myths and Misconceptions into Positive Futures*. Springer, 2020. 232 p. ISBN 978981133399.
- BOGDASHINA, O. 2006. *Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome : A View from the Bridge*. London : CELUŠÁKOVÁ, H., et al. 2018. Kognitívne deficity pri poruchách autistického spektra. In *Lekársky obzor*. Roč. 67, č. 7-8. ISSN 0457-4214.
- DIAMOND, A. 2013. Executive functions. In *Annual review of psychology*. vol. 64, p. 135-68. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- FILIPE, M. G., et al. 2020. Executive functions and pragmatics in children with high-functioning autism. In *Reading and Writing*. Vol. 33, p. 859–875.
- GULDBERG, K. 2020. *Developing Excellence in Autism Practise*.

- Routledge. 2020. 246 p. ISBN 978-0-429-27628-6.
- HANBURY, M. 2012. *Educating Students on the Autistic Spectrum*. 2nd. edition. London : SAGE Publications, 2012. 130 p. ISBN 978-0-85702-893-8.
- HRČOVÁ, J. 2020. K niektorým spúšťačom problémového správania detí predškolského veku s poruchou autistického spektra. In KOVÁČOVÁ, B. (ed.) *Štúdie o latentnej agresii II*. Ružomberok : Verbum, 2020. ISBN 978-80-561-0744-7. s. 41-52.
- JONES, C. R. G. et al. 2018. The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. In *Autism Research*, vol. 11, no. 1, p. 95-109.
- KAPP, S. K. et al. 2013. Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. In *Developmental Psychology*, vol. 49, no.1, p. 59–71.
<https://doi.org/10.1037/a0028353>.
- LYONS, V., FITZGERALD, M. 2005. *Asperger Syndrome – a gift or a curse?* Nova Publishing, 333 p. ISBN 978-1594543876.
- MAGOVÁ, M. 2018. Asistent učiteľa v procese vzdelávania žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami v špeciálnej základnej škole In Kováčová, B. *Asistent učiteľa v škole*. Ružomberok : Verbum. 79 – 99 s. ISBN 978-80-561-0578-8.
- MELTZER, L. 2007. *Executive Functions in Education from Theory to Practise*. Guilford Press, 320p. ISBN 978-1-59385-428-7.
- MKCH, Medzinárodná klasifikácia chorôb: Poruchy psychického vývinu (citované dňa 26.8.2019)
Dostupné z:<http://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>
- MOTTRON, L. 2011. *The power of autism*. Nature, 479, no.7371, p. 33-35.
- MOYES, R. A. 2014. *Executive Function Dysfunction - Strategies for Educators and Parents*. Jessica Kingsley Publishers. 128 p. ISBN 978-1-84905-753-0.
- NOVÁKOVÁ, J. 2013. *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Brno : Masarykova univerzita. 288 s. ISBN 978-80-210-6661-8.
- OZONOFF, S., PENNINGTON, B. F., SOLOMON, M. 2015. Neuropsychological Perspectives on Developmental Psychopathology. In *Developmental Psychopathology: Volume Two: Developmental Neuroscience*. Willey, ISBN 9780470939390. p. 332-380.
- PIERANGELO; R., GIULIANI, G. 2012. *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders: A Step-by-Step Guide for Educators*. New York : Skyhorse Publishing. ISBN 13: 9781620872208.

- RYAN, T., G., MARSHALL, J. 2018. Pedagogical Preparedness: Understanding Executive Functioning and High Functioning Autism. In *Journal of Pedagogical Research*, vol. 2 no. 2, p. 91-101. ISSN 2602-3717.
- SCARPA, A., WELLS, A., ATTWOOD, T. 2019. *Dítě s autismem a emoce. Program pro práci s dětmi*. Praha : Portál. 160 s. ISBN 978-80-262-1435-9.
- SEARS, R. 2010. *The Autism Book: What Every Parent Needs to Know About Early Detection, Treatment, Recovery, and Prevention*. New York : Little, Brown and Company. 416 p. ISBN 978-0316042802.
- SHAUL, S., SCHWARTZ, M. 2014. The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. In *Reading and Writing*. vol. 27, p. 749–768.
- THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistické ho spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2 vyd. Praha : Portál. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.
- VALERI, G. et al. 2020. Executive Functions and Symptom Severity in an Italian Sample of Intellectually Able Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. In *Journal of Autism Developmental Disorders*. 50, 3207–3215.
- WILLIAMS, L. W. et al. 2017. Supports for Postsecondary Education. In MATSON, JOHNNY L. (eds). *Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Springer, p. 311-330. ISBN 978-3-319-61737-4.
- World Health Organisation. ICD-11. 2018. [online]. [citované dňa: 12-03-2020]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l1-m/en>

2 OSOBNOSŤ JEDNOTLIVCA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Zámer kapitoly

Popísať osobitosti jednotlivca s poruchou autistického spektra.

Vymedziť triedu porúch autistického spektra.

Zamerať sa na nešpecifikované prejavy jednotlivca s poruchou autistického spektra.

Charakterizovať senzorické dysfunkcie jednotlivcov s poruchou autistického spektra.

Kľúčové slová

Triáda porúch autistického spektra.

Komunikácia.

Predstavivosť.

Sociálna interakcia.

Senzorické dysfunkcie.

2.1 Triáda porúch autistického spektra

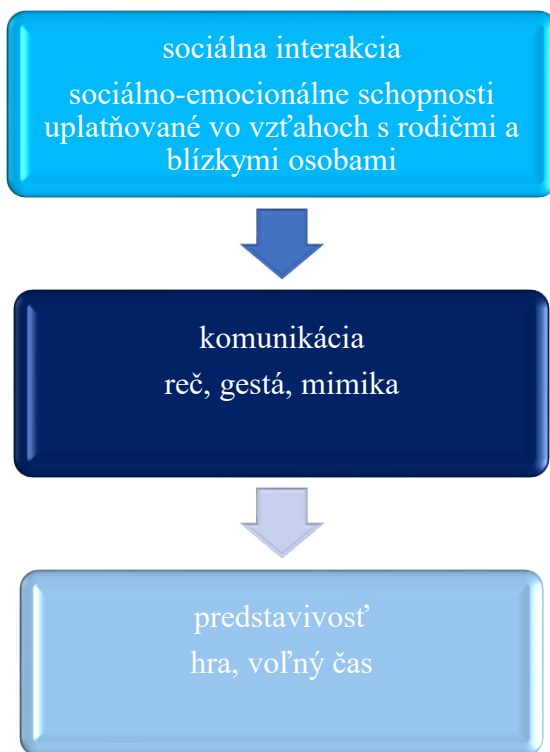
U detí s poruchou autistického spektra je **spoločná triáda problémových oblastí**, a to: komunikácia, sociálne správanie a imaginácia spojená so stereotypným okruhom záujmov. Pierangelo & Giuliani (2012) uvádzajú, že poruchy autistického spektra výrazne ovplyvňujú verbálnu a neverbálnu komunikáciu a sociálnu interakciu. Ďalšie charakteristiky, ktoré sú často spojené s poruchami autistického spektra sú: vykonávanie opakujúcich sa činností a stereotypných pohybov, nízka odolnosť voči zmenám v životnom prostredí (alebo zmenám v každodenných rutinách) a nezvyčajné reakcie na senzorické skúsenosti.

Schéma 3: Triáda problémových oblastí u detí s poruchou autistického spektra



Zdroj: Thorová (2012)

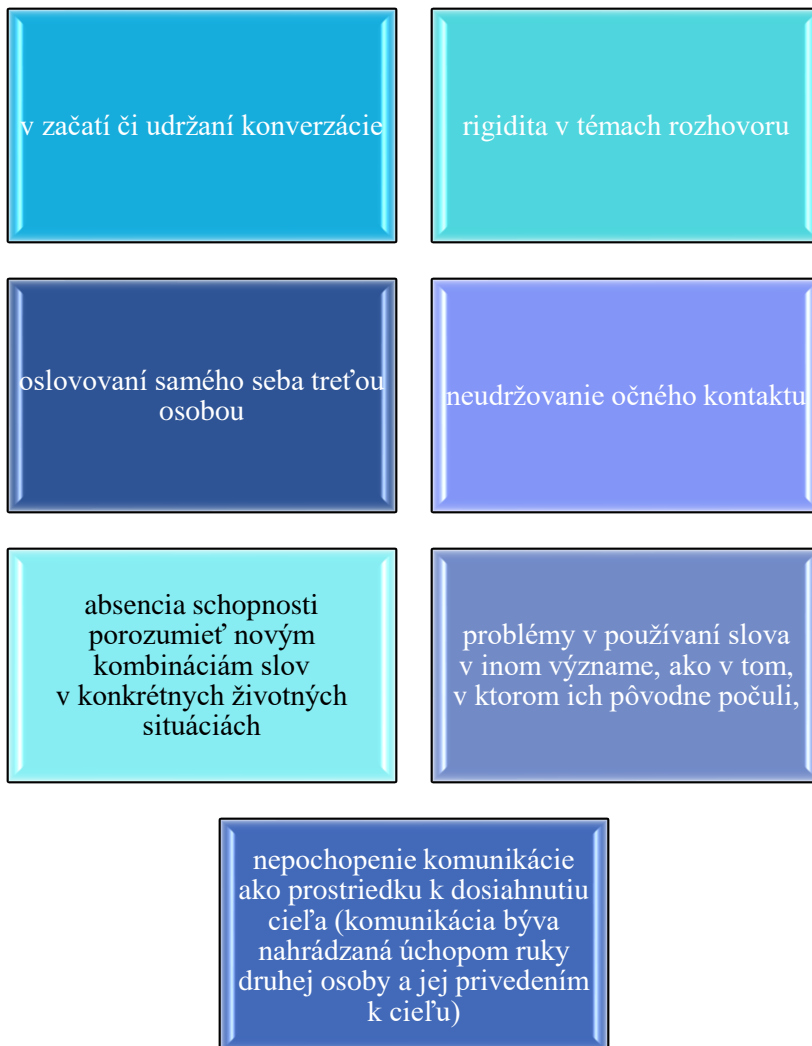
Schéma 4: Charakteristika problémových oblastí v triádě



Zdroj: Thorová (2012)

Kvalita **komunikácie** býva u osôb s poruchou autistického spektra výrazne narušená, reč sa nemusí vôbec objaviť alebo je nefunkčná a zvláštna. Problémy v komunikácii u osôb s poruchou autistického spektra sa objavujú v mnohých oblastiach, ktoré popísala Bazalová (2012) a uvádzame ich pre lepšiu prehľadnosť v schematickom spracovaní.

Schéma 5: Konkretizácia problémov osôb s poruchou autistického spektra v oblasti komunikácie



Zdroj: Bazalová (2012)

Deti s poruchou autistického spektra majú **kvalitatívne aj kvantitatívne postihnutie reči**. Reč u detí s poruchou autistického spektra je nielen oneskorená, ale vyvíja sa aj odlišným spôsobom. Problémy v komunikácii sa môžu prejavovať v nedostatkoch napodobňovania, spontánnosti a variáciách použitia jazyka. Často majú osvojené echolálie, ich reč je monotónna bez intonácie. U detí s poruchou autistického spektra je rozdiel v receptívnej a expresívnej zložke jazyka, neschopnosť chápať abstraktné pojmy, napr. nebezpečie (Richman, 2015).

U detí s poruchou autistického spektra nie je narušená len verbálna zložka **komunikácie**, ale ja neverbálna. Nerozumejú správne významu mimiky, gest. Očný (zrakový) kontakt absentuje, alebo nie je využívaný ako prostriedok komunikácie. Pokiaľ ide o neverbálne deti, práve tieto nedokážu využívať neverbálne zložky komunikácie, aby nahradili chýbajúcu reč.

V rannom veku sa dieťa môže správať neobyčajne ticho, neplače. Môžu sa objaviť náznaky gest alebo verbálnych prejavov, nedokáže napodobniť slová alebo zvuky. V období batolaťa dieťa môže dokonca prestať používať už naučené slová (Richman, 2015). Beyer & Gammeltoft (2006) uvádzajú, že mnoho detí s poruchou autistického spektra si nevytvorí aktívnu hovorenú reč. Môže to byť dané nedostatočným pochopením funkcie komunikácie. Príčinou môže byť aj nižšia vývinová úroveň alebo špecifická vývinová porucha typu dysfázie. Sú však aj deti s poruchou autistického spektra, u ktorých sa vytvorí reč aj funkčná slovná zásoba, taktiež pochopia gramatické pravidlá, ale majú problém s dialógom (tu je narušené pragmatické využitie reči).

Osoby s poruchou autistického spektra často nechápu, že reč je prostriedkom získavania informácií o ostatných ľuďoch. Osoby s poruchou autistického spektra môžu byť schopné vyjadrovať vlastné potreby, ale je pre nich veľmi ťažké hovoriť o vlastných pocitoch alebo myšlienkach a nevyznajú sa ani v emóciách a myšlienkach iných ľudí. Nerozumejú skutočnému významu výrazov tváre alebo tónu hlasu, reči rozumejú doslovne. Jednotlivci s poruchou autistického spektra často volia a kombinujú slová bez konkrétnych súvislostí. Ich používané slová

a vety majú obmedzenú hodnotu slovnej výpovede (Šedibová, 1998). Problémy v komunikácii sú úzko prepojené s problémami v sociálnej interakcii. Problémy v rámci sociálnej interakcie sú jedným z hlavných problémov u všetkých ľudí s autizmom. Dané problémy v oblasti sociálnej interakcie sú dosť závažné na to, aby ľudom s autizmom spôsobovali vážne problémy v každodennom živote. Sociálne problémy sú často spojené s ostatnými oblasťami deficitu, napr. komunikačné zručnosti, nezvyčajné správanie a záujmy. Ako príklad sa dá uviesť neschopnosť viesť konverzáciu, jedná sa zároveň o sociálny aj komunikačný problém (Pierangelo & Giuliani, 2012).

Veľmi častou funkciou problémového správania je komunikácia (napr. komunikácia základných potrieb, želaní, žiadostí o interakciu...). Na začiatku by sme mali interpretovať takéto správanie ako pokus o interakciu a následne učiť dieťa vhodnejšie spôsoby komunikácie (verbálne, neverbálne, AAK) (Hrčová & Magová, 2020b). Problém v komunikácii nastáva aj vtedy, keď dieťa nerozumenie naším požiadavkám. Preto je potrebné kladené požiadavky prispôbiť aktuálnej vývinovej úrovni dieťaťa (musíme voliť také slová alebo také komunikačné prostriedky, ktorým bude dieťa rozumieť). Neprimeranosť reakcie na kladené požiadavky môže byť spôsobená aj neschopnosťou zachytiť sprostredkovanú informáciu a porozumieť neverbálnym prostriedkom jazyka. K tomu, aby dieťa rozumelo a rešpektovalo pokyny druhých ľudí je potrebné:

- používať kľúčové slová alebo jednoduché vety, v ktorých sa dieťa dokáže orientovať,
- slová alebo vety dopĺňovať ukázanými gestami alebo mimikou,
- komunikáciu dopĺňovať vizualizovanými podnetmi,
- pokiaľ dieťa zlyháva v porozumení, je potrebné voliť iné slová, inak formulovať vety (Čadilová & Žampachová, 2008, s. 145).

U detí s poruchou autistického spektra je potrebné zamerať sa na rozvíjanie komunikácie. Jazyk je veľmi komplikovaný proces, zahŕňajúci širokú oblasť správania a zručností, ktoré sú pre dieťa s poruchou autistického spektra veľmi náročné (napr. počúvanie, pozorovanie

ostatných, čakanie, spomínanie, integrácia pohľadov, zvukov a dotykov). Spomínané správania sú veľmi dôležité pre samotný rozvoj reči (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998).

V rámci porúch autistického spektra sa stretávame s deťmi na rôznej úrovni rečových schopností. Môže ísť o deti, ktoré hovoria (majú veľmi bohatú slovnú zásobu), ďalej sa jedná o deti, ktoré opakujú len počuté slová (používajú echolálie) a taktiež sa môžeme stretnúť s deťmi, ktoré nehovoria vôbec alebo len vydávajú rôzne zvuky. Čo majú tieto deti spoločné aj napriek rôznej úrovni komunikačných zručností? Podstatné nie je samotné tvorenie slov (úroveň reči), ale schopnosť komunikovať, tzn. zdieľať so svojím komunikačným partnerom svoje potreby a prania, vedieť si požiadať o pomoc spoločensky adekvátnym spôsobom zodpovedajúcim veku (Straussová & Knotková, 2011).

V ranom veku sa u dieťaťa s poruchou autistického spektra treba zamerať na rozvíjanie receptívneho jazyka. Receptívny jazyk je schopnosť porozumieť oznámeniu od niekoho iného. Skôr ako sa dieťa s poruchou autistického spektra začne expresívne vyjadrovať, musí najprv porozumieť komunikačným signálom partnera. Je veľké množstvo zručností receptívneho jazyka, ktoré pomáhajú deťom s poruchou autistického spektra pochopiť zmysel komunikácie a zamerať sa na reč a jej komunikačnú funkciu (Richman, 2015).

Tabuľka 3: Niektoré zručnosti receptívneho jazyka u detí s poruchou autistického spektra

RECEPTÍVNY JAZYK	ukazovanie, žiadanie
	očný kontakt
	reakcie na meno
	jednoduché inštrukcie
	zložitejšie inštrukcie
	funkčné pokyny
	výučba jazyka pomocou hry

Zdroj: Richman (2015)

Jednou zo základných zručností receptívneho jazyka je ukazovanie. Aj keď význam ukazovania pre nehovoriace alebo málo hovoriace deti s poruchou autistického spektra nemôžeme preceňovať, ukazovanie posilňuje hovorený prejav, zvyšuje počet slov, ktorým dieťa rozumie (receptívny jazyk) a zvyšuje vyjadrovacie schopnosti. Rodičia sa často obávajú, že ukazovanie spomalí rozvíjanie reči. Skúsenosti však svedčia o opaku. Pokiaľ hovoríte a súčasne ukazujete, ukazovanie dieťaťu ozrejní význam a podporí rozvoj reči (Miller & Smith, 2016). Deti s poruchou autistického spektra majú problémy s nadviazaním a udržaním očného kontaktu. Dieťa nemusí rozumieť výrazom tváre, mimike, gestám, a tým pádom ich bude používať neprimerane vo vzniknutých situáciách (Hrčová & Magová, 2018). Ako píše Richman (2015), očný kontakt je dôležitý z dvoch dôvodov. Podporuje učenie a je jednou z foriem neverbálnej komunikácie, teda napomáha integrácii dieťaťa do spoločnosti. Autori Prizant & Fields-Meyer (2020) však uvádzajú, že ak počúvame ľudí s poruchou autistického spektra, jasne nám tvrdia, že dívať sa druhým do očí môže byť pre nich extrémne náročné. Spôsobuje im to úzkosť. Stavajú sa do odporu, keď ich k tomu ľudia nútia. Cítia sa uvoľnenejšie a lepšie zvládajú svoje emócie, keď nenadväzujú očný kontakt. Mnoho ľudí s poruchou autistického spektra tvrdí, že je pre nich často jednoduchšie sústrediť sa na to, čo nejaký človek hovorí, keď sa nemusia naviac zaťažovať a stresovať tým, že by sa mu mali pozeráť do očí. Napriek tomu môžeme deti s poruchou autistického spektra učiť, že majú druhému

človeku dať vedieť, že ho počúvajú, tým, že sa na neho pozerú, aj keď len na malú chvíľu. Deti s poruchou autistického spektra často nereagujú na svoje meno. Rozoznať a uvedomiť si svoje vlastné meno je významný krok v oblasti komunikácie. Musíme si byť istí, že si dieťa spojí zvuk svojho mena s otočením svojej hlavy. Jednoduché inštrukcie sú prvým komunikačným nástrojom, ktorému sa dieťa učí. Slúži nielen k dosiahnutiu cieľov a k splneniu prání dieťaťa, ale taktiež napomáha viesť dieťa k denným činnostiam a podporujú učenie. Zložitejšie inštrukcie sa skladajú z dvoch krokov, ktoré si vyžadujú od dieťaťa vyššiu kognitívnu úroveň. Takéto pokyny musíme vyberať podľa dosiahnutých znalostí dieťaťa. Funkčné pokyny by sa mali vyberať tak, aby sa dali uplatniť v domácom prostredí. Dôležité sú však také pokyny, ktoré majú funkčné využitie (Richman, 2015). Komunikačné schopnosti u detí s poruchou autistického spektra sa dajú rozvíjať aj pomocou hry. Ako uvádzajú Beyer & Gammeltoft (2006), prvým „objektom hry“ je pre dieťa dospelá osoba. Počas počiatkovej interakcie dieťa a dospelý komunikujú, hrajú sa, experimentujú pomocou výrazov tváre, gest, zvukov a napodobňovania. Hra je často sprevádzaná pozitívnymi výrazmi ako je smiech a výskanie. U detí s poruchou autistického spektra je veľmi dôležité rozvíjať spomínané oblasti v rámci komunikácie, pretože sa u nich veľmi pomaly rozvíjajú komunikatívne výrazy tváre. Taktiež sa u nich nerozvíja systém gest, čím by mohli kompenzovať nedostatky svojej reči (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998).

Tabuľka 4: Niektoré oblasti rozvíjania expresívneho jazyka u detí s poruchou autistického spektra

EXPRESÍVNY JAZYK	podpora zvukov a bľabotania
	orálne motorické cvičenia
	verbálne napodobňovanie
	prejavovanie prianí, žiadostí
	spôsoby rozvíjania spontánneho jazyka
	recipročná konverzácia
	modelovanie a rozširovanie komunikácie
	praktická komunikácia

Zdroj: Richman (2015)

Deti s poruchou autistického spektra sa často venujú verbálnym stereotypom. Akonáhle začne dieťa vydávať zvuky, aj keď zatiaľ nedávajú zmysel, je treba toto bľabotanie podporovať. Bľabotáním si dieťa osvojuje zvuky, učí sa ich kombinovať, a vytvára si tak stavebné kamene pre zmysluplnú reč. Verbálne prejavy taktiež posilňujú tie tvárové svaly, ktoré bude dieťa potrebovať neskôr k rozvoju reči. Orálno-motorické cvičenia rozvíjajú svaly v oblasti úst a učia ovládať tieto svaly tak, ako je potrebné k rozvíjaniu reči. Orálne cvičenia, ktoré by dieťa malo napodobňovať, sú: otváranie úst, špúlenie úst, vyplazovanie jazyka, pohyby jazyka zo strany na stranu, úsmev, žuvanie, fúkanie. Akonáhle je dieťa schopné napodobňovať orálno-motorické cvičenia, dokáže správne intonovať a vydávať rôzne zvuky pomocou pohybov úst a jazyka, tak je pripravené na verbálne napodobňovanie. Aj keď mnohé deti vedia povedať niektoré slová a celé vety, napodobňovanie zlepšuje ich výslovnosť a pomáha dieťaťu radiť jednotlivé slová do slovných spojení a viet (Richman, 2015). Straussová & Knotková (2011) uvádzajú, že ak je jedným z troch hlavných spoločných rysov porúch autistického spektra zlyhávanie v komunikácii, potom je našou prioritou vo výchove dieťaťa práve budovanie komunikácie ako prostriedku k vyjadreniu sa. Našou úlohou je, aby sme dieťa naučili prejavovať priania a žiadosti. Ako uvádzajú Miller & Smith (2016), aby bola komunikácia vzájomná a bohatá, je potrebné

naučiť dieťa s poruchou autistického spektra recipročnej komunikácii. Vzájomná komunikácia vzniká u detí s poruchou autistického spektra veľmi ťažko. Preto je potrebné vytvárať vzájomnosť tým, že dieťaťu umožníme, aby reagovalo na požiadavku a samo malo možnosť nás o niečo požiadať. Postup pri modelovaní a rozširovaní komunikácie pozostáva z vyslovenia modelových viet (či už rodičom, pedagógom, súrodencom) a dané vety sa opakujú pri každej vhodnej príležitosti niekoľkokrát denne po dobu niekoľkých týždňov. Precvičovanie praktickej konverzácie je veľmi dôležité pre tie deti, ktoré majú dobré rečové zručnosti a potrebujú odstrániť niektoré drobné nedostatky vo svojom hovorení prejave (Richman, 2015).

Problémy v rámci **sociálnej interakcie** sú jedným z hlavných problémov u všetkých ľudí s poruchou autistického spektra. Tieto problémy nie sú spojené len so sociálnou ťažkosťou, ako je napr. plachosť. Dané problémy v oblasti sociálnej interakcie sú dosť závažné na to, aby ľuďom s autizmom spôsobovali vážne problémy v každodennom živote. (Pierangelo, Giuliani, 2012). Sociálne zručnosti sa skladajú z troch základných prvkov: sociálneho prijímania, vnútorného spracovania a sociálneho výstupu. Sociálne prijímanie sa týka spôsobu, akým vnímame reč a hlasovú moduláciu, reč tela, očný kontakt, postoje, gestá a iné kultúrne prejavy, ktoré sprevádzajú nám adresované sociálne informácie. Vnútorné spracovanie sa týka našej vlastnej interpretácie odovzdaného odkazu s cieľom poznať a zvládnuť naše vlastné emócie a reakcie. Sociálny výstup sa týka našej reakcie na prijaté informácie, ktorú vyjadríme vlastnými slovami, zafarbením hlasu, rečou tela, očným kontaktom, postojom, gestami a kultúrnym správaním (Patrick, 2011). Vzhľadom na to, že sociálne zručnosti si vyžadujú komplexné spracovanie týchto prvkov, je veľmi náročné pre jednotlivcov s poruchou autistického spektra vedieť vhodne dešifrovať a aplikovať sociálne zručnosti v praxi.

Sociálne problémy sú často spojené s ostatnými oblastami deficitu, napr. komunikačné zručnosti, nezvyčajné správanie a záujmy. Ako príklad sa dá uviesť neschopnosť viesť konverzáciu, jedná sa zároveň o sociálny aj

komunikačný problém (Pierangelo & Giuliani, 2012). Jednotlivci s poruchou autistického spektra majú obmedzenú schopnosť chápať základné pravidlá bežnej medziľudskej komunikácie a často nevedia v akej situácii majú akú sociálnu zručnosť použiť. Jednotlivci s poruchou autistického spektra si zo sociálnej situácie vyberú nepodstatné informácie, tieto informácie si nesprávne interpretujú a na zle vybrané a interpretované informácie potom logicky nesprávne reagujú (Pešek, 2017). Ako uvádza Franců (2013), niektorí jednotlivci s poruchou autistického spektra majú problém s toleranciou fyzickej blízkosti ostatných ľudí. Veľa jednotlivcov s poruchou autistického spektra je sociálne aktívnych, ale zameranie sociálnej aktivity je neodpovedajúce, uplatňované sociálne správanie je neprimerané. Sociálne situácie sú pre jednotlivcov s poruchou autistického spektra problematické práve svojou mnohoznačnosťou a závislosťou na kontexte a empatii. Ako uvádzajú Prizant & Fields-Meyer (2020), pokiaľ sa jednotlivci s poruchou autistického spektra správajú tak, že to vyzerá nezdvorilo alebo pokiaľ sa zdá, že zabúdajú na pravidlá správania, je tomu často preto tak, že majú z neurologických príčin problémy brať v úvahu radu vedome neregistrovaných faktorov, ktoré nám pomáhajú porozumieť sociálnym situáciám.

Podľa Thorovej (2012) treťou oblasťou triády porúch autistického spektra je narušená **schopnosť predstavivosti**. Poruchy autistického spektra sú charakterizované rigidným a repetitívnym správaním. Do tejto kategórie symptómov spadá aj motoricko-stereotypné správanie ako: rytmické tleskanie, dávanie si prstov pred oči, rytmické kývanie trupom vpred a vzad. Pri deťoch na vyššej kognitívnej úrovni a s dobrými jazykovými schopnosťami sa tieto obmedzené a opakujúce modalities prejavujú v spontánnom monotematickom jazyku. Opakované a stereotypné modalities sa okrem iného prejavujú vo zvykoch, ako napríklad pozeráť televíziu a ísť spať v rovnaký čas, jesť stále tie isté potraviny, ísť do školy stále rovnakou trasou (Cottini & Vivanti, 2018).

Podstatnou súčasťou vývinu predstavivosti je rozvoj napodobňovania. Vekom sa táto schopnosť rozvíja, predstavivosť je viacej komplexná a týka sa aj premýšľania o myslení druhých ľudí. Výsledkom je schopnosť plánovania. Narušenie predstavivosti (imaginácie) má na mentálny vývin dieťaťa negatívny vplyv v niektorých smeroch. Narušená schopnosť imitácie a symbolického myslenia spôsobuje, že sa u dieťaťa nerozvíja hra. Nedostatočná predstavivosť spôsobuje, že dieťa uprednostňuje činnosti a aktivity, ktoré zvyčajne preferujú podstatne mladšie deti, vyhľadáva predvídateľnosť v činnostiach a upína sa tak na jednoduché stereotypné činnosti. Ako píše Slobodová (2013), deti s poruchou autistického spektra sa hre neučia prirodzeným spôsobom, je potrebné im poskytnúť možnosť naučiť sa hrať za upravených podmienok pomocou štruktúry prostredia a vizuálnej podpory pri aktivitách. Dôležité je však dať dieťaťu priestor aj na aktivity, ktoré dieťa vykonáva rado a z nášho pohľadu nemusia mať význam. Pre dieťa s poruchou autistického spektra sú však dôležité, či už ide o formu relaxácie, alebo môžu plniť funkciu naplňania senzorických potrieb.

2.2 Nešpecifické prejavy detí s poruchou autistického spektra

U detí s poruchou autistického spektra sa vyskytujú aj mnohé tzv. nešpecifické prejavy, ktoré zahŕňajú oblasť senzoriky, motoriky, emocionality. Niektoré z týchto prejavov zásadným spôsobom ovplyvnia aj prejavy samotnej triády. U značnej väčšiny detí s autizmom sa vyskytujú problémy so senzorickým spracovaním alebo senzorickou integráciou. Ako tvrdia Schaaf & Mailloux (2015), je dokázané, že senzorické odlišnosti súvisia so základnými črtami/prejavmi autizmu a aj so závažnosťou autizmu. Dysfunkcie senzorickej integrácie sa môžu vyskytovať na troch úrovniach. Prvou úrovňou je registrácia. Deti s problémom v registrácii sú hyposenzitívne. Ich mozog podnety dostatočne neregistruje, pre jeho vyššiu hranicu citlivosti. Časť detí, ktoré sú hyposenzitívne voči podnetom, je pasívna, letargická, akoby bez záujmu a motivácie. Druhá časť detí si vytvorí stratégiu a aktívne podnety vyhľadáva (tzv. senzorické strádanie). Tieto deti sú naopak veľmi aktívne,

neustále v pohybe a vykazujú rôzne stereotypné správania. Druhá úroveň je modulácia (regulačná schopnosť mozgu prispôbiť sa intenzite podnetu a adekvátne reagovať). Deti s problémom v modulácii sú hypersenzitívne, teda majú nízku hranicu citlivosti a aj na bežné podnety reagujú neadekvátne (vyhýbajú sa potenciálnym podnetom, aktívne sa im bránia alebo volia útek). Tretia úroveň je diskriminácia, teda schopnosť rozlišovať kvalitu a trvanie podnetu. Deti s problémom v oblasti diskriminácie majú ťažkosti s plánovaním a realizáciou pohybov (praxia), so školskými zručnosťami, sebaobslužnými zručnosťami, atď. Dôsledky dysfunkcií sa môžu prejavovať v rôznych oblastiach každodenného fungovania a v rôznych prostrediach (Hrčová, 2018).

Osoby s poruchou autistického spektra, ktoré majú **dysfunkcie v senzorickej oblasti**, majú ťažkosti v týchto oblastiach:

- sociálne zručnosti (vyhýbanie sa skupine alebo naopak neprimerané správanie v skupinových aktivitách);
- emočná nestabilita – neprimerané reakcie na kontakt alebo jeho aktívne vyhľadávanie, neprimerané reakcie na niektoré situácie, agresívne správania voči ľuďom;
- sebaobslužné a hygienické úkony – snaha vyhýbať sa aktivitám, ako umývanie zubov, česanie, strihanie, umývanie, sprchovanie, obliekanie určitých odevov..., prípadne problémy s koordináciou pri týchto činnostiach;
- problémy s jedlom – obmedzený repertoár jedla, vyhýbanie sa určitým štruktúram jedla alebo jedlám s konkrétnou vôňou;
- stereotypná a uviaznutá hra;
- správanie sa na ihrisku – vyhýbanie sa pohybovým aktivitám (buď zo strachu alebo kvôli nedostatočnej zručnosti), alebo neprimerané vyhľadávanie intenzívnych aktivít, ktoré hraničia s nebezpečím;
- neprimerane nízka alebo vysoká úroveň aktivity;
- stereotypné prejavy správania – točenie sa, kývanie sa zozadu dopredu, mávanie rukami...;
- neprimeraný svalový tonus (väčšinou znížený), motorické plánovanie, neprimeraná posturálna kontrola (Hrčová, 2018).

Niektoré problémy v oblasti senzoriky sa prelínajú aj s problémami v motorickej oblasti. Dieťa má problém napodobniť, naplánovať a vykonať pohybové sekvencie, niektoré dokonca aj jednoduché pohyby (napríklad podrep alebo skok). Mnohé deti aj s vysokofunkčným autizmom alebo Aspergerovým syndrómom pôsobia neobratne a nešikovne. Nemusia javiť záujem o pohybové aktivity, ale nie preto, že by ich robiť nechceli, ale preto, že im chýba primeraná motorická zručnosť a schopnosť danú aktivitu naplánovať a previesť. Niektoré problémy s motorikou u detí s poruchou autistického spektra vychádzajú aj z nerozvinutej telesnej schémy alebo nedostatočného vnímania vlastného tela a jeho jednotlivých častí. Tieto problémy s motorikou sa následne môžu odrážať aj v hre a hravom správaní dieťaťa s poruchou autistického spektra.

DSM-V uvádza aj vekové obdobie, kedy sa symptómy poruchy autistického spektra prejavia. Symptómy poruchy autistického spektra sú obyčajne rozpoznané v druhom roku života (12. – 24. mesiac). Ak sú vývinové oneskorenia závažné, symptómy je možné rozpoznať skôr ako v 12. mesiaci. Ak sú oneskorenia vývinu mierne, symptómy sú viditeľné po 24. mesiaci. V ranom detstve (najmä v prvom roku života) dieťa nevykazuje dostatok záujmu o sociálnu interakciu. U niektorých detí sa v prvých dvoch rokoch prejaví regres v oblasti sociálneho správania a používania jazyka (APA, 2013).

Existujú už známe prvotné symptómy, ktoré môžu naznačovať, že ide o dieťa s poruchou autistického spektra alebo o dieťa v riziku poruchy autistického spektra. Ich konkretizáciu uvádzame v nasledovnom tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 5: Prvotné symptómy naznačujúce poruchu autistického spektra

prvotné symptómy, ktoré môžu naznačovať, že ide o dieťa s poruchou autistického spektra	slabá zdieľaná pozornosť;
	absencia deklaratívneho ukazovania (dieťa neukazuje na predmety, ktoré chce alebo neukazuje, aby na niečo upozornilo);
	dieťaťu chýba spontánna imitácia – pri hre, napodobnenie pohybu;
	dieťa nevykazuje dostatočný očný kontakt pri interakcii s rodičom, ak sa aj očný kontakt vyskytuje, nie je funkčný a nedeje sa kvôli interakcii alebo komunikácii s rodičom;
	dieťa vykazuje nápadnosti v hre:
	ak javí o hračky záujem, zaobchádza s nimi stereotypne alebo príliš dlho pretrváva „exploračná hra“ – dieťa príliš dlho hračky len skúma, neprechádza k funkčnej hre,
	dieťa často vykazuje zvláštne a neprimerané reakcie na rôzne zmyslové podnety (nereaguje na meno, bojí sa niektorých zvukov, fascinujú ho niektoré zrkové podnety atď.).

Zdroj: vlastné spracovanie

V nasledovnom tabuľkovom spracovaní uvádzame prehľad prejavov autizmu u detí od narodenia do 40 mesiacov veku, a to s presnejším uvedením vývinového obdobia, kedy sa symptómy objavujú.

Tabuľka 6: Včasné príznaky porúch autistického spektra s dôrazom na oblasti, ktoré sú východiskom pre komunikáciu, interakciu a myslenie

Obdobie vývinu	Rané prejavy hlavných deficitov PAS	Pridružené prejavy
0 do 3 mesiacov	nedostatok schopnosti udržať pozornosť voči zrakovým alebo sluchovým podnetom	bezcieľne alebo autostimulujúce správanie
od 2 do 5 mesiacov	žiadne angažovanie sa alebo len prchavé vyjadrovanie radosti namiesto intenzívnejšieho prejavu radosti a aktivity	stiahnutie sa do seba
od 4 do 10 mesiacov	žiadne interakcie alebo len občasné interakcie s malou iniciáciou (dieťa skôr reaguje)	nepredvídateľné (náhodné alebo impulzívne) správanie
od 10 do 18 mesiacov	neschopnosť iniciovať alebo udržať striedavú interakciu a výmenu emočných signálov	repetitívne alebo perseveratívne správanie
od 18 do 30 mesiacov	absencia slov alebo mechanické zopakovanie slov, ktoré dieťa počulo	echolálie a iné formy opakovania videného alebo počutého
od 30 do 42 mesiacov	žiadne slová, namemorované scenáre, ktoré dieťa používa skôr náhodne ako logicky	iracionálne správanie alebo nelogické a nerealistické používanie ide (nápadov, myšlienok)

Zdroj: Greenspan & Wieder (2009)

Cieľom predmetnej kapitoly bolo popísať osobitosti jednotlivca s poruchou autistického spektra. Následne sme sa zamerali na triádu porúch autistického spektra a charakteristiku nešpecifikovaných prejavov jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Dôraz sme zamerali aj na senzorické dysfunkcie, nakoľko si myslíme, že uvedená oblasť je výrazne podceňovaná v kontexte problémov, ktoré majú jednotlivci s poruchou autistického spektra v každodennom živote.

Otázky k samostatnému štúdiu

1. *Popíšte triádu porúch autistického spektra.*
2. *Uveďte rôzne spôsoby komunikácie, ktoré sa využívajú u jednotlivcov s poruchou autistického spektra.*
3. *Analyzujte problémové správanie u jednotlivcov s poruchou autistického spektra v kontexte frustrácie z nedostatočných komunikačných zručností.*
4. *Opíšte senzorické dysfunkcie u jednotlivcov s poruchou autistického spektra.*

Použitá literatúra

- BAZALOVÁ, B. 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno : Masarykova univerzita. 278 s. ISBN 978-80-210-5930-6.
- BEYER, J., GAMMELTOFT, L. 2006. *Autismus a hra (Příprava herních aktivit pro děti s autismem)*. Praha: Portál. 104 s. ISBN 80-7367-157-3.
- COTTINI, L., VIVANTI G. 2018. *Autizmus - čo a ako robiť s deťmi a žiakmi v škole*. Bratislava . Noxi. 96 s. ISBN 978-80-8111-452-6.
- FRANCŮ, M. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence sociální*. Brno : MSD. 92 s. ISBN 978-80-7392-219-1.
- GREENSPAN, S., WIEDER, 2009. *Engaging autism. Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate and Think*. Da Capo Press. 434 p. ISBN 978-0-7382-1094-0.
- HRČOVÁ, J. 2018. *Senzorické dysfunkcie u detí s poruchou autistického spektra a ich súvis s problémami v každodennom fungovaní (prehľad výskumov)* In Hrčová, J., Kováčová, B., Magová, M. *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. Ružomberok : Verbum, 2018. s. 120-127. ISBN 978-80-561-0563-4.

- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2018. Dieťa s Aspergerovým syndrómom v materskej škole
In: *Náročné dieťa - Praktický pomocník pri práci s deťmi v materskej škole vyžadujúcimi si zvýšenú pozornosť*. 9. aktual. vyd. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko. s. 1-20 .ISBN 978-80-8140-288-3.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2020b. Stratégie na elimináciu a prevenciu problémového správania detí s poruchou autistického spektra In Chanasová Z. (Ed.) *Štúdie o latentnej agresii III*. Ružomberok: Verbum. s. 36-45. ISBN 978-80-561-0807-9.
- MILLER, A., SMITH, T. C. 2016. *101 tipů pro rodiče dětí s autismem*. Praha. Portál. 168 s. ISBN 978-80-262-1106-8.
- PATRICK, N. J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra : typy a strategie pro každodenní život*. Praha : Portál. 160 s. ISBN 978-80-7367-867-8.
- PEŠEK, R. 2017. *Co často zajíma rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Pasparta Publishing. 100 s. ISBN 978-80-88163-65-7.
- PIERANGELO; R., GIULIANI, G. 2012. *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders: A Step-by-Step Guidefor Educators*. New York : Skyhorse Publishing. ISBN 13: 9781620872208.
- PRIZANT, B. M., FIELDS-MEYER, T. 2020. *Jedineční lidé – Jiný pohled na autismus*. Praha : Argo. 223 s. ISBN 978-80-257-3253-3.
- RICHMAN, S. 2015. *Výchova dětí s autismem : aplikovaná behaviorální analýza*. 3 vyd. Praha : Portál. 128 s. ISBN 978-80-262-0984-3.
- SCHAAF, R. C., MAILLOUX, Z. 2015. *Clinician's Guide for Implementing Ayres Sensory Integration®: Promoting Participation for Children With Autism*. American Occupational Therapy Association. 209 p. ISBN 978-1569003657.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSINGOVÁ, M. 1998. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Praha: Portál. 272 s. ISBN 80-7178-199-1.
- SLOBODOVÁ, T. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence personální*. Brno : MSD. 70 s. ISBN 978-80-7392-220-7.
- STRAUSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M. 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra. Jak začít a proč*. Praha: Portál. 136 s. ISBN 978-80-262-0002-4.
- THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistické ho spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2 vyd. Praha : Portál. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

3 RODINA JEDNOTLIVCA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Zámer kapitoly

Popísať problémy rodiny s dieťaťom s poruchou autistického spektra.

Vymedziť dôležitosť včasnej intervencie.

Zamerať sa na podporu rodiny dieťaťa s poruchou autistického spektra.

Kľúčové slová

Rodina dieťaťa s poruchou autistického spektra.

Včasná intervencia.

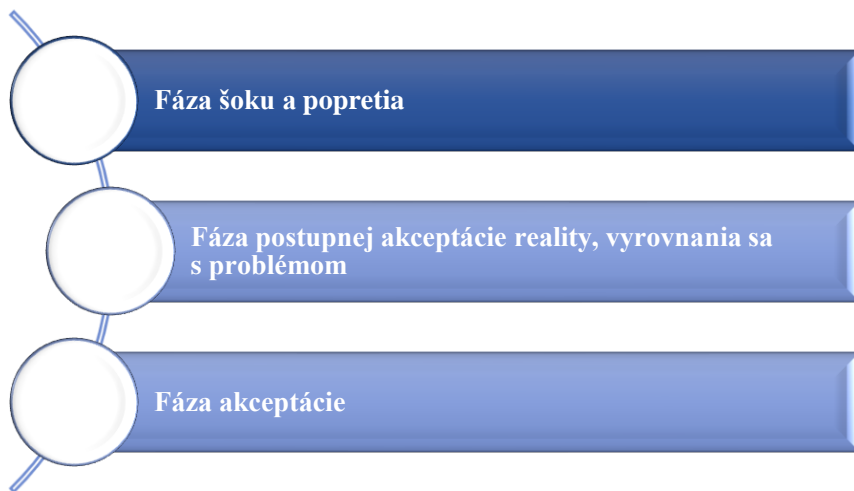
Problémy rodiny s dieťaťom s poruchou autistického spektra.

Podpora rodiny s dieťaťom s poruchou autistického spektra.

3.1 Fázy prijatia dieťa s poruchou autistického spektra

Reakcie rodičov na dieťa s postihnutím, a to platí aj na poruchy autistického spektra, majú svoje typické prejavy ako súčasť jednotlivých fáz (bližšie schematické spracovanie).

Schéma 6: Fázy prijatia dieťaťa s poruchou autistického spektra



Zdroj: vlastné spracovanie

Prvou fázou v rámci prijatia dieťaťa s poruchou autistického spektra je **FÁZA ŠOKU A POPRETIA**. Šok je prvou reakciou na subjektívne neprijateľnú, traumatizujúcu skutočnosť, že dieťa je trvalo postihnuté. Situácia je často natoľko ťaživá, že ju nejde prijať, a preto dochádza k popretiu. Neprijatie takejto informácie je prejavom obrany pred stratou psychickej rovnováhy. Komplexná záťaž takejto neočakávanej negatívnej zmeny, straty určitej predpokladanej hodnoty (zdravého dieťaťa), prináša rodičom stres. V priebehu doby sa mení v depriváciu potreby sebarealizácie v rodičovskej roli, otvorenej budúcnosti a pocitu bezpečia. Rodičia sa musia vyrovnávať so záťažou, ktorú vôbec neočakávali

(Vágnerová, Štech, Hadj – Moussová, 2000). Bartoňová (2007) uvádza, že v prvej fáze šoku, t. j. iracionálneho myslenia a cítenia, kedy rodičia často prežívajú pocity derealizácie a zmätku, môžu reagovať celkom neprímerane.

Druhou fázou pri prijímaní dieťaťa s poruchou autistického spektra je **FÁZA POSTUPNEJ AKCEPTÁCIE REALITY, VYROVNANIA SA S PROBLÉMOM**. Daná fáza úzko súvisí s racionálnymi a emocionálnymi faktormi. Je charakteristická získaním väčšieho množstva informácií, pochopením charakteru postihnutia dieťaťa a možnosťou jeho ďalšieho vývinu. Racionálnemu spracovaniu takejto informácie často prekáža emocionálny stav: hnev, zúfalstvo alebo depresia rodičov. Úroveň vyrovnania sa s touto situáciou závisí od zrelosti osobnosti rodičov, od ich životných skúseností, od kvality ich citového zázemia, od individuálnej frustračnej tolerancie.

Informácia o postihnutí dieťaťa je prijateľná len čiastočne alebo vôbec nie. Následkom toho dochádza k vzniku najrôznejších psychických obrán, ktoré mení správanie človeka. Veľakrát je také správanie z racionálneho hľadiska málo pochopiteľné alebo málo prijateľné, ale má svoj špecifický zmysel, a to udržať psychickú rovnováhu aspoň v takej miere, v akej je to možné. Obranné systémy, ktoré sú v tejto situácii bežné, vychádzajú z dvoch základných mechanizmov, a to je **únik** a **útok**. Útok znamená všeobecnú tendenciu nejakým spôsobom bojovať s ohrozujúcou a neprijateľnou situáciou. Pasívnejšia možnosť obrany zahrňuje všetky mechanizmy vedúce k úniku zo situácie, ktorú nedokážu uspokojivo zvládnuť alebo sa s ňou vyrovnáť. Inou možnosťou úniku je racionalizácia, táto technika slúži k zakrytiu príliš traumatizujúcej situácie tak, že ju interpretujú prijateľnejším spôsobom, aj keď nie celkom presne. Známym je aj únik do fantázie, kedy si človek predstavuje, čo by si prial, bez ohľadu na realitu. Ďalšou možnosťou je substitúcia, to znamená náhrada jedného zdroja uspokojením iným, obvykle dostupnejším, ktorý nemusí byť jednoznačne pozitívny. Rezignácia je forma obrany, kedy jednotlivec uniká z neprijateľnej situácie tak, že sa vzdáva svojich cieľov. Rodičia napr. rezignujú na možnosť zlepšiť stav dieťaťa a v obrane

prijímajú negatívnu možnosť riešenia, že sa už nič nedá robiť. Obrana regresiou alebo únikom na nižšiu, menej samostatnú a menej zodpovednú úroveň sa prejavuje obvyčajne tendenciou nájsť si nejakú autoritu, ktorá preberá zodpovednosť za ďalší priebeh situácie. Býva to napr. lekár, učiteľ, vychovávateľ. Únik do izolácie máva podobu skutočného dištancovania sa od vonkajšieho sveta, ktorý rodiča zraňuje svojimi prejavmi, napr. netoleranciou či priamo odmietaním rodiny, ktorá má dieťa s postihnutím (porov. Pudišová, 2013). Samotná fáza postupnej akceptácie reality býva rozložená do individuálne dlhého časového útoku. Ako typické prechodné štádium sa objavuje obdobie vyjednávania. Môžeme ho charakterizovať ako tendenciu získať aspoň niečo, malé zlepšenie, keď sa už nedá dosiahnuť úplne vyhovujúci stav.

Tretou fázou pri prijatí dieťaťa s poruchou autistického spektra je **FÁZA AKCEPTÁCIE**, čo znamená, že vo väčšine prípadov rodičia nakoniec dosahujú viac alebo menej realistické postoje k danej situácii, kedy dieťa akceptujú také aké je a sú ochotní ho rozvíjať v rámci ich možností. Takéhoto postoja však nie sú schopní všetci rodičia. V niektorých prípadoch môže dôjsť k zafixovaniu niektorej neadekvátnej, maladaptatívnej možnosti (ktorá slúži ako obranný mechanizmus (Vágnerová, Štech, Hadj – Moussová, 2000).

3.2 Problémy rodiny s dieťaťom s poruchou autistického spektra

Rodičovstvo je náročná rola, ktorá si vyžaduje veľkú mieru zodpovednosti. Rola rodiča dieťaťa s poruchou autistického spektra je však oveľa náročnejšia. Deti s poruchou autistického spektra sa častokrát nelíšia fyzickým vzhľadom od ich intaktných rovesníkov, preto je pre rodiča náročné zmieriť sa s jeho prejavmi (kričanie, fyzická agresivita, hnev). Musia čeliť poznámkam alebo komentárom, ktoré sú im adresované v spoločnosti. Spoločnosť má aj v súčasnej dobe predsudky voči správaniu detí s poruchou autistického spektra a voči následnému riešeniu situácie zo strany rodiča. Pripisujú to buď nevychovanosti dieťaťa alebo nekompetentnosti jeho rodiča. Ešte náročnejšie je pre rodičov čeliť predsudkom vlastnej rodiny. Mnohokrát

ani samotný rodič nerozumie príčinným súvislostiam problémového správania alebo zvláštnym prejavom vlastného dieťaťa. O to komplikovanejšie je pre neho vysvetliť tieto prejavy a adekvátne na ne reagovať. Zvlášť to platí v prípadoch, keď ešte o samotnej diagnóze nevie. Podľa Bazalovej (2017) majú rodičia detí s poruchou autistického spektra tendenciu sa izolovať, pretože majú pocit, že ľudia sa budú voči nim správať s nepochopením a s nadradenosťou.

Hoci je možné poruchu autistického spektra diagnostikovať pomerne zavčasu (2.-3. rok), samotný diagnostický proces je náročný. Diagnostický proces ovplyvňuje veľa faktorov. Kľúčový je prístup pediatra, ktorému rodič popisuje prvotné príznaky dieťaťa. Pediatier by mal k nim zaujať adekvátny postoj a nasmerovať ho k ďalším odborníkom. V niektorých prípadoch sa stáva, že pediatier príznaky dieťaťa podcení, pripisuje ich individuálnej odlišnosti a očakáva ich postupné vymiznutie. Na druhej strane môže príznaky zľahčovať aj samotný rodič (z nevedomosti, zo strachu, z obáv postoja okolia), a tým nechtiac oddiali celý diagnostický proces. Náročnosť procesu spočíva v množstve odborných vyšetrení (psychiatrické, neurologické, genetické...) a tiež v dlhých čakacích dobách na diagnostiku poruchy autistického spektra.

Prítomnosť dieťaťa s poruchou autistického spektra v rodine dáva na rodiča vysoké nároky. Výchova a starostlivosť o dieťa s poruchou autistického spektra vyžaduje odlišný prístup ako výchova intaktného dieťaťa, pretože u detí s poruchou autistického spektra sú značné interindividuálne rozdiely. Ako uvádzajú Hřčová & Magová (2020a) rodič si nevystačí so svojimi prirodzenými rodičovskými kompetenciami, pretože dieťa častokrát reaguje neadekvátnym a nepredvídateľným spôsobom. Z tohto dôvodu vznikajú v rodine stresové a záťažové situácie, čo sťažuje celý proces výchovy. Komunikácia s dieťaťom s poruchou autistického spektra je pre rodičov náročná, najmä ak je dieťa neverbálne, neinicuje komunikáciu alebo nereaguje na rodičovú komunikáciu. Ďalším problémom, s ktorým sa stretáva rodina s dieťaťom s poruchou autistického spektra, je v rodine získavania informácií. Na jednej strane je

pre rodiča množstvo dostupných informácií ohľadom porúch autistického spektra a prístupov k dieťaťu s poruchou autistického spektra, no nie všetky informácie sú pravdivé, správne a odborne podložené. Rodič má problém vyselektovať, či rozlíšiť pravdivé informácie od mylných, až zavádzajúcich. Rodič sa spolieha na neoverené zdroje informácií, môže zvoliť nesprávny postup pri práci s dieťaťom s poruchou autistického spektra. Na druhej strane sa rodičovi nedostávajú komplexné informácie zamerané na potreby jeho dieťaťa, či už ide o vhodné terapie, intervencie a stratégie pri práci s dieťaťom. Rodičom chýbajú aj informácie o odborníkoch vo svojom okolí, na ktorých by sa mohli obrátiť.

Dieťa s poruchou autistického spektra ovplyvňuje fungovanie celej rodiny, vrátane súrodencov, starých rodičov a aj ostatných príbuzných. Postavenie súrodencov v rodine dieťaťa s poruchou autistického spektra sa formuje najčastejšie do dvoch rovín. Buď rodičia dávajú na zdravého súrodencu vyššie nároky, aby kompenzovali svoje nenaplnené očakávania, alebo opačným prípadom je, keď sa súrodencovi venuje málo pozornosti, pretože zvýšená pozornosť sa venuje dieťaťu s poruchou autistického spektra.

Ak rodičia dávajú na zdravého súrodencu vyššie nároky, aby kompenzovali svoje nenaplnené očakávania, môže sa to voči súrodencovi prejavovať nasledovným spôsobom:

- preťažovaním,
- vyššími požiadavkami smerom k výkonom,
- lepšími výsledkami v škole,
- požiadavkami na starostlivosť a stráženia súrodencu s poruchou autistického spektra,
- očakávanie prebratia zodpovednosti za dieťa s poruchou autistického spektra v budúcnosti.

Zvýšené nároky dávané na súrodencu zasahujú do jeho voľného času, a to čo do množstva jeho voľného času, spôsobov vyplnenia voľného času a ovplyvňujú aj rovesnícke vzťahy a kamarátstva.

V opačnom prípade ak sa súrodencovi venuje málo pozornosti, pretože zvýšená pozornosť sa venuje dieťaťu s poruchou autistického spektra, to môže mať za následok:

- pocit krivdy,
- zvýšená snaha získať si pozornosť aj nevhodným správaním,
- vyhľadávanie pozornosti a ocenenie v iných sociálnych skupinách.

Je potrebné si uvedomiť, že dieťa bez diagnózy má rovnaké sociálne potreby ako súrodenec s poruchou autistického spektra. Často sa však stáva, že väčšine súrodencov sa v rodine venuje menej pozornosti, pretože pozornosť je primárne smerovaná k dieťaťu, ktoré má „*problém*“. Riešenie tohoto nevyhovujúceho stavu je teoreticky pomerne jednoduché, v praktickej rovine je to však veľmi náročné. Ide predovšetkým o vyhradenie si pokiaľ čo možno najviac času a priestoru pre ostatných súrodencov, a to: prostredníctvom delenia voľného času medzi deťmi, využitím osobnej asistencie, voľnočasových aktivít, zapojením širšej rodiny (Bittmannová & Bittmann, 2018).

Ostatní členovia rodiny častokrát nemajú dostatočné informácie o problémoch vyplývajúcich z poruchy autistického spektra. Najmä starí rodičia sú ovplyvnení postojmi, ku ktorým boli vedení v minulosti, a preto nemusia byť schopní pomôcť rodičom pri riešení záťažových situácií. Vzhľadom na špecifické prejavy dieťa s poruchou autistického spektra môžu byť rodinné stretnutia zaťažujúce a stresujúce pre rodičov. Pre rodičov sú častokrát zaťažujúce dobre mienené rady, ktoré sa vzťahujú k výchove ich detí. Dané rady vychádzajú z neznalosti problematiky porúch autistického spektra. Niektoré deti s poruchou autistického spektra si vyžadujú náročnú a intenzívnu starostlivosť, preto je veľmi náročné zapojiť sa do rodinného aj do spoločenského života (Hrčová & Magová (2020a).

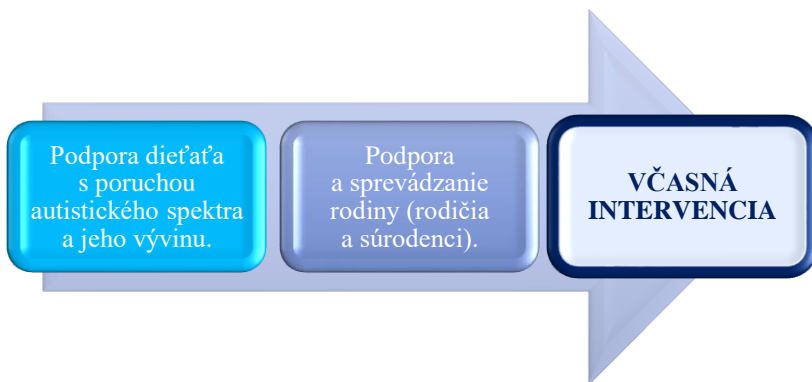
3.3 Včasná intervencia zameraná na podporu dieťaťa s poruchou autistického spektra a jeho rodiny

Po získaní diagnózy rodiny potrebujú jasné a spoľahlivé rady a sprevádzanie, aby sa mohli dostať k efektívnej intervencii alebo programom podpory. Len včasným zahájením efektívneho programu podpory sa položia základy pre budúci pokrok dieťaťa (Wall, 2010).

Včasná pomoc rodine detí s poruchou autistického spektra alebo samotná služba včasnej intervencie sa vo svojich základných cieľoch a ideách nelíši od včasnej intervencii iných cieľových skupín. Má však svoje špecifiká, ktoré zohľadňujú dôsledky poruchy autistického spektra, problémy a potreby rodín s dieťaťom s poruchou autistického spektra. Jedným z kľúčových komponentov je spolupráca odborníkov z interdisciplinárneho tímu (logopéd, lekár, fyzioterapeut, psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg...) a rodiny (Kejklíčková, 2016).

Včasná intervencia zameraná na rodinu dieťaťa s poruchou autistického spektra má dve roviny, ktoré je nevyhnutné zohľadniť pri celkovej pomoci rodine ako systému, ktorá tú pomoc jednoznačne potrebuje.

Schéma 7: Diferencovanie včasnej intervencie orientovanej na rodinu s dieťaťom s poruchou autistického spektra



Zdroj: vlastné spracovanie

Podpora dieťa s poruchou autistického spektra a jeho vývinu

Oblasti podpory dieťaťa s poruchou autistického spektra v rodine vychádzajú z triády problémových oblastí a nešpecifických prejavov. Dôležité však je, aby podpora vychádzala zo silných stránok a záujmov dieťaťa. Primárne sa tu chceme zamerať na možnosti podpory a stratégie, ktoré sú využiteľné v domácom prostredí.

Základom akékoľvek podpory dieťa s poruchou autistického spektra je jeho pochopenie a prijatie so všetkými odlišnosťami, problémovými správaniami a inými zvláštnymi prejavmi.

V oblasti komunikácie s dieťaťom s poruchou autistického spektra je potrebné za rôznymi prejavmi a správaniami hľadať komunikačný zámer. Rodič by sa mal vždy snažiť reagovať na každý pokus o komunikáciu dieťaťa. Rodičia by mali byť vedení k tomu, aby deti povzbudzovali ku elementárnej komunikácii najmä smerom k:

- vyjadreniu súhlasu/nesúhlasu,
- vytváraniu komunikačného kruhu: podľa Janert (2012) sa jedná o obojsmernú komunikáciu založenú na striedavej interakcii – dieťa iniciuje komunikáciu – rodič reaguje na prejav dieťa – následne na to dieťa reaguje na odpoveď rodiča,
- vyjadreniu vlastných potrieb: pýtanie si obľúbených vecí.

U detí s poruchou autistického spektra je potrebné stanoviť si jasné inštrukcie a usmernenia, to znamená dať dieťaťu presne vymedzenú a jednoznačnú inštrukciu, z ktorej nevyplýva viacej interpretácií. Rovnako by nemala byť daná inštrukcia príliš všeobecná. Pretože v takom prípade môže dieťa zlyhávať, nakoľko nevie, ktorá alternatíva je správna. Dieťa nemusí rozumieť kontextu situácie. Po vyslovení inštrukcie alebo otázky, treba dať dieťaťu dostatočný čas na splnenie inštrukcie alebo odpoveď (Hrčová, Magová, 2020a).

Ak je dieťa s poruchou autistického spektra neverbálne a je pripravené na symbolické formy komunikácie, je potrebné pod vedením odborníka nájsť vhodný systém alternatívnej a augmentatívnej komunikácie (ďalej len AAK). Pri výbere AAK je potrebné zohľadniť individuálne schopnosti

dieťaťa (motorické, senzorické, kognitívne a pasívnu slovnú zásobu ...). U detí s poruchou autistického spektra je možné vyberať z nasledovných systémov AAK: výmenný obrázkový komunikačný systém VOKS, MAKATON, znak do reči, piktogramy, referenčné predmety.

Rodiča treba vhodne inštruovať, viesť a povzbudzovať k používaniu vybraného systému AAK. Odborník vykonáva prvotný nácvik AAK alebo nové fázy nácviku systému AAK. Rodič však musí komunikačný systém implementovať do každodenných situácií a musí vytvárať vhodné príležitosti pre komunikáciu s dieťaťom s poruchou autistického spektra. Je dôležité, aby rodič zvolil vhodné stratégie pri podpore komunikácie dieťaťa s poruchou autistického spektra (napr. hračky sú vyložené na policičke, kde dieťa nedociahne a musí si ich vedieť vypýtať) (Hrčová & Magová, (2020a).

Oblasť komunikácie dieťa s poruchou autistického spektra veľmi úzko súvisí s oblasťou sociálnej interakcie. Na začiatku je dôležité, aby si rodič budoval interakciu s dieťaťom pri činnostiach, ktoré má dieťa rado. Interakcia by mala prebiehať spontánne a prirodzene, aby sa dieťa necítilo stresované. Ďalej je potrebné, aby rodič dokázal dieťaťu s poruchou autistického spektra vymedziť jasné, presné pravidlá a hranice. Samotné základné symptómy porúch autistického spektra dieťaťu sťažujú orientáciu v sociálnych a komunikačných situáciách, a taktiež v akceptovaní pravidiel. Preto nejde v tomto prípade o zvýšenú striktnosť a direktívnosť voči dieťaťu s poruchou autistického spektra, ale o zjednodušenie chápania jednotlivých situácií. Dieťaťu musí byť jasné, čo robiť môže, musí a čo by naopak robiť nemalo, alebo čo sa od neho očakáva. Je dôležitá jednotnosť a stálosť reakcií rodiča na jednotlivé vzniknuté situácie. Rodič by mal byť pre dieťa dostatočne čitateľný a predvídateľný. Len ak dieťa bude chápať vzťah medzi správaním a reakciou, bude ľahšie rozumieť tomu, čo sa od neho čaká a ako má reagovať v rôznych situáciách. Dieťa bude navyše istejšie (Hrčová & Magová, (2020a). Reakcie na správanie dieťaťa s poruchou autistického

spektra by mali byť jednotné medzi obidvoma rodičmi a v ideálnom prípade aj so starými rodičmi.

V živote dieťaťa raného a predškolského veku má osobitné miesto hra. Je spôsobom jeho učenia v tom najširšom zmysle a tiež spôsobom zmysluplnej činnosti. U dieťaťa s poruchou autistického spektra však hravé správanie často nezodpovedá jeho chronologickému veku alebo kognitívnym schopnostiam. Je preto veľmi dôležité, aby boli rodičia vedení k vhodným a efektívnym spôsobom ako sa hrať s dieťaťom s poruchou autistického spektra. Rodič by nemal očakávať, že dieťa s poruchou autistického spektra automaticky odpozoruje a napodobní klasické hrové správanie – výber veku primeranej hračky, spôsob zaobchádzania s hračkou, funkčnosť hry alebo symbolická hra. Rovnako viaceré deti s poruchou autistického spektra nie sú schopné pochopiť a následne ani akceptovať, ak rodič predvedie spôsob zachádzania s hračkou alebo hrania sa. Mnoho detí s poruchou autistického spektra sa potrebuje naučiť objaviť hru a hranie sa. Rodič by nemal pri hre s dieťaťom preberať na seba rolu „toho, ktorý to vie a dieťaťu ukáže, ako sa to má robiť“. Ak je dieťa ešte na začiatku svojho hravého vývinu, je potrebné, aby sa ako príležitosť na hranie využili všetky kapacity dieťaťa, ktoré momentálne má k dispozícii (vrátane akéhokoľvek spôsobu manipulácie s predmetmi, stereotypných činností alebo aj zvláštnych prejavov správania). Dieťa by pri rozvoji hry malo mať veľa príležitostí k manipuláciám a skúmaniu rôznych predmetov, nie len hračiek. Ak dieťa prejaví radosť pri jednom spôsobe manipulácie, treba to neskôr využiť ako príležitosť a ukazovať dieťaťu ďalšie možnosti zaobchádzania s daným predmetom/hračkou. Takto sa postupne rozširuje variabilita činností. Explorácia predmetov a hračiek je pre dieťa v tomto prípade kľúčová, aby neskôr objavilo (nie nacvičilo si) funkčnú hru a funkčné zaobchádzanie s predmetmi. Manipulácia a explorácie širokej škály objektov je kľúčom nie len k rozvoju hry, ale podľa Bürki (2020) aj základom pre osvojenie a rozvoj reči.

Pri ponuke hračiek a hier je tiež dôležité, aby rodič aj pracovník včasnej intervencie zohľadňoval senzorické odlišnosti a senzorické potreby dieťaťa. Deťom, ktoré sú hypersenzitívne na začiatku nie je vhodné ponúkať hračky s výraznejšou textúrou alebo difúznou štruktúrou alebo hračky, ktoré vydávajú náhle a hlasné zvuky. Naopak, hyposenzitívnym deťom a deťom, ktoré strárajú zmyslové podnety, je vhodné ponúkať hračky, ktoré sú zdrojom intenzívnejších podnetov (sluchových, hmatových, proprioceptívnych...), rovnako to platí aj pre pohybové hrové aktivity. Senzorické odlišnosti alebo poruchy senzorického spracovania treba zohľadňovať počas všetkých každodenných aktivít dieťaťa, nie len pri jeho hre (porov. Hrčová & Magová, (2020a).

Uvedená kapitola bola zameraná na rodinu dieťaťa s poruchou autistického spektra. Vymedzili sme najčastejšie problémy, ktoré prežíva rodina, ktorá má dieťa s poruchou autistického spektra. Popísali sme tu aj dôležitosť podpory rodiny, ktorá má dieťa s poruchou autistického spektra, nakoľko si myslíme, že od toho sa výrazne odvíja primeraný rozvoj dieťaťa s poruchou autistického spektra.

Otázky k samostatnému štúdiu

1. *Špecifikujete problémy rodín, ktoré majú dieťa s poruchou autistického spektra.*
2. *Popíšte činnosť centier včasnej intervencie v kontexte dieťa s poruchou autistického spektra a jeho rodiny.*
3. *Vypracujte zoznam centier včasnej intervencie vo Vašom okolí.*
4. *Rozpracujte kazuistiku rodiny, ktorá má dieťa s poruchou autistického spektra.*

Použitá literatúra

BARTOŇOVÁ, M. 2007. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno : Masarykova univerzita. 128 s. ISBN 978-80-2103-613-0.

BAZALOVÁ, B. 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu*

české psychopedie. Brno : Masarykova univerzita. 278 s. ISBN 978-80-210-5930-6.

BITTMANNOVÁ, L., BITTMANN, J. 2018. *A na mě nikdo nemá čas – Jak sa cítí a jak to vidí*

sourozenci lidí (nejen)
s autismem. Praha : Pasparta
Publishing. 80 s. ISBN 978-80-
88163-60-2.

WALL, K. 2010. *Autism and early
years practice*. 2nd edition.
SAGE Publications. 176 p. ISBN
ISBN 978-1-84787-507-5.

BÜRKI, D. 2020. *Zur Bedeutung des
Spiels für den frühen
Spracherwerb*. Netzwerk
DIRFloortime - Symposium
2020: Autismus neu
verstehen: 24. - 25. Januar 2020.
Mnichov.

JANERT, S. 2012. *Mindbuilders
Play Manual. Practical Ideas
for healthy Development, Play
and Behaviour at
Home*. Mindbuilders. 159 p.
ISBN 978-09557866-4-8.

KEJKLÍČKOVÁ, I. 2016. *Vady řeči
u dětí : návody pro praxi*. Praha :
Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-
3941-0..

PUDIŠOVÁ, M. 2013. Rodina a
jednotlivec so špecifickými
vývinovými poruchami učenia. In
ŠROBÁROVÁ S. ŠPÁNIKOVÁ,
M. *Dieťa s nepriaznivým
zdravotným stavom v kontexte
sociálnej práce a špeciálnej
pedagogiky*. Kraków: Salwator,
2013. s. 97-118, 22 s. ISBN 978-
83-7580-379-2.

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-
MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S.
2000. *Psychologie handicapu*. 2.
vyd. Praha : Karolinum. 230 s.
ISBN 8071849294.

4 EDUKÁCIA DIEŤAŤA A ŽIAKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Zámer kapitoly

Zamerať sa na predškolský vek dieťaťa s poruchou autistického spektra.

Vymedziť vzdelávanie detí a žiakov s poruchou autistického spektra.

Popísať metódy, ktoré sa používajú u detí a žiakov s poruchou autistického spektra.

Kľúčové slová

Predškolský vek.

Vzdelávanie detí s poruchou autistického spektra.

Metódy využívané v procese edukácie detí s poruchou autistického spektra.

4.1 Prístupy k deťom s poruchou autistického spektra v materskej škole

Výrazným zlomom vo fungovaní dieťaťa s poruchou autistického spektra a jeho rodiny je prechod z rodinného prostredia do materskej školy. Rodič je postavený pred voľbu spôsobu edukácie svojho dieťaťa s poruchou autistického spektra. Môže si vybrať špeciálnu materskú školu, ktorá je zameraná na deti s poruchou autistického spektra, alebo sa môže rozhodnúť pre začlenenie do bežnej materskej školy. Pre rodinu je výzvou nájsť vhodnú materskú školu, ktorá je ochotná prijať dieťa poruchou autistického spektra. Treba povedať, že materské školy často nie sú dostatočne pripravené na edukáciu detí s poruchou autistického spektra

Materská škola musí spĺňať kritériá smerom k:

- úprave prostredia podľa potrieb dieťaťa s poruchou autistického spektra,
- pripravenosti pedagógov na edukáciu detí s poruchou autistického spektra,
- ochote a schopnosti riešiť problémové situácie,
- uplatňovaní špecifických metód a stratégií podpory.

Aj keď je materská škola ochotná prijať dieťa s poruchou autistického spektra, nezaručuje to dlhodobé úspešné zaradenie dieťaťa. U detí s poruchou autistického spektra je vyššia pravdepodobnosť vylúčenia z materskej školy po niekoľkých týždňoch, respektíve mesiacoch. Rodič musí mať následne dieťa v domácej starostlivosti. Ak rodina zvolí vzdelávanie v špeciálnej materskej škole pre deti s poruchou autistického spektra, musí počítať s dochádzaním na väčšiu vzdialenosť (lebo je ich nedostatok), čo je časovo náročné pre rodičov a cestovanie je náročné aj pre samotné dieťa s poruchou autistického spektra. Náročnosť dochádzania potom môže byť spojená so znížením počtu hodín alebo dní, ktoré dieťa trávi v prostredí materskej školy. Rodina v takomto prípade musí zaistiť aj individuálnu prepravu svojho dieťaťa, pretože cestovanie

prostriedkami hromadnej dopravy je pre mnohé deti s poruchou autistického spektra náročné, niekedy až nemožné.

Dieťa s poruchou autistického spektra môže navštevovať :

- bežnú materskú školu,
- špeciálnu triedu v materskej škole,
- špeciálnu materskú školu.

Predtým ako začneme zvažovať, ktorý typ predškolského zariadenia je vhodný pre dieťa s poruchou autistického spektra, je potrebné zvážiť všetky faktory, ktoré ovplyvňujú úspešné začlenenie žiaka.

V prípade že sa dieťa vzdeláva v bežnej triede spolu s ostatnými deťmi, je nutné urobiť potrebné opatrenia na to, aby dieťa s poruchou autistického spektra bolo kolektívom prijaté a akceptované. Musíme pracovať s kolektívom ostatných detí. Vysvetliť im primeraným spôsobom jednotlivé odlišnosti a správania s dôrazom na príčinu odlišností, nie na primárnu diagnózu.

4.1.1 Stratégie zamerané na elimináciu nevhodného správania a podporu vhodného správania dieťaťa s poruchou autistického spektra

Je potrebné eliminovať negatívne prejavy v správaní – treba ale dobre poznať dieťa a okolnosti, ktoré toto správanie vyvolajú. Učiteľ by sa mal snažiť maximálne porozumieť dieťaťu s poruchou autistického spektra, a mal by sa zamerať na prejavy v jeho správaní. Tie sú často len vonkajším prejavom iných ťažkostí alebo sú spôsobom zvládania určitej situácie, keď nemá vytvorené vhodné mechanizmy zvládania, prípadne nemá osvojené očakávaní vzorce správania a komunikácie.

Učiteľ sa musí naučiť identifikovať, či je negatívne správanie prejavom: trucovania, hnevu, snahou presadiť si svoje požiadavky. Negatívne správanie môže byť spôsobené aj inými okolnosťami, ako sú napr. zľaknutie, strach, bolesť, nevhodná komunikačná stratégia, zmyslové

preťaženie, precitlivosť voči nejakým podnetom, vyhľadávanie podnetov, spôsob upokojenia sa, atď.

4.1.2 Stratégie zamerané na zlepšenie porozumenia dieťaťa s poruchou autistického spektra

V materskej škole sa musíme zamerať na stratégie, ktoré slúžia na zlepšenie porozumenia dieťaťa s poruchou autistického spektra. Dieťaťu je potrebné vymedziť jasné a presné pravidlá a hranice. Samotné základné symptómy porúch autistického spektra dieťaťu sťažujú orientáciu v sociálnych a komunikačných situáciách, pravidlách a fungovaní spoločnosti. Preto nejde v tomto prípade o zvýšenú striktnosť a direktívnosť voči dieťaťu s poruchou autistického spektra, ale o zjednodušenie chápania jednotlivých situácií. Dieťaťu musí byť jasné, čo robiť môže, musí, a čo by naopak robiť nemalo, alebo čo sa od neho očakáva. Je dôležitá jednotnosť a stálosť reakcií učiteľa na jednotlivé vzniknuté situácie. Učiteľ by mal byť pre dieťa dostatočne čitateľný a predvídateľný. Len ak dieťa bude chápať rozdiel medzi správaním a reakciou, ľahšie bude rozumieť tomu, čo sa od neho čaká a ako má reagovať v rôznych situáciách. Dieťa bude navyše istejšie.

Ďalej by sme mali stanoviť jasné inštrukcie a usmernenia, to znamená dať dieťaťu s poruchou autistického spektra presne vymedzenú a jednoznačnú inštrukciu, z ktorej nevyplýva viacej interpretácií. Rovnako by nemala byť daná inštrukcia príliš všeobecná. Pretože v takom prípade môže dieťa zlyhávať, nakoľko nevie, ktorá alternatíva je správna. Dieťa nemusí rozumieť kontextu situácie. Po vyslovení inštrukcie alebo otázky, treba dať dieťaťu dostatočný čas na splnenie inštrukcie alebo na odpoveď.

Z výskumu 1: Prestaň!

Pedagóg vidí, že dieťa s poruchou autistického spektra robí niečo nevhodné a povie mu : „*Prestaň!*“ alebo „*Prestaň robiť zle!*“ Dieťa nevie správne vyhodiť s čím konkrétne má prestať, alebo čo robí zle. Namiesto toho mu treba presne pomenovať s čím má prestať, a vzápätí mu má

pedagóg povedať, čo má robiť a ako to má urobiť. Vhodné by bolo dieťaťu povedať: „*Prestaň ho štípať.*“ Alebo „*Ak sa chcete spolu hrať, spýtaj sa ho, či sa s ním môžeš hrať.*“

Ďalšou problémovou oblasťou u niektorých detí s poruchou autistického spektra je orientácia v čase, prostredí a prechod medzi aktivitami. Tieto deti to častokrát nevedia prirodzene rýchlo odpozorovať a naučiť sa to. Vhodnou pomocou pre nich môže byť vizualizovaný rozvrh dňa, kde dieťa presne vidí sled činností a čo ho cez daný deň čaká. Vizualizovaný rozvrh mu uľahčí akceptáciu zmien, a zvlášť v prípade, že je počas dňa aktivita, ktorá tam bežne nie je. Tento vizualizovaný rozvrh môže byť nápomocný aj pre intaktné deti.

Vítanou pomocou môže byť pre dieťa s poruchou autistického spektra aj možnosť, že si prostredie materskej školy (ako je napr. trieda, skrinka na veci, jedáleň a iné miesta, kde sa bude bežne nachádzať) môže prehliadnúť ešte pred nástupom do materskej školy. Tým sa môže v predstihu a v pokoji oboznámiť s prostredím, v ktorom bude fungovať. Prechod medzi zmenou činností môže byť pre niektoré deti s poruchou autistického spektra veľmi náročný. Dieťa má problém ukončiť svoju obľúbenú činnosť a začať činnosť, ktorú od neho požaduje učiteľ. Vhodnou pomocou tu je vizualizovaný časovač, na ktorom dieťa názorne vidí, koľko času mu zostáva na vykonávanie danej aktivity. Pre niektoré deti, ktoré sa orientujú na hodinách, môže byť vhodný presne vymedzený čas na hodinách, presné vymedzenie počtu minút, zapnutie stopiek.

4.1.3 Stratégie zamerané na podporu relaxácie dieťaťa s poruchou autistického spektra

Neodmysliteľnou súčasťou každodenných aktivít u detí sú relaxačné chvíle. Zvlášť dôležité sú u detí s poruchou autistického spektra. Ich hlavným cieľom je znížiť napätie, zmierniť úroveň aktivity, regulovať centrálny nervový systém, predchádzať preťaženiu, respektíve ho eliminovať. Pre niektoré deti s poruchou autistického spektra sú vhodné bežne používané relaxačné aktivity a pre ďalšie budú vhodné iné

špecifické aktivity (napr. ak má materská škola zriadenú miestnosť Snoezelen alebo iný typ relaxačnej miestnosti, ďalej sa môže jednať o masáž, sledovanie videa, intenzívnejšia pohybová aktivita, hojkanie, skákanie na trampolíne, atď.).

Niektoré deti s poruchou autistického spektra môžu mať vytvorené vlastné spôsoby, ako sa upokojiť (kývanie sa dopredu-dozadu, pobehovanie, vydávanie vlastných zvukov, zvláštna manipulácia s predmetmi, atď.) Je dôležité, aby učiteľ akceptoval aj takéto spôsoby upokojenia sa, a nezakazoval im to. V tomto prípade je vhodné, aby učiteľ spolu s dieťaťom a s odborným zamestnancom hľadal zmyslupnejšie spôsoby oddychu alebo upokojenia sa. Je dôležité využiť ten spôsob oddychu/upokojenia sa, ktorý dieťa preferuje a sfunkčnit' ho.

4.1.4 Senzorické stratégie pre dieťa s poruchou autistického spektra

Podľa Hrčovej (2018) je dôležité implementovať senzorické stratégie a senzorické aktivity, ktoré sa opierajú o teóriu senzorickej integrácie. Sú vhodné na reguláciu úrovne bdlosti (aktivizácie pasívneho dieťaťa, upokojenie hyperaktívneho dieťaťa). Ďalej sú vhodné na nasýtenie sa podnetmi, ktoré dieťa aktívne vyhľadáva prostredníctvom rôznych stereotypných správání, neustálej potreby pohybu, prípadne iných nevhodných správání. Senzorické aktivity a stratégie dieťaťu pomôžu aj pri zmiernovaní negatívnych prejavov v správání, uľahčujú jeho každodenné fungovanie a pomáhajú mu budovať jednotlivé schopnosti.

Výber a spôsob aplikácie senzorických stratégií je dobré konzultovať so špeciálnym pedagógom, iným odborným zamestnancom alebo terapeutom, ktorý sa danej problematike venuje a pozná senzorické odlišnosti a potreby dieťaťa s poruchou autistického spektra. Vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné u detí využívať aj senzorické stratégie. Senzorické stratégie sú zámerne vybrané aktivity alebo spôsoby úpravy prostredia podľa senzorických potrieb dieťaťa. Upravujú každodenné aktivity do podoby, ktorá je pre dieťa menej náročná. Cieľom

je pomôcť dieťaťu fungovať v prostredí a plniť požiadavky okolia (Lessner Lištiaková, 2019). Ide o rôzne senzorické aktivity s upokojujúcim efektom alebo aktivizujúcim efektom.

Tabuľka 7: Príklady senzorických stratégií

Aktivizujúce senzorické aktivity	Upokojujúce senzorické aktivity
dynamickejšie pohybové aktivity	záťažové aktivity/ťažká práca – ťahanie, tlačenie, prenášanie, hádzanie ťažších predmetov
hojdanie so zmenou smeru, rýchlosti	monotónne hojdanie
práca s difúznymi textúrami (pena, gélové guľičky, kinetický piesok, uvarené cestoviny)	skákanie na trampolíne
manipulácia s predmetmi s výraznou hmatovou textúrou	manipulácia s predmetmi s pomalým vizuálnym efektom
vibračné podnety	manipulácia s predmetmi, ktoré sa dajú stláčať alebo natáhať
výraznejšie vône	vytvorenie tichého kútika
pohyb po nestabilných povrchoch	upokojujúca hudba, pomalší a pokojnejší hlas

Zdroj: Hrčová & Magová (2017)

Pokiaľ majú deti s poruchou autistického spektra problémy so senzorickým spracovaním môže sa to prejavovať v každodenných činnostiach. Uvádzame niekoľko príkladov z dobrej praxe.

Tabuľka 8: Identifikovanie situácie s problémovým senzorickým spracovaním

dieťa uteká z triedy počas skupinovej aktivity, pretože je pre neho príliš hlučná,

dieťa si odmieta obliekať určité druhy oblečenia, pretože neznesie textíliu na tele,

dieťa neustále vstáva zo stoličky, pretože potrebuje vnímať zmenu pozície,

dieťa je neustále v pohybe, pretože potrebuje vnímať svoje vlastné telo,

dieťa má tendenciu ničiť hračky, pretože nevie odhadnúť silu s akou môže s hračkou manipulovať, alebo potrebuje intenzívnejšie vnímať vlastné ruky,

dieťa môže mať problém zorientovať sa v pracovnom liste/komplexnejšom obrázku – zorientovať sa na ploche podľa inštrukcií učiteľa, ale zároveň môže byť schopné postrehnúť detail, ktorý si ostatné deti nevšimnú,

dieťa nereaguje na meno alebo na inštrukciu, hoci nemá poškodený sluch, ale nereaguje z dôvodu, že nedokáže to vyfiltrovať z pomedzi ostatných zvukov v triede, respektíve je podnet pre neho málo intenzívny,

dieťa sa na ihrisku vyhýba preliezačkám, hojdačkám, šmýkačkám, pretože sa bojí vyliezť do výšky/bojí sa straty kontaktu so zemou alebo rýchlosti pohybu,

dieťa odmieta jesť určité potraviny, z dôvodu ich vône, konzistencie, farby, chuti,

Zdroj: Hrčová & Magová (2017)

V nasledovnej schéme uvádzame možné situácie, kde je nevyhnutné využiť senzorické stratégie u dieťaťa s poruchou autistického spektra.

Schéma 8: Časté situácie objavujúce sa v správaní dieťaťa s poruchou autistického spektra



Zdroj: Hrčová & Magová (2017)

Ku konkrétnym situáciám, s ktorými sa môžeme „stretnúť“ pri kontakte a práci s dieťaťom s poruchou autistického spektra, uvádzame bližšie príklady.

Z výskumu 2: Dieťaťu s poruchou autistického spektra prekáža hluk

V prípade, že dieťaťu prekáža hluk v triede, alebo ťažšie zvláda vychádzky vo vonkajšom, hlučnejšom prostredí a narúša kvôli tomu ich priebeh, môže pomôcť nasadenie slúchadiel eliminujúcich hluk, umiestnenie dieťaťa do pokojnejšej časti triedy alebo prostredia alebo ďalej od zdroja zvuku.

Z výskumu 3: Dieťa s poruchou autistického spektra nedokáže zotrvať na mieste pri skupinovej práci

V prípade, že dieťa nedokáže zotrvať na mieste pri skupinovej aktivite na zemi a neprimerane vyhľadáva fyzický kontakt rovesníkov, je vhodné vizuálne mu vymedziť priestor, v ktorom sa má nachádzať alebo mu umožniť manipuláciu s predmetom, ktorý je taktilne zaujímavý. V opačnom prípade, ak dieťa neadekvátne reaguje na dotyky a kontakt rovesníkov, je dobré umožniť mu sedenie ďalej od ostatných, ak to dieťaťu vyhovuje, prípadne sedieť tak, aby mohlo vizuálne kontrolovať okolitý priestor a predpokladať tak prípadný kontakt. Niektorým deťom pomôže, ak sú zaradené na koniec radu (na vychádzke alebo pri čakaní na niečo) – môžu vizuálne kontrolovať tých pred sebou a zároveň za nimi nestojí nikto, kto by sa ich potenciálne mohol dotknúť. V tomto prípade ale dieťa s poruchou autistického spektra musí mať zvládnutú schopnosť čakať.

Z výskumu 4: Dieťa s poruchou autistického spektra nedokáže sedieť za stolom I.

Ak dieťa nedokáže sedieť na mieste, či už za stolom a neustále sa pohybuje, vstáva, kýva nohami... je pravdepodobné, že hľadá podnety, ktorými môže nasýtiť svoj nervový systém (potrebuje vnímať vlastné telo alebo niektoré jeho časti, potrebuje vnímať zmenu pozície tela). V tomto prípade dieťaťu treba umožniť získať tieto podnety vhodnejším spôsobom, napríklad dynamickejším sedením (nafukovací vankúšik alebo iné dynamické sedenie), umožniť mu pri sedení manipulovať so stláčacími alebo nat'ahovacími predmetmi (stláčacie loptičky, nat'ahovacie hračky), môže sa nohami zapierať do motúza alebo gummy pripevnenej na nohy stoličky... Čo ak dieťa nedokáže sedieť pri práci za stolom?

Z výskumu 5: Dieťa s poruchou autistického spektra nedokáže sedieť za stolom II.

Ak dieťa nedokáže sedieť na mieste, je nevyhnutné mu umožniť dostatočné množstvo pohybových aktivít ako hojďanie, točenie, skákanie

(trampolína, fit lopta), vozenie sa, vozenie sa na kolotoči – pre deti s zvýšenou úrovňou aktivity alebo s niektorými stereotypnými pohybmi.

Z výskumu 6: Dieťa s poruchou autistického spektra vyhľadáva podnety

Vo zvýšenej miere využívať prácu s taktilným materiálom ako piesok, hlina, rôzne druhy a štruktúry modelovacích hmôt, pena alebo voda. Vhodné sú pre deti, ktoré majú potrebu neustále sa dotýkať ľudí alebo rôznych predmetov. Materiály je možné kombinovať s iným pevnejším materiálom: plastové písmenká, menšie zvieratká, guľičky... Pozor pri precitlivených deťoch!

Z výskumu 7: Dieťa s poruchou autistického spektra je neustále v pohybe

Zaraďovať tzv. „ťažkú prácu“ – teda aktivity, pri ktorých sa prenášajú, ťahajú, tlačia ťažšie predmety: ťažšie lopty, časti molitanových zostáv, nádoby alebo boxy... Vhodné je to pre deti, ktoré sú aktívne, neprimerane veľa sa pohybujú a javia sa, akoby mali príliš veľa energie. Taktiež je to vhodné aj ako spôsob regulácie centrálného nervového systému a dobre je používať aj záťažové pomôcky.

Dôležitá je aj skutočnosť, že hra je v tomto vekovom období prirodzenou súčasťou dieťaťa prostredníctvom ktorej sa zamestnáva a zároveň sa učí. Pri hrových činnostiach si dieťa rozvíja a zároveň uplatňuje základné komunikačné zručnosti, sociálne zručnosti a predstavivosť. Najčastejšie problémy sú spájané s pochopením a dodržiavaním pravidiel. A preto deti s poruchou autistického spektra môžu v týchto aktivitách zlyhávať alebo môžu byť odmietaní zo strany rovesníkov. V rámci hry sa u detí s Aspergerovým syndrómom dajú rozvíjať motorické zručnosti, koordinačné zručnosti, priestorové vnímanie. Tieto zručnosti sú zároveň predpokladom na to, aby sa dieťa úspešne zapojilo a zvládlo pohybové a skupinové hry. V porovnaní s intaktnými deťmi má hra dieťaťa s poruchou autistického spektra svoje špecifiká ktoré uvádzame v tabuľke 9.

Tabuľka 9: Komparácia hry intaktného dieťaťa a dieťaťa s poruchou autistického spektra

Hra dieťaťa s intaktným vývinom	Hra dieťaťa s poruchou autistického spektra
Hra je variabilná, dieťa využíva hračky funkčne a tvorivo.	V hre sa môžu objavovať určité stereotypy (zoraďovanie hračiek podľa určitého kritéria).
Vyššia variabilita hry, rôznorodé témy hry, využívanie väčšieho množstva hračiek.	Nižšia variabilita hrových činností (rôzne hry na tému, ktoré ich zaujímajú).
Dieťa si primeraným spôsobom vyžaduje hru – opýtaním sa alebo slovným prizvaním druhej osoby do svojej hry, prinesením hračky. Do hry s rovesníkom sa intuitívne pripojí a vie, ako sa opýtať, či sa do hry môže zapojiť.	Dieťa sa môže neadekvátnym spôsobom dožadovať hry, alebo sa zapojiť do hry, ktorá už prebieha.
Dieťa občas pri hre podvádza alebo nedodríava pravidlá, ak je to v jeho prospech. Pri nedodríavaní pravidiel dieťa reaguje rôznorodo – primerane aj neprimerane.	Ak rovesník pri hre nedodríava pravidlá, dieťa s Aspergerovým syndrómom neprimerane emočne reaguje.
Dieťa sa rado hrá skupinové hry, hry s pravidlami, rado sa zapája aj do kolektívnych pohybových aktivít. Má radosť z pohybu. Je prijímané ostatnými rovesníkmi a vyhľadáva ich spoločnosť. Vymýšľa hry a volá do nich ostatných. Orientuje sa v priestore, neprekáža mu fyzický kontakt.	Často nie je prijímané alebo nechce zapájať do skupinových pohybových aktivít, pretože je neobratné, nestíha primerane rýchlo reagovať, nevie kde v priestore sa má nachádzať, nevie ktorým smerom má utekať, obáva sa nečakaného fyzického kontaktu.

Zdroj: Hrčová & Magová (2018)

4.2 Vzdelávanie žiaka s poruchou autistického spektra alebo s ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami

Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra je náročný proces, ktorého úspešnosť závisí od vhodných podmienok, ktoré sa žiakom dajú vytvoriť. Jednotlivci s poruchou autistického spektra majú často výrazne nerovnomerný vývinový profil, často majú problémy v sociálnej komunikácii a problémy v správaní. Všetky tieto nedostatky veľmi obmedzujú schopnosť ich adaptácie, orientácie v priestore aj čase. Niektorí jednotlivci s poruchou autistického spektra majú pridružené mentálne postihnutie, majú výraznejšie deficity v oblasti komunikácie, ich schopnosť predvídať a plánovať je veľmi malá alebo takmer žiadna. Ťažko sa vyrovnávajú so zmenami, okolitý svet sa im mení v chaos, možnosti komunikácie zlyhávajú, horšie sa orientujú v priestore, v čase i v udalostiach. Žijú v neustálom strede, nie sú schopní sa učiť a rozvíjať svoje schopnosti (Drápela, 2013). Vzhľadom na uvedené skutočnosti je veľmi potrebné, aby sa žiak s poruchou autistického spektra cítil v školskom prostredí bezpečne a príjemne, iba tak bude schopný osvojiť si nové vedomosti a zručnosti.

Žiaci s poruchou autistického spektra alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím a aj bez mentálneho postihnutia môžu byť vzdelávaní:

- v základnej škole pre žiakov s autizmom,
- v špeciálnej triede pre žiakov s autizmom v základnej škole,
- v triede základnej školy spolu s inými žiakmi (Vladová, 2017).

Pokiaľ rodič zvažuje, ktorý typ školského zariadenia je pre jeho dieťa najvhodnejší, musí zohľadniť všetky faktory, ktoré súvisia nielen s učením, ale aj s komplexným fungovaním v každodennom živote. Ako uvádza Grandin (2016), každé dieťa s poruchou autistického spektra je iné. To čo funguje u jedného, nemusí fungovať u iného. Je potrebné zobrať do úvahy silné stránky dieťaťa, ale aj jeho problémy. Je potrebné, aby učitelia používali vhodné metódy a stratégie vo vzdelávaní žiakov

s poruchou autistického spektra. Netreba však zabúdať aj na to, že najdôležitejšou stránkou je vytvorenie si pozitívneho vzťahu k žiakovi s poruchou autistického spektra, ktorý je založený na akceptácii heterogenity.

Výchova a vzdelávanie žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami sa uskutočňuje podľa individuálnych vzdelávacích programov. Žiaci s autizmom alebo ďalšími vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia sa vzdelávajú podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie**. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo ho Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5.5.2016 pod číslom 2016-14674/20261:5-10F0 s platnosťou od 1.9.2016 (www.statpedu.sk).

Ako sme uviedli vyššie, pokiaľ ide o žiakov s autizmom bez mentálneho postihnutia, častokrát sú zaradovaní do základných škôl alebo do škôl určených pre žiakov s autizmom. Ak ide o žiakov s autizmom v kombinácii s mentálnym postihnutím, môžu žiaci navštevovať aj špeciálne základne školy, kde sa pre nich často vytvárajú samostatné triedy. Samostatné triedy sa pre nich vytvárajú z toho dôvodu, že majú špecifickú štruktúru a sú prispôbené potrebám žiakom s autizmom. Okrem vhodného prostredia vytvoreného pre žiakov je veľmi dôležitým faktorom aj personálne zabezpečenie.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím sa postupuje podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie**. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo ho Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5.5.2016 pod číslom 2016-14674/20264:6-10F0 s platnosťou od 1.9.2016.

Šedibová (1998, s. 18) uvádza, že „komplex kvalitatívnych odlišností a poškodení pri autizme predurčuje aj odlišnosť používaných metód, foriem a prostriedkov edukácie, ako aj samotných cieľov“. Vyučovacie procesy je ovplyvňovaný niekoľkými faktormi, a to počtom žiakov, počtom pedagógov, priestormi (v ktorých sa vzdelávanie uskutočňuje), delením učiva, organizáciou vlastného vyučovacieho procesu, členením vyučovacieho procesu podľa vyučovacích predmetov alebo prepojením niekoľkých vyučovacích predmetov v rámci jednej vyučovacej jednotky. Priestory, v ktorých sa odohráva vzdelávanie žiakov s autizmom, sú usporiadané podľa princípov štruktúrovaného učenia. Vzdelávanie žiakov s autizmom prebieha v rámci vyučovacích blokov, v nich sa prelína učivo niekoľkých vyučovacích predmetov s ohľadom na obsahovú súvislosť a súčasne so striedaním rôznych aktivít a tém ako motivačného a aktivizačného prostriedku. Bloky výučby sú koncipované podľa princípov metodiky štruktúrovaného učenia a prebiehajú v rôznych častiach triedy a školy (Geislerová, 2013).

Ďalšou súčasťou priestoru potrebného ku vzdelávaniu žiakov je špecificky upravená jedáleň pre nácvik stravovania a stolovania počas desiaty a obedov. Ďalej by mala byť vybavená malá šatňa pre odkladanie oblečenia a obuvi (tu si žiaci trénujú samoobslužné činnosti). Medzi ďalšie špecializované učebne patria: telocvičňa, cvičná kuchyňa, výtvarná dielňa, technická dielňa, počítačová učebňa, školské pozemky, relaxačná miestnosť, priestory pre školskú družinu (Geislerová, 2013).

Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra je založené na iných princípoch, ako to je pri bežne používaných metódach, ktoré bývajú v tomto prípade málo efektívne a veľmi často zlyhávajú. Vždy musíme zohľadniť osobnosť každého žiaka, jeho mentálne schopnosti a dosiahnutú vývinovú úroveň. Medzi všeobecné predpoklady pre učenie žiakov s poruchou autistického spektra patrí adaptácia na školské prostredie, následne vytvorenie pracovných návykov a nájdenie vhodných motivačných stimulov, ktoré vedú k vzájomnej spolupráci a k zvýšeniu sústredenosti. Pokiaľ u žiaka systematicky nevytvoríme schopnosti

potrebné pre vzdelávanie, nebudeme následne úspešní v ďalších oblastiach, ktoré súvisia s učením (Drápela, 2013).

Princípy štruktúrovaného učenia

Vo vzdelávaní žiakov s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami je dôležité v rámci edukačného procesu využívať princípy štruktúrovaného učenia, a to **princíp individualizácie**, **princíp štrukturalizácie** a **princíp vizualizácie**. Štruktúrované učenie je postavené na teóriách učenia a správania sa. Pri uplatňovaní princípov štruktúrovaného učenia sa riadime základným pravidlom, ktorým je nastavenie systému práce **zľava doprava a zhora nadol** (Čadilová & Žampachová, 2008). Metodika štruktúrovaného učenia zohľadňuje širokú a rôznorodú škálu porúch autistického spektra, osobnostné a charakterové zvláštnosti každého jednotlivca a v neposlednej rade aj jeho mentálnu úroveň. Zameriava sa predovšetkým na silné stránky, ktoré sa snaží čo najviac individuálne rozvíjať (Drápela, 2013). Ako uvádza Bazalová (2017), deti s poruchou autistického spektra s mentálnym postihnutím potrebujú štruktúrované učenie viacej ako deti s Aspergerovým syndrómom. Ďalej píše, že negatívom metodiky je využívanie vizuálnych pomôcok, ktoré sú nápadné pre okolie a štruktúrovanosť priestoru, ktorú býva ťažké v bežnom živote zariadiť. Vždy je dôležité zameriavať sa na postupné opúšťanie tohto systému a snažíme sa o to, aby dieťa s poruchou autistického spektra fungovalo bežným spôsobom.

Individualizácia

Vo výchove a vzdelávaní sa často hovorí o individuálnom prístupe. Týmto prístupom sa myslí predovšetkým poznanie konkrétneho jednotlivca, individuálne riešenie jeho problémov a individuálna práca s daným jednotlivcom. **Individualizácia** ako jeden z princípov štruktúrovaného učenia však zachádza oveľa ďalej. Poruchy autistického spektra sú vo svojich symptómoch veľmi rôznorodé a variabilita ich prejavov je v rámci jednotlivých diagnóz veľmi široká. Individualizácia zahŕňa nielen individuálnu voľbu metód a postupov, ale taktiež individuálne volené úlohy, individuálne upravené prostredie a individuálne formy

vizualizačných stimulov komunikácie a motivácie (Čadilová & Žampachová, 2008).

Štrukturalizácia

Znamená integráciu jasných pravidiel, sprehľadnenie postupnosti činností a jednoznačné usporiadanie prostredia, v ktorom sa žiak s poruchou autistického spektra pohybuje (Thorová, 2012). Štruktúra prostredia je dôležitá smerom k predvídateľnosti plnenia konkrétnych činností, ktoré sú s týmto priestorom spojené. Štruktúra pracovného miesta úzko súvisí so štruktúrou prostredia. Voľba pracovného miesta je vždy závislá na miere symptomatiky, motorických zručností a na intelektových schopnostiach žiaka (Čadilová & Žampachová, 2008). Ďalej ide o štruktúru času, nakoľko u žiakov s autizmom je potrebná časová predvídateľnosť z dôvodu narušenia predstavivosti, narušenia orientácie v priestore a čase. U žiakov s autizmom sa odporúčajú vytvárať vizualizované denné programy, ktoré im umožňujú predvídať udalosti. Štruktúra času pomáha odlišovať od seba jednotlivé aktivity a vedie k väčšej samostatnosti (Drápela, 2013).

Princíp vizualizácie

Je postavený na tom, že vizuálne vnímanie a myslenie patrí k silným stránkam u väčšiny žiakov s poruchou autistického spektra. Jednotlivé formy vizuálnej podpory uľahčujú žiakom s poruchou autistického spektra ľahšie samostatne zvládnuť štruktúru priestoru, času a jednotlivých činností. Vizuálna podpora musí byť zameraná na konkrétneho jednotlivca a musí byť individualizovaná s ohľadom na jeho potreby a možnosti. Štruktúru a vizuálnu podporu nemôžeme oddeliť, vždy sa budú vzájomne dopĺňovať a ovplyvňovať (Čadilová & Žampachová, 2008). Schopnosť vizualizácie je jednou z 52 druhov ľudských schopností znázornených v taxonómii podľa amerického vedca E. A. Fleishmana. Ide o schopnosť predstaviť si, ako bude niečo vyzerat' (Akbarova, 2020). Ako uvádzajú autorky Capáková & Kováčová (2014), vizuálne vnímanie umožníme každému jednotlivcovi lepšie poznávať okolitý svet a orientovať sa v ňom. Ďalej prostredníctvom vizuálneho vnímania dokáže

poznávať ľudí a predmety, posilňovať pocit istoty a taktiež napomáha jednotlivcovi v učení. Ako ďalšiu z výhod vizualizácie uvádza Adamus (2014) to, že umožňuje dieťaťu istú mieru nezávislosti, samostatnosti a dáva mu príležitosť porozumieť prípadným zmenám. Dôležité je však najprv u dieťaťa s poruchou autistického spektra zistiť úroveň schopnosti abstraktného myslenia, a potom na základe toho stanoviť vhodný typ vizuálnej podpory. Vizualizácia je zložkou výrazovosti, ktorá tvorí súčasť expresivity. Cez vizuálne vnímanie dokážeme žiaka s poruchou autistického spektra aktivizovať a motivovať, nakoľko sa u neho výrazne zlepšuje porozumenie.

Vhodne nastavená vizuálna podpora kompenzuje problémy v oblasti pozornosti a pamäti. Musí byť však svojou formou zameraná na konkrétneho jednotlivca a musí byť individualizovaná s ohľadom na jeho potreby a možnosti. Štruktúra a vizuálna podpora sa od seba nedajú oddeliť, vždy sa budú vzájomne dopĺňovať a ovplyvňovať. Vizualizácia má viesť k čo najväčšej samostatnosti žiaka (Večeřová, 2013). Vizuálne vnímanie ovplyvňuje aj formovanie myšlienkových procesov žiaka (Capáková & Kováčová, 2014). V rámci princípu vizualizácie poznáme rôzne typy vizuálnej podpory. U žiakov s poruchou autistického spektra môžeme využívať napríklad: konkrétne predmety, fotografie, piktogramy, piktogramy s nápisom, nápis, písaný rozvrh, diár (Adamus, 2014). Pri vizualizácii sa zameriavame na rôzne oblasti vizuálnej podpory. Ide o vizualizáciu priestoru, vizualizáciu času, taktiež využívame pracovné schémy (formy vizualizácie činností), procesuálne schémy (forma vizualizácie činností). Primeraná vizualizácia priestoru by mala zlepšiť prehľadnosť priestorového usporiadania a zvýšiť tak mieru samostatnosti orientácie v priestore. K realizácii priestorovej vizualizácie používame koberce, skrine, police, paravány, farebné nátery, farebné pásky a podobne. Časová vizualizácia vychádza zo štruktúry času (Čadilová & Žampachová, 2008). V oblasti vizualizácie času používame vizuálne denné rozvrhy. Vizuálne denné rozvrhy zabezpečujú dieťaťu s poruchou autistického spektra štruktúru dňa, vedú ho od jednej činnosti ku druhej a znižujú potrebu neustáleho vedenia a dozoru zo strany dospelšej osoby.

Vizuálne rozvrhy môžu byť obrázkové alebo písané, záleží to od schopností konkrétneho dieťaťa (Richman, 2015). Vizualizácia činností podporuje štruktúru jednotlivých činností a pomáha žiakovi s poruchou autistického spektra odpovedať na otázku, ako dlho bude musieť pracovať. Vizualizáciu činností formou pracovných schém musíme v čo najväčšej miere prispôbiť konkrétnemu žiakovi a sprehľadniť mu sled činností takým spôsobom, aby im rozumel, orientoval sa podľa nich a bol aktívny. V rámci vizualizácie používame ďalej procesuálne schémy. Procesuálna schéma je vizualizovaný sled určitej činnosti rozdelený na čiastkové kroky. Využíva sa predovšetkým na nácvik samoobslužných zručností a vykonávanie domácich činností. Miera vizualizácie, ktorú využívame pri vytváraní procesuálnych schém, môže mať rôzne formy – od najjednoduchších až po najzložitejšie. Forma procesuálnych schém musí vždy vychádzať z individuálnych potrieb žiaka a musí byť v súlade s hodnotením jeho schopností. Žiak musí procesuálnym schémam rozumieť a musíme mu umožniť, aby ich mohol aktívne a funkčne využívať (Čadilová & Žampachová, 2008).

Tabuľka 10: Pozitívna vizuálnej podpory v komunikačnej oblasti

Komunikačná oblasť	<ul style="list-style-type: none"> lepšie porozumenie inštrukciám, ktoré od žiaka požadujeme (pokiaľ mu inštrukciu zadáme len slovné, môže sa stať, že žiak inštrukcii nerozumie alebo si ju nezapamätá v celom rozsahu)
	<ul style="list-style-type: none"> lepšie pochopenie princípu a funkcie komunikácie (využívanie VOKSU – výmenného obrázkového komunikačného systému)
	<ul style="list-style-type: none"> eliminovanie problémového správania, ktoré vyplýva z nedostatočného pochopenia požiadaviek, ktoré smerujeme na žiaka
	<ul style="list-style-type: none"> rozvíja komunikačné zručnosti

Zdroj: Magová (2020)

Tabuľka 11: Pozitívna vizuálnej podpory v emocionálnej oblasti

Emocionálna oblasť	<ul style="list-style-type: none"> zníženie strachu a úzkostí, ktoré vyplývajú z nových nečakaných situácií
	<ul style="list-style-type: none"> ľahšie vyjadrenie emocionálneho rozpoloženia žiaka
	<ul style="list-style-type: none"> vizualizácia zameraná na spracovanie emocionálnych podnetov

Zdroj: Magová (2020)

Tabuľka 12: Pozitívna vizuálnej podpory v sociálnej oblasti

Sociálna oblasť	<ul style="list-style-type: none"> lepšia orientácia v prostredí, kde sa žiak nachádza
	<ul style="list-style-type: none"> predvídateľnosť sociálnych aktivít, na ktoré vieme žiaka vopred pripraviť prostredníctvom využívania vizualizácie
	<ul style="list-style-type: none"> primeranejšie vysvetlenie sociálne žiadúceho správania prostredníctvom vizualizovaných sociálnych príbehov

Zdroj: Magová (2020)

Tabuľka 13: Pozitíva vizuálnej podpory v pracovnej oblasti a sebaobsluhy

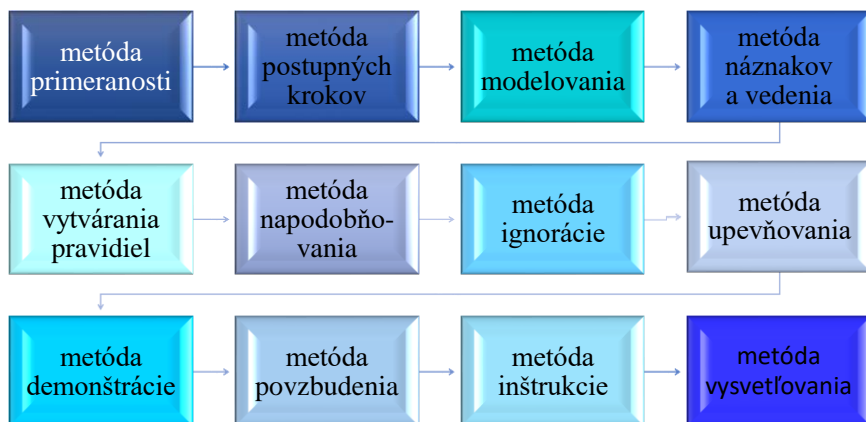
Pracovná oblasť a samoobslužná činnosť	<ul style="list-style-type: none"> • lepšie osvojenie si pracovných zručností prostredníctvom vizualizovaných pracovných schém, ktoré žiakovi uľahčujú vykonávanie činností v určitej postupnosti
	<ul style="list-style-type: none"> • zlepšenie samoobslužných činností prostredníctvom vizualizovaných schém, ktoré žiakovi uľahčujú vykonanie činnosti – zlepšenie motorického plánovania

Zdroj: Magová (2020)

4.3 Metódy práce využívané u detí a žiakov s poruchou autistického spektra

Vzhľadom na to, že proces učenia je u žiakov s poruchou autistického spektra odlišný, je potrebné využívať špecifické metódy a stratégie, ktoré žiakom pomáhajú pri osvojovaní si nových vedomostí a zručností. Pre proces učenia je veľmi dôležité, aby žiak s poruchou autistického spektra bol vo fyzickej a psychickej kondícii. Ako uvádza Drápela (2013), je dôležité, aby sme žiakovi vytvorili prostredie, v ktorom sa cíti bezpečne. Štanclová (2013) dopĺňa, že pokiaľ chceme, aby žiaci s poruchou autistického spektra prijímali nové informácie, aby boli motivovaní komunikovať s okolím a učili sa novým zručnostiam, musíme im vytvoriť také prostredie, ktoré im dodáva istotu, poskytne vysokú mieru predvídateľnosti, ponúkne nástroje komunikácie a poskytne im možnosť výberu.

Schéma 9: Metódy práce so žiakom s poruchou autistického spektra



Zdroj: Čadilová & Žampachová (2008)

Metóda primeranosti spočíva v tom, aby boli dávané primerané nároky a požiadavky na dieťa s poruchou autistického spektra. Musíme vychádzať z aktuálnej úrovne dieťaťa bez ohľadu na vek. Dávaním primeraných požiadaviek môžeme predísť problémovému správaniu. Primeranosť sa môže vzťahovať k:

- množstvu činnosti, ktoré ma dieťa urobiť,
- náročnosti činnosti,
- času, ktorý má dieťa zotrvať pri činnosti,
- času, ktorý má dieťa zotrvať v kolektívnej činnosti.

Pri **metóde postupných krokov** vychádzame zo skutočnosti, že zručnosť, ktorú si má dieťa osvojiť, môže byť príliš komplexná a zložitá, preto ju musíme rozčleniť na menšie časti alebo kroky. Dieťa si osvojuje najprv jednotlivé časti a až následne si môže osvojiť komplexne činnosť alebo zručnosť ako celok. Jednotlivé kroky si deti s poruchou autistického spektra môžu osvojovať rôznym tempom. V prípade niektorých detí môže pedagóg od dieťaťa očakávať rýchlejšie nadobudnutie schopností alebo

porozumenie situácie, pretože dieťa má dobré kognitívne predpoklady. Toto očakávanie môže byť mylné, lebo dieťaťu chýbajú iné predpoklady na osvojenie daných zručností alebo zvládnutie situácie (napr. motorické plánovanie, regulačné mechanizmy, exekutívne funkcie, odlišná teória mysle).¹

Metóda modelovania pomáha deťom s poruchou autistického spektra nacvičiť situácie, ktoré intaktné dieťa zvláda intuitívne alebo ich dokáže prirodzene odpozorovať. Môže ísť o samoobslužné úkony, komunikačné situácie, sociálne situácie (požičanie si hračky od rovesníka, správanie sa na ihrisku, správanie sa na vychádzke, atď.). Modelovanie situácií je efektívne preto, že jednak dieťaťu sprostredkujeme informácie vizuálne, ale taktiež s dieťaťom demonštračne situáciu prechádzame (vhodné sú napríklad sociálne príbehy, použitie videa).

Metóda náznakov a vedenia sa využíva na to, aby dieťa s poruchou autistického spektra mohlo úspešne dokončiť činnosť alebo si osvojiť zručnosť. Je dôležité dieťaťu primerane pomáhať, nenechávať ho v bezradnosti. Pokiaľ je vedenie primerané dokážeme predísť problémovému správaniu alebo odmietaniu činnosti.

Metóda vytvárania pravidiel uľahčuje chápanie situácií. Dieťa s poruchou autistického spektra potrebuje mať jasne stanovené pravidlá, ktoré sú pre neho zrozumiteľné, jednoznačné a sú logické.

Metóda napodobňovania úzko súvisí s metódou modelovania. Deti s poruchou autistického spektra nevedia intuitívne imitovať správanie druhých.

¹ Teóriu mysle rozpracoval prof. Baron Cohen a hovorí o schopnosti uvedomiť si duševný stav seba a iných ľudí. Toto adaptívne správanie sa u detí objavuje od 4. roku života a je dôležitým predpokladom na fungovanie v sociálnej skupine. U detí s PAS je táto schopnosť narušená. Nedokážu „premyšľať“ o myšlienkach“ druhých, vcítiť sa do prežívania ostatných a pochopiť napríklad sociálnu etiketu v triede (Bogdashina, 2006; Hanbury, 2012).

Metódu ignorácie využívame predovšetkým pri nevhodných a nežiadúcich správaniach. U dieťaťa sa snažíme zabrániť zafixovaniu nesprávnych vzorcov správania tým, že ignorujeme nevhodné prejavy a nereagujeme na ne. Podľa nášho názoru je pri tejto metóde dôležité byť veľmi opatrný, pretože nevhodné správanie majú svoj účel (napr. strach, preťaženie, komunikačný problém, upokojujúci mechanizmus) a pokiaľ by sme úplne ignorovali dané správanie, ignorovali by sme komunikačné signály dieťaťa a dieťa ako také. Preto je veľmi podstatné, aby sme dokázali rozoznať, ktoré správanie môžeme u dieťaťa ignorovať a ktoré nie.

Metóda upevňovania je u žiakov s poruchou autistického spektra využívaná pri upevňovaní už naučených vedomostí a zručností. Učiteľ by mal využívať následné pokračovanie spolusúvisiacich činností, ktorými prispeje k ich fixovaniu. Účinnosť tejto metódy sa odvíja od systematickosti jej využívania. Vzhľadom na špecifiká osobnosti žiaka s poruchou autistického spektra je uvedenú metódu potrebné využívať buď priebežne pomocou rôznych podnetov, alebo ju stačí využívať v rámci občasného upevňovania.

Metóda demonštrácie spočíva v tom, že učiteľ žiakovi predvedie činnosť a očakáva, že ju žiak následne vykoná. Pokiaľ sa žiak na predvádzanú činnosť nesústredí, môžeme mu ju niekoľkokrát za sebou zopakovať. Počas demonštrácie sa od žiaka neočakáva aktivita, ale len pozorovanie danej činnosti. Je potrebné zdôrazniť, že ak žiak aj po niekoľkých opakovaníach demonštrácie nereaguje a úlohu neplní, môžeme použiť k úspešnému nácviku úlohy metódu náznakov.

Metóda povzbudzovania prispieva k aktivizácii žiaka a vedie k posilňovaniu pozitívnych reakcií. Pod povzbudením rozumieme akúkoľvek činnosť učiteľa, ktorá pomôže žiakovi zadanú úlohu vykonať správne. Formy povzbudzovania môžu byť verbálne, neverbálne, fyzické, materiálne. Pri používaní tejto metódy je dôležitá osobnosť učiteľa a zároveň poznanie konkrétneho žiaka, u ktorého danú metódu

aplikujeme, nakoľko učiteľ musí presne vedieť, ktorá z foriem povzbudzovania prispeje k jeho aktivizácii pri plnení úloh.

Pri **metóde inštrukcie** poskytujeme žiakovi pomoc formou určitých signálov (verbálnych, neverbálnych, vizualizovaných, atď.) k zvládnutiu zadanej úlohy. Signály by mali žiakovi dať jasnú inštrukciu pre splnenie úlohy, ich intenzita môže byť rôzna, musí však vždy zodpovedať schopnostiam žiaka.

Metódu vysvetľovania môžeme použiť iba u žiakov, ktorí rozumejú hovorenej reči, čo výrazne obmedzuje jej využívanie u žiakov s poruchou autistického spektra. Pokiaľ túto metódu aplikujeme, je potrebné používať také slová, prípadne vety, ktorým žiak rozumie, ktoré je schopné akceptovať a prakticky ich aplikovať. Verbálnu reč môžeme doplniť vizuálnou podporou. Táto vizuálna podpora môže byť prostredníctvom farebného značenia, cez obrázky až k písanému slovu (Čadilová & Žampachová, 2008, porov. Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, Schopler, Reicher, Lansing, 2011).

Autori Schopler, Reicher, Lansing (2011, s. 156-159) uvádzajú taktiež členenie metód, ktoré sa využíva v rámci edukácie žiakov s poruchou autistického spektra. Niektoré z uvedených metód sú totožné alebo podobné ako uvádzajú Čadilová, Žampachová (2018).

- **Manipulácia** - znamená fyzickú pomoc, kedy so žiakom robíme všetky pohyby, ktoré sú potrebné pre dokončenie úlohy.
- **Priama asistencia** – spočíva v tom, že učiteľ alebo rodič podáva žiakovi pomôcky, poprípade sám dokončí poslednú časť úlohy.
- **Demonštrácia**
- **Pravidelne sa opakujúci postup** – sú to postupy, ktoré sa pravidelne opakujú. Pokiaľ u žiaka opakujeme určité činnosti (napr. navliekanie, triedenie), stane sa táto činnosť bežnou a učiteľ môže týmto spôsobom žiakovi pomôcť, aby činnosť

zvládol do tej miery, že ju bude schopný vykonávať úplne samostatne.

- **Návody, povzbudenie**
- **Pantomíma** – znamená, že prevádzame nejaký pohyb potrebný k splneniu úlohy, bez toho aby sme použili nejaké pomôcky. Napríklad naznačíme vaľkanie plastelíny, bez toho aby sme skutočnú plastelínu vaľkali. Pantomíma nemusí vždy naznačovať celú úlohu. Môže byť len určitým náznakom, ktorý znázorníme určitý pohyb alebo tvar (napr. kruh). Často je to dostatočný návod k tomu, aby žiak dokončil úlohu samostatne.
- **Slovné pokyny** - sa týkajú väčšinou verbálnej reči, ale môžu byť nahradené aj vhodnou znakovou rečou. Ak používa učiteľ súčasne verbálne pokyny a gestá, musí vedieť, koľko informácií žiak pochopil zo slovných pokynov a v čom sa spoliehal na gestá. Výber vhodných metód závisí od vyhodnotenia schopností žiaka rozumieť pokynom (Schopler, Reicher, Lansing, 2011).

U detí s poruchou autistického spektra sa využívajú vo výchovno-vzdelávacom procese aj prvky Aplikovanej behaviorálnej analýzy (ABA) alebo iné behaviorálne prístupy. ABA je vedecky najviac podloženou metódou. Pomáha učiť dieťa s poruchou autistického spektra funkčnej komunikácii a redukovať nevhodné prejavy správania (ako sebapoškodzovanie, či správanie škodiace iným) tým, že učí dieťa nahrádzať ich inými, vhodnými. Všetky nové zručnosti sa nacvičujú postupne, každá činnosť sa rozdelí na niekoľko krokov, ktoré sa dieťa postupne učí (Cottini & Vivanti, 2018, porov. Hřčová & Magová, 2017).

4.4 Úlohy využívané u detí a žiakov s poruchou autistického spektra

Ako príklad uvádzame niektoré typy štruktúrovaných úloh:

Fotografia 1: Krabicová úloha zameraná na triedenie kociek podľa farby



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: roztriediť kocky pomocou pinzety podľa uvedenej štruktúry.

Modifikácia úlohy môže spočívať v tom, že pokiaľ žiak nedokáže motoricky zvládnuť úchop pinzety a manipuláciu s ňou, môže kocky roztriediť rukou.

Fotografia 2: Štruktúrovaná úloha zameraná na triedenie tvarov



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: roztriediť predmety podľa vizuálnej predlohy. Ide o najelementárnejší druh úlohy, nakoľko žiak má diferencovať len dva druhy predmetu.

Fotografia 3: Ukladanie geometrických tvarov podľa predlohy



Zdroj: *vlastné spracovanie*

Cieľom úlohy je: uložiť geometrické tvary na predlohu podľa zadanej štruktúry. Žiak pri tejto úlohe musí správne diferencovať jednotlivé geometrické tvary a musí ich vedieť priestorovo správne uložiť na miesto v rámci predlohy. Pokiaľ by žiak nedokázal uložiť vyšší počet geometrických tvarov, znížime ich počet.

Fotografia 4: Triedenie predmetov malý-veľký



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: správne roztriediť rôzne typy guľôčok podľa predlohy malý-veľký. Žiak má vizuálne znázornenú malú a veľkú fľašu. V rámci tejto úlohy u žiaka taktiež podporujeme úchop predmetov pomocou prstov.

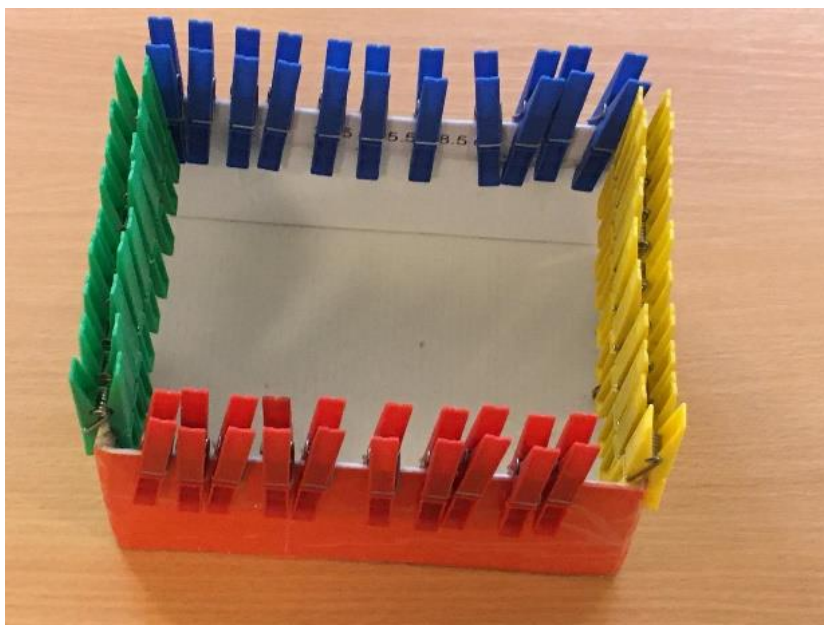
Fotografia 5: Triedenie čísiel



Zdroj: *vlastné spracovanie*

Cieľom úlohy je: roztriediť čísla 1,2,3 pomocou znázornenej predlohy. Pokiaľ by žiak nezvládal roztriediť čísla podľa predlohy, môžeme mu poskytnúť reálne predmety a spolu s ním budeme prirad'ovať ich počet k jednotlivým číslam.

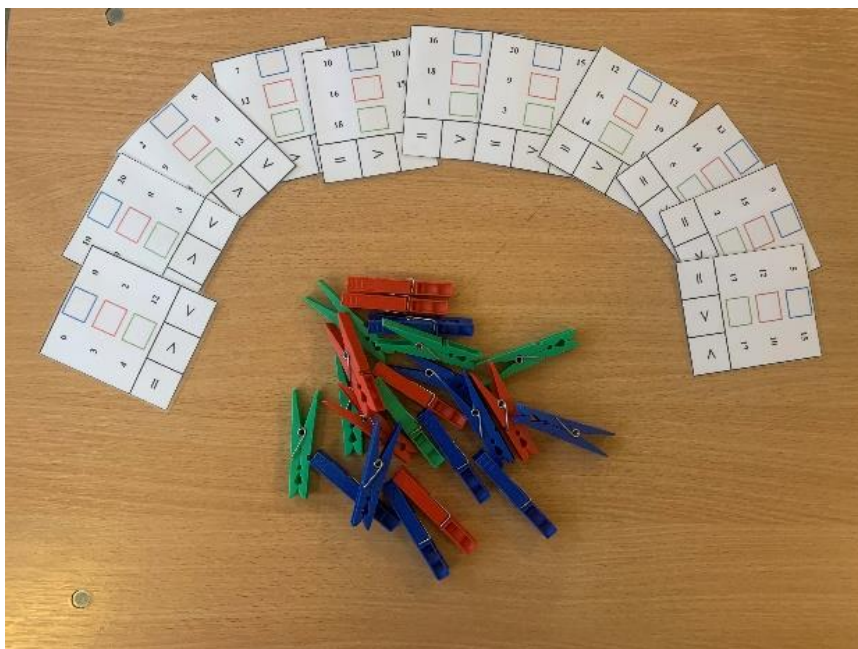
Fotografia 6: Triedenie štipcov podľa farby



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: roztriediť štipce podľa farebnej predlohy, ktorá je znázornená na krabici. Žiak si trénuje nielen diferenciaciu farieb, ale taktiež správny štipcový úchop, ktorý je dôležitý v oblasti rozvíjania motorických zručností.

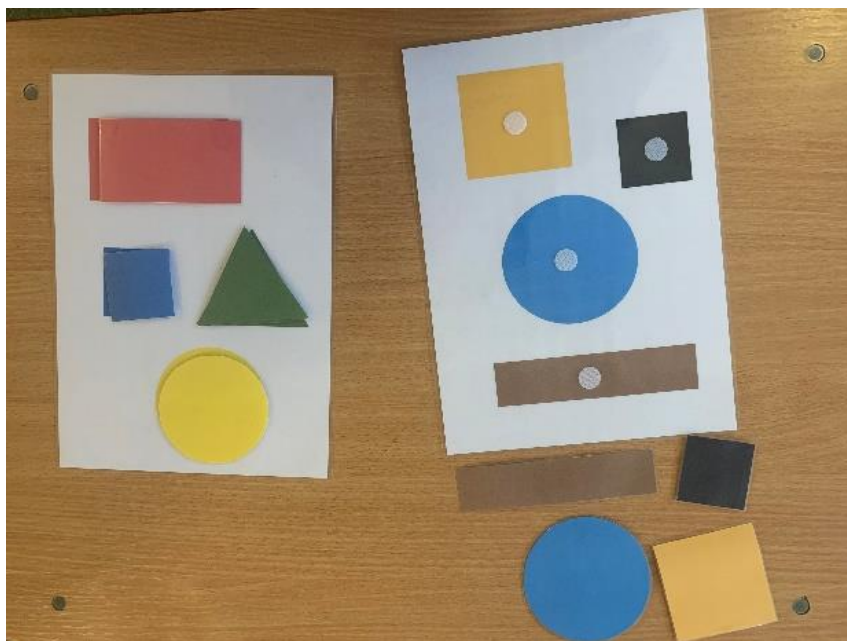
Fotografia 7: Porovnávanie čísiel



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: priradiť správnu farbu štipca k porovnávaciemu znamienku. Pokiaľ chceme dať žiakovi uvedenú úlohu, je potrebné, aby mal osvojené porovnávanie čísiel a dokázal to spojiť s ďalšou úlohou, ktorá je zameraná na priradenie správnej farby štipca k rovnakej farbe okienka.

Fotografia 8: Ukladanie geometrických tvarov podľa predlohy



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: priradiť kartičku geometrického tvaru podľa uvedenej predlohy. Na začiatku môžeme začať s nižším počtom kartičiek, neskôr počet kartičiek zvyšujeme.

Fotografia 9: Štruktúrovaná úloha zameraná na triedenie farieb



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: nastoknúť na špilku penové kocky podľa farebnej predlohy. Žiak by mal dodržať smer podľa uvedených šípok. Uvedená úloha je motoricky náročnejšia, nakoľko špilky sú v menšej miere pohyblivé. U žiaka pri úlohe trénujeme aj koordináciu ruka-oko.

Fotografia 10: Štruktúrovaná úloha zameraná na globálne čítanie (oblasť ovocie)



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: priradiť celé slovo k obrázku. Ide o nácvik globálnej metódy čítania.

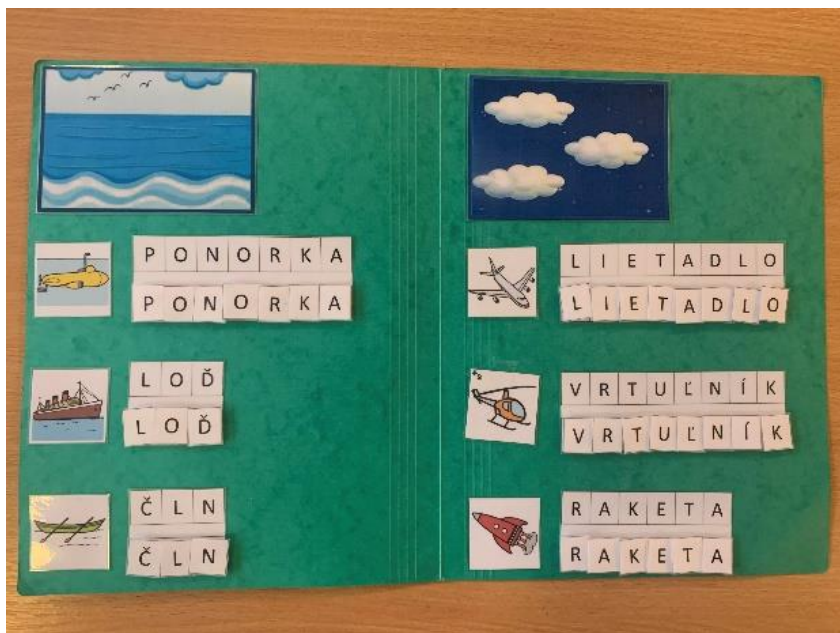
Fotografia 11: Štruktúrovaná úloha zameraná na globálne čítanie (dopravné prostriedky)



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: priradiť celé slovo k obrázku. Ide o nácvik globálnej metódy čítania.

Fotografia 12: Štruktúrovaná úloha zameraná na skladanie slov podľa predlohy (dopravné prostriedky)



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: vyskladať slová po písmenách podľa určenej predlohy. Pokiaľ žiak tento typ úlohy zvládne, môže slová vyskladať bez predlohy.

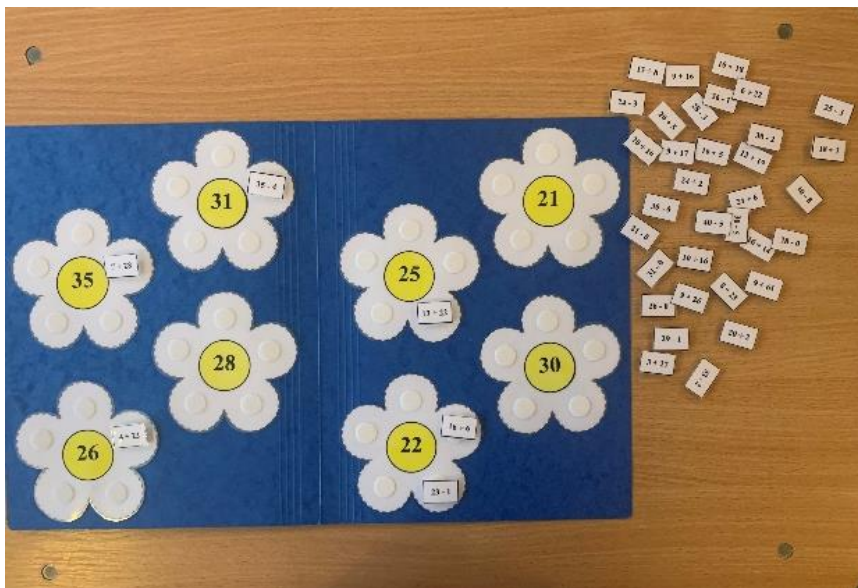
Fotografia 13: Štruktúrovaná úloha zameraná na skladanie slov podľa predlohy (oblečenie)



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: vyskladať slová po písmenách podľa určenej predlohy. Pokiaľ žiak tento typ úlohy zvládne, môže slová vyskladať bez predlohy.

Fotografia 14: Štruktúrovaná úloha zameraná na sčítavanie a odčítavanie príkladov



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: priradiť príklady k výsledkom, ktoré sú znázornené na predlohe. Význam úlohy spočíva v tom, že žiak podľa uvedenej štruktúry dokáže matematickú úlohu vykonávať samostatne bez učiteľovej pomoci.

Fotografia 15: Štruktúrovaná úloha zameraná na sčítavanie a odčítavanie príkladov



Zdroj: vlastné spracovanie

Cieľom úlohy je: priradiť príklady k výsledkom, ktoré sú znázornené na predlohe.

Otázky k samostatnému štúdiu

1. Navrhните stratégie zamerané na jednotlivé oblasti problémového správania u detí a žiakov s poruchou autistického spektra.
2. Definujte metódy, ktoré sa využívajú u žiakov s poruchou autistického spektra v edukačnom procese.
3. Popíšte pozitíva a negatíva štruktúrovaného učenia.
4. Zhotovte štruktúrovanú úlohu pre žiaka s poruchou autistického spektra na ľubovoľnú vzdelávaciu oblasť.

Použitá literatúra

- ADAMUS, P. 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 183 s. ISBN 978-80-7464-661-4.
- ADAMUS, P., VANČOVÁ, A., LÖFFLEROVÁ, 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2017. 168 s. ISBN 978-80-7464-957-8.
- AKBAROVA, S. 2020. *Ability of Vizualization and its Study Method*. p. 76-81. [online], [citované dňa 04-11-2022] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/340477194_ABILITY_OF_VIZUALIZATION_AND_ITS_STUDY_METHOD
- BAZALOVÁ, B. 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha : Portál. 208 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BOGDASHINA, O. 2006. *Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome :A View from the Bridge*. London : Jessica Kingsley Publishers, 334 p. 9781-1-84310-361-5.
- CAPÁKOVÁ, L., KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Problematika vizuálneho vnímania v liečebnej pedagogike – diagnostika a intervencia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. 72 s. ISBN 978-80-223-3580-5.
- COTTINI, L., VIVANTI G. 2018. *Autizmus - čo a ako robí s deťmi a žiakmi v škole*. Bratislava . Noxi. 96 s. ISBN 978-80-8111-452-6.
- ČADILOVÁ, V. ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení – Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha : Portál. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
- DRÁPELA, D. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení*. Brno : MSD. 87 s. ISBN 978-80-7392-216-0.
- GEISLEROVÁ, K. 2013. *Organizační formy práce při vzdělávání žáků s autismem*. Brno : MSD. 29 s. ISBN 978-807392-215-3.
- GRANDIN, T. 2016. *Jak to vidím ja – Osobní pohled na autismus a Aspergerův syndrom*. Praha : Scémy Jana. 452 s. ISBN 9788090607804.
- HANBURY, M. 2012. *Educating Students on the Autistic Spectrum*. 2nd. edition. London : SAGE Publications, 2012. 130 p. ISBN 978-0-85702-893-8.
- HRČOVÁ, J. 2018. *Senzorické dysfunkcie u detí s poruchou autistického spektra a ich súvis s problémami v každodennom fungovaní (prehľad výskumov)* In

- HRČOVÁ, J., KOVÁČOVÁ, B., MAGOVÁ, M. *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. Ružomberok : Verbum, 2018. s. 120-127. ISBN 978-80-561-0563-4.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2017. Špecifiká vzdelávanie dieťaťa s poruchou autistického spektra v materskej škole nepublikovaná prednáška.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2018. Dieťa s Aspergerovým syndrómom v materskej škole In: *Národné dieťa - Praktický pomocník pri práci s deťmi v materskej škole vyžadujúcimi si zvýšenú pozornosť*. 9. aktual. vyd. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko. s. 1-20 .ISBN 978-80-8140-288-3.
- LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2019. *Autizmus a senzorické stratégie*. Bratislava : Univerzita Komenského. 160 s. ISBN 978-80-223-4863.
- MAGOVÁ, M. 2020. Vizualizovaný príbeh ako nástroj rozvíjania komunikačných schopností u žiakov s poruchou autistického spektra. In KOVÁČOVÁ, B., VALACHOVÁ, D. *Expresivita v (art)terapii (3)* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. s. 133-141. ISBN 978-80-223-5021-1.
- RICHMAN, S. 2015. *Výchova detí s autizmem : aplikovaná behaviorálna analýza*. 3 vyd. Praha : Portál. 128 s. ISBN 978-80-262-0984-3.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSING, M. 2011. *Strategie a metódy výuky detí s autizmom a ďalšími vývojovými poruchami*. Praha : Portál. 272 s. ISBN 978-80-7367-898-2.
- ŠEDIBOVÁ, A. 1998. *ABC autistickej triedy*. Bratislava : MERKUR, Print. 95 s. ISBN 80-967754-1-3.
- ŠTANCLOVÁ, J. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence komunikativní*. Brno : MSD. 98 s. ISBN 978-80-7392-218-4.
- THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistické ho spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2 vyd. Praha : Portál. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.
- VEČEŘOVÁ, K. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence pracovní*. Brno: MSD. 70 s. ISBN 978-80-7392-217-7.
- VLADOVÁ, K. 2017. *Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi poruchami*. In: LECHTA, V. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav Bratislava. s. 92-107. ISBN 978-80-8118-196-2.

Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. (citované dňa 25.9.2020). Dostupné z:

https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_autizmom_alebo_dalsimi_pervazivnymi_vyvinovymi_poruchami_bez_mentalneho_postihnutia.pdf

Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. (citované dňa 25.9.2020). Dostupné z:

https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_autizmom_alebo_dalsimi_pervazivnymi_vyvinovymi_poruchami_s_mentalnym_postihnutim.pdf

[ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_autizmom_alebo_dalsimi_pervazivnymi_vyvinovymi_poruchami_s_mentalnym_postihnutim.pdf](https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_autizmom_alebo_dalsimi_pervazivnymi_vyvinovymi_poruchami_s_mentalnym_postihnutim.pdf)

ZÁVER

Oblasť porúch autistického spektra je výzvou pre dnešnú pedagogickú prax. Veľmi častým problémom vo výchove a vzdelávaní detí s poruchou autistického spektra je nedostatok informácií, ktoré majú učitelia smerom k špecifikám osobnosti jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Častokrát sú to už vytvorené predsudky o tom, ako sa deti s poruchou autistického spektra správajú, resp. aké majú prejavy. Dôležité je však vnímať to, že každý prejav správania u dieťaťa s poruchou autistického spektra má svoj dôvod a plní nejakú funkciu. Častým spúšťačom problémového správania u detí s poruchou autistického spektra je napr. nedostatočne rozvinutá oblasť komunikácie. Pokiaľ naučíme dieťa funkčne komunikovať, predídeme mnohým problémovým správaniam, ktoré vyplývajú práve z neschopnosti odkomunikovať si základné potreby.

Nakoľko je u detí s poruchou autistického spektra vysoká variabilita prejavov správania, je veľmi dôležité, aby učiteľ vychádzal z aktuálnych potrieb dieťaťa a aby v rámci toho vytvoril dieťaťu vhodné prostredie na učenie. Učiteľ musí zohľadňovať vývinovú úroveň žiaka vo všetkých oblastiach (ako napr. sociálny vývin, komunikácia, imitácia, motorika, sebaobsluha, vnímanie). Práca so žiakmi s poruchami autistického spektra je primárne postavená na odbornej príprave všetkých pedagógov, ktorí prichádzajú do kontaktu s danými žiakmi. Táto príprava zahŕňa osvojenie si špecifických postupov, stratégií, ktoré sú založené na princípoch štruktúrovaného učenia, individuálnom prístupe a komplexe vhodných metód a foriem práce, ktoré zaručujú efektívnosť edukačného procesu u žiakov s poruchou autistického spektra. Dôležitým faktorom pri práci so žiakmi s poruchou autistického spektra je predovšetkým spolupráca s rodičmi žiakov. Spolupráca medzi pedagógmi a rodičmi vedie k jednotnému prístupu v edukačnom procese, čo zaručuje vyššiu efektívnosť vzdelávania a dosahovanie lepších výsledkov v edukácii žiakov s poruchou autistického spektra. Pri dosahovaní edukačných cieľov je nutné rešpektovať skutočnosť, že žiadna metóda nie je univerzálna, ale je potrebné vychádzať z individuálnych potrieb, ktoré majú žiaci s poruchou

autistického spektra. Taktiež dôležitým faktorom v edukácii žiakov s poruchou autistického spektra sú vizualizované a štruktúrované pomôcky, ktoré výrazným spôsobom pomáhajú žiakom k dosahovaniu výchovno-vzdelávacích cieľov.

Vysokoškolská učebnica je koncipovaná tak, aby poskytla študentom a pedagógom základné informácie smerom k vzdelávaniu žiakov s poruchou autistického spektra a aby dokázali získané vedomosti vhodne implementovať pri ich vzdelávaní.

ZOZNAM TABULIEK A SCHÉM

Tabuľka 1: Prenikavé poruchy vývinu (F 84)	12
Tabuľka 2: Porucha autistického spektra (6A02)	14
Tabuľka 3: Niektoré zručnosti receptívneho jazyka u detí s poruchou autistického spektra	32
Tabuľka 4: Niektoré oblasti rozvíjania expresívneho jazyka u detí s poruchou autistického spektra.....	34
Tabuľka 5: Prvotné symptómy naznačujúce poruchu autistického spektra	40
Tabuľka 6 Včasné príznaky porúch autistického spektra s dôrazom na oblasti, ktoré sú východiskom pre komunikáciu, interakciu a myslenie	41
Tabuľka 7 Príklady senzoričných stratégií	64
Tabuľka 8: Identifikovanie situácie s problémovým senzoričným spracovaním	65
Tabuľka 9 Komparácia hry intaktného dieťaťa a dieťaťa s poruchou autistického spektra	69
Tabuľka 10 Pozitíva vizuálnej podpory v komunikačnej oblasti	77
Tabuľka 11: Pozitíva vizuálnej podpory v emocionálnej oblasti	77
Tabuľka 12: Pozitíva vizuálnej podpory v sociálnej oblasti.....	77
Tabuľka 13: Pozitíva vizuálnej podpory v pracovnej oblasti a sebaobsluhy.....	78
Schéma 1: Konkrétne oblasti poruchy autistického spektra	15
Schéma 2: Teórie v spojitosti s poruchou autistického spektra	16
Schéma 3: Triáda problémových oblastí u detí s poruchou autistického spektra	26
Schéma 4: Charakteristika problémových oblastí v triáde	27
Schéma 5: Konkretizácia problémov osôb s poruchou autistického spektra v oblasti komunikácie.....	28
Schéma 6: Fázy prijatia dieťaťa s poruchou autistického spektra	46
Schéma 7: Diferencovanie včasnej intervencie orientovanej na rodinu s dieťaťom s poruchou autistického spektra	52

Schéma 8: Časte situácie objavujúce sa v správaní dieťaťa s poruchou autistického spektra	66
Schéma 9: Metódy práce so žiakom s poruchou autistického spektra...	79

ZOZNAM FOTOGRAFIÍ

Fotografia 1: Krabicová úloha zameraná na triedenie kociek podľa farby.....	84
Fotografia 2: Štruktúrovaná úloha zameraná na triedenie tvarov.....	85
Fotografia 3: Ukladanie geometrických tvarov podľa predlohy.....	86
Fotografia 4: Triedenie predmetov malý-veľký	87
Fotografia 5: Triedenie čísiel.....	88
Fotografia 6: Triedenie štipcov podľa farby.....	89
Fotografia 7: Porovnávanie čísiel.....	90
Fotografia 8: Ukladanie geometrických tvarov podľa predlohy.....	91
Fotografia 9: Štruktúrovaná úloha zameraná na triedenie farieb.....	92
Fotografia 10: Štruktúrovaná úloha zameraná na globálne čítanie (oblasť ovocie).....	93
Fotografia 11: Štruktúrovaná úloha zameraná na globálne čítanie (dopravné prostriedky).....	94
Fotografia 12: Štruktúrovaná úloha zameraná na skladanie slov podľa predlohy (dopravné prostriedky)	95
Fotografia 13: Štruktúrovaná úloha zameraná na skladanie slov podľa predlohy (oblečenie)	96
Fotografia 14: Štruktúrovaná úloha zameraná na sčítavanie a odčítavanie príkladov	97
Fotografia 15: Štruktúrovaná úloha zameraná na sčítavanie a odčítavanie príkladov	98

Z VÝSKUMU

Z výskumu 1 Prestaň!	61
Z výskumu 3: Dieťaťu s poruchou autistického spektra prekáža hluk	66
Z výskumu 4: Dieťa s poruchou autistického spektra nedokáže zotrvať na mieste pri skupinovej práci	67
Z výskumu 5: Dieťa s poruchou autistického spektra nedokáže sedieť za stolom I.	67
Z výskumu 6: Dieťa s poruchou autistického spektra nedokáže sedieť za stolom II.	67
Z výskumu 7: Dieťa s poruchou autistického spektra vyhľadáva podnety	68
Z výskumu 8: Dieťa s poruchou autistického spektra je neustále v pohybe.....	68

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- 1) ADAMUS, P. 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 183 s. ISBN 978-80-7464-661-4.
- 2) ADAMUS, P., VANČOVÁ, A., LÖFFLEROVÁ, 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2017. 168 s. ISBN 978-80-7464-957-8.
- 3) AKBAROVA, S. 2020. *Ability of Visualization and its Study Method*. p. 76-81. [online], [citované dňa 04-11-2022] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/340477194_ABILITY_OF_VIZUALIZATION_AND_ITS_STUDY_METHOD
- 4) American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th. Edition. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013. 947 p. ISBN 978-0-89042-554-1.
- 5) BARTOŇOVÁ, M. 2007. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno : Masarykova univerzita. 128 s. ISBN 978-80-2103-613-0.
- 6) BAZALOVÁ, B. 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno : Masarykova univerzita. 278 s. ISBN 978-80-210-5930-6.
- 7) BAZALOVÁ, B. 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha : Portál. 208 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
- 8) BENNETT, M., WEBSTER, A. A., GOODALL, E., ROWLAND, S. 2019. *Life on the Autism Spectrum. Translating Myths and Misconceptions into Positive Futures*. Springer, 2020. 232 p. ISBN 978981133399.
- 9) BEYER, J., GAMMELTOFT, L. 2006. *Autismus a hra (Příprava herních aktivit pro děti s autismem)*. Praha: Portál. 104 s. ISBN 80-7367-157-3.
- 10) BITTMANNOVÁ, L., BITTMANN, J. 2018. *A na mě nikdo nemá čas – Jak sa cítí a jak to vidí sourozenci lidí (nejen) s autismem*. Praha : Pasparta Publishing. 80 s. ISBN 978-80-88163-60-2.
- 11) BOGDASHINA, O. 2006. *Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome :A View from the*

- Bridge*. London : Jessica Kingsley Publishers, 334 p. 9781-1-84310-361-5.
- 12) BÜRKI, D. 2020. *Zur Bedeutung des Spiels für den frühen Spracherwerb*. Netzwerk DIRFloortime - Symposium 2020: Autismus neu verstehen: 24. - 25. Januar 2020. Mnichov.
 - 13) CAPÁKOVÁ, L., KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Problematika vizuálneho vnímania v liečebnej pedagogike – diagnostika a intervencia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. 72 s. ISBN 978-80-223-3580-5.
 - 14) CELUŠÁKOVÁ, H., et al. 2018. Kognitívne deficity pri poruchách autistického spektra. In *Lekársky obzor*. Roč. 67, č. 7-8. ISSN 0457-4214.
 - 15) COTTINI, L., VIVANTI G. 2018. *Autizmus - čo a ako robiť s deťmi a žiakmi v škole*. Bratislava . Noxi. 96 s. ISBN 978-80-8111-452-6.
 - 16) ČADILOVÁ, V. ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení – Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha : Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
 - 17) DIAMOND, A. 2013. Executive functions. In *Annual review of psychology*. vol. 64, p. 135-68. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750.
 - 18) DRÁPELA, D. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení*. Brno : MSD. 87 s. ISBN 978-80-7392-216-0.
 - 19) FILIPE, M. G., et al. 2020. Executive functions and pragmatics in children with high-functioning autism. In *Reading and Writing*. Vol. 33, p. 859–875.
 - 20) FRANČŮ, M. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence sociální*. Brno : MSD. 92 s. ISBN 978-80-7392-219-1.
 - 21) GEISLEROVÁ, K. 2013. *Organizační formy práce při vzdělávání žáků s autismem*. Brno : MSD. 29 s. ISBN 978-807392-215-3.
 - 22) GRANDIN, T. 2016. *Jak to vidím ja – Osobní pohled na autismus a Aspergerův syndrom*. Praha : Scémy Jana. 452 s. ISBN 9788090607804.
 - 23) GREENSPAN, S., WIEDER, 2009. *Engaging autism. Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate and Think*. Da Capo Press. 434 p. ISBN 978-0-7382-1094-0.

- 24) GULDBERG, K. 2020. *Developing Excellence in Autism Practise*. Routledge. 2020. 246 p. ISBN 978-0-429-27628-6.
- 25) HAMAD, A.F., ALESSI-SEVERINI, S., MAHMUD, S.M. ET AL. 2019. Annual trends in prevalence and incidence of autism spectrum disorders in Manitoba preschoolers and toddlers: 2004–2015. In *Can J Public Health* 110, 476–484 (2019). <https://doi.org/10.17269/s41997-019-00181-9>.
- 26) HANBURY, M. 2012. *Educating Students on the Autistic Spectrum*. 2nd. edition. London : SAGE Publications, 2012. 130 p. ISBN 978-0-85702-893-8.
- 27) HRČOVÁ, J. 2018. Senzorické dysfunkcie u detí s poruchou autistického spektra a ich súvis s problémami v každodennom fungovaní (prehľad výskumov) In HRČOVÁ, J., KOVÁČOVÁ, B., MAGOVÁ, M. *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. Ružomberok : Verbum, 2018. s. 120-127. ISBN 978-80-561-0563-4.
- 28) HRČOVÁ, J. 2020. K niektorým spúšťačom problémového správania detí predškolského veku s poruchou autistického spektra. In KOVÁČOVÁ, B. (ed.) *Štúdie o latentnej agresii II*. Ružomberok : Verbum, 2020. ISBN 978-80-561-0744-7. s. 41-52.
- 29) HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2017. Špecifiká vzdelávanie dieťaťa s poruchou autistického spektra v materskej škole nepublikovaná prednáška.
- 30) HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2018. Dieťa s Aspergerovým syndrómom v materskej škole In: *Náročné dieťa - Praktický pomocník pri práci s deťmi v materskej škole vyžadujúcimi si zvýšenú pozornosť*. 9. aktual. vyd. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko. s. 1-20 .ISBN 978-80-8140-288-3.
- 31) HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2020a. Rodina s dieťaťom s poruchou autistického spektra. In HUDECOVÁ, A., KOVÁČOVÁ, B. *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo KU. s. 70-94. ISBN 978-80-561-0775-1.
- 32) HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2020b. Stratégie na elimináciu a prevenciu problémového správania detí s poruchou autistického spektra In Chanasová Z. (Ed.) *Štúdie o latentnej agresii III*. Ružomberok: Verbum. s. 36-45. ISBN 978-80-561-0807-9.

- 33) IDRING, S., LUNDBERG, M., STURM, H., DALMAN, C., ET AL. 2015. Changes in prevalence of autism spectrum disorders in 2001-2011: findings from the Stockholm youth cohort. In *J Autism Dev Disord.* 2015 Jun;45(6):1766-73. doi: 10.1007/s10803-014-2336-y.
- 34) JANERT, S. 2012. *Mindbuilders Play Manual. Practical Ideas for healthy Development, Play and Behaviour at Home.* Mindbuilders. 159 p. ISBN 978-09557866-4-8.
- 35) JONES, C. R. G. et al. 2018. The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. In *Autism Research.* vol. 11, no. 1, p. 95-109. <https://doi.org/10.1002/aur.1873>.
- 36) KAPP, S. K., et al. 2013. Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. In *Developmental Psychology,* vol. 49, no.1, p. 59–71.
- 37) KEJKLÍČKOVÁ, I. 2016. *Vady řeči u dětí : návody pro praxi.* Praha : Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0.
- 38) LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2019. *Autizmus a senzorické stratégie.* Bratislava : Univerzita Komenského. 160 s. ISBN 978-80-223-4863.
- 39) LYONS, V., FITZGERALD, M. 2005. *Asperger Syndrome – a gift or a curse?* Nova Publishing, 333 p. ISBN 978-1594543876.
- 40) MAGOVÁ, M. 2018. Asistent učiteľa v procese vzdelávania žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami v špeciálnej základnej škole In KOVÁČOVÁ, B. *Asistent učiteľa v škole.* Ružomberok : Verbum. 79 – 99 s. ISBN 978-80-561-0578-8.
- 41) MAGOVÁ, M. 2020. Vizualizovaný príbeh ako nástroj rozvíjania komunikačných schopností u žiakov s poruchou autistického spektra. In KOVÁČOVÁ, B., VALACHOVÁ, D. *Expresivita v (art)terapii (3)* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. s. 133-141. ISBN 978-80-223-5021-1.
- 42) MATSON, J. L., & KOZLOWSKI, A. M. 2011. The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 5(1), 418–425. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.004>.
- 43) MELTZER, L. 2007. *Executive Functions in Education from Theory to Practise.* Guilford Press, 320p. ISBN 978-1-59385-428-7.
- 44) MILLER, A., SMITH, T.C. 2016. *101 tipů pro rodiče dětí s autismem.* Praha. Portál. 168 s. ISBN 978-80-262-1106-8.

- 45) MKCH 10, Medzinárodná klasifikácia chorôb: Poruchy psychického vývinu (citované dňa 26.8.2019) Dostupné z:<http://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>
- 46) MOTTRON, L. 2011. *The power of autism*. Nature, 479, no.7371, p. 33-35.
- 47) MOYES, R. A. 2014. *Executive Function Dysfunction - Strategies for Educators and Parents*. Jessica Kingsley Publishers. 128 p. ISBN 978-1-84905-753-0.
- 48) NOVÁKOVÁ, J. 2013. *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Brno : Masarykova univerzita. 288 s. ISBN 978-80-210-6661-8.
- 49) OZONOFF, S., PENNINGTON, B. F., SOLOMON, M. 2015. Neuropsychological Perspectives on Developmental Psychopathology. In CICCHETTI, D., COHEN, J. D. *Developmental Psychopathology: Volume Two: Developmental Neuroscience*. Willey, ISBN 9780470939390. p. 332-380.
- 50) PATRICK, N. J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra : typy a strategie pro každodenní život*. Praha : Portál. 160 s. ISBN 978-80-7367-867-8.
- 51) PEŠEK, R. 2017. *Co často zajíma rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Pasparta Publishing. 100 s. ISBN 978-80-88163-65-7.
- 52) PIERANGELO; R., GIULIANI, G. 2012. *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders: A Step-by-Step Guide for Educators*. New York : Skyhorse Publishing. ISBN 13: 9781620872208.
- 53) PRIZANT, B. M., FIELDS-MEYER, T. 2020. *Jedineční lidé – Jiný pohled na autismus*. Praha : Argo. 223 s. ISBN 978-80-257-3253-3.
- 54) PUDIŠOVÁ, M. 2013. Rodina a jednotlivci so špecifickými vývinovými poruchami učenia. In ŠROBÁROVÁ S. ŠPÁNIKOVÁ, M. *Dieťa s nepriaznivým zdravotným stavom v kontexte sociálnej práce a špeciálnej pedagogiky*. Kraków: Salwator, 2013. s. 97-118, 22 s. ISBN 978-83-7580-379-2.
- 55) RICE, C. E. et al. 2012. Evaluating Changes in the Prevalence of the Autism Spectrum Disorders (ASDs). In *Public Health Rev.* 2012;34(2):1-22. doi: 10.1007/BF03391685.

- 56) RICHMAN, S. 2015. *Výchova dětí s autismem : aplikovaná behaviorální analýza*. 3 vyd. Praha : Portál. 128 s. ISBN 978-80-262-0984-3.
- 57) RYAN, T., G., MARSHALL, J. 2018. Pedagogical Preparedness: Understanding Executive Functioning and High Functioning Autism. In *Journal of Pedagogical Research*, vol. 2 no. 2, p. 91-101. ISSN 2602-3717.
- 58) SCARPA, A., WELLS, A., ATTWOOD, T. 2019. *Dítě s autismem a emoce. Program pro práci s dětmi*. Praha : Portál. 160 s. ISBN 978-80-262-1435-9.
- 59) SEARS, R. 2010. *The Autism Book: What Every Parent Needs to Know About Early Detection, Treatment, Recovery, and Prevention*. New York : Little, Brown and Company. 416 p. ISBN 978-0316042802.
- 60) SHAUL, S., SCHWARTZ, M. 2014. The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. In *Reading and Writing*. vol. 27, p. 749–768.
- 61) SCHAAF, R. C., MAILLOUX, Z. 2015. *Clinician's Guide for Implementing Ayres Sensory Integration®: Promoting Participation for Children With Autism*. American Occupational Therapy Association. 209 p. ISBN 978-1569003657.
- 62) SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSINGOVÁ, M. 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 80-7178-199-1.
- 63) SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSING, M. 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha : Portál. 272 s. ISBN 978-80-7367-898-2.
- 64) SLOBODOVÁ, T. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence personální*. Brno : MSD. 70 s. ISBN 978-80-7392-220-7.
- 65) STRAUSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M. 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra. Jak začít a proč*. Praha: Portál. 136 s. ISBN 978-80-262-0002-4.
- 66) ŠEDIBOVÁ, A. 1998. *ABC autistickéj triedy*. Bratislava : MERKUR, Print. 95 s. ISBN 80-967754-1-3.
- 67) ŠTANCLOVÁ, J. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence komunikativní*. Brno : MSD. 98 s. ISBN 978-80-7392-218-4.

- 68) THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistické ho spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2 vyd. Praha : Portál. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.
- 69) VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. 2000. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha : Karolinum. 230 s. ISBN 8071849294.
- 70) VALERI, G. et al. 2020. Executive Functions and Symptom Severity in an Italian Sample of Intellectually Able Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. In *Journal of Autism Developmental Disorders*. 50, 3207–3215.
- 71) VEČEŘOVÁ, K. 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence pracovní*. Brno: MSD. 70 s. ISBN 978-80-7392-217-7.
- 72) VLADOVÁ, K. 2017. Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi poruchami. In: LECHTA, V. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav Bratislava. s. 92-107. ISBN 978-80-8118-196-2.
- 73) *Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie*. (citované dňa 25.9.2020). Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_autizmom_alebo_dalsimi_pervazivnymi_vyvinovymi_poruchami_bez_mentalneho_postihnutia.pdf
- 74) *Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie*. (citované dňa 25.9.2020). Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne->

vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_autizmom_alebo_dalsimi_pervazivnymi_vyvinovymi_poruchami_s_mentalnym_postihnutim.pdf

- 75) WALL, K. 2010. *Autism and early years practice*. 2nd edition. SAGE Publications. 176 p. ISBN ISBN 978-1-84787-507-5.
- 76) WILLIAMS, L. W. et al. 2017. Supports for Postsecondary Education. In MATSON, JOHNNY L. (eds). *Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Springer, p. 311-330. ISBN 978-3-319-61737-4.
- 77) World Health Organisation. *ICD-11*. 2018. [online]. [citované dňa: 10-04-2020]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

REGISTER AUTOROV

A

Adamus, 75
Akbarova, 74

B

Bartoňová, 47
Bazalová, 11, 13, 14, 28, 73
Bennett, Webster, Goodall, Rowland,
21
Beyer & Gammeltoft, 29, 33
Bittmannová & Bittmann, 51
Bogdashina, 16, 17, 19, 20, 80
Bürki, 55

C

Capáková & Kováčová, 74, 75
Celušáková et al., 18, 19
Cottini & Vivanti, 36, 83

Č

Čadilová & Žampachová, 30, 73, 74,
75, 76, 79

D

Diamond, 18
Drápela, 70, 73, 74, 78

F

Filipe et al., 19
Franců, 36

G

Geislerová, 72
Grandin, 70
Greenspan & Wieder, 41
Guldberg, 20, 21

H

Hamad et al., 7
Hanbury, 16, 80
Hrčová, 16, 38
Hrčová & Magová, 30, 32, 49, 51, 54,
56, 64, 65, 66, 69, 83

I

Idring et al., 7

J

Janert, 53
Jones et al., 18

K

Kapp et al., 20
Kejklíčková, 52
Kozłowski, 7

L

Lessner Lištiaková, 64
Lyons & Fitzgerald, 19, 20

M

Magová, 11, 53, 77, 78
Matson, 7
Meltzer, 18
Miller & Smith, 32, 34
Mottron, 21
Moyes, 16

N

Nováková, 11, 12

O

Ozonoff, Pennington, Solomon, 19, 20

P

Patrick, 35
Pešek, 36
Pierangelo & Giuliani, 10, 26, 30, 36
Prizant & Fields-Meyer, 32, 36
Pudišová, 48

R

Reichler, 31, 33
Rice et al., 7
Richman, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 76
Ryan & Marshall, 18

S

Scarpa, Wells, Attwood, 19
Sears, 10
Shaul & Schwartz, 17, 18
Schaaf & Mailloux, 37
Schopler, 31, 33
Schopler, Reicher, Lansing, 82, 83
Slobodová, 37
Straussová & Knotková, 31, 34

Š

Šedibová, 30, 72
Štanclová, 78

T

Thorová, 10, 11, 13, 26, 27, 74

V

Vágnerová, Štech, Hadj – Moussová,
47, 48
Valeri et al., 19
Večeřová, 75
Vladová, 70

W

Wall, 52
Williams et al., 16

O AUTORKÁCH

PaedDr. Martina MAGOVÁ, Ph.D.

Vyštudovala študijný odbor špeciálna pedagogika pre učiteľov na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne (2012). V Ružomberku na Katolíckej univerzite ukončila rigorózne konanie (2013) v odbore Špeciálna pedagogika. Doktorandské štúdium absolvovala na Masarykovej univerzite v Brne, v študijnom odbore Špeciálna pedagogika v roku 2016. V rámci praxe pôsobí od roku 2014 ako pedagóg v triede pre žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím. Odborne sa profiluje na oblasť špecifických vývinových porúch učenia a na problematiku osôb s poruchou autistického spektra. Od roku 2012 až doteraz pôsobí na akademickej pôde ako odborný asistent na Pedagogickej fakulte KU v Ružomberku, na Katedre pedagogiky a špeciálnej pedagogiky. Poskytuje vzdelávacie aktivity pre Občianske združenie 3lobit.

PaedDr. Jana HRČOVÁ, Ph.D.

Vyštudovala odbor špeciálna pedagogika na Masarykovej univerzite v Brne, kde ukončila magisterské a aj doktorandské štúdium. Pôsobí na katedre pedagogiky a špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku. Venuje sa problematike edukácie a podpory jednotlivcov s viacnásobným postihnutím, s poruchami autistického spektra, špeciálno-pedagogickej diagnostike a vybraným multisenzorickým prístupom ako Snoezelen a senzoricá integrácia. V praxi pôsobila ako špeciálny pedagóg v triede pre žiakov s ťažkým a viacnásobným postihnutím a žiakov s poruchou autistického spektra, taktiež v centre špeciálnopedagogického poradenstva. V súčasnosti sa venuje intervencii založenej na senzorickej integrácii, senzorickej integrácii, senzorickej integrácii, metóde Snoezelen, diagnostike senzorickej (dys)funkcii, konzultáciám u detí raného a predškolského veku s poruchou autistického spektra, symptómami porúch autistického spektra, oneskoreným a nerovnomerným vývinom. Je garantom vzdelávacích aktivít Občianskeho združenia 3lobit.

**Vybrané kapitoly
z porúch autistického spektra 1**

Martina Magová
Jana Hrčová

Recenzenti

Dr hab. Jacek Kulbaka
PaedDr. Ing. Daniel Kučerka, PhD.

Obálka

Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Vydavateľstvo

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok
<http://ku.sk>, verbum@ku.sk

Rok vydania

2020

Rozsah 4,4 AH

ISBN 978-80-561-0800-0

ISBN 978-80-561-0800-0



9 788056 108000