

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

METODICKÉ NÁMĚTY K HODINÁM TĚLESNÉ VÝCHOVY ŽÁKŮ

S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Diplomová práce

(bakalářská)

Autor: Šárka Jallitschová, Aplikovaná tělesná výchova

Vedoucí práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Olomouc 2014

<b>Jméno a příjmení autora:</b>	Šárka Jallitschová
<b>Název bakalářské práce:</b>	Metodické náměty k hodinám tělesné výchovy žáků s poruchou autistického spektra
<b>Pracoviště:</b>	Katedra aplikovaných pohybových aktivit
<b>Vedoucí bakalářské práce:</b>	Mgr. Julie Wittmannová, Ph. D.
<b>Rok obhajoby diplomové práce:</b>	2014

**Abstrakt:** Tato bakalářská práce je orientována na žáky s poruchou autistického spektra a zabývá se přípravou a organizací hodin tělesné výchovy těchto žáků. Práce obsahuje zásobník pohybových aktivit pro žáky s poruchou autistického spektra, který je doplněn o metodické náměty sloužící jako pomoc pedagogickým pracovníkům při přípravě na hodiny tělesné výchovy. Pohybový zásobník byl ověřen v rámci výzkumného šetření v pedagogické praxi a podpořen výstupy z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky přítomnými v realizovaných hodinách. Pro výzkumné šetření byla vybrána třída zaměřena na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra, do které dochází sedm žáků a tři pedagogičtí pracovníci. Výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu tří měsíců a potvrdilo využitelnost navrženého zásobníku pohybových aktivit pro žáky s poruchou autistického spektra. Zásobník spolu s metodickými náměty je možno pedagogy, pedagogickými pracovníky a popřípadě i organizátory volnočasových pohybových aktivit pro žáky s poruchou autistického spektra využít v hodinách tělesné výchovy nejen v podmínkách základních škol.

**Klíčová slova:** pervazivní vývojové poruchy, autismus, poruchy autistického spektra, pohybová aktivita, tělesná výchova, aplikované pohybové aktivity, metodické náměty

**Author's first name and surname:** Šárka Jallitschová  
**Title of the thesis:** Methodological suggestions of physical education lessons for pupils with autism spectrum disorder  
**Department:** Department of Applied Physical Activity  
**Supervisor:** Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.  
**The year of presentation:** 2014

**Abstract:** The bachelor thesis is focused on pupils with autism spectrum disorder and is dealing with the preparation and organization of physical education lessons for these pupils. The thesis contains manual of physical activities for pupils with autism spectrum disorder which is enriched by methodological suggestions which could help pedagogical persons with planning physical education lessons. The manual was evaluated within research in pedagogical praxis and was confirmed by semi-structuralized interview with pedagogical persons, who attended the lessons. For the research was chosen a class aimed on education of pupils with autism spectrum disorder, which contains seven pupils and is lead by three pedagogical persons. The research was realized during three months and confirmed the usability of the presented manual of physical activities for pupils with autism spectrum disorder. The manual along with the methodological suggestions for pupils with autism spectrum disorder is possible to use in physical education lessons not only on basic schools.

**Keywords:** pervasive developmental disorders, autism, autistic disorder, physical activity, physical education, applied physical activities, methodological suggestions

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Julie Wittmannové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. 4. 2014

.....

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Julii Wittmannové Ph.D. za trpělivost, pomoc a věcné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Také bych velmi ráda poděkovala třídní učitelce Mgr. Stanislavě Pinesové za poskytnutí prostoru a pomoci při realizaci výzkumného šetření.

# **OBSAH**

<b>1 Úvod</b>	<b>8</b>
<b>2 Přehled poznatků</b>	<b>9</b>
2. 1 Pervazivní vývojové poruchy, poruchy autistického spektra	9
2. 2 Dělení a charakteristika jednotlivých PAS	10
2. 2. 1 Dětský autismus (F84.0)	12
2. 2. 2 Atypický autismus (F84.1)	13
2. 2. 3 Rettův syndrom (F84.2)	14
2. 2. 4 Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)	15
2. 2. 5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)	16
2. 2. 6 Aspergerův syndrom (F84.5)	17
2. 2. 7 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)	19
2. 2. 8 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)	19
2. 3 Triáda problémových oblastí vývoje u žáků s PAS	19
2. 3. 1 Sociální interakce a sociální chování	21
2. 3. 2 Komunikace	22
2. 3. 3 Představitivost	23
2. 4 Nespecifické variabilní rysy	25
2. 5 Vzdělávání žáků s PAS	25
2. 5. 1 Strukturované učení	26
2. 5. 1. 1 Individualizace	27
2. 5. 1. 2 Strukturalizace	27
2. 5. 1. 2. 1 Struktura prostoru	28
2. 5. 1. 2. 2 Struktura pracovního místa	28
2. 5. 1. 2. 3 Struktura času	29
2. 5. 1. 2. 3 Struktura činnosti	30
2. 5. 1. 3 Vizualizace	30
2. 5. 2 Motivace	32
2. 6 Pohybové aktivity jedinců s postižením	33
2. 6. 1 Projevy poruch autistického spektra v oblasti motoriky	34
2. 7 Legislativa školní tělesné výchovy	35
2. 8 Charakteristika TV žáků s PAS	36

2. 9 Vedení hodin tělesné výchovy	37
<b>3 Cíle práce</b>	<b>39</b>
<b>4 Metodika</b>	<b>40</b>
4. 1 Charakteristika výzkumného souboru	40
4. 2 Použité metody	41
4. 3 Organizace výzkumu	42
4. 3. 1 Sběr a vyhodnocování dat	43
<b>5 Výsledky a diskuse</b>	<b>44</b>
5. 1 Zásobník pohybových aktivit	44
5. 2 Návrhy hodin tělesné výchovy	45
5. 3 Metodické náměty pro návrhy hodiny TV	46
5. 4 Rozhovor s pedagogy	49
<b>6 Závěry</b>	<b>56</b>
<b>7 Souhrn</b>	<b>59</b>
<b>8 Summary</b>	<b>61</b>
<b>9 Referenční seznam</b>	<b>63</b>
<b>10 Seznam příloh</b>	<b>65</b>

# 1 Úvod

Problematika poruch autistického spektra (dále jen PAS) se dostává do povědomí nejen odborníků, ale také široké veřejnosti. Díky tomuto trendu se tato problematika stále častěji objevuje v médiích. Lidem s diagnózou poruchy autistického spektra se tak dostává větší možnost nejen v oblasti vzdělání a volnočasových aktivit, ale zvyšuje se šance, že budou lépe pochopeni společností. Znalost problematiky se odráží v počtu diagnostikovaných jedinců, kterých v poslední době na území České republiky stále přibývá. Jedním z důvodů je i více školených odborníků, kteří jsou schopni poruchy autistického spektra rozpoznat a tak se na daný problém zaměřit.

Zvyšující se počet jedinců s poruchou autistického spektra dal vzniknout ještě větší nutnosti rozvinout vhodné způsoby a metody ve vzdělávání těchto jedinců. Vhodná a účinná pedagogická intervence pak zvyšuje šance lidí s PAS na fungování ve společnosti. S touto problematikou by v dnešní době měli být seznámeni nejen pedagogové působící v oblasti speciálního školství, ale také pedagogové z běžných škol. Důvodem je rozšiřující se trend integrace. V České republice se odborníkům v praxi při vzdělávání jedinců s PAS osvědčilo využívání metodiky strukturovaného učení.

Aby výchova mohla být komplexní, nelze opomíjet význam tělesné výchovy, která se mimo jiné podílí i na celkovém rozvoji osobnosti. Pohyb je jednou ze základních potřeb každého z nás a je proto potřebné zaměřit se na něj i u jedinců s poruchou autistického spektra. Hlavním cílem předmětu tělesné výchovy, by mělo být pozitivní ovlivnění žáka nejen po stránce tělesné, ale také vytvoření pozitivního vztahu k pohybovým aktivitám obecně. Jedině žák, který v TV ve školním prostředí bude prožívat radost z pohybu, si bude pohybovou aktivitu volit i jako náplň volného času.

Cílem mé bakalářské práce je pomoci pedagogům, pedagogickým pracovníkům ale i cvičitelům působícím v oblasti volnočasových pohybových aktivit při realizaci tělesné výchovy při práci s žáky s PAS. Pro tyto účely byl vytvořen zásobník pohybových aktivit pro žáky s PAS, který vychází z vlastní předešlé praxe, poznatků získaných při studiu a studiem literatury. Zásobník je doplněn o metodické náměty a přiložen k práci v podobě brožurky. Metodické náměty jsou tvořeny tak, aby mohli být aplikovány na různý druh i stupeň pervazivních vývojových poruch. Obsahují i poznatky z praxe, které by mohli být pro pedagogy přínosné. Uvádím nejen, co se v praxi osvědčilo, ale také čemu se při práci s žáky s PAS vyvarovat.



## 2 Přehled poznatků

### 2. 1 Pervazivní vývojové poruchy, poruchy autistického spektra

Pervazivní vývojové poruchy řadíme mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje (Thorová, 2006). Označením pervazivní tedy všepřonikající, upozorňujeme na zasažení všech oblastí života a to v různé míře, intenzitě a v mnoha směrech, shodují se Čadilová, Jůn a Thorová (2007) a Jelínková (2008). V důsledku vrozeného poškození mozkových funkcí není dítě schopno vyhodnotit informace z okolí stejně, jako vrstevníci s mentálním vývojem v normě. „Jedná se o problém neschopnosti připsat věcem význam.“ (Vermeulen, 2006, 11). Mozková porucha neumožňuje dítěti porozumět tomu, co vidí, slyší nebo fyzicky prožívá v každodenním životě (Howlin, 1997/2005). Howlin (1997/2005) a Thorová (2006) se shodují, že se jedná o vrozené postižení mozkových funkcí, umožňujících dítěti komunikaci, sociální interakce, kreativitu a symbolické myšlení zahrnující fantazii. Z pohledu neuropsychologického je problémem odlišné vnímání (přijetí informací) a prožívání (problémy v oblasti myšlení a emocí). Jiné zpracování informací způsobuje odlišné, specifické chování, které není zapříčiněno chybným výchovným vedením. Projevy dítěte okolí vnímá jako rušivé, nepřijatelné nebo devastující. Celkové projevy se mění s vývojem, se stupněm mentálního handicapu a míry závažnosti poruchy autistického spektra. Změny probíhají často velmi dramaticky vlivem věku (Thorová, 2006; Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007).

Autismus je řazen mezi neurovývojové poruchy s neurobiologickým základem. Vznik autismu je vysvětlován vlivem geneticky podmíněných změn ve vývoji mozku. Jedná se tedy o vrozenou poruchu. Dle Vermeulena (2006) i přes snahu lékařů není možné zjistit poruchu na jednom specifickém genomu. Není možné určit ani konkrétní místo v mozku zodpovědné za vznik poruchy. Lékaři nejvíce zvažují dysfunkce v oblasti mozečku, mozkové kůry, limbického systému, hipokampu (součást velkého mozku) a cingula. Hlavním problémem je komunikace a integrace mozkových funkcí. Pokud vezmeme v úvahu existenci různorodých projevů, bude nutné počítat i s různorodostí příčin (multifaktoriální příčiny). Zde se předpokládá výrazná role genetických faktorů, kdy se pravděpodobně geny podílí (na vzniku PAS) různou měrou i počtem. I přes to, specifické geny tvoří spíše genetickou predispozici.

Vznik autismu či závažnost poruchy určuje až kombinace s jinými vlivy (Thorová, 2006).

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) se mohou pojít s jakoukoli poruchou či nemocí. Diagnostika probíhá bez ohledu na přítomnost či absenci jakékoli přidružené nemoci či poruchy. Stanovení diagnózy se provádí na základě přítomnosti určitého součtu symptomů. Charakteristická je značná variabilita symptomů pro jednotlivé syndromy. Symptomy mají vlivem věku tendence ustupovat či se projevovat markantněji. Autistické chování je pak zřetelnější. Chování je v průběhu vývoje ovlivněno sociálním prostředím (nejbližší okolí dítěte, výchovně-vzdělávací program), osobní charakteristikou dítěte, kognitivními schopnostmi a přítomností přidružených poruch. Diagnózu se tedy stanovuje na základě chování dítěte. Autismus se projeví vždy v prvních letech života. U konkrétního typu poruchy je typické jiné věkové rozmezí (Thorová, 2006).

Pro diagnostiku je klíčové vymezení problémových oblastí. Vymezila je britská psychiatrička Lorna Wing a souhrnně je označila jako *triádu poškození*. Stěžejní oblasti problému zahrnují potíže v sociálním chování, komunikaci a představitosti (více viz kapitola č. 2. 3). Diagnostika PAS je značně ztížena možností připojení jakékoli jiné nemoci či poruchy. Další obtíže mohou nastat v rozsáhlosti a různorodosti symptomů nebo v absenci některých. Liší se i četnost a síla projevu. Obtížnost vzniká i důsledkem překrývání poruch, což je standardní pro autismus a Aspergerův syndrom. V důsledku toho vznikla potřeba termínu, který by zahrnoval děti s co nejširší škálou i mírou symptomů. V praxi se dnes běžně užívá termín *poruchy autistického spektra* a zhruba odpovídá termínu pervazivní vývojové poruchy. Vzhledem k povaze projevů chování i deficitům je termín PAS dle Thorové (2006) výstižnější. Deficity a chování jsou totiž považovány spíše za různorodé než pervazivní.

## **2. 2 Dělení a charakteristika jednotlivých PAS**

PAS jsou dle platných klasifikačních systémů MKN-10 a DSM-IV řazeny do pervazivních vývojových poruch. Systémy se liší v terminologii i ve spektru poruch. Diagnostický a statický manuál (dostupná je již čtvrtá verze) obsahuje méně jednotek a je vydáván Americkou psychiatrickou asociací (Hrdlička & Komárek, 2004). Dle

mého názoru je však přehlednější klasifikace vydaná Světovou zdravotnickou organizací, tedy MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí).

Jak shrnuje Thorová (2006, 60): „V současné době mezi všeobecně uznávané a rozšířené diagnostické systémy patří v Evropě diagnostická kritéria vydávaná Světovou zdravotnickou organizací (MKN-10), ve Spojených státech amerických pak kritéria vydávaná Americkou psychiatrickou asociací – DSM-IV...“ Z jejího pohledu jsou kritéria DSM-IV lépe využitelná v praxi. Uvádí: „Jsou přehlednější, lépe definovaná a pro praktické využití srozumitelnější.“

Pro srovnání obou diagnostických manuálů uvádím tabulku s rozdílnou terminologií obou klasifikačních systémů.

Tabulka č. 1: Porovnání klasifikačních systémů MKN-10 a DSM-IV (Thorová 2006, 60).

Porovnání světového klasifikačního systému MKN-10 s americkým DSM-IV	
MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992)	DSM-IV (Americká psychiatrická asociace, 1994)
Dětský autismus (F84.0)	Autistická porucha ( <i>Autistic Disorder</i> )
Rettův syndrom (F84.2)	Rettův syndrom ( <i>Rett's Syndrome</i> )
Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)	Dětská dezintegrační porucha ( <i>Childhood Disintegrative Disorder</i> )
Aspergerův syndrom (F84.5)	Aspergerova porucha ( <i>Asperger Disorder</i> )
Atypický autismus (F84.1)	Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná ( <i>Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified – PDD-NOS</i> )
Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)	
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)	
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)	Není ekvivalent

Dělení poruch autistického spektra dle MKN-10:

- Dětský autismus (F84.0)
- Atypický autismus (F84.1)
- Rettův syndrom (F84.2)
- Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)

- Aspergerův syndrom (F84.5)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- Pervazivní porucha nespecifikovaná (F84.9)

## **2. 2. 1 Dětský autismus (F84.0)**

Diagnóza tvořící jádro PAS. „Stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od mírné formy (málo mírných symptomů), až po těžkou (velké množství závažných symptomů).“ (Thorová, 2006, 177). Charakteristická je značná variabilita symptomů. Podmínkou pro stanovení diagnózy je projevení problémů v každé z oblastí triády, tedy v sociální interakci, komunikaci a představivosti.

Kvalitativní narušení sociální interakce, dle MKN-10, se projevuje neschopností přiměřeně emočně hodnotit společenské situace, přiměřeně reagovat na tyto situace a odpovědět na emoce jiných lidí. Dítě není schopno přizpůsobení se sociálnímu kontextu, je patrná absence sociálně-emoční vzájemnosti. Jedinec se projevuje slabou integritou sociálního, komunikačního a emočního chování.

Kvalitativní narušení komunikace je charakterizováno nedostatečným sociálním užíváním řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností. Dítě se projevuje narušenou fantazií, sociálně napodobivou hrou a tvořivostí. Gestikulace, synchronizace a vzájemnost v konverzačním rozhovoru je nedostatečná. Chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí.

Narušení představivosti se projevuje neobvyklými, stereotypními zájmy, způsoby chování či aktivitami. Objevuje se i mnoho dalších dysfunkcí, jejich projevem je odlišné chování, chování mimo normu. Specifické projevy deficitů se mění s věkem dítěte. F84.0 můžeme diagnostikovat u všech věkových skupin. Diagnostika není závislá na přítomnosti ani absenci jiných přidružených poruch (Thorová, 2006).

Dětský autismus lze rozdělit do tří kategorií: nízko funkční, středně funkční a vysoce funkční autismus. Dle Jelínkové (2008) je kritériem pro dělení dosažené IQ. Čadilová, Jůn, a Thorová (2007) uvádí dělení dle úrovně adaptability, tedy schopnosti v sociální oblasti, míře komunikace, schopnostech trávit volný čas, míry problémového chování a celkové úrovně intelektu. Zařazení je pouze orientační (není podloženo testem). Některé děti tedy nelze zařadit přesně do určité úrovně adaptability. Příčinou je hraniční funkčnost nebo odlišnost v různých oblastech. Míra funkčnosti je ovlivněna věkem a rozvojem dovedností (Thorová, 2006).

**Nízko funkční** autismus, označení pro těžké formy poruchy. Projevuje se těžkými poruchami chování, těžkou hyper nebo hypoaktivitou. Dítě s touto mírou adaptability vyžaduje neustálý dohled, nespolupracuje, je výrazně negativistické. V oblasti komunikace se objevuje neschopnost porozumění řeči a slovního vyjádření. Dítě se vyjadřuje zvuky, nefunkční echolálií a ojediněle slovy. V oblasti sociálního chování je typická uzavřenost, minimální schopnosti navázání kontaktu s okolím, uzavřeným postojem vůči okolí. Často se vyskytuje sklon k sebezraňování a agrese. Časté jsou také stereotypní pohybové aktivity a problém změny či přerušování činnosti. Lidé s nízko funkčním autismem se pohybují v pásmu těžké a hluboké mentální retardace (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007; Thorová, 2006).

Pro **středně funkční** autismus je charakteristické problémové chování, hyper nebo hypoaktivita, stereotypní pohyby a manipulace s předměty. Ulpívání a obtížná odklonitelnost od středu zájmu. S dostatečným důrazem a motivací je dítě s dětským autismem schopno spolupráce. Schopnost komunikace je snižená, jedinec rozumí pokynům, je schopen vyjádření alternativním způsobem. Kognitivní schopnosti jsou v pásmu lehké až středně těžké MR (Thorová, 2006).

**Vysoce funkční** autismus zachovává základní sociální funkce. Dítě má zájem o kontakt s okolím, občas má nepřiměřené či zvláštní projevy v chování. Komunikace je funkční, obsahuje zvláštnosti v řeči. Ulpívání na oblíbených tématech, ve smyslu až encyklopedických zájmů. Rozumové schopnosti jsou v pásmu normy nebo kolem hranice. Není vyloučeno dosažení nadprůměru. „...mají spíše podobu disharmonického osobnostního vývoje spojeného s nerovnoměrným rozvojem psychomotorických dovedností, s poruchami řeči, příp. s lehkou MR, poruchou aktivity a pozornosti a mírnější variantou problémového chování.“ (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007, 18). Intelektově dosahují vysoce funkční autisté úrovně nad normou, průměru nebo mírného podprůměru. Charakteristické jsou nerovnoměrně rozložené intelektové schopnosti v rámci normy a nízký sociální či emocionální intelekt (Thorová, 2006).

### **2. 2. 2 Atypický autismus (F84.1)**

„Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra“ (Thorová, 2006, 182). Diagnostická kritéria pro dětský autismus jsou splněna jen částečně. Jak uvádí Jelínková (2008) nejsou splněna kritéria ve

všech oblastech triády. Nebo se projeví v průběhu vývoje, po třetím roce života. S tímto se ztotožňuje i Hrdlička a Komárek (2004). U jedince navíc najdeme řadu další potíží častých u lidí s PAS. Specifické sociální, emocionální a behaviorální symptomy jsou pro diagnózu stěžejní. Sociální dovednosti jsou narušeny méně než u dětského autismu. Typická je přecitlivělost na specifické vnější podněty a potíže v navazování vztahů. Z pohledu potřeb nemusíme nacházet rozdíl v náročnosti péči, mluvíme-li o jedincích s dětským a atypickým autismem (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007; Thorová, 2006).

Klíčový pro diagnózu je celkový obraz atypického autismu, který nespĺňuje zcela kritéria pro diagnostikování jiné pervazivní vývojové poruchy. Diagnóza je však podmíněna z velké části subjektivním posouzením diagnostika. Důvodem je doposud nedefinování hranic ani klinického obrazu kategorie atypického autismu. „Neexistují speciální škály, které by poskytovaly přesná diagnostická vodítka.“ (Thorová, 2006, 182). Vývoj dílčích dovedností je značně nerovnoměrný.

Při celkovém pohledu na diagnózu atypického autismu je jen u některých dětí s atypickým autismem menší narušení oblastí vývoje, než u dětí s dětským autismem. Jedinci mohou mít lepší komunikační či sociální dovednosti nebo se u nich nemusí vyskytovat stereotypní zájmy. Z důvodu nedostatku informací k přesné diagnostice mezi dětským a atypickým autismem mají klinici často s diagnostikou problém. V USA je tako diagnóza terčem kritiky a DSV-IV termín atypický autismus vůbec nezahrnuje. Spadá pod termín pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná, která zahrnuje pojmy atypický autismus, atypický vývoj osobnosti nebo PAS.

### **2. 2. 3 Rettův syndrom (F84.2)**

Ve své publikaci Čadilová, Jůn, a Thorová (2007) řadí Rettův syndrom mezi další specifické syndromy doprovázené těžkým neurologickým postižením s pronikajícím (pervazivním) dopadem na somatické, motorické i psychické funkce. Pojí se s mentální retardací (dále MR). V souvislosti s RS mluvíme o pásmech středně těžké, těžké a hluboké MR. Za stěžejní symptomy se považuje ztráta kognitivních schopností, porucha koordinace pohybů a ztráta účelných schopností rukou (Thorová, 2006). Do oficiálního diagnostického systému MKN, mezi pervazivní vývojové poruchy, byl zařazen v roce 1992. Zařazení je však dle autorky sporné. Kvalita a vývoj sociální interakce se od autismu liší (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007).

Za vznik syndromu odpovídá mutace genu na raménku X. Syndrom se tedy vyskytuje jen u dívek. U chlapců je totiž mutace natolik závažná, že plod nebo novorozenec nepřežije. Různorodost mutací se projevuje ve variabilitě projevů i formy a stupně postižení.

„Charakteristický je normální či téměř normální časný vývoj až do pátého měsíce života, následovaný ztrátou řeči, manuálních dovedností (ztráta schopnosti používat účelně ruku) a zpomalením růstu hlavy. Klinický obraz doplňují kroutivé, svíravé či tleskové pohyby rukou...“ jak uvádí Hrdlička a Komárek (2004, 53). Až u 80% se rozvíjí epilepsie (Thorová, 2006).

V oblasti sociálního chování je nutné překonat fázi regrese (úpadku), po jejichž překonání se dívky stávají společenskými. Charakteristická je nelibost vůči kritice, dívky milují pochvaly, zábavu a fyzický kontakt. Nezáměr o oční kontakt či sociální kontakt může být důsledkem markantní narušení pozornosti. Dívky rády komunikují, většina však nemluví. Vzhledem k omezené komunikaci (nemohou ukazovat, znakovat, mluvit) se využívá systém alternativní komunikace, piktogramy, oční kontakt či systém barevných terčů. Hlavním cílem je naučit vyjádření souhlasu či nesouhlasu. Závažnost a charakteristika pervazivního postižení neumožňuje dívkám dávat svému okolí zpětnou vazbu.

Úroveň pozornosti je nízká a snadno narušována okolními vlivy. Soustředění je velmi náročné, často kontraproduktivní. Díky krátké době pozornosti nejsou dívky schopny reagovat na smyslové podněty. Udržení zrakové pozornosti je otázkou několika vteřin. Dlouhá latence nebo žádná odpověď u sluchových podnětů. Nápadná je emoční labilita i s velmi krátkými intervaly. Objevuje se emoční reaktivita, tj. střídající se období plačtivosti, strachu, špatné nálady, vzteku nebo agresivnosti.

V oblasti motoriky se dívky projevují apraxií horních končetin, svalů mimických, okohybných či polykacích. Stereotypní pohyby před tělem nebo obličejem s údery do blízkých předmětů, které narušují pozornost. Odstranění těchto pohybů je přínosné i v prodloužení doby nástupu únavy (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007, Thorová, 2006).

#### **2. 2. 4 Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)**

Mezi pervazivní vývojové poruchy řadíme i dětskou dezintegrační poruchu. Dříve známou jako Hellerův syndrom. Charakteristickým rysem je výrazný regres a nástup těžké MR mezi třetím a čtvrtým rokem, kterému předcházela uspokojivý vývoj dítěte

(Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007). Kritériem DSV-IV je nástup regrese nejpozději do desátého roku věku. NKN-10 toho kritérium nestanovuje. Berme ho tedy jen jako užitečné vodítko (Hrdlička, Komárek, 2004). Čadilová, Jůn, a Thorová (2007, 24) dále uvádí: „K pozorovaným projevům se přidává i nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace komplexních pohybů a neobratná zvláštní chůze, abnormní reakce na sluchové podněty.“ Jedná se spíše o typ nízko funkční, zasažení kognitivní oblasti. Děti jsou více sociálně odtažené.

Doba před regresem je minimálně dva roky. Jak uvádí Hrdlička a Komárek (2004) s tímto kritériem souhlasí oba diagnostické systémy (MKN-10 i DSM-IV). Ve všech oblastech je vývoj prokazatelně v normě. Dítě ve dvou letech mluví v krátkých větách, udrží pozornost, má zájem o sociální kontakt, gestikuluje. Je schopno ve hře napodobovat a požívat symboly (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007). Změna orientace vývoje způsobí rychlou progresivní ztrátu dříve získaných dovedností, první příznak poruchy (Hrdlička, Komárek. 2004). Poté nastoupí regres dříve a objeví se výrazná autistická symptomatika (Jelínková, 2008). Jak uvádí Thorová (2006), zhoršení stavu může být náhlou nebo déle trvající změnou. Na konci regrese je stagnace, u některých dětí se opět ztracené dovednosti zlepšují. Rozdíl mezi dětským autismem a jinou dezintegrační poruchou je tedy v době nástupu symptomů z hlediska věku a markantnosti změn.

V porovnání autismu a jiné dezintegrační poruchy dle Hrdličky a Komárka (2004) nacházíme tyto rozdíly: dezintegrační porucha nastupuje výrazně později, váží se k ní těžší stupně MR, projevuje se více agresivita. Klinický obraz bývá závažnější, prognóza je horší. Většina jedinců zůstane v pásmu těžké mentální retardace.

## **2. 2. 5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)**

Jak uvádí Jelínková (2008): „...velmi nepřesně definovaná porucha“. Uváděna v diagnostickém manuálu MKN-10. Americký DSM-IV tuto poruchu neuznává. Porucha sdružuje hyperaktivní syndrom nereagující na stimuly. V adolescenci jsou tendence spíše pro hypoaktivitu, což u pravé hyperkinetické poruchy není typické. Přidružená MR s IQ pod 50, stereotypní pohyby. Někdy i sebepoškozování. Na rozdíl od autismu se nevyskytuje narušení sociálního typu (Hrdlička, Komárek, 2004).



Dle klasifikace MKN-10 je pro stanovení diagnózy F84.4 potřeba projevení několika symptomů v pěti oblastech (označení kategorie A, B, C, D, E). První oblast (A) je těžká motorická hyperaktivita, kde je nutné, aby dívka projevovала nejméně dva symptomy. Charakterizuje trvalý motorický neklid (běhání, skákáním či jiné pohyby těla), přetrvávající aktivita i v době očekávaného klidu. Pokud vyloučíme chvíle, kde se dívka zabývá stereotypní aktivitou, je dalším symptomem v první oblasti obtíž vydržet sedět. Stereotypní pohyby jsou vykonávané po dlouhou dobu. Problém charakterizují i velmi rychlé změny v oblasti aktivity (tedy výdrž u činnosti méně než minutu).

V oblasti B, opakující se stereotypní vzorce chování a činností, je nutný alespoň jeden ze znaků. Tím jsou opakované sebepoškozování, absence spontánní, různorodé, symbolické a sociálně napodobivé hry odpovídající úrovni vývoje. Opakované motorické pohyby celého těla nebo částečné např. rukou. Posledním znakem B oblasti je přehnané, nefunkční opakování činností se stálou formou (hra s jedním předmětem) až rituálními projevy vůči jiným lidem nebo samostatně.

Pro splnění diagnostického kritéria C je nutné, aby IQ dívky bylo nižší než 50. Oblast D, ve kterém je potřeba narušení alespoň ve třech znacích, je charakterizována zachováním sociálního kontaktu, tedy absence sociálního narušení autistického typu. Dívky jsou někdy schopny sdílet radost s jinými lidmi, používají oční kontakt, mimiku a postoj slouží k usměrňování komunikace (přiměřené věku). Vztahy k vrstevníkům jsou přiměřené vývoji a zahrnují sdílení zájmů. Posledním kritériem pro diagnostiku Rettova syndromu je nesplnění kritérií pro diagnózu autismu, dětské dezintegrační poruchy nebo hyperkinetické poruchy (Thorová, 2006).

## **2. 2. 6 Aspergerův syndrom (F84.5)**

Aspergerův syndrom je různorodý syndrom a má mnoho forem. Pro diagnózu je stěžejní oblast komunikace a sociálního chování. Problémy jsou v rozporu s celkově dobrým intelektem a řečovými schopnostmi dítěte (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007). Postižení s normální, někdy i nadprůměrnou inteligencí. Dle Hrdličky a Komárka (2005) by neměl být AS diagnostikován u osob s IQ pod 70. Oblast sociálních vztahů je narušena stejně jako u dětského autismu. Avšak dle Hrdličky a Komárka (2004) je zde značný rozdíl v chápání sociální izolace. Bývají si jí vědomy a ne vždy pramení

z nezájmu o druhé. Jedinci s AS mohou toužit po přátelích nebo partnerech. Navazování kontaktu je pro ně však obtížné a neúspěchy mohou vést k frustraci.

Děti s AS mohou a nemusí mít opožděný řečový vývoj. Verbální komunikace většiny dětí s tímto syndromem je již od pěti let plynulá (Thorová, 2006). Řeč je bezchybná, však při praktických každodenních rozhovorech selhává. Působí konvenčně a pedanticky (Jelínková, 2008). Řeč je nápadná, obsahuje šubavé vyjadřování a egocentrický postoj mluvčího. Dlouhé monology na oblíbené téma (předmět zájmu) bez schopnosti reagovat na druhou osobu (Hrdlička, Komárek, 2004). Thorová (2006) přesněji uvádí nápadné mechanické, šroubovitě či formální odchylky řeči s přesným kopírováním výrazů dospělých. Potíže nastávají v pragmatickém užívání, tedy sladění komunikace podle kontextu dané situace. „Vykřikují například nesouvislé věty, ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů.“ (Thorová, 2006, 186). Obtížné chápání mimoslovní komunikace dětí s AS. Mimika i gesta jsou z velké míry omezeny. Způsob logiky je zvláštní, absence „zdravého selského úsudku“. Lidé je pak vnímají jako podiviny, jedince retardované nebo geniální (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007). Na rozdíl od jedinců s dětským autismem mohou být schopné mluvit o svých zkušenostech nebo pocitech.

Typické jsou zvláštní zájmy, v kterých děti mají velmi podrobné až encyklopedické znalosti, propracované do nejmenších detailů. Často se objevují naučené seznamy z dané oblasti. Např.: znalost celého seznamu pasažérů na Titaniku. Nemožnost běžně sdílet zájmy s vrstevníky přispívá k sociální izolaci (Hrdlička, Komárek, 2004). Středem zájmu bývají nejrůznější encyklopedie, elektronické hry, dopravní prostředky, dinosauři, mapy a jiné nestandardní zájmy. Ty se mohou přetrvávat až do dospělosti, nebo se měnit s vývojem (Howlin, 1997/2005).

Nejzávažnějším znakem je deficit v sociálním porozumění. Dle Thorové (2007) je na vině nedostatek intuice, neschopnost porozumět emocím druhých lidí v sociálním kontextu. Jak shrnuje Jelínková (2008, 59): „Egocentrismus, sociální naivita, neschopnost spolupracovat s vrstevníky, rigidní myšlení, šokující poznámky jsou často překážkou začlenění postiženého do společnosti.“

U jedinců s touto diagnózou se vyskytují obtíže v oblasti motorických schopností, matematice, nácviku psaní, orientačních schopnostech, rozeznávání druhých lidí nebo u sebeobslužných činností. Často trpí úzkostmi, depresemi, emoční labilitou.

Ruku v ruce jdou i poruchy chování, jako je agresivita, destruktivita a sebepoškozování. Mohou se objevovat bez zjevné příčiny. Doprovázeny jsou impulzivitou, poruchou aktivity či pozornosti. Nutkavost v chování je natolik silná, že je obtížné odvrátit jedince od předmětu zájmu. Obsesivní chování se projevuje ve formě rituálů. Rituály v činnostech i řeči provádějí sami, ale vyžadují je i od svého okolí. Snížená adaptabilita vede k obtížnému vyrovnávání se změnou. Změna v navyklém řádu či rutině (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007).

### **2. 2. 7 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)**

Z důvodu nepřesně definovaných kritérií, není tato diagnóza v Evropě příliš užívána. Děti s touto diagnózou bývají velmi náročné na péči. Z pedagogického hlediska se doporučuje stejný přístup jako k dětem s PAS (specifické programy tvořené pro děti s autismem).

Do této kategorie zařazujeme děti, ty můžeme rozdělit na dva typy. Prvním typem jsou jedinci s hraniční symptomatickou autistického spektra, spíše s nespecifickými symptomy. Symptomy mohou být totožné s autistickými dětmi, ale nevyskytují se ve větším množství. Je narušena sociální interakce, komunikace a hra, ale narušení neodpovídá diagnóze dětského ani atypického autismu. Druhým typem je skupina dětí s výrazně narušenou představivostí. U dítěte je charakteristická malá schopnost vnímat rozdíl mezi realitou a fantazií. Narušení představivosti, stereotypní chování a zájmy způsobují problémy v sociální oblasti i komunikace, jde však o sekundárně vzniklé problémy (Thorová, 2006).

### **2. 2. 8 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)**

Jedná se o diagnózu uváděnou dle kritérií MKN-10. Dle diagnostického klasifikačního systému DSM-I tento termín není akceptován. Je řazen mezi pervazivní vývojové poruchy dále nespecifikované. Pro názornost a ujasnění viz tabulka č. 1 na straně 12.

### **2. 3 Triáda problémových oblastí vývoje u žáků s PAS**

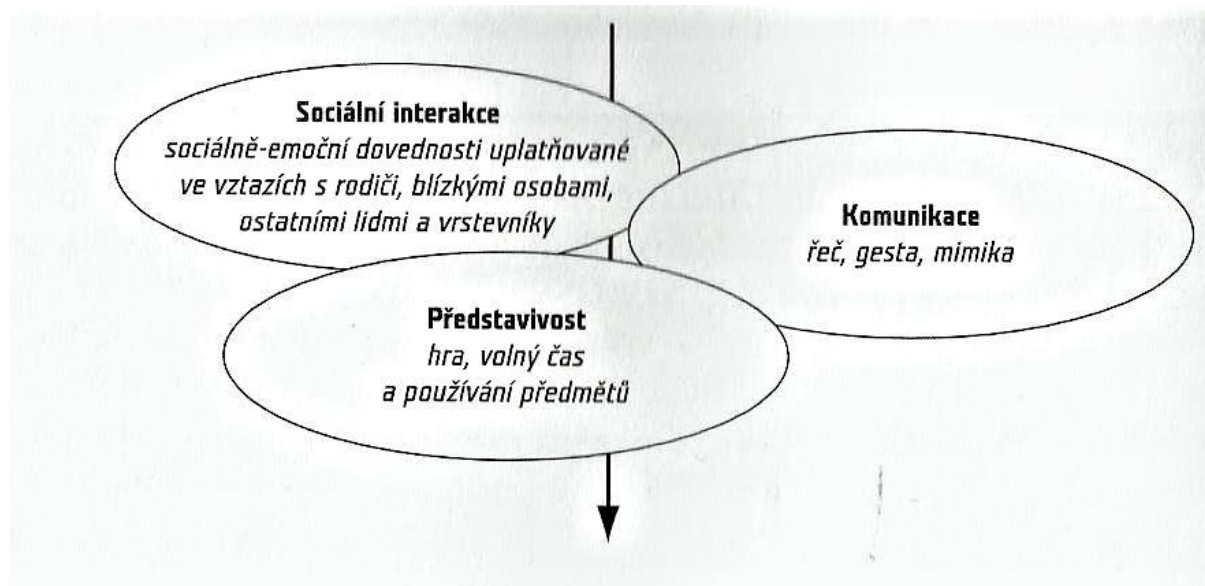
Každý jedinec s PAS je jedinečný a jeho symptomy jsou značně variabilní (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007). PAS jsou poruchy se širokým heterogenním

(různorodým) spektrem příznaků. Problémem se stává spíše zasažení více oblastí, než rozmanitost projevů (Jelínková, 2008). Symptomy se kombinují v nesčetných variantách. Ve srovnání převažují spíše rozdíly než podobnosti. Nenajdeme dva jedince se stejným vzorcem chování. Významný vliv má i stupeň postižení na některé faktory. Těmi jsou řeč, úroveň verbální i neverbální komunikace, emoční stabilitu či rozumové schopnosti (Čadilová, 2007).

*Ve spektru nacházíme i osoby s výrazně nerovnoměrným profilem symptomů (člověk s relativně dobrými vyjadřovacími schopnostmi a zájmem o kontakt je extrémně závislý na rituálech a často se sebezraňuje, nemluvící jedinec výrazně preferuje sociální kontakt, zároveň se s oblibou věnuje jednoznačně vyjádřeným stereotypním činnostem, nebo člověk s velmi málo rozvinutou řečí a nezájmem o sociální interakci nemá vyhraněné stereotypní zájmy) (Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007, 14).*

Jádrem problému se tedy stává trojice oblastí. Termín vymezený Lornou Wing *Triad of Impairments* je překládán jako triáda postižení/poškození/narušení, označuje se i jako diagnostická triáda (Jelínková, 2008; Čadilová, Jůn, & Thorová, 2007).

Pro jedince je triáda důležitým faktorem při reálném obrazu vnějšího světa, jeho pochopení a tedy i zapojení do společnosti. Jedná se o postižení kvalitativního rázu s odlišným typem kognitivních funkcí (Jelínková, 2008). Pro názornost uvádím triády postižených oblastí.



Obrázek č. 1: Schéma triády postižených oblastí u jedinců s PAS (Thorová 2006, 58).

### 2. 3. 1 Sociální interakce a sociální chování

Sociální chování můžeme pozorovat u dětí již od prvních týdnů života. Zahrnuje sociální úsměv, broukání, oční kontakt. S postupem času se sociální chování upevňuje a diferencuje. U dětí s PAS se poruchy v sociální interakci vzhledem k houbce postižení značně liší. Děti dosahují úrovně odpovídající sociálním dovednostem kojeneckého období, úrovně tříletých nebo šestiletých dětí v normě. Vývoj sociálního intelektu je vždy vzhledem k mentálním schopnostem jedince s PAS v hlubokém propadu (Thorová, 2006).

V současné době je běžně využíváno typů sociální interakce dětí s PAS. Ty definovala Lorna Wing, pro přesnější klasifikaci v sociální oblasti diagnózy. Jako důvod Thorová uvádí (2006, 63): „I v naší zemi se ještě často setkáváme s diagnosticky ulpívaným klišé, které vychází z předpokladu, že pouze dítě, které není motivováno k sociálnímu kontaktu, působí odtažitě, osaměle, odmítá fyzický kontakt a vyhýbá se očnímu kontaktu, je autistické.“

Způsob sociální interakce není stabilním projevem. Změny v průběhu věku mohou být i velmi výrazné. Často se setkáváme s dětmi, které jsou v raném věku velmi samotářské s tendencemi vyhýbat se blízkým osobám. V rozmezí tří až pěti let však nastane zlom a jedinec se stane sociálně aktivní. U dětí s PAS mluvíme o dvou naprosto opačných pólech. **Pól osamělý** projevující se při sociálním kontaktu protestem, odvrácením, zakrytím uší či očí, stáhnutím se do koutku, třesem rukou před obličejem nebo zájmem o manipulaci s jakýmkoli předmětem. **Druhým pólem, extrémním**, je pak nepřiměřená sociální aktivita. Projevuje se navazováním sociálního kontaktu s kýmkoli a kdekoli, nepochopením sociální normy. Takové děti s PAS pak při komunikaci mají potřebu se lidí dotýkat, upřeně jim hledět do obličeje či vyprávět dlouhé hodiny o věcech. Naprosto typické chování pro určitý typ či pól sociální interakce najdeme jen výjimečně. Proto Thorová uvádí i **třetí smíšený typ**. Dítě se pak v sociální interakci projevuje podle dané situace. Např. ve skupině vrstevníků nebo cizí osoby působí uzavřeně, ale v interakci ve známém prostředí je velmi aktivní, stejně tak jako při interakci s rodiči (Thorová, 2006).

Zkušenosti odborníků mluví o nezájmu jedinců s PAS o sociální kontakt. Důvodem není nezájem, jak by se mohlo zdát. Naopak tyto jedinci by se rádi ve společenských vztazích angažovali a touží po vzájemném prožívání emocí. Pravou překážkou je neschopnost v navazování sociálních vztahů. Problémy v komunikaci, neschopnost

předvídat co bude následovat, a jak se lidé v okolí zachovají, přináší dítěti pocit úzkosti a chaosu. Chování ostatních lidí jim připadá nevypočitatelné a ohrožující. Nastavení sociální interakce tak, aby byla dobře předvídatelná i pro jedince s PAS, může přinést vymizení extrémní osamělosti (Thorová, 2006).

### 2. 3. 2 Komunikace

Problémy v komunikaci jsou často prvním důvodem znepokojení rodičů. Literatura uvádí zhruba polovinu všech dětí s PAS, u kterých se řeč nevyvine na úroveň, která by byla dostatečná pro komunikaci. U dětí, které si řeč osvojí, pozorujeme značné abnormality i odchylky ve vývoji řeči. Deficity v komunikaci jsou značně rozdílné.

Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální (Thorová, 2006. 98). V pestrosti projevech i celkové míře komunikačního handicapu se objevují rozdíly. Nejméně narušená řeč je u dětí s diagnózou Aspergrova syndromu. Slovní zásoba bývá bohatá, problémy se ale objeví při praktickém a sociálním využití komunikace.

Potíže v **neverbální komunikaci** se u dětí s PAS vyskytují jak v případě vyjadřování pocitů a emocí, tak i v porozumění významu gest a mimiky druhých lidí. Děti s PAS mají potíže používat především gesta a postoje, které vyjadřují emoční prožívání. Pohyby hlavy k vyjádření souhlasu a nesouhlasu často chybí nebo nejsou používány jako doprovodná gesta souhlasu a záporu. Častěji se setkáváme s absencí souhlasu. Také použití doprovodných gest např. pohyb ruky při „ty, ty, ty“ je spíše naučené než spontánní. Mimika dítěti neslouží ke komunikaci. Vyjadřuje jeho základní pocity. Rozvíjí a zdokonaluje se věkem.

Pro děti s PAS je obtížné porozumět neverbální komunikaci druhých lidí. Nejsou schopni z výrazu obličeje vyčíst, co si lidé myslí, ani přečíst emocionální signály osoby s kterou komunikují. Výraz obličeje dětí s PAS neinformuje, nebo velmi omezeně, o emocích dítěte. Úsměv v sociální interakci chybí. Při dovednosti úsměv použít je provedení nezřetelné, křečovitě nebo cílené pouze pro blízké osoby. Oční kontakt v komunikaci není jen o pohledu z očí do očí, je jednou z komplexních komunikačních dovedností. Důležité je zda dítě používá oční kontakt při aktivní komunikaci, jako ukazování a ujišťování se pohledem nebo kontrola pozornosti druhé osoby. Mnohé děti s PAS využívají neverbální komunikaci pro vyjádření přání formou vedením nebo postrkováním osoby k předmětu zájmu. Časté je i využití ruky druhé

osoby pro ukázání předmětu v knize, stavění kostek a dalších činnostech bez doprovodu jiných prostředků neverbální komunikace.

Thorová (2006) řadí mezi neverbální prostředky komunikace i problémové chování. Agresivita, sebezraňování a destruktivní chování jako komunikační prostředek. Jde o projevy, které děti využívají z důvodu neschopnosti vyjádřit základní potřeby a pocity, dorozumět se a získat pozornost (Thorová, 2006).

Po stránce **verbální komunikace** se u dětí s PAS setkáváme s velkou škálou zvláštností. S těmito zvláštnostmi se setkáváme i u zdravě se vyvíjejících dětí, rozdílem je doba, po kterou zvláštnost přetrvává. Shovívavost se s věkem snižuje, tím jsou nedostatky ve verbální komunikaci u starších dětí sociálně nepřijatelné a brány jako handicap. Některé stejné projevy u mladších dětí by působily úsměvně a mile. Za zvláštnosti v projevu verbální komunikace u dětí s PAS jsou považovány: reflexní echolálie (bezprostřední a bez komunikačního významu), echolálie opožděné (s i bez komunikačního významu), echolálie s komunikačním významem (nefunkční bezprostřední echolálie), efekt posledního slova, změna zájmen a rodů (semiecholálie), frazeologismy, nutkavé používání vulgárních výrazů (koprolálie), verbální provokace (použití agresivního, destruktivního, šokujícího a sociálně nepřijatelného obsahu), neologismy (logické nebo používání nových/zkomolených slov), neschopnost adekvátně vyjadřovat emoční a intimní pocity, vlastní verbální rituály, verbální rituály vyžadované od druhých, komunikační egocentrismus, obtíže ve vedení dialogu, dítě mluví mimo kontext atd. Příčiny zvláštností se různí, ve velké míře se však jedná zejména o upoutání pozornosti, navázání sociálního kontaktu a snahu i touhu zajistit předvídatelnost v konverzaci. Typickým zajištěním předvídatelnosti konverzace je používání banálních, podivných a opakujících se výroků a dotazů. Dítě mluví, protože má radost z řeči, nikoli že chce něco sdělit. Cílem je spontánní zapojení do konverzace (Thorová, 2006).

### **2. 3. 3 Představivost**

Poslední oblast triády je narušená schopnost představivosti. „Narušení představivosti (imaginace) má na mentální vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech“ (Thorová, 2006, 117). Stejně jako u prvních dvou oblastí triády i zde je u každého jedince s PAS jiná míra a způsob projevů.

Vlivem poruchy se u dítěte nevyvíjí hra, která je hlavním pilířem v učení a celkovém vývoji dítěte. Hra se stává nápadně odlišná v porovnání s vrstevníky. Kvalita hry závisí na představivosti. Blíže to znamená možnost zapojení fantazie, motoriky, úrovně myšlení, nápodoby a sdílení pozornosti. Nedostatečná představivost vede děti s PAS k upřednostňování činností a aktivit, kde je možná velká míra předvídatelnosti. O nové činnosti či hračky většinou nejeví zájem. Jedinci vyhledávají stereotypní a jednoduché činnosti, které pro děti představují možnost vyhnout se chaosu, úzkosti a obav z neočekávaného. Zacházení s předměty a hračkami je často nestandardní a nefunkční.

Děti s PAS mají obtíže vyplnit volný čas funkční rozvíjející aktivitou. Někteří jedinci se věnují pouze nejjednodušší nefunkční manipulaci s předměty, jako je houpání, kývání, mávání atd. „O úroveň výše je stereotypní činnost se vztahovými prvky, jako je třídění, řazení, seskupování předmětů podle určitého klíče (tvar, barva apod.)“ uvádí Thorová (2006, 118). Děti při hře využívají zachovalé kognitivní dovednosti, může se jednat o ostrůvkovité schopnosti. Zajímají se o čísla, písmena nebo různé skládání (např. puzzle). „Často se stereotypní činnosti pojí s vizuální, sluchovou a vestibulokochleární percepční autostimulací (pozorování určitých předmětů, jejich pohybu, obliba houpaček, vyluzování a poslouchání zvuků či slovní produkce bez komunikačního záměru, stereotypní používání hraček)“ (Thorová, 2006, 118). Některé děti se projevují pohybovými stereotypy, ty používají ke stimulaci zraku, vestibulokochleární nebo dotekové stimulaci. Projevem je pak prohlížení prstů, záklony, točení se do kolečka, kývavé pohyby, plácání se do různých částí těla, boucháním čelem o předměty a jiné.

Zájmy jedinců s PAS pozorujeme i u zdravých dětí, rozdílná je však míra zaujetí, odklonitelnost, ulpívání (stereotypie) a četnost opakování. Problém nastává při požadavku na dítě přerušit činnost. Reakce na odloučení od předmětu nebo hry se projevuje problémem v chování. Tendence k negativismu, nespolupráce s ostatními, agresí, sebepoškozování nebo křiku. Zájmy a přání dítěte mohou být natolik silné, že dítě není schopno se od předmětu odpoutat, odmítá se předmětu vzdát. Využije všechny dostupné prostředky a příležitosti pro možnost činnosti provádět dále. Fixace na předmět či činnost mohou být natolik silné, že narušují fungování v rodinném i sociálním životě dítěte s PAS (Thorová, 2006).



## **2. 4 Nespecifické variabilní rysy**

Termín nespecifické variabilní rysy označuje často se vyskytující symptomy a zvláštní projevy dětí s PAS. Tyto projevy se však netýkají stěžejních oblastí diagnostické triády (Thorová, 2006). Řadíme sem poruchy spánku, příjmu potravy, chování (odlišnosti v projevech), motorické obtíže (odlišnosti v motorickém vývoji), úzkostné stavy atd. Zvláštní specifika má oblast se smyslovým vnímáním (vnímání zrakové, sluchové, chuťové, čichové, hmatem a vnímání doteků, rovnováhy a pohybů). Změněné vnímání ve smyslu přecitlivělosti či otupělosti (netečnosti). Dítě se projevuje neadekvátně (projevy v chování jako křik, agrese, sebezraňování, lhostejnost atd.) v reakci na zvukové vjemy, fyzický kontakt, nabízený podmět, jídlo a jiné. Důvod je přikládán narušení uzavřenosti jedince. Zvuk, přímý tělesný kontakt nebo pohyb dítě vnímá jako vniknutí do osobního prostoru a reaguje na tyto podněty odmítavě nebo negativisticky (Říhová, 2011). „Za přecitlivělou reakci považujeme úzkostné až panické reakce, vyhýbavé chování, záchvaty vzteku a křiku, silné vyjadřování nelibosti“ (Thorová, 2006, 130). Tendence přecitlivělosti klesá s věkem, i když to není pravidlem. Osobnost pečovatele ve výchovném i vzdělávacím procesu by měla mít vysokou schopnost empatie. Tato schopnost klade na osobu pečovatele nároky především proto, aby dokázal předcházet neadekvátním projevům, chápal jejich příčinu a dokázal je tolerovat.

## **2. 5 Vzdělávání žáků s PAS**

Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (dále PAS) definuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolní, základní, střední vyšší odborné a jiném vzdělávání. Vzdělání upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vzdělávání dětí s PAS vychází především ze zásad strukturovaného učení. Dle Thorové (2006) je nejlepších výsledků dosahováno propojováním různých behaviorálních přístupů a technik. Velký význam má i upřednostňování vizualizace oproti slovním pokynům.

## 2. 5. 1 Strukturované učení

Strukturované učení bere na vědomí neschopnost nebo jen omezenou schopnost dítěte s PAS přizpůsobit se či akceptovat změnu. Děti s PAS mají problém s plánováním, orientací v prostoru a čase, porozumět požadavkům druhých lidí, chápat emoce a pocity jiných lidí a prožívat vlastní emoce. Vzhledem k potřebě řádu, jasných pravidel a viditelných informací o prostoru a čase Thorová (2006, 384) uvádí: „Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve které se člověk s PAS pohybuje. Tento specifický přístup alespoň částečně kompenzuje komplikovaný handicap, jakým porucha autistického spektra bezesporu je“. Vzdělávací program klade důraz na jasná pravidla, předvídatelnost, řád, jistotu a logičnost. Lze předpokládat, že dítě, které ví, co bude následovat a které se cítí v bezpečí, bude lépe zvládat zadané úkoly a vyrovnávat se s problémy. Hlavní je zajistit dítěti přehledné prostředí a schopnost předvídat události, tedy jasnou strukturu prostoru a času (Říhová, 2011).

Metodika strukturovaného učení vychází z TEACH programu a Loovasovy intervenční terapie (Čadilová & Žampachová, 2010). Je postavena na teoriích učení a chování. Tyto dvě intervence se zaměřují na změnu podmínek učení a chování, ale také změny v myšlení. Intervence a metodika tedy zohledňuje širokou škálu PAS, osobní i charakterové zvláštnosti jedince a mentální úroveň (Čadilová & Žampachová, 2008).

Základním principem strukturovaného učení je odstranění deficitů vycházejících z diagnózy, stejně tak, jako rozvíjení silných stránek osobnosti. Vychází ze dvou intervencí, které volíme dle mentálního handicapu a míry symptomatiky daného dítěte s PAS. Behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence. Jedná se o způsoby změn vnějších a vnitřních podmínek, ale také myšlení jedince s PAS. „Odstranění či snížení deficitu, který se projevuje nižší schopností rozumět pokynům a zvládat chování bez podpory přítomnosti dospělé osoby, vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostou činností, vizuální podporu a motivační stimuly.“ uvádí Čadilová a Žampachová (2008, 29) Variabilita symptomů je pestrá, proto je nutné stavět především na silných stránkách jedince, např. paměť, motorické dovednosti, myšlení atd. Oblasti, které se vyvíjejí pomaleji nebo stagnují, je nutné podporovat v rozvoji. (Čadilová & Žampachová, 2008, 2010).

Základním pravidlem je systém práce zleva doprava a shora dolů. Tento systém vychází z našich kulturních tradic a slouží pro lepší orientaci. Dítě s PAS se orientaci a vnímání souvislostí musí učit. Pochopení a naučení základů znamená vyšší schopnost porozumět pokynům, lepší orientaci při pracovních činnostech a umocnění předvídatelnosti v čase i prostoru. Aktivněji se pak mohou zapojovat do procesu učení. To vše vede k možnosti větší míry samostatnosti a nezávislosti (Čadilová & Žampachová, 2008).

### **2. 5. 1. 1 Individualizace**

PAS mají různorodé symptomy a variabilita projevů v rámci jednotlivých diagnóz je široká. V oblasti vzdělávání a výchovy je nutné dbát na individuální přístupy. Poznání konkrétního jedince, individuální řešení jeho problémů a vztahu s jedincem. Tyto faktory by sami o sobě nestačily, proto využíváme i individualizaci. „Individualizace s sebou tedy nese nejen individuální volbu metod a postupů, ale také individuálně volené úkoly, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace“ (Čadilová & Žampachová, 2008, 30).

Intervence by neměla být podceňována. Nerespektování důležitosti detailů může i nejlépe připravenou intervenci odsoudit k nezdaru. Na prvním místě je tedy vždy zohlednění konkrétního jedince, jeho potřeb a zvláštností. Při intervenci využíváme individualizaci při volbě pracovního místa, volby velikosti a barev předmětů pro činnosti, použití oblíbeného hrnečku při nácviků pití a podobně (Čadilová & Žampachová, 2008).

### **2. 5. 1. 2 Strukturalizace**

Struktura a strukturalizace jsou pojmy, které označují členění, přehlednost určité situace či konkrétního sdělení. Struktura přináší pocit jistoty či neměnnosti tedy určité rutiny každého dne. Lidé s PAS jsou schopni předvídat činnosti, které se každý den opakují pouze v domácím prostředí se známými lidmi. Změna nebo mimořádná neočekávaná událost přináší dětem stres a zmatek, které se mohou projevat problémovým chováním. Stres může vyvolat afektivní chování nebo úplnou pasivitu dítěte. Díky viditelnému uspořádání prostředí, času a činností je jedinec s PAS

schopen lepší orientace a pružné reakce na změny (Čadilová & Žampachová, 2008, 2010).

### **2. 5. 1. 2. 1 Struktura prostoru**

Struktura prostoru je pro jedince s PAS velmi důležitá. Přináším jim možnost předvídat. Např. stůl v pokoji je na kreslení a u stolu v jídelně se jí, proto pokud posadíme dítě ke stolu v kuchyni a dáme mu papír a tužku, dítě bude zmatené a zřejmě kreslit ani nezačne. Nenaplnění struktury prostoru tedy vede k frustraci, selháváním při plnění úkolů a nesamostatnosti. Projevem bývá problémové chování a špatné sebehodnocení (Čadilová & Žampachová, 2008). Při zajištění prostorové struktury je jedince s PAS schopen lepší orientace, adaptace a vyšší míry samostatnosti. Snižuje se úzkost, nejistota a dekoncentrace (Thorová, 2006).

### **2. 5. 1. 2. 2 Struktura pracovního místa**

Struktura prostoru úzce souvisí se strukturou pracovního místa. Uspořádání pracovního místa je závislé na symptomech, motorických dovednostech a míře intelektu. Dle tvrzení Čadilové a Žampachové (2008) je názor, že dítě s PAS má mít svůj vlastní stůl uzavřen v boxu, už dávno překonán. Přes to se ještě dnes v praxi setkáváme s využíváním odděleného pracovního místa. Důvodem jsou děti s PAS s přidruženou poruchou pozornosti, krátkodobým soustředěním, nebo vysokou mírou těžké symptomatiky nebo MR.

V praxi se využívá a různě kombinují čtyři typy pracovních míst. Prvním typ je využívám pro nácvik nových dovedností a rozvoj samostatnosti při plnění. Pracovní stůl je využíván k individuální práci vždy pro jeden úkol. Postavení stolu v prostoru vychází i z potřeb pedagoga, který při práci dítěti pomáhá. Dospělý má možnost sedět naproti dítěti a má zajištěn přístup k dítěti i zezadu.

Druhý typ využívá desku pracovního místa s velkou rozlohou. Je založen na umožnění přehledné orientace na ploše, dává dítěti odpověď na otázku, jak a po jakou dobu bude dítě pracovat. Plocha je opticky rozdělena na tři části. V levé části jsou úkoly pro splnění, střední část je vyhrazena pro plnění úkolu a do pravé části jsou odkládány splněné úkoly. V další fázi se dítěti do levé části nachystá více úkolů a poté je uplatňován systém nejen zleva doprava, ale i seshora dolů. Uspořádání

dává možnost naučit dítě co nejvíce samostatnosti. Volba toho typu je závislá na věku, využívá se u dětí s těžkou mírou symptomatiky, těžším stupněm MR, poruchou motorických funkcí nebo tělesným handicapem.

Dalším typem je pracovní stůl, který má po obou stranách police. Na levé straně jsou v policích úkoly, dítě je se shora vyndává, na stole je plní a poté je odkládá do polic po pravé ruce. Zmíněný typ pracovního místa je vhodný pro využití kódových úloh nebo procesních schémat.

Čtvrtý a poslední pracovní typ místa představuje nejvyšší úroveň uspořádání pracovní plochy. Využití tohoto uspořádání je možné u žáků, kteří zvládají kódované úkoly, procesní schéma, mají motorické a kognitivní dovednosti na dostatečné úrovni a přiměřenou míru soustředění. Systém práce nejvíce připomíná běžnou výuku v různých typech škol (Čadilová & Žampachová, 2008).

## **2. 5. 1. 2. 3 Struktura času**

Vizuální znázornění času a schopnost předvídat jednotlivé fáze činností zajišťují pracovní a denní schémata a režimy. Režimy přispívají k chápání vztahů mezi konkrétní činností a symbolem, což vytváří půdu pro pochopení smyslu komunikace (Thorová, 2006). Časovou strukturu pro lidi s PAS zprostředkováváme ve formě denních režimů.

Systém nástěnného denního režimu dává dítěti informaci o čase a formě činnosti. Nástěnka je tvořena lištami (nejčastěji ze suchého zipu). V horní části je umístěna fotografie dítěte, ve spodní části krabička na tranzitní karty. Ve střední části jsou umístěné symboly pro jednotlivé činnosti. Při aktivním využívání systému dítě sejme kartu (miniaturu předmětu) z nástěnky a přinese ji k místu určenému pro výkon činnosti nebo dospělé osobě.

Vyšší formu znázornění času jsou přenosné denní režimy. Jejich využívání předchází zvládnutí nástěnných režimů v plné míře. Dítě využívající přenosný režim je schopno chápat časovou posloupnost, zvládá orientaci v čase a vztah mezi kartou označující činnost a samotnou činností. Při přechodu na další činnost nejsou využívány tranzitní karty, ale např. škrtnutí splněné činnosti. Opět platí, že dítě musí mít staven úkol s jasným začátkem, průběhem a koncem. Po zvládnutí denních režimů je možné dítě naučit využívat režimy týdenní nebo měsíční. Dlouhodobé

režimy mají nejčastěji podobu diářů či kalendářů. Označují především mimořádné, nepravidelné akce nebo jednou týdně (měsíčně) konané činnosti.

### **2. 5. 1. 2. 3 Struktura činnosti**

Struktura činností využívá systém práce zleva doprava nebo shora dolů. V praxi to znamená, že pokud dítě přemístí předměty na pravou stranu nebo dolů je úkol splněn. Děti struktura pomáhá odpovědět na otázku jakým způsobem a jak bude úkol plnit. Doba trvání je ovlivněna počtem prvků, úloh či jednotlivých kroků úloh. Způsob plnění úkolu by měl být pro dítě zřejmý na první pohled. Vychází ze zásad strukturovaného učení (Čadilová & Žampachová, 2008).

Příkladem úkolu dle struktury činností je např. krabicový úkol s cílem rozpoznat barvy. Krabice je rozdělena na tři oddíly. Vlevo jsou trojrozměrné předměty (krychle, kuličky, ovály ...) modré a žluté barvy. V prostředním díle je předmět modré barvy a vpravo předmět barvy žluté. Úkolem dítěte je rozřadit předměty dle barev do střední a pravé části. Činnost pro dítě končí po správném rozdělení předmětů a volném levém prostoru.

Vyšší úroveň struktury činností dosáhneme úkoly v deskách a šanonech. V deskách je vždy pouze jeden úkol. Samotné otevření desek klade vyšší nároky na motoriku dítěte a orientaci na ploše. V tomto typu úloh je využíváno pouze dvojrozměrných předmětů, což může některých jedincům činit problémy. V šanonech je navíc kladen nárok na listování, což vzhledem ke kroužkové vazbě zvyšuje obtížnost. Tento typ strukturovaných úloh nelze zadávat žákům s PAS, kteří mají tendenci ulpívat na lesklých předmětech nebo nutkavé chování manipulovat s kroužkovou vazbou (Čadilová & Žampachová, 2008). Je tedy nutné připomenout důležitost vnímání individuálních zvláštností každého jedince.

### **2. 5. 1. 3 Vizualizace**

„Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS (Čadilová & Žampachová, 2008, 51). Struktura času, prostoru a jednotlivých činností se pro jedince s PAS stává lépe zvládnutelnou. Vizualizace podporuje komunikaci a při správném nastavení pro každého jedince, kompenzuje postižení pozornostních a paměťových funkcí.

Správná **vizualizace prostoru** dítěti zajišťuje přehlednost prostorového uspořádání a zvýší míru samostatné orientace v prostoru. Pro úpravu prostředí využíváme barvy, drsnost povrchů, různé ohraničení plochy, police, paravány, nástěnky a mnohé další.

**Vizualizace času** vychází z časové struktury a je pro jedince důležitá v porozumění např. režimu dne. Pro pochopení se dítěti s PAS zařazují činnosti v čase pomocí konkrétních předmětů, různých forem obrázků či slovním pojmenováním. Forma vizualizace je volena dle individuálních možností dítěte tak, aby ho dovedlo k samostatnosti, aktivitě a pocitu jistoty (Čadilová & Žampachová, 2008).

**Vizualizace činností** má mnoho forem, jedná se o tzv. pracovní schéma. Ta podporují strukturu učení a vyjadřují délku, jak dlouhou bude práce trvat. „Nejjednodušším pracovním schématem je seřazení jednotlivých úkolů na levou stranu stolu v pořadí, v jakém s ním bude dítě pracovat. Vyšší formou schémat jsou kódy. Kódy jsou řazeny na pracovním schématu v pořadí, v jakém chceme, aby dítě úkoly plnilo.“ (Čadilová & Žampachová, 2008, 56). Dítě musí být schopno kódy chápat a aktivně používat, je tedy důležité, aby byly přizpůsobeny vývojové úrovni dítěte. Kódy mohou zastupovat konkrétní předměty, fotky, geometrické tvary, písmena, číslice atd. „Nejvyšší formou jsou psaná pracovní schémata, která jsou využívána jako vizuální podpora při plnění činností, které vyžadují vyšší míru organizace“ (Čadilová & Žampachová, 2008, 60). U této formy pracovního schématu lze barevně vyznačit důležité nebo pro dítě méně srozumitelné části textu.

Další formou vizualizace činnosti je procesuální schéma. Jeho pomocí lze znárodnit jednotlivé úkoly řadou prvků pro dokončení vlastní činnosti. Opět platí barevné zvýraznění méně pochopitelného. Při vytváření schématu je nutné činnost rozdělit na dílčí kroky. Počet dílčích kroků je u každého jedince, i při stejné činnosti, jiný a tak je nutné procesuální schémat individuálně upravovat dle konkrétního dítěte. Z vývojového stupně jedince pak vychází potřeba množství dílčích kroků, úprava počtu se odehrává i v době nácviku. Jak autorky Čadilová a Žampachová (2008, 62) uvádějí, je nutné nezapomenout: „Obecně platí, že procesuální schéma by mělo lidem s autismem pomoci, a nikoli je při výkonu dané aktivity zdržovat.“ Cílem vizualizace procesuálního schématu je srozumitelnost, jasnost a odpověď na otázku kde, kdy, jak a jak dlouho bude činnost probíhat. Forma procesuálního schématu se opírá o individuální potřeby dítěte a jeho schopnosti. Využití reálných předmětů,

zmenšenin či modelů předmětů, obrázků černobílých či barevných (s doprovodným textem či bez něj), fotografií, piktoqramů nebo písma (Čadilová & Žampachová, 2008, 2010).

## **2. 5. 2 Motivace**

Motivace nebo též odměna či zpevňující podnět tvoří klíčovou roli při práci dětí s autismem. Je nutné dát dítěti důvod, proč činnost provádět. K dosažení cíle je vhodnější upřednostňování především pozitivní motivace před trestem. U lidí s PAS je hlavně v začátku nácviku činnosti účinnější používat především materiální odměny, v podobě sladkostí, oblíbeného předmětu nebo činnosti (např. pozvání do cukrárny). Forma činnosti musí být pro dítě dostatečně vizualizovaná, aby dítě chápalo, že odměnu dostane. Cukrárnu je tedy potřeba zařadit do režimu dne či do procesního schématu (přiřadit k obrázku značku odměny). Frekvence odměn je zprvu vysoká, teprve postupně ji lze redukovat nebo nahradit. Možností je také frekvenci odměn zachovat, avšak nahrazovat materiální za jiné formy odměn. Nahrazení činností odměnou je např. práce na počítači nebo skládání puzzle (dle oblíbených činností žáka). Nejvyšší formou je sociální odměna zastoupená slovní pochvalou. Většina dětí s PAS tuto formu odměny nechápe, proto i při pravidelném používání je doplňována nižší formou odměny (Čadilová & Žampachová, 2010, Thorová, 2006).

Motivace je jedna ze složek psychické regulace činností. Je úzce spojena s psychickými procesy a je důležitým stimulem učení. Ovlivňuje chování, které má vliv na růst osobnosti a vnitřní rovnováhu. Je třeba najít funkční motivační systém, který dokáže ovlivňovat pozitivní chování dítěte. Tím je možné předcházet problémům v chování a chování ovlivnit tak, aby bylo přiměřené sociální situaci i komunikaci. Odměny, které dítě s PAS dostává, mohou trvale zlepšovat chování nebo zvýšit pravděpodobnost, že chování, za které bylo dítě odměněno, se bude opakovat. Pro největší účinek je třeba odměnit dítě bezprostředně po dokončení úkolu. Pokud je dítě schopno být určitý čas bez odměny, dostává odměnu za ukončenou sérii úkolů. Je však stále nutné mít na paměti, že odměna je při práci s dětmi s PAS stěžejní (Čadilová & Žampachová, 2008, 2010).



## 2. 6 Pohybové aktivity jedinců s postižením

Definici pohybové aktivity (dále jen PA) uvádí více literárních zdrojů. Jasně vymezení pojmu dle Frömela, Novosada a Svozila (1999, 25) objasňuje pohybovou aktivitu jako „komplexní lidské chování, které zahrnuje všechny pohybové činnosti člověka, je uskutečňována zapojením kosterního svalstva při současné spotřebě energie“. Pojem doplňuje Greyerová (2007) zahrnutím různých druhů lidské činnosti. PA není podmíněna naší volbou ani požadavky na náš volný čas, jako např. domácí práce, psaní či různá tělesná cvičení. Definice PA obsahuje pojem pohybová činnost. Tento pojem autoři objasňují jako: „specifický druh jasně vymezeného jednání, které je projevem určitých schopností, dovedností a vědomostí“ (Frömel et al., 1999).

PA má zejména pro žáky rozvíjející charakter. Podporuje zdravý tělesný a psychický vývoj. Slouží jako prostředek sebevyjádření a seberealizace. PA v tělesné výchově pomáhají také uvědomování si částí vlastního těla, jeho vztahu k okolí, zvyšuje odhad vzdálenosti a orientaci v prostoru. U žáků s postižením je oblast PA mnohdy jedinou možností, jak může žák spolu s rodiči zažít úspěch. Zde mám na mysli například pravidlo odměňování všech účastníků speciálních olympiád. Rozvoj člověka po stránce výchovné, vzdělávací ale také zdravotní. Jako možnost naplnění i zažití úspěchu považuje PA i Crollick (2006). Autoři Crollick (2006) a Auxter (2005) se shodují, že PA intenzivnějšího charakteru pomáhají omezit stereotypní prohyby.

U žáků s PAS je nutné vhodně volit aktivity a sporty tak, aby vždy podporovali rozvoj žáků a byly pro ně smysluplné. U žáků s PAS se objevuje špatná úroveň základních pohybových dovedností, rovnováha i obtíže v koordinaci. Důležitá je i individuální volba činností tak, aby žáky nepřetěžovala, neškodila jim a nesnižovala bezpečnost. Proto je nutné učit žáky izolovaně základní dovednosti, které rozvíjí a zvyšují fyzickou gramotnost. Takovými činnostmi jsou: plavání, cyklistika a veslování, tanec, gymnastika, jednoduché orientační aktivity, procházky a jiné. Při nácviku je vhodné volit nejprve méně obtížné formy učení, kterou jsou individuální činnosti. Teprve pro upevňování nebo opakování učiva ve ztížených podmínkách je optimální volit skupinové hry. Skupinové aktivity jsou náročné, protože žáky nutí k interakci se spolužáky (Crollick, 2006).

## 2. 6. 1 Projevy poruch autistického spektra v oblasti motoriky

U dětí s PAS již v raném věku pozorujeme odlišný vývoj motorických dovedností s rozmanitou úrovní. Dle Thorové (2006) se v praxi setkáváme s různými typy vývoje motoriky:

Typ 1: Někteří žáci mohou motorické dovednosti zvládat v normě. Naopak u některých mohou rodiče být znepokojeni právě rozdílným vývojem motoriky. U dětí se v prvním roce života projevuje hypertonie (zvýšené svalové napětí) nebo naopak hypotonie (snížené svalové napětí).

Typ 2: U žáků pozorujeme problém v koordinaci pohybů jemné a hrubé motoriky. V předškolním věku jsou žáci velmi neobratní. Problémovou oblastí v tělesné výchově jsou aktivity vyžadující koordinaci více pohybů a především udržování rovnováhy.

Typ 3: Vývoj motoriky probíhá u dítěte v normě (u většiny max. do předškolního věku). Vývoj řeči a ostatní mentální schopnosti žáka jsou ve velkém kontrastu. V praxi se často setkáváme se žákem obratným v lezení a sebeobslužných činnostech, avšak bez osvojené řeči.

Typ 4: Pomalejší vývoj a nerovnoměrnost rozvoje motorických dovedností v souladu s mentálním věkem a celkových fungováním dítěte. Ve vývojovém profilu se nevyskytují žádné odklony.

Typ 5: Nerovnoměrný vývoj motoriky se projevuje zpočátku neobratností, která se později ztrácí. To souvisí se zautomatizováním pohybů např. při sebeobslužných činnostech. Při osvojování nových pohybových dovedností se pak dítě projevuje dyspraxií a dyskoordinací pohybu. U jedinců se setkáváme i s nerovnoměrným vývojem, který se projevuje obratností v činnosti vývojově složitější a selháváním v jednodušších činnostech. Vliv na nerovnováhu v projevech motoriky má motivace dítěte a vedení ze strany pedagogů či rodičů.

U jedinců s PAS se často vyskytují stereotypní pohyby (celého nebo částí těla) různých podob a různé délky. Setrvávání u jednotlivých lze mnohdy přerušit odvedením pozornosti. U dětí s PAS se často vyskytuje i sebezraňující stereotypní chování, které je často vůlí neovlivnitelné. Toto chování se objevuje i u zdravých dětí, u nich však s přirozeným vývojem spontánně vymizí. U zhruba 10% jedinců s PAS se setkáváme i s motorickými tikovými poruchami. Nejsou vůlí ovlivnitelné, proto ani při změně pozornosti z činnosti na činnost nemizí. V praxi se setkáváme především

s různými formami grimasování, trhavými pohyby hlavy a různým kroucením končetin (Thorová, 2006).

## 2. 7 Legislativa školní tělesné výchovy

V souladu s principy kurikulární politiky, které jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., se do vzdělávací soustavy zavedl systém kurikulárních dokumentů. Dokumenty jsou tvořeny na úrovni státní a školské. Státní úroveň obsahuje Národní program vzdělávání, který vymezuje vzdělávání jako celek. Jednotlivé obory jsou následně rozpracovány v jednotlivých RVP. Z nich vznikají dokumenty školní úrovně v podobě školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které si vytváří každá škola sama a dle kterých se uskutečňuje vzdělání na jednotlivých školách.

Soustava vzdělávání se řídí **zákonem č. 561/2004 Sb.** o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), který byl dne 20. prosince 2011 **novelizován zákonem č. 472/2011 Sb. § 1** školského zákona stanovuje podmínky vzdělávání, za nichž se uskutečňuje výchova a vzdělávání, upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních, vymezuje práva a povinnosti osob při vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se vymezují v **§ 16** jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním a sociální znevýhodněním. Zdravotním postižením je považováno mentální, tělesné, sluchové nebo zrakové postižení, souběžné postižení více vadami, poruchy autistického spektra, narušená komunikační schopnost, specifické poruchy učení nebo chování (561/2004 Sb. [online]; 472/2011 Sb. [online]).

Předmět TV je vzdělávacím oborem, který vychází z RVP a spadá pod vzdělávací oblast Člověk a zdraví. Dalšími obory této oblasti jsou Výchova ke zdraví a zdravotní TV. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví, žákům zprostředkovává základní podněty pro ovlivňování zdraví. Poznatky a způsob chování se žáci učí aplikovat v praktickém životě. Vzdělávací oblast se zaměřuje na pochopení hodnoty zdraví, zdravotní prevenci i problémy spojené s poškozením zdraví. Žáci se seznamují s faktory, které ohrožují zdraví, učí se způsobům chování, které vedou k zachování či posílení zdravotního stavu. Cílem je také získat potřebnou míru zodpovědnosti za zdraví vlastní i zdraví jiných. Naplnění záměrů je v praxi nutno opřít o motivaci a situace, které u žáků vzbuzují zájem o problematiku zdraví.

Důraz je nutné klást především na praktické dovednosti a jejich aplikaci v modelových situacích ve školním prostředí. Prostřední školy je proto nutné upravit tak, aby bylo v souladu s učivem o zdraví. Úkolem pedagoga je pozitivní osobní příklad, všestranná pomoc a zajištění pozitivní atmosféry ve škole. Později klademe důraz na zvyšování samostatnosti žáků. Takto zajištěné podmínky mohou vést k aktivnímu přístupu žáků při ochraně a rozvoji nejen vlastního zdraví. Oblast Člověk a zdraví se prolíná i do ostatních vzdělávacích oblastí, které jej obohacují nebo aplikují.

## **2. 8 Charakteristika TV žáků s PAS**

Vzdělávací předmět Tělesná výchova umožňuje žákům aktivně prožívat vlastní pohyb, který by měl být řízen spontánně. Pohyb je využíván jako cesta k pohybové seberealizaci. PA a sport jsou v TV žákům zprostředkovány v souladu s věkem a pohybovými možnostmi žáků. Učivo žákům zprostředkováváme v posloupnosti od nejjednoduššího ke složitějšímu. Žáci jsou v počátku školní docházky učeni základům bezpečnosti a dodržování základních hygienických pravidel v hodinách TV. Postupujeme od spontánní pohybové aktivity k řízeným a výběrovým činnostem. Smyslem činností je schopnost ohodnotit vlastní úroveň zdatnosti a zařadit do denního režimu pohybovou činnost k uspokojení vlastních potřeb, zájmů, podporu a ochranu zdraví.

Cílem předmětu tělesné výchovy je vytvořit pozitivní vztah k pohybovým aktivitám či sportu. Pro jedince s postižením má sport hlavní význam v navazování nových sociálních kontaktů, které je pro žáky v běžném životě obtížné. Hlavním úkolem pohybových cvičení je rozvoj pohybových dovedností, ale také především prevence či náprava zdravotních oslabení. Důležitým prvkem TV je rozvoj fyzických, psychických a sociálních schopností a dovedností žáků. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Crollick (2006) a doplňuje rozvoj svalové síly, vytrvalosti, flexibility a posílení kardiovaskulárního systému. Úkolem pedagoga je naučit žáky s postižením aktivně využívat vlastního pohybu ve školním nebo domácím prostředí. Pedagog volí obsah a obtížnost jednotlivých pohybových aktivit individuálně tak, aby činnost žákům přinášela uspokojení a naplnění. Pro optimální rozvoj žák je důležité vytvořit podmínky a to udržováním pozitivní atmosféry v hodinách TV. Komunikace při

pohybu a správně zvládnutá pohybová dovednost zpětně umocňuje kvalitu prožitku (RVP ZV, 2010 [online]).

## **2. 9 Vedení hodin tělesné výchovy**

Je nutné podporovat odborníky v rozšiřování znalostí o PA a PAS v kombinaci. Dostatek znalostí umožní reagovat na potřeby žáků s PAS. Vedení hodiny TV s žáky s PAS, by tedy mělo předcházet prostudování dostatečného množství literatury z oblasti PA tak, aby měl pedagog kvalitní informace a znal základní přístupy k těmto žákům. Opírat by se měl především o znalost autistické triády a zásady strukturovaného učení.

Při přípravě cvičení pro žáky s PAS je nutné mít na paměti, že úkolem pedagoga je především žáku činnost zprostředkovat tak, aby v co největší míře pochopil její obsah. K tomu využívá prostředků strukturalizace a vizualizace.

Nácvik přechodu z třídy do tělocvičny je otázkou dlouhodobého nácviku. Vstup do tělocvičny (haly či jiného prostoru zvoleného pro TV) probíhá vždy v zástupu a organizovaně.

Při organizaci TV vycházíme z organizace, kterou žáci znají a využívají ji ve třídě. Příkladem takovéto organizace je využití stejné barvy a barevně vyznačených prostorů pro jednotlivého žáka. Pracovní místo označuje barva, jméno nebo fotografie žáka (vycházíme z používaného ve třídě). Označujeme prostor pro převlékání, pracovní místo pro jednotlivá cvičení a další. Orientace ve struktuře umožňuje žákům vyrovnat se lépe s větším energetickým zatížením a skupinovými aktivitami. Mohou tak rozvíjet dovednosti na vyšší úroveň.

V hodinách TV je možno volit různou organizaci činností. Nejjednodušší pro žáky jsou individuální činnosti, především pokud volíme i dopomoc asistenta a tedy práci jeden na jednoho. Stevenson (2008) uvádí, že při činnosti probíhající tímto způsobem se žáci učí nápodobě nejen od předcvičujícího, ale také navzájem mezi sebou. Dále uvádí, že vizualizace a strukturalizace v TV může žákům poskytnout vymezení jasných pravidel i hranic chování. Tím zajišťuje v TV i bezpečnost význam.

Další formou je volná hra, která umožňuje žákům prozkoumávat prostor tělocvičny, náradí a náčiní. Např. obruče, trampolínu, různé míče. Volná hra je využívána především v hlavní části hodiny. Stevenson (2008) doporučuje délku aktivity od 5 do 10 minut. Hlavním cílem je pozitivní asociace s PA prostřednictvím

vlastních zájmů žáka. Poskytuje příležitost k prozkoumání prostředí pro žáky, kteří mají problém s přechodem mezi různým prostředím. Zařazením volné hry před zahájením hodiny TV žáci dostanou příležitost k aktivnějšímu spálení energie.

Hojně využívaná je skupinová hra, která je charakteristická pohybem žáka v jednom čase společně s vrstevníky. Hry mohou být realizovány, jestliže jsou pokyny jasné, stručné a opakuje se minimální soubor pravidel. Nutné je také vymezit určitý prostor pro hru. Při skupinové hře mohou žáci rozvíjet nejen orientaci v prostoru, ale především rozvoj sociální interakce potřebné pro běžný život. Do týmových her by žáci s PAS neměli být nikdy nuceni. Při nácviku postupujeme citlivě, volíme promyšlený přístup. Více struktury ve hře může snížit složitost hry (Stevenson, 2008).

### 3 Cíle práce

Hlavním cílem bakalářské práce je vytvořit zásobník pohybových aktivit pro pomoc pedagogickým pracovníkům při přípravě na hodiny tělesné výchovy (dále jen TV) pro žáky s poruchou autistického spektra.

Z hlavního cíle práce vychází potřeba splnit některé cíle dílčí:

- ověřit navržený zásobník pohybových aktivit:
  - a) v pedagogické praxi,
  - b) zjištěním názorů přítomných pedagogických pracovníků při výzkumném šetření,
- vytvořit metodické náměty k zásobníku pohybových aktivit pro žáky s PAS na základě průběhu výzkumného šetření.

#### Problémové otázky

- 1) Jsou navržené pohybové aktivity v zásobníku aplikovatelné u žáků s různou mírou symptomatiky poruchy autistického spektra?
- 2) Jsou pohybové aktivity aplikovatelné i u žáků s přidruženým mentálním postižením?
- 3) Jsou pohybové aktivity navržené na jednotlivé části vyučovacích jednotek tělesné výchovy využitelné v hodinách tělesné výchovy u dětí s poruchou autistického spektra?
- 4) Poskytují metodické náměty uvedené v zásobníku pohybových aktivit pomoc pedagogickým pracovníkům při přípravě hodin tělesné výchovy?
- 5) Jaké jsou názory pedagogických pracovníků přítomných při výzkumném šetření na realizované hodiny tělesné výchovy?
  - a) Klade zásobník pohybových aktivit zvýšené nároky na počet pedagogických pracovníků při hodinách tělesné výchovy?
  - b) Bylo možné ze zásobníku vybrat pohybové aktivity a jejich obtížnost tak, aby byli přiměřené schopnostem a dovednostem žáků?

## 4 Metodika

### 4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Pro účely výzkumného šetření byla zvolena speciální Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola ve Znojmě. Škola poskytuje vzdělání žákům s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením a žákům s více vadami (imobilní žáci, žáci s poruchou autistického spektra, žáci se zrakovým postižením). Pro vzdělávání těchto žáků škola zajišťuje speciální materiálně technické vybavení a asistenty pedagoga. Ve třídách je snížený počet žáků, individuální vzdělávací plány vycházející z potřeb a možností každého jednotlivého žáka.

Pro výzkumné šetření byla zvolena třída zaměřená na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (dále jen PAS). Na pracovišti, kde se třída nachází, jsou umístěny dvě třídy pro žáky s PAS. Každá třída má k dispozici učebnu a hernu. Žákům slouží jídelna, umývárna, šatna a sociální zařízení. Využívat lze i rehabilitační sál, kuličkový bazén a střešní terasu v budově. Vyučování ve zvolené třídě zajišťují spolu s třídní učitelkou další dva pedagogičtí pracovníci. Pedagogové jsou vyškoleni SPC Brno formou přednášek a praxe. Kromě pravidelných kazuistických a metodických seminářů se zúčastnili i celostátního sjezdu k otázkám autismu.

Ve třídě je celkem sedm žáků, každému bylo přiděleno jedno písmeno od A po G. Pět ze sedmi žáků má diagnostikovaný Dětský autismus, zbývající dva pak Atypický a nespecifikovaný autismus. K diagnózám PAS jsou přidruženy různé úrovně mentální retardace (dále jen MR). U tří žáků je přidružena lehká MR, u dvou středně těžká MR a u dvou těžká MR. U jednoho z žáků je navíc diagnostikován syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou a s prvky agresivity.

Pro účely výzkumného šetření jsme žáky na hodiny tělesné výchovy (dále jen TV) rozdělili do dvou skupin. První skupinu tvoří pět žáků (A až E), kteří jsou vzděláváni dle školního vzdělávacího programu pro základní školu praktickou a školního vzdělávacího programu pro základní školu speciální. Žáci jsou schopni porozumět pokynům, cvičit kolektivně. Díky předchozímu nácviku jsou schopni na vyzvání vyčkat, než na ně přijde řada.

Druhá skupina je tvořena z žáků F a G, kteří jsou vzděláváni dle školního vzdělávacího programu pro základní školu speciální díl II. Tito žáci potřebují v hodinách odlišný program, větší míru asistence, pomoc v podobě fyzického vedení



pohybu a proto volíme rozdílné cíle hodiny. Druhá skupina bude v hodinách TV cvičit ve vyhrazeném prostoru tělocvičny individuálně s pedagogem. Cvičení bude výhradně individuální a bude směřováno k procvičování základních motorických dovedností, uvolnění a protažení svalstva s následnou relaxací.

## 4. 2 Použité metody

Jako hlavní kvalitativní metoda byla využita metoda zúčastněného tedy participačního pozorování. Metoda byla vybrána na základě potřeb výzkumného šetření.

Metoda pozorování je nejstarší výzkumnou metodou, která umožňuje získávat poznatky o daném jevu nebo procesu. Pozorování je vždy subjektivní a cílevědomé vnímání skutečnosti. Předmět pozorování je jasně vymezen a často zesilován pomocí technických pomůcek. Speciálním typem této metody typické pro kvalitativní výzkum je participační pozorování, kdy pozorovatel je členem skupiny a účastní se jejího programu (Gavora, 2000).

Pro získání zpětné vazby o průběhu pedagogické praxe a o navržených PA byla zvolena metoda interview neboli rozhovoru. Rozhovor byl veden s pedagogem a dalšími dvěma pedagogickými pracovníky zvolené třídy, po ověření všech pěti navržených dvouhodin TV. Probíhal v přirozeném prostředí třídy po vyučování, tedy v době, kdy nebyli přítomni žáci.

Metodu rozhovoru blíže definuje Chrástka (2007, 182): „Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“ Přesněji bylo využito částečně standardizovaného rozhovoru. Plevová (2004) jej charakterizuje jako přechod mezi volně vedeným rozhovorem s otevřenými otázkami a předem připravených otázek, které rozhovor vedou striktně a doprovázen zaznamenáváním informací. Dotazující využívá připravených otázek zaměřených na danou problematiku. Vedení rozhovoru je uvolněné a je u něj brán zřetel na průběh.

Úspěch realizace je podmíněn pravidly. Interview by mělo probíhat za vhodné situace v přirozeném prostředí a s dostatečnou časovou dotací. Doporučuje se začínat od obecnějších otázek a postupně se specializovat na jednotlivé detaily.

Bylo sestaveno 12 základních otázek, které byly určeny pro tři pedagogické pracovníky ve třídě. V základu bylo zvoleno pět otevřených otázek a sedm otázek

s možností vyjádření míry spokojenosti na zobrazené škále. Polostrukturovaný rozhovor, který byl veden s pedagogickými pracovníky a byl doplněn o škálové otázky. Vzor rozhovoru je uveden v příloze číslo 12 (P59). Získané informace byly doplněny údaji o pedagogických pracovnících, které poskytly v době, kdy jsem jim nechala volný prostor pro vyjádření informací, které by chtěli vyzdvihnout.

Pro zhodnocení průběhu pedagogické praxe, při ověřování návrhů na hodiny TV, bylo využito interpretace. Chrástka (2007) popisuje metodu jako objasnění smyslu vyvozováním souvislostí z jevů, které nejsou samy o sobě dostatečně jednoznačné a úplné. Při využití této metody se pozorovatel snaží sledované jevy pochopit z hlediska zkoumané osoby.

#### **4. 3 Organizace výzkumu**

Zahájení výzkumného šetření předcházelo rozhovor s vedením vybrané základní školy. Byla vybrána MŠ, ZŠ a Praktická škola ve Znojmě, která zajišťuje podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) ve dvou třídách. Výzkumné šetření probíhalo v jedné ze tříd s písemným souhlasem ředitelky školy i třídní učitelky.

Přes vedení školy byl zajištěn také písemný souhlas všech zákonných zástupců žáků. Žáci byli o průběhu šetření informováni vždy na začátku každé vyučovací jednotky. Během hodin TV byl brán zřetel na jejich aktuální stav, úroveň jejich schopností a dovedností. V případě chybně zvolené PA či její obtížnosti, byla činnost přerušena. Vzhledem ke spojení dvou vyučovacích hodin TV jsem dodržovala čas vyhrazený nejen k přestávce mezi VJ, ale také dle aktuálního stavu žáků mezi jednotlivými PA.

Výzkumné šetření probíhalo v časovém úseku leden – březen 2014 v rámci hodiny TV a bylo rozděleno na dvě etapy. Ověřování návrhů v praxi předcházela první etapa, zaměřena na pozorování žáků při hodinách TV. TV byla realizována v dvouhodinovém bloku a probíhala pod vedením pedagogických pracovníků dané třídy. Náslechy hodin TV jsem realizovala vždy jedenkrát týdně od 6. ledna do 3. února roku 2014.

Hodiny TV byly realizovány v dvouhodinovém bloku, který respektoval rozvrh dané třídy v intervalu jedenkrát týdně. Při výzkumném šetření jsem spolupracovala s pedagogem i dalšími pedagogickými pracovníky třídy. Bezpečnost byla zajištěna

jasnou instruktáží, stálým dohledem a v případě potřeby dopomocí či asistencí. Šetření probíhalo v pro žáky známém prostředí rehabilitačního sálu školy, kam žáci přecházeli z budovy internátu, kde je umístěna třída.

#### **4. 3. 1 Sběr a vyhodnocování dat**

V průběhu první etapy jsem se zaměřovala na zjištění úrovně pohybových dovedností a schopností žáků. Poznámky vytvářené během hodiny TV sloužily k vlastní potřebě, a proto nebudou v práci uváděny. Byly využity při výběru jednotlivých PA a správné volbě obtížnosti pro jednotlivé žáky.

Při sestavování návrhů jsem využila i poznatků a vlastních zkušeností práce s žáky této třídy, které jsem nabyla díky předešlé dlouhodobé praxi probíhající v letech 2009, 2010 a 2013. Náměty na hodiny TV vycházejí ze ŠVP a individuálních vzdělávacích plánů žáků.

Druhá etapa šetření byla zaměřena na vlastní výzkum a realizována od 10. února do 17. března 2014, v pravidelném čase. Výjimkou byl termín 17. února, kdy byla z důvodu jarních prázdnin výuka zrušena. V hodinách TV byly ověřovány mnou vytvořené návrhy. Dle potřeb jsme využívala vybavení tělocvičny i pomůcky vlastní výroby.

Pro získání zpětné vazby v souvislosti s průběhem výzkumného šetření bylo využito techniky polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor s pedagogickými pracovníky byl veden ve třech dnech. Jako vhodné prostředí pro rozhovor byla zvolena třída v čase po vyučování, tedy bez účasti žáků. Otázky byly zaměřeny na obsah a kvalitu průběhu vedení hodin TV pro žáky s PAS. Otázky byly pokládány postupně a odpovědi zaznamenávány do jednotlivých archů. V případě, že se respondenti chtěli vyjádřit k danému tématu i nad rámec otázky, byl jim ponechán volný prostor. Vyjádřený názor byl, zaznamenávám pod čarou a je uveden v závěrech diplomové práce.

## 5 Výsledky a diskuse

V současné době existuje mnoho dostupné literatury, která se věnuje celkové problematice žáků s PAS. Etiologie, historie, diagnostika, charakteristika jednotlivých poruch a zpracování výchovně vzdělávacího programu jsou dnes již hojně rozšířené. Publikace zabývající se konkrétně pohybovou aktivitou pro žáky s poruchou autistického spektra spolu s metodickými postupy, zkušenostmi a možnostmi využití motorických činností nejsou dosud v České republice dostupné. S touto problematikou se můžeme setkat v rámci publikací zaměřených na pohybové aktivity jedinců s postižením obecně, nebo v zahraniční literatuře. Praktická část práce je tedy tvořena především na základě vlastních zkušeností, poznatků ze studia, prostudováním literárních zdrojů daného tématu zaměřených na žáky bez postižení nebo s mentálním postižením a využitím poznatků získaných ze zahraniční literatury zaměřené na pohybové aktivity žáků s poruchou autistického spektra.

### 5. 1 Zásobník pohybových aktivit

Výsledkem mé práce je zásobník pohybových aktivit pro pomoc pedagogickým pracovníkům při přípravě na hodiny tělesné výchovy pro žáky s poruchou autistického spektra (dále jen PAS), který je součástí diplomové práce. Zásobník PA pro žáky s PAS je přiložen k diplomové práci jako publikace formátu A5.

Zásobník pohybových aktivit je navržen pro pedagogické pracovníky pracující s žáky s PAS. Obsahuje pohybové aktivity (dále jen PA) rozvíjející vybrané schopnosti a dovednosti žáků v různé míře a jsou uváděny s velkým množstvím obměn. Pohybové aktivity v zásobníku jsou uváděny dle doporučeného rozřazení do jednotlivých částí hodiny TV. Zásobník cviků je rozdělen dle částí VJ na úvodní (formální, rušná), průpravnou, hlavní, závěrečnou a závěrečnou formální. Při tvorbě zásobníku PA bylo využito námětů z vlastní pedagogické praxe, literatury české i zahraniční, např. Karásková (2007), Suchá (2009) a internetových zdrojů.

Zásobník PA je tedy vhodný pro žáky s různou mírou symptomatiky poruch autistického spektra. V praxi se také ukázalo, že je využitelný u žáků, kteří mají přidružené lehké, středně těžké nebo těžké mentální postižení. Jednotlivé PA je nutné pedagogem před hodinou tělesné výchovy upravit dle potřeb jednotlivých žáků.

Pedagog volí vhodná cvičení, úroveň obtížnosti a také počet obměn, který z velké části ovlivňuje délku jednotlivé PA.

Metodické náměty k zásobníku PA vycházejí ze zkušeností z práce s žáky s PAS, vlastní pedagogické praxe zaměřené na tělesnou výchovu žáků s PAS a zkušeností pedagogických pracovníků vybrané třídy. Náměty slouží nejen začínajícím pedagogům k vytvoření představy, jak správně realizovat hodiny tělesné výchovy pro žáky s PAS. V námětech je uváděno jak se orientovat v zásobníku PA pro žáky s PAS, co je obsahem práce pedagoga před i při vedení hodin TV a jak hodinu správně vést. Obsahem námětů je také organizace hodiny TV i jednotlivých cvičení. Jsou zde uváděny postřehy z praxe, co se povedlo a čeho by se měli pedagogové vyvarovat.

Organizace hodiny TV pro žáky s PAS je v mnoha ohledech specifická. Metodické náměty upozorňují pedagogy na důležité faktory, které mohou průběh VJ TV negativně ovlivnit, a které pedagogové při hodinách TV v běžných základních školách nemusí brát v úvahu. Pedagog při organizaci jednotlivých PA v TV musí mít na paměti, že příprava je náročná především snadnou odklonitelností pozornosti u většiny žáků s PAS. V praxi se tento problém objevuje např. nemožností chystat pomůcky na následující cvičení v době, kdy žáci cvičí s jiným pedagogem. Příprava klade na pedagoga vysoké nároky na důsledné promyšlení průběhu hodin TV. Pedagog by měl dobře znát práci s žáky s PAS a jednotlivé individuální zvláštnosti svěřených žáků.

## **5. 2 Návrhy hodin tělesné výchovy**

Pro zjištění zda navrhované pohybové aktivity jsou vhodné pro žáky s PAS, bylo nutné jejich ověření v praxi, které probíhalo v rámci výzkumného šetření. Jednotlivé návrhy byly ověřovány v rámci hodin tělesné výchovy (dále jen TV) vybrané třídy, zaměřené na vzdělávání žáků s PAS. Vybraný výzkumný soubor je blíže popsán v kapitole číslo 4. 1. Ověřování bylo podřízeno rozvrhu vybrané třídy, probíhalo jedenkrát týdně v dvouhodinovém bloku.

Během ověřování navržených hodin TV jsem se zaměřila na vhodnost zařazení pohybových aktivit do části hodiny, čas nutný pro realizaci jednotlivých cvičení, organizaci a přípravu PA, na bezpečnost cvičení a vhodnost navržených obměn.

Ověřování bylo také zaměřeno na vhodnost zvolené obtížnosti PA a možnost jejich úprav dle individuálních potřeb žáků s PAS.

U žáků s PAS je často limitujícím faktorem při rozvoji pohybových aktivit přidružený stupeň mentálního postižení. U žáků se středně těžkou a především těžkou mentální retardací je volba smysluplných hodin TV z tělocvikářského pohledu velmi obtížná. Při průběhu výzkumného šetření ne vždy navržené vyšlo dle mých představ, přesto jsem se neúspěchem nenechala odradit a stále hledala možnosti, jak žákům TV co nejvíce zpestřit. Snahu kladně ocenili i pedagogičtí pracovníci, kteří potvrdili, že je do budoucna potřebné obohatit a rozvinou pohybové aktivity zaměřené na žáky s PAS s přidruženým těžkým mentálním postižením.

Pro hodnocení průběhu pedagogické praxe bylo využito metody interpretace. Hodnotící texty jsou rozděleny na dvě části, dle rozřazení dětí do dvou skupin při hodinách TV. Důvodem je rozdílně zaměřený školní vzdělávací program (viz charakteristika výzkumného souboru, kapitola číslo 4. 1). Vzhledem k zaměření hodiny TV tvoří výjimku hodnotící text k návrhu číslo 3, který na části není rozdělen z důvodu společného programu pro celou třídu. Vzhledem k faktu, že hodiny TV prošly důkladným rozborem se zpětnou reakcí a úpravami, jsou poznámky k hodinám rozsáhlé, a proto budou uvedeny v příloze. Návrhy hodin TV jsou uvedeny v přílohách 2-6 (strana P2-P31) a Hodnocení a úprava hodin jsou obsahem příloh číslo 7-11 (P40-P54).

V následující části práce jsou uvedeny metodické náměty, které byly vytvořeny k návrhům na hodiny TV. Slouží k objasnění organizace a sestavování hodiny TV ze zásobníku PA.

### **5. 3 Metodické náměty pro návrhy hodiny TV**

Návrhy hodin TV jsou určeny pro realizaci ve dvou po sobě jdoucích vyučovacích hodinách. V časové dotaci pro hodinu TV je zahrnuta i doba potřebná k převlekání (dvakrát 10 min) a přestávka mezi vyučovacími hodinami (10 min). Je brán zřetel i na organizaci, kdy časové ztráty jsou uvedeny u jednotlivých cvičení v prvním čísle. Např.: 2 + 10 min pro cvičení znamená 2 min potřebné k nachystání pomůcek a 10 min pro realizaci cvičení s žáky.

Vzhledem k faktu, že jsou návrhy tvořeny primárně pro zvolenou autistickou třídu, bude **návrh rozdělen** na dvě skupiny. Důvodem pro rozdělení jsou rozdílné

schopnosti žáků nejen v oblasti pohybových dovedností, ale také v oblasti komunikace a porozumění požadavkům (viz charakteristika výzkumného souboru).

Bezpečnost při hodinách TV byla zajištěna kontrolou oblečení a obuvi žáků před začátkem vyučovací jednotky (dále jen VJ). Žáci byli po celou dobu vyučování pod dohledem pedagogických pracovníků, hodina byla organizovaná a měla řád. Před zahájením každého cvičení byly dány jasné a srozumitelné pokyny, tak aby je jednotliví žáci pochopily (slovní instruktáž, názorná ukázka). V případě potřeby, byl po celou dobu cvičení u žáka asistent. Při jednotlivých PA bylo upozorněno na konkrétní nebezpečí. Bezpečnost byla zajištěna i správnou přípravou jednotlivého náradí a náčiní. Např. byl ponechán dostatečný prostor za koncovou čarou při soutěžích v běhu, značky byly zajištěny proti skluzu podlepením oboustrannou lepicí páskou a další. Pedagogičtí pracovníci zajišťovali dopomoc, záchranu, asistenci žáků či pomáhali fyzickým vedením pohybu. U složitějších lokomočních pohybů (např. nácvik kotoulu vpřed) byla bezpečnost zajištěna i zdůrazňováním dostatečného času k provedení pohybu a tím u žáků potlačována zbrkllost.

**Před hodinou TV** si pedagog nachystá potřebný počet pomůcek. Zkontroluje, zda nejsou poškozeny, aby eliminoval možnost úrazu. Po převlečení žáků zkontroluje jejich cvičební úbor. Především se zaměří na sundání řetízků, vhodnou a správně nazutou obuv. Před začátkem zajistí, aby žáci navštívili toalety.

**Úvod formální část hodiny** se nemění. Je vhodné, aby nástup začal básničkou s textem. Ve výzkumném šetření jsem zvolila žáky využívanou básničku: „Dobry den, dobry den, dneska máme krásny den. Dobry den, dobry den dneska zlobit nebudem“.

Ve výzkumném šetření jsem se snažila provést změny v **rušné části** hodiny. Možnosti jsou však omezené a to zejména různorodostí schopností a dovedností žáků. Cílem je navrhnout rušnou část hodiny tak, aby se žáci zahřáli, aktivovali svalstvo a to nejlépe během. Splnění cíle by měl pedagog dosáhnout takovými aktivitami, při kterých žáci budou prožívat radost z pohybu a přitom nebudou omezováni nepochopením zadání či pravidly. Výstižné heslo: „běhej a vypni“. Avšak tomu bude muset předcházet fakt, že žáci pochopili zadání a cíl cvičení. Je proto nutná vhodná volba aktivit a motivace.

**Průpravnou část VJ** je vhodné záměrně opakovat. Doprovodné pohyby říkanky, které pedagog volí, je vhodné obměňovat. Doporučuji stále střídat menší počet

říkanek do té doby, než je budou mít žáci zcela naučené. Nové říkanky přidáváme postupně, v době, kdy pedagog vycítí, že je vhodná změna.

**V průběhu hodiny** by se pedagog měl snažit eliminovat možnost vzniku úrazů. Vyřazuje nevhodné cvičení, při kterých hrozí zranění. Při příliš uvolněné kázni pedagog činnost zastaví a žáky uklidní např. zařazením klidnějšího cvičení nebo předem zvoleného signálu. Vzhledem ke spojení dvou VJ ve výzkumném šetření, nezapomínám na dodržení přestávky mezi hodinami. Unavitelnost u žáků s PAS je individuální a velmi rozdílná. Oddychový čas je nutné zařazovat v průběhu celé hodiny častěji než u zdravých žáků. Přestávka je časem oddechu pro všechny, v této době se žáci mohou napít a v klidu posedět na lavičce. V průběhu celé hodiny pedagog používá slovní hodnocení, žáky chválí, motivuje. Důležité je také opravovat chyby.

**Závěr hodiny** probíhá formou nástupu. Je vhodné zařadit celkové hodnocení spojené s otázkami směřovanými k žákům: „Co se vám dnes nejvíce líbilo?“, „Jste unavení?“ a podobně. Následuje rozloučení s žáky básničkou a závěrečným pokřikem. Při výzkumném šetření jsem využila básničku z úvodu hodiny, avšak s úpravou času a posledního verše. Báseň zní: „Dobrý den, dobrý den, dneska byl moc krásný den. Dobrý den, dobrý den, sejdeme se za týden“.

Tělesná výchova u žáků s PAS je ztížena obtížemi s pochopením zadání. Verbální pokyny jsou pro žáky většinou příliš abstraktní. Cílem pedagoga je dát pokyny žákům tak, aby byly pro žáka co nejvíce srozumitelné a pochopitelné. Podávání informací tedy přizpůsobuje individuálně dle schopností a možnostem porozumění žáka.

Ve výzkumném šetření volím u žáků A, B, C a D verbální pokyny. Vycházím z předešlé praxe a ověření, že žáci jsou schopni porozumět zadanému a následně pokyny vyplnit. Slovní pokyny volí pedagog stručně a co nejjasněji, používá jednoduché věty. V případě, že žák neporozumí, pedagog pokyn zopakuje, následně zkusí použitím jiných slov pokyn žákům objasnit. Jako další stupeň pomoci při zadávání pokynu volí vizuální ukázkou.

Žáci E, F a G nejsou schopni slovním pokynům porozumět. Proto ve výzkumném šetření volím k verbálnímu doprovodu komunikaci přes systém nástěnky (stejný systém využívají ke komunikaci ve třídě). Žák je k nástěnce odeslán tzv. tranzitní kartou. Na nástěnce je připraven symbol, pro následující úkol. Vzhledem k úrovni komunikace těchto žáků využívám konkrétní předměty. Např. pro odeslání na převlékání na začátku a konci hodiny TV nachystám na nástěnku malé plastové



ramínko. Tento předmět žák dobře zná z nástěnky určené pro převlékání, kterou využívá ve třídě.



Obrázek č. 2 – Tabulka v tělocvičně připravená pro převlékání žáka využívajícího ke komunikaci piktogramy s textem.

U žáků E až G jsem ve výzkumném šetření zvolila systém odesílání na značky přes malý symbol značky. Každý z žáků používá značky i konkrétní symbol v barvě, která je mu přiřazena na začátku roku ve třídě. Jde tedy o odesílání žáka na místo, ne na činnost.

Každý pedagog organizující TV by měl vycházet ze znalosti potřeb žáků. Komunikaci, jednotlivé PA i jejich obtížnost volí vždy individuálně. Vhodné je vycházet ze systému, který žáci využívají při vyučování ve třídě, nebo doma. Tím pedagog vytváří větší prostor pro soustředění se na obsah činnosti a ne na jeho zadání a pochopení žákem.

#### **5. 4 Rozhovor s pedagogy**

Výsledky rozhovorů se třemi pedagogickými pracovníky jsou prezentovány formou odpovědí na otázky. U otevřených otázek 1–5 jsou odpovědi zaznamenány přesně tak, jak je respondenti formulovali. Otázky 6–12 jsou uzavřené, respondenti odpovídají pomocí verbální škály. Jednotlivé odpovědi jsou doplněny o případné poznámky, které respondenti chtěli doplnit.

Označení respondentů zkratkou R1 – R3. Označení R1 bylo zvoleno pro třídní učitelku vybrané třídy zaměřené na vzdělávání žáků s PAS na dané škole. R2 prezentuje odpovědi pedagogické pracovnice, která je ve třídě na pozici vychovatele. R3 označuje pedagogického pracovníka na pozici asistenta pedagoga.

Otázka číslo 1

**Klade využití pohybových aktivit ze zásobníku zvýšené nároky na počet pedagogických pracovníků?**

R1: Vzhledem k nutnosti individuální péče a potřebě asistence nebude vždy možné realizovat hodinu tělesné výchovy jen dle navržených pohybových aktivit. U některých tělesných aktivit je nezbytná asistence dvou pedagogů (jeden vede cvičení, dává pokyny a předcvičuje, druhý žákovi poskytuje pomoc a fyzickou asistenci).

R2: Neklade. Ve třídě je sedm chlapců, z toho 3–4 potřebují individuální přístup a dva by potřebovali asistenty na celou vyučovací hodinu. Tato potřeba se objevuje ve všech hodinách TV.

R3: Neklade. Ve všech hodinách TV je počet pedagogických pracovníků nedostačující. Někteří žáci potřebují individuální přístup, který spočívá v práci jeden na jednoho.

Poznámka R1: Hodiny TV se dařilo realizovat díky tomu, že autorka práce zároveň plnila úlohu dalšího pedagoga ve třídě. Všechny hodiny TV kladou nároky na organizaci a počet přítomných pedagogických pracovníků. Při hodinách sestavovaných ze zásobníku jsme se potýkali se stejným problémem jako při hodinách nevyužívající zásobník – počet pedagogických pracovníků není vždy dostatečný.

Respondenti se shodují na problému, jehož společným jmenovatelem je nedostatečný počet pedagogických pracovníků ve třídě, který může být při některých aktivitách limitujícím faktorem. Důvodem je rozdílný věk a diagnóza žáků, úroveň symptomatiky PAS a stupeň přidruženého mentálního postižení. Ve zvolené třídě je na sedm žáků a tři pedagogičtí pracovníci. Pro výuku ve třídě je počet pedagogických pracovníků dostačující, v podmínkách tělesné výchovy je však tento počet limitujícím prvkem. Pro kvalitní vedení hodin TV bylo vhodné zajistit alespoň jednoho pedagogického pracovníka navíc. Poté by bylo možné hodiny realizovat stejně, jako tomu bylo během výzkumného šetření. Stav pedagogů by však ani tak nebyl ideální.

Otázka číslo 2

**Jsou pohybové aktivity sestaveny tak, aby je bylo možné je žákům bez větších úprav předložit?**

R1: Hry a cvičení bylo možné s ohledem na úroveň a způsob komunikace jednotlivých žáků vysvětlit. U většiny pohybových aktivit byla při nácviku použita i názorná ukázka. Vysvětlení bylo vždy dostatečné. U žáků s komunikačním deficitem bylo vysvětlení průběhu a cíle tělesné aktivity plně individuální.

R2: Ano

R3: Ano, hry ze zásobníku bylo možné vysvětlit, pravidla byla pro žáky srozumitelná. Každému žáku byla pravidla zprostředkována s ohledem na jejich individuální způsob komunikace.

Popis jednotlivých her v zásobníku PA je pro pedagogy srozumitelný. Hry je možné žákům zprostředkovat a to dle komunikačních potřeb jednotlivého žáka. V tělesné výchově žáků s PAS je často využíváno názorné ukázky, piktogramů a vizualizace cvičení v co největší míře. Jak připravit pracovní prostor pro jednotlivá cvičení a jak je organizovat je uváděno v zásobníku PA.

Otázka číslo 3

**Bylo možné hry a pohybové aktivity ze zásobníku vybírat, tak aby byly respektovány individuální potřeby žáků?**

R1: Složení třídy je různorodé věkově, intelektově i mírou PAS. Žáci mají rozdílné schopnosti soustředění, různou praceschopnost a dosahují různého stupně pohybových dovedností. PA bylo možno přizpůsobit individuálním potřebám jednotlivých žáků.

R2: Ano.

R3: Ano, každý žák měl požadavky přizpůsobeny individuálně.

Pohybové aktivity v zásobníku jsou uváděny s různou mírou obtížnosti a množstvím obměn. Přizpůsobování požadavků dle úrovně schopností a dovedností jednotlivých žáků hodnotí respondenti spíše kladně. Sama spatřuji v této oblasti nedostatky, které pramení z nedokonalé znalosti žáků. Ukázalo se, že volbu obtížnosti jednotlivých cviků i obměn je nutné volit individuálně dle potřeb žáků a to

na základně dobré znalosti jejich schopností, dovedností, komunikační úrovně a potřeb.

Otázka číslo 4

**Dostala se v průběhu hodiny studentka do situace, kterou neplánovala? A mohla vyřešit tuto situaci využitím méně obtížné varianty cvičení nebo obměn ze zásobníku pohybových aktivit?**

R1: Situací, které autorka práce neplánovala, bylo v průběhu vyučovacích hodin několik. Pokud to situace vyžadovala, uměla autorka práce reagovat, ze zásobníku zvolila aktivity s menší obtížností, případně aktivitu vhodně nahradila.

R2: Vzhledem k postižení žáků ano, ale vždy si poradila a situaci zvládla. Studentka měla nachystán dostatečný počet náhradních aktivit, které v takovýchto případech využila.

R3: Ne vždy pobíhala hodina plánovaně, ovšem studentka si s takovouto situací dokázala poradit využitím jiných her nebo změnou obtížnosti cvičení.

Ne vždy byla vhodně zvolena obtížnost pohybové aktivity. U žáka s těžkým mentálním postižením. Znalost žáků s PAS je velmi důležitá.

Otázka číslo 5

**Jak hodnotíte celkovou organizaci hodiny? Dává zásobník možnost vybrat vhodné aktivity do jednotlivých částí vyučovací jednotky?**

R1: Aktivity vybrané z jednotlivých částí zásobníku PA, byly vhodné pro zvolenou část hodiny. V některých hodinách se nám nepodařilo z důvodu nedostatku času obsáhnout všechny plánované tělesné aktivity.

R2: Hodiny byly sestavovány jen ze zásobníku a plně splňovali naše potřeby. Klukům se tělesná výchova líbila, jen by bylo zapotřebí na některé aktivity více pedagogických asistentů.

R3: Organizaci hodiny hodnotím velice kladně, hodina obsahovala nástupy, rozehrání, protažení, hlavní část i uvolnění ke konci hodiny a závěrečný nástup s pokřikem. Avšak aby byla hodina plně efektivní, bylo by vzhledem k mentální a fyzické úrovni jednotlivých žáků zapotřebí více pedagogických pracovníků.

Otázka číslo 6

**Bylo možné ze zásobníku vybrat PA a jejich obtížnost tak, aby byli přiměřené schopnostem a dovednostem žáků?**

R1: Spíše ANO

R2: Rozhodně ANO

R3: Rozhodně ANO

Poznámka R1: Vhodná volba cviků a jejich obtížnosti vyžaduje velmi dobrou znalost jednotlivých žáků. Vhodná volba je navíc ovlivňována i momentálním rozpoštěním žáka, jeho chutí pracovat nebo jeho ochotou k tělesné aktivitě. Je nutno brát v úvahu i případné stereotypie. Autorka práce zná žáky ze své předcházející praxe a realizovaných násleohů hodin TV před samotným ověřováním návrhů. Většinou dobře zvolila obtížnost cvičení. U některých pohybových aktivit musela volit nižší obtížnost cvičení.

Otázka číslo 7

**Byla v hodině vytvořena pozitivní atmosféra? Jak jste s ní byl/a spokojen/a?**

R1: Velmi spokojen/a

R2: Velmi spokojen/a

R3: Velmi spokojen/a

Otázka číslo 8

**Byla motivace žáků dostatečná?**

R1: Spíše ANO

R2: Spíše ANO

R3: Spíše ANO

Poznámka R1: U žáků vzdělávaných dle RVP pro ZŠ speciální při realizaci hodin autorka práce pozměnila navrhované formy motivace a odměny tak, aby byly účinné a pro žáky atraktivní.

Poznámka R2: Ne vždy se studentce podařilo žáky dostatečně motivovat, především u žáků F a G.

U žáků se středně těžkou a těžkou MR je motivace nesnadná. Často je pro tyto žáky motivací nabídnutá materiální odměna (pamlsek, oblíbený předmět), která však nemusí být účinná v každé situaci. Účinnost může být snížena například

aktuální psychickým stavem žáka, jeho nechtění k PA, dožadováním se jen určitého typu lokomočních pohybů a zvýšenou unavitelností.

Otázka číslo 9

**Probíhala v průběhu cvičení dostatečná korekce?**

R1: Spíše ANO

R2: Rozhodně ANO

R3: Rozhodně ANO

Poznámka R1: Hodiny TV jsou rušnější než jiné vyučovací hodiny. Korekce cvičení byla obtížnější u žáků, kteří nerozumí mluvenému slovu a využívají jiné komunikační techniky.

Otázka číslo 10

**Dostalo se žákům v průběhu hodiny dostatečné pochvaly?**

R1: Rozhodně ANO

R2: Rozhodně ANO

R3: Rozhodně ANO

Otázka číslo 11

**Byl/a jste s průběhem hodiny spokojen/a?**

R 1: Velmi spokojen/a

R 2: Velmi spokojen/a

R 3: Velmi spokojen/a

Otázka číslo 12

**Jak jste byl/a spokojena se zajištěním bezpečnosti při vedení hodiny?**

R1: Velmi spokojen/a

R2: Velmi spokojen/a

R3: Velmi spokojen/a

Rozhovor s pedagogickými pracovníky třídy podporuje fakt, že zásobník PA pro žáky s PAS je využitelný v praxi. Respondenti pozitivně hodnotí zprostředkování PA žákům, zařazování názorných ukázek, celkový průběh, organizaci a atmosféru

hodiny, motivaci žáků, zařazování pochval a odměn. Respondenti kladně hodnotí i zajištění bezpečnosti v hodinách TV.

## 6 Závěry

V této diplomové práci „Metodické náměty k hodinám tělesné výchovy žáků s poruchou autistického spektra“ se zabývám přípravou a vedením hodin tělesné výchovy pro žáky s poruchou autistického spektra.

Hlavním cílem práce bylo vytvoření Zásobníku pohybových aktivit pro žáky s poruchou autistického spektra (dále jen PAS). Zásobník byl vytvořen jako podpora pro pedagogické pracovníky při přípravě na hodiny tělesné výchovy žáků s PAS a byl doplněn o metodické náměty. Dílčím cílem bylo ověření využitelnosti obsahu navrženého zásobníku PA v pedagogické praxi. Během pedagogické praxe došlo k úpravám ověřených PA na základě potřeb realizace. Po provedení úprav byla potvrzena využitelnost navrženého zásobníku PA pro žáky s PAS.

Druhý dílčí cíl měl za úkol zjistit využitelnost pomocí názorů pedagogických pracovníků na navrhovaný zásobník PA, kteří byli přítomni při průběhu výzkumného šetření. Výsledky polostrukturovaného rozhovoru doplněného o škálové otázky vedený s pedagogy potvrdily, že navržený zásobník je vhodný pro sestavování hodiny tělesné výchovy (dále jen TV) pro žáky s PAS. Zásobník PA obsahuje cvičení rozvíjející základní lokomoční pohyby vhodné pro žáky s PAS s přidruženým těžkým mentálním postižením. Do budoucna by bylo vhodné takto zaměřená cvičení rozšířit a doplnit tak, aby i pro tyto žáky bylo možné sestavovat pestré hodiny TV.

Třetí dílčí cíl byl zaměřen na tvorbu metodických námětů k zásobníku PA pro žáky s PAS. Náměty slouží jako návod, jak pracovat se zásobníkem PA a obsahuje doporučení týkající se organizace a realizace hodiny. Poznatky vycházejí z předešlých osobních zkušeností, z průběhu pedagogické praxe a doporučení pedagogických pracovníků přítomných při výzkumném šetření.

Díky výzkumnému šetření bylo zjištěno, že navržený zásobník PA je využitelný v praxi a vhodný pro sestavování hodiny TV pro žáky s PAS. Vzhledem širokému spektru obtížnosti a zaměření jednotlivých PA i velkému počtu obměn je zásobník PA vhodný pro žáky nejen s rozdílnou mírou symptomatiky PAS, ale také pro žáky s přidruženou lehkou, středně těžkou i těžkou mentální retardací.

U žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením jsem ne vždy správně volila obtížnost pohybových aktivit. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že u těchto žáků je ve většině případů nutné vrátit se k nácviku nejzákladnějších lokomočních pohybů, kterým je potřeba žáky naučit nejprve samostatně a poté



v různých kombinacích. V pedagogické praxi jsem se setkávala i s neznalostí pohybů, které jsou neodmyslitelné pro fungování v běžném životě, jako je například provedení dřepu. Vychází zde tedy potřeba zaměřit se i na dovednosti, se kterými se žáci ještě nesešli (nebyli této dovednosti učeni), a které je ve velké míře omezují v samostatnosti v průběhu celého dne.

Realizaci výzkumného šetření předcházelo zjištění úrovně pohybových schopností a dovedností žáků s PAS ve zvolené třídě. Úroveň byla zjišťována za pomoci pěti dvouhodinových náslechů při hodinách TV. V průběhu hodin byly vytvářeny poznámky o jednotlivých pohybových úrovních žáků, které byly stěžejní pro následné vytváření návrhů hodin TV pro danou třídu. I přesto, že náslechy pro sestavování příprav na hodiny TV byly podpořeny předchozí zkušeností s těmito žáky, nebyla obtížnost PA vždy správně zvolena. Situace byly řešeny operativně v průběhu hodin TV. Z přípravy výzkumného šetření tedy vyplývá, že dobrá znalost pohybové úrovně žáků, s kterými budou hodiny TV realizovány, je nezbytná, avšak pro začínající pedagogy obtížně zjistitelná. Z tohoto důvodu je v metodických námětech uvedena i pomoc při řešení těchto situací.

Zprostředkování a vizualizace jednotlivých cvičení žákům s PAS v hodinách TV je klíčové a složitější než při hodinách s žáky běžných tříd. V případě, že se PA nepovede žákům napoprvé správně vizualizovat, neměl by se pedagog nechat od cvičení odradit. Výsledkem nesprávného zprostředkování aktivity žáku s PAS je zdánlivá nevyužitelnost zvolené aktivity. V praxi se ukázalo, že se změnou vizualizace, se pohybové aktivity pro žáky stanou vhodné a plní svůj cíl.

Ověřování hodiny TV ne vždy pobíhalo dle mých představ o průběhu jednotlivých PA a organizaci hodiny. Bylo nutné provést změny v návrzích jednotlivých hodin TV. Změny se týkaly organizace hodiny i zvolených obtížností PA individuálně dle potřeb jednotlivých žáků. Hodnocení a úpravy návrhů hodiny TV jsou uvedeny v přílohách číslo 7-11 (P40-P54). Problémovou oblastí v pedagogické praxi se ukázal počet potřebných pedagogů a pedagogických pracovníků při realizaci jednotlivých hodin TV. Vzhledem k podmínkám školy bylo zjištěno, že počet pracovníků je pro potřeby třídy v hodinách TV nedostatečný.

K návrhům na hodiny TV byly sepsány metodické náměty. Náměty slouží pro vytvoření představ, jak hodiny sestavit a realizovat. Obsahují poznatky z pedagogické praxe, co se povedlo, i čemu se při realizaci hodiny TV s žáky s PAS

vyvarovat. Pedagogičtí pracovníci, kteří se účastnili výzkumného šetření, potvrdili, že metodické náměty v zásobníku PA jsou vhodné jako podpora pro přípravu hodin TV.

Rozhovor s pedagogickými pracovníky potvrzuje, že navržený zásobník PA pro žáky s PAS je využitelný v praxi. Pedagogové kladně hodnotí průběhy hodin TV v rámci pedagogické praxe, zajištění bezpečnosti i různou míru obtížnosti a množství obměn PA v zásobníku. Spolu s pedagogy spatřujeme nedostatky v množství PA vhodných pro žáky s PAS s přidruženým těžkým mentálním postižením, na které by bylo do budoucna vhodné se samostatně zaměřit. Ačkoli využití zásobníku PA při přípravě na hodiny TV neklade zvýšené nároky na počet pedagogických pracovníků, respondenti rozhovoru se shodují na problému, jehož společným jmenovatelem je počet pedagogických pracovníků ve třídě.

## 7 Souhrn

Práce je orientována na žáky s poruchou autistického spektra a zabývá se přípravou a organizací hodin tělesné výchovy těchto žáků. Důležitost a pozitivní vliv pohybové aktivity, která uspokojuje základní lidské potřeby každého z nás, je neoddiskutovatelná. U žáků s poruchou autistického spektra je pohyb stejně důležitý a naplňující, avšak je nutné žákům aktivity správně vybrat a především zprostředkovat. Práce vznikla z důvodu nedostatku informací a omezených publikačních zdrojů zabývajících se touto problematikou.

První část diplomové práce je věnována vymezení základních pojmů. Shromážděné teoretické poznatky a informace jsou získány na základě studia literatury a odborných publikací týkajících se daného tématu. V práci je uvedena charakteristika a dělení pervazivních vývojových poruch, systém vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra, teorie pohybových aktivit jedinců s postižením a charakteristika tělesné výchovy žáků s poruchou autistického spektra doplněná o školní legislativu.

Druhá část práce prezentuje metodické postupy, organizaci a výsledky výzkumného šetření. Cílem výzkumného šetření bylo ověření využitelnosti navrženého zásobníku pohybových aktivit pro žáky s PAS. Šetření bylo realizováno po dobu tří měsíců ve vybrané třídě zaměřené na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra a zúčastnilo se jej sedm žáků a tři pedagogičtí pracovníci. Využitelnost byla zjišťována realizací pěti navržených dvouhodin tělesné výchovy v pedagogické praxi a výsledky byly doplněny o názory přítomného pedagoga a pedagogických pracovníků.

Výsledkem práce je zásobník pohybových aktivit pro pomoc pedagogickým pracovníkům při přípravě na hodiny tělesné výchovy pro žáky s poruchou autistického spektra, který je doplněn o metodické náměty. Realizované výzkumné šetření potvrdilo využitelnost zásobníku pohybových aktivit pro vedení hodin tělesné výchovy žáků s různou mírou symptomatiky poruch autistického spektra a žáků s přidruženou lehkou, středně těžkou a těžkou mentální retardací. Zásobník PA obsahuje jen malé množství aktivit pro žáky s přidruženým těžkým stupněm mentálního postižení. Do budoucna by bylo potřeba rozpracovat více aktivit, které jsou zaměřeny na zvládnutí základních lokomočních pohybů a způsob jejich zprostředkování těmto žákům.

Názory pedagogických pracovníků byly shodné s výsledky pedagogické praxe a zásobník pohybových aktivit byl ohodnocen kladně.

Poskytnutím dostatku informací pedagogům pracujícím v podmínkách základního vzdělávání s žáky s PAS je možné vytvořit optimální podmínky pro rozvoj schopností a dovedností žáků v oblasti pohybových aktivit. Uspokojením základních potřeb u žáků navodíme pocity spokojenosti a seberealizace, které podmínky pro optimální rozvoj dále podpoří.

## 8 Summary

The thesis is aimed on pupils with autistic disorder and is dealing with the preparation and organizing of physical education lessons for those children. The importance and positive effect of physical activity, which satisfies basic human needs, is unexceptionable. This is the same with pupils with autistic disorder but it is necessary to choose and organize the right activities for them. The thesis was made because of lack of information and limited sources about this topic.

The first half of the bachelor thesis is aimed on demarcation of the basic terminology. Collected theoretical knowledge and information are based on studied literature and professional publications which are aimed on this topic. In the thesis is the characteristic and the classification of pervasive developmental disorders, the system of education of pupils with autistic disorder, the theory of physical activities for handicapped people and the characteristic of physical education lessons for pupils with autistic disorder enriched by school legislation.

The second half of the thesis presents methodological approaches, organization and the results of research. The aim of research was confirmation of usability of the presented manual of physical activities for pupil with autistic disorder. The research was realized during three months in the class which is dealing with pupils with autistic disorder. Seven pupils and three pedagogical persons took part in the research. The usability was evaluated by performing of five prepared double lessons of physical education. The results were enriched about opinion of present pedagogue and educationalists.

The result of the thesis is the manual of physical activities for pupils with autistic disorder which is enriched about methodological suggestions and should help educationalists with planning physical education lessons for children with autistic disorder. The research confirmed the usability of the manual for successful leading of physical education lessons for pupils with different degree of autistic disorders and pupils with light, medium and heavy mental retardation. The manual contains only a few activities for pupils with heavier degrees of mental retardation. There should be done more activities in future aimed on successful managing of basic locomotive movements and its realization for pupils with medium and heavy mental retardation.

The opinions of educationalists were the same as the results of pedagogical praxis and the manual was positively evaluated.

There is a possibility of creating optimal background for development of physical skills and abilities of children with autistic disorder by providing enough information to educationalists and pedagogues. We can cause the feeling of satisfaction and self-realization by satisfying the basic needs of pupils. And this really can support the optimal growth of children with autistic disorder.

## 9 Referenční seznam

- Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (10th Ed.). (2005). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. New York: McGraw Hill Companies Inc.
- Čadilová, V., Jůn, H., & Thorová, K. (2007). *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. (Vyd. 1, 248 s.) Praha: Portál.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. (Vyd. 1., 405 s.) Praha: Portál.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2010). *Sebeobslužné a praktické dovednosti: praktický průvodce pro pedagogy, pracovníky v sociálních službách a rodiče dětí s poruchou autistického spektra*. (Vyd. 1., 113 s.) Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem – APLA Praha, střední Čechy.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. (Vyd. 1., 173 s.) Olomouc: Univerzita Palackého.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. (Vyd. 1., 207 s.) Brno: Paido.
- Greyerová, O. (2007) *Pohybové aktivity jako náplň volného času u jedinců s mentální retardací*. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Praha.
- Howlin, P. (2005). *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. (M. Jelínková, Trans.). Praha: Portál. (Original work published 1997)
- Hrdlička, M., & Komárek, V. (2004). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. (Vyd. 1., 206 s.) Praha: Portál.
- Chrástka, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. (Vyd. 1., 272 s.) Praha: Grada Publishing.
- Jelínková, M. (2008). *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. (Vyd. 1., 188 s.) Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Karásková, V. (2007). *Zábavná cvičení ve škole i doma*. (Vyd. 1, 154 s.) Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Plechová, I. (2004). *Kapitoly z obecné psychologie II*. (Vyd. 1., 76 s.) Olomouc: Univerzita Palackého.
- Říhová, A. (2011). *Poruchy autistického spektra: pomoc pro rodiče dětí s PAS*. (Vyd. 1., 90 s.) Olomouc: Univerzita Palackého.
- Stevenson, P. (2008). *High Quality Physical Education for Pupils with Autism*. Loughborough: Youth Sport Trust.

Suchá, R. (2009). *Veršované rozcvičky pro kluky a holčičky*. (Vyd. 1., 95 s.) Praha: Portál.

Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. (Vyd. 1., 453 s.) Praha: Portál.

Vermeulen, P. (2006). *Autistické myšlení*. (Vyd. 1., 130 s.) Praha: Grada.

## **Legislativa**

Česká republika. Novela školského zákona (výklady a informace). In: *Sbírka zákonů*. MŠMT, 20. prosince 2011, roč. 2011, č. 472, 89. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>

Česká republika. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů*. MŠMT, 9. únor 2005, roč. 2005, č. 72, 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-72-2005-sb-1>

Česká republika. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. MŠMT, 24. září 2004, roč. 2004, č. 561, 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. [cit. 2014-04-07]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. 92 s. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/rvpzv-lmp.pdf>

## **Internetové zdroje**

Crollick, J. L., Mancil, R. G., & Stopka, Ch. C. (2006, March). *Physical Activity for Children With Autism Spectrum Disorder*. Teaching Elementary Physical Education, 17(2). Retrieved April 1, 2014.



## 10 Seznam příloh

<b>Příloha 1:</b> Souhlas etické komise	P1
<b>Příloha 2:</b> Návrh na hodinu TV – návrh číslo 1	P2
<b>Příloha 3:</b> Návrh na hodinu TV – návrh číslo 2	P8
<b>Příloha 4:</b> Návrh na hodinu TV – návrh číslo 3	P16
<b>Příloha 5:</b> Návrh na hodinu TV – návrh číslo 4	P23
<b>Příloha 6:</b> Návrh na hodinu TV – návrh číslo 5	P31
<b>Příloha 7:</b> Hodnocení a úprava – návrh číslo 1	P40
<b>Příloha 8:</b> Hodnocení a úprava – návrh číslo 2	P44
<b>Příloha 9:</b> Hodnocení a úprava – návrh číslo 3	P48
<b>Příloha 10:</b> Hodnocení a úprava – návrh číslo 4	P51
<b>Příloha 11:</b> Hodnocení a úprava – návrh číslo 5	P54
<b>Příloha 12:</b> Polostrukturovaný rozhovor pro pedagogické pracovníky doplněn o škálové otázky	P59

## Příloha 1: Souhlas etické komise



Fakulta tělesné kultury  
Univerzity Palackého  
tř. Míru 115  
OLOMOUC

### Vyjádření Etické komise FTK UP

**Složení komise:** doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně  
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.  
doc. MUDr. Pavel Maňák, CSc.  
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.  
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.  
doc. Mgr. Erik Sigmund, Ph. D.  
Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph. D.

Na základě žádosti ze dne 14. 3. 2014 byl projekt bakalářské práce

autorky **Šárky Jallitschové**

s názvem **Metodické podněty pro hodiny tělesné výchovy žáků s poruchou autistického spektra**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: 29 / 2014

dne: 8. 4. 2014.

Etická komise FTK UP zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrnici pro výzkum zahrnující lidské účastníky.

**Řešitelka projektu splnila podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.**

za EK FTK UP  
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.  
předsedkyně

razítko fakulty

## **Příloha 2:** Návrh na hodinu TV – návrh číslo 1

**Cíl hodiny:** orientace v prostoru, upevňování znalostí základních směrů, opakování barev a tvarů, rozvoj koordinace pohybů při chůzi s předměty.

**Pomůcky:** barevná víčka z PET lahví, obruče, značky, kloboučky, překážka (švédská bedna), barevná izolepa, šipky, míče, overball (počet dle žáků – každý z žáků jeden), 2 velké gymnastické míče, 2 podložky.

### **1) Úvodní část hodiny**

#### Formální (organizační):

*Odhadovaný čas průběhu činnosti: 7 min*

Vcházíme do tělocvičny. Žákům D až G dáme tranzitní karty, ostatním žáků dáme slovní pokyn k převlékání. Již převlečení žáci mohou běhat, skákat a chodit volně po tělocvičně. U žáků s PAS, kteří umí trávit svůj nestrukturovaný volný čas vlastní aktivitou, je zařazení této činnosti velmi vhodné. Uvolnění prvních emočních projevů u těchto je žádoucí. Žáci působí spokojenější a při nástupu klidnější.

Po převlečení žáků dáme pokyn k nástupu (tranzitní karta, slovní pokyn). Nejprve kontrola úborů, řetízků a správně nazutých bot. Při nástupu povíme žákům, co nás dnes čeká. S dětmi se pozdravíme říkankou doprovázenou pohyby (říkanka viz metodické náměty k návrhům).

#### Rušná:

*Odhadovaný čas pro realizaci: 4 min*

Cíl cvičení: rozehřátí organismu, opakování pravolevé orientace, opakování znalosti částí těla, opakování zvuků zvířat.

Hra zrcadla. Pedagog předcvičuje a děti v zástupu za ním opakuji pohyby. Při tom se celý had pohybuje vpřed. Cviky: běh, poskoky snožmo, poskoky po pravé/levé noze, chůze ve dřepu (zvuk kačenky), poskoky snožmo až do dřepu jako žába (kvákání), chůze jako čáp (zobák, kolena vysoko), různé doprovodné pohyby paží atd. Další pohyby dle fantazie pedagoga. Ukončíme v prostoru, kde bude probíhat rozcvička.

### **2) Průpravná (všeobecná) část hodiny**

*Odhadovaný čas pro realizaci: 10 min*

Cíl cvičení: celkové protažení svalů, uvolňování pletence ramenního.

Pomůcky: overball, značky.

Žáci zůstanou stát na značkách a cvičí dle pedagoga, který je před nimi postaven čelem k nim. Každé dítě dostane míč (nejlépe overball). Cviky s opakováním:

- míč držíme v obou rukou, předklon, přidržíme u země, pak se pomalu zvedáme a vytahujeme za míčem nahoru, hlava sleduje celou dobu míč,
- rotace s míčem na prvou/levou stranu, nohy se nepohybují – práce trupu, očima sledujeme míč,
- kruhy dovnitř, obě ruce na míči,
- kruhy ven, obě ruce na míči,
- kruhy dovnitř pravou rukou, kruhy ven pravou rukou,
- kruhy dovnitř levou rukou, kruhy ven levou rukou,
- míč držíme na břiše a kroužíme pánví, změna směru vždy, když jsme pánví vzadu, kvůli menšímu tlaku na bederní páteř (zamezíme tím přetěžování bederní oblasti),
- sed roznožný, míč kutálíme mezi nohama co nejvíce dopředu a zpět,
- sed roznožný, míč kutálíme po pravé/levé noze ke špičce a zpět.

### **3) Hlavní část hodiny**

#### První hra

*Odhadovaný čas pro realizaci: 5 min*

Cílem: opakování barev, tvarů, orientace v prostoru.

Pomůcky: různé jednobarevné předměty např. víčka z pet láhví (barvy dle počtu žáků – každý žák svoji barvu), obruče, značky.

Rybniček. Každému žákovi bude přidělena jedna barva a jedna obruč. V ideálním případě bude obruč totožná s přidělenou barvou. V případě, že nemáme k dispozici obruče různých barev, zvolíme obruče stejné barvy pro všechny žáky. Do každé na zem položené obruče dáme předmět jedné barvy jako předlohu pro žáky. V našem případě použijeme barvy oranžová, modrá, zelená a žlutá. Barvy žákům přidělíme a vybídneme je k postavení se na značku nachystanou za obručí dané barvy.

Poté po prostoru celé tělocvičny rozmístíme předměty těchto barev. Při přípravě je možné použít jakékoli předměty, různé velikosti a tvary nemají na hru vliv.

Podmínkou je pouze jednobarevnost předmětů. Při výzkumném šetření jsem využila barevná víčka z pet láhví.

Po startovním znamení (slovní odpočítávání zakončené slovem START), mají žáci za úkol posbírat a nanosit předměty své barvy do správné obruče. Tedy přiřadit správně barvy k sobě. Po splnění úkolu se žáci postaví na značku a zahlásí konec. Omezení pro žáky: předměty mohou nosit pouze po jednom.

Práce pedagogů je zde opět individuální. U některých žáků je potřeba neustálá asistence po celý průběh hry, jiné kontrolujeme pouze při zařazování předmětů do obručí. Pro zpestření a motivaci můžeme změřit čas, který poté řekneme dětem.



Obrázek číslo 3: Hra rybníček.

### Druhá hra

*Odhadovaný čas pro realizaci: 10 min*

Cíl: orientace v prostoru, čekání ve frontě (než na něj přijde řada) - bývá u žáků s PAS velký problém, koordinace pohybu a udržení více předmětů v rukou, postupné provedení - pochopení posloupnosti úkolů.

Pomůcky: kloboučky, překážka (švédská bedna), kuželka, barevná izolepa, šipky.

Postavíme dráhu. Začátek dráhy označen značkou. Trať je složena z plastových kloboučků v řadě za sebou. Pod těmito kloboučky uděláme značky z barevné izolepy. Překážkou např. v podobě lavičky postavené napříč tratě a kuželem postaveným cca 2 – 3 m za překážkou.

Žáci udělají zástup za připravenou značkou. Úkolem žáků je po znamení „START“ překonat trať posbíráním kloboučků, překonáním překážky, obejitím kužele, následným znovu překonáním překážky a opětovným vrácením kloboučků na původní místo. K orientaci při vrácení kloboučků slouží předem nalepené křížky. Sbírání kloboučků bude pro žáky obtížné a to vzhledem k faktu, že žáci kloboučky

skládají do rukou tak, aby s nimi mohli absolvovat zbytek tratě. Žáci v zástupu čekají na znamení start.

Pedagog dohlíží na správné provedení úkolu. Předpokládaná komplikace při sbírání kloboučků a skládání do rukou. Cílem je, aby žák přišel na způsob jak si naskládat předměty do rukou tak, aby je všechny udržel a přitom mohl absolvovat trať dál. Pedagog tedy volí především přiměřenou pomoc, nechává tím žákům prostor k vyřešení situace za pomoci svých dovedností.

#### **4) Závěrečná část hodiny**

*Odhadovaný čas pro realizaci: 10 min*

Cíl cvičení: nácvik a opakování nácviku házení, chytání, přihrávek nohou, posílání míče po zemi, zlepšení svalové koordinace, zlepšení orientačních schopností (odhad vzdálenosti) a přesnosti přihrávkou.

Pomůcky: míče vhodné pro házení.

Děti nám pomohou uklidit pomůcky z předešlého cvičení. Vyndáme míče a necháme děti chvíli se volně pohybovat bez pravidel. Poté volnou činnost ukončíme, vytvoříme dvojice, postavíme žáky na předem připravené značky. Dvojice a způsob přihrávek určujeme dle úrovně dovedností žáků. Volíme přihrávkou nohou, hody nebo posílání míče po zemi. Vždy dvojice kontrolujeme a při neúspěšných pokusech volíme dopomoc ve formě pasivního vedení pohybu. Konec cvičení stanovujeme dle aktuální míry pozornosti a zaujetí žáků. Žáci uklidí pomůcky.

*Odhadovaný čas pro realizaci: 3 + 15 min*

Cíl cvičení: činnost jako odměna za práci žáků v hodině, radost z pohybu, nácvik aktivního trávení volného času, motivace k aktivnímu trávení volného času.

Pomůcky: dle žáky zvolené činnosti.

Ve zbylém čase volíme aktivitu dle přání žáků. Odměna za práci v hodině. K dispozici a zároveň nejčastěji volené jsou: střelba na bránu - florbal, trampolína, skákací míč, gymnastický míč, žebřiny a jiné.

Nastoupíme na značky a uděláme závěrečné slovní zhodnocení hodiny. Největší váhu a důraz však klademe na hodnocení během celé hodiny, v rámci průběhu každého úkolu a především individuálně. Přidáme i otázky mířené k žákům typu jak se jim hodina líbila, co by si přáli příště dělat a podobně. Na závěr hodiny pokřik.

*Odhadovaný čas průběhu činnosti: 2 +10 min*

Slovní pokyn žákům A – E a tranzitní karty pro žáky F a G odešlou žáky na převlékání. Následuje přechod z budovy, kde se nachází tělocvična do budovy internátu, kde je umístěna třída.

## **NÁVRH NA HODINU PRO ŽÁKY VZDĚLÁVANÉ DLE ŠVP ZSS DÍL II.**

### **1,2) Úvodní a průpravná část hodiny**

Začátek hodiny zvolíme pro všechny žáky stejný. Rozdílná bude míra asistence při jednotlivých úkolech rušné části a části průpravné. Při začátku hlavní části hodiny jdou žáci F, G s asistentem do vyznačeného prostoru místnosti, kde mají již nachystány pomůcky pro danou hodinu.

### **3) Hlavní část hodiny**

*Odhadovaný čas pro realizaci: 15 min*

Cíl cvičení: protažení, uvolnění určitých svalových skupin nácvik správného držení těla, posílení určitých svalových skupin.

Pomůcky: gymnastický míč, podložka.

Cviky na gymnastickém míči. Pro pochopení doplníme slovní pokyny názornou ukázkou, popřípadě pasivními pohyby či dopomocí. Cviky:

- pohupování na míči (nahoru a dolů),
- kroužky pánví,
- most přes míč,
- ze sedu přechod do lehu a následně otoční na břicho,
- v lehu na břicho rukama ručkovat dopředu, pokud se povede tak i zpět,
- obejmout míč („žabička“),
- leh na zádech na podložce, míč pod nohama překlápění do stran.

### **4) Závěrečná část hodiny**

Vzhledem k závěrečné části hodiny, přiřadíme žáky F, G ke zbytku třídy. Nejprve jim necháme volný pohyb jako ostatním žákům. Při organizovaném nácviku přihrávek nacvičují žáci F, G posílání míče po zemi a jeho následné chytání. Při nácviku

používáme slovní doprovod, názornou ukázkou a pasivní vedení v pohybu. Metody volíme dle úrovně schopností a dovedností žáka a jeho aktuálním zaujetím činností.



### **Příloha 3: Návrh na hodinu TV – návrh číslo 2**

Cíl hodiny: nácvik a upevňování vybraných cviků na posílení určených svalových skupin, rozvoj koordinace pohybu.

Pomůcky: značky dle barev přítomných žáků, značka s univerzální barvou, tabulka pro počítání, izolepa, stopy, stopy rukou, 4 košíčky, 7 míčků, tabulky pro odlepení a přilepení obrázků.

#### **1) Úvodní**

##### Formální (organizační):

*Odhadovaný čas průběhu činnosti: 10 min*

Vcházíme do tělocvičny. Žákům D až G dáme tranzitní karty, ostatním žáků dáme slovní pokyn k převlékání. Již převlečení žáci mohou běhat, skákat a chodit volně po tělocvičně. U žáků s PAS, kteří jsou naučeni trávit svůj nestrukturovaný volný čas, je zařazení této činnosti velmi vhodné. Uvolnění prvních emočních projevů u těchto je žádoucí. Žáci působí spokojenější a při nástupu klidnější.

Po převlečení žáků dáme pokyn k nástupu (tranzitní karta, slovní pokyn). Nejprve kontrola úborů, řetízků a správně nazutých bot. Při nástupu povíme žákům, co nás dnes čeká. S dětmi se pozdravíme říkankou doprovázenou pohyby (říkanka viz metodické náměty k návrhům).

##### Rušná:

*Odhadovaný čas pro realizaci: 6 min*

Cíl cvičení: rozehrátí organismu, aktivace žáků pro následující cvičení, opakování pravolevé orientace, opakování znalosti částí těla, uvolnění velkých kloubů.

Pomůcky: značky.

Žáky pomocí tranzitní karty či slovního pokynu odešleme na předem připravené značky. Každý žák jde ke značce svojí barvy. Žáci cvičí dle pokynů předcvičujícího pedagoga. Pedagog je k žákům čelem a pohyby provádí zrcadlově:

- stoj, dolní končetiny (dále jen DK) na šíři ramen, hmoty pažemi z rozpažení do předpažení dovnitř a zpět,
- kruhy jednou paží dovnitř, ven, následně druhou paží,
- obě paže krouží zároveň,
- poskakování panáka,

- poskoky snožmo,
- poskoky po jedné noze, druhé,
- běh na místě,
- lyžař (ve stoji pokrčmo přenášení váhy těla ze strany na stranu),
- leh na záda - jízda na kole,
- leh na zádech – protřepání všech končetin.

Jednotlivé cviky je možno pedagogem upravit v průběhu cvičení, dle aktuálního zaujetí žáků cvičením. Poté se děti postaví a zůstanou na svých značkách připraveni k protažení.

## **2) Průpravná (všeobecná)**

*Odhadovaný čas pro realizaci: 4 min*

Cíl cvičení: procvičení celého pohybového aparátu, protažení a uvolnění jednotlivých svalových skupin, návyk správného držení těla.

Pomůcky: značky.

Postavíme děti na značky (slovní pokyn, tranzitní karty). Začneme říkat říkanku a doprovázet ji pohyby. Text říkanky a názorné obrázky doprovázejících pohybů viz obrázek č. 4.

Než si ještě zatleskáme, protáhneme celé tělo s cílem uvolnění páteře. Ze stoje mírně rozkročné výpon na špičkách, vzpažíme a natahujeme se, co to jde. Jako motivační prvek používáme sluníčko, kterého se mají žáci „dotknout“. Nakonec si všichni zatleskáme, čímž žáci vnímají pozitivní reakce za vykonanou práci a opakují motorický pohyb.



Obrázek číslo 4. – Jóga pro děti, Mlsná kočička.

### 3) Hlavní

#### První cvičení – kliky o zed'

Čas potřebný pro realizaci: 10 min.

Cíl cvičení: získání správného návyku, posílení prsní svalů a svalů paží.

Potřeba: místo u zdi, stopy, tabulka pro počítání.

Pomocí nachystaných značek postavíme žáka čelem ke zdi ve vzdálenosti jeho natažených paží. Názornou ukázkou (popř. i dopomoci) ho vedeme k pohybu. Pokud žák samostatně zvládá počítat, necháme ho nahlas počítat a pouze kontrolujeme dodržení předem sděleného počtu opakování. Ve většině případů použijeme počítací tabulky, o které jsme se již zmiňovali v metodice bakalářské práce. Problém, zde může nastat, při nedostatku pedagogů k práci jeden na jednoho. Tuto situaci

vyřešíme dvojicemi nebo malými skupinami, kdy vždy jeden žák cvičí (např. pouze 5 opakování) a druhý čeká. Poté se vystřídají a cvik můžeme opakovat, např. 3 série po 5 cvicích. Čekání je pro autisty také jeden z prvků, které je nutné opakovat pro úspěšné zvládnání. Proto si myslíme, že takovéto vyřešení situace je v pořádku.

### Druhé cvičení – *chůze ve vzporu ležmo*

*Čas potřebný pro realizaci: 10 min.*

Cíl cvičení: posílení pletence ramenního, paží, svalů zad a břicha, vzájemná spolupráce.

Pomůcky: značky, koncová čára, možno pro názornost využít i stopy rukou.

Úkolem žáků je chůze v trakaři. Dvojice tvoříme dle pohybových dovedností žáků. Zdatnější žáci mohou vytvořit dvojice spolu. S ostatními žáky volíme tvorbu dvojic s pedagogem. Jde nám o správné provedení cviku, které zajistí kvalitnější vedení žáka. Jeden z cvičenců nebo žák zaujme polohu ve vzporu klečmo, paže pokrčmo. Druhý z dvojice či pedagog jej uchopí za kotníky a zvedne do vzporu na rukou pokrčmo. Pro usnadnění je možné uchopit žáky výše, tedy nad koleny. Vyhýbáme se držení pod koleny, abychom zamezili přetěžování a následnou bolest kloubů.

Při situaci, kdy by ani nejzjednodušenější verze nešla s žáky provést, zvolíme obměnu cviku v podobě chůze po čtyřech. Omezení pro žáky: bez kontaktu kolen s podložkou. Délku trasy a opakování volíme opět dle aktuální situace a dovednosti žáků. V návrhu uvádíme přejítí tělocvičny tam i zpět ve 2 opakování.

### Třetí cvičení – *poskoky snožmo*

*Odhadovaný čas pro realizaci: 10 min*

Cílem cvičení: posílení svalů nohou, svalová koordinace.

Pomůcky: stopy, 4 košíky, 7 míčků, šipky.

Postavíme dvě dráhy, kdy obě začínají značkou (zde volíme neutrální barvu značky, aby mohli všichni žáci začínat ze stejného místa). Z pravé strany každé značky postavíme košík s míčky. Počet míčků v dráze číslo 1 je pro každého žáka 4, v dráze číslo 2 je tento počet omezen na 3 míčky. Délku dráhy volíme dle úrovně pohybových dovedností a fyzické úrovně žáků. Stopy rozložíme tak, aby pro děti byly optimálně vzdáleny. V dráze číslo jedna budou stopy v menším rozestupu. V této dráze budou žák D, E. Dráha číslo dvě bude pro žáky A, B, C. Rozdělení jsme zvolili dle pohybových dovedností žáků, předpokládané míry asistence a času potřebného

pro projití dráhou. Obtížnost tras upravíme tak, aby bylo zatížení pro žáky optimální ve 2 opakováních. Pro jasnější orientaci můžeme dát na konec trasy šipku zpět, aby žáci věděli, že a kudy se mají vrátit na začátek. Žáci budou o konci cvičení informováni nulovým počtem balónků v košíku číslo 1.

Předměty, které budou žáci přenášet, nemusí být míčky. Je možné zvolit jakékoli předměty, nejlépe však všechny jedné barvy.

Žáci se seřadí za značku. Pedagog spolu s názornou ukázkou vysvětlí průběh i cíl cvičení. Zdůrazníme, že zde nejde o rychlost, ale důkladné provedení cviků. Cvičení může začít.

#### Čtvrté cvičení – dřepy

*Odhadovaný čas pro realizaci: 10 min*

Cílem cvičení: posílení svalstva nohou.

Pomůcky: 2 tabulky, obrázky pro přenášení, tabulky s čísly, stopy.

Na stěnu přiděláme tabulku, kterou necháme prázdnou. Tabulka by měla být zavěšena v úrovni ramen žáka. Pod tuto tabulku položíme na zem druhou, na které bude tolik čísel, kolik určíme opakování. U žáků D a E použijeme místo čísel obrázky. V našem případě bude 10 opakování ve 2 sériích. Stejně jako u přecházejícího cvičení, kdy jsme dělali kliky, budou žáci ve dvojicích. Jeden bude vždy cvičit a druhý čekat. Upevňování dovednosti počkat na určitou činnost.

#### Páté cvičení – sed-lehy

*Odhadovaný čas pro realizaci: 15 min*

Cílem cvičení: posílení svalů břišních, získání správného návyku při této činnosti.

Pomůcky: podložka, 2 košíky s míčky nebo gymnastické tyče a 2 držáky na truhlíky.

Pro své výzkumné šetření jsem využila 2 košíky a 10 míčků. Jedna série bude stačit. Cvičební místo pro žáky nachystáme položením podložky mezi oba košíky. Žák si lehne do základní polohy (leh na zádech, pokrčené nohy) z košíku za hlavou si vezme míček a přes sed leh ho přendá do košíku před sebou. Pokud bude problém s vyndáváním míčků z košíku, pomůžeme dítěti s asistencí a budeme mu dávat míčky do ruky za hlavou. Stejným způsobem pracujeme i s gymnastickými tyčemi, které žák odkládá do předem připraveného držáku v přiměřené výšce.

Posílení šikmých břišních svalů probíhá obdobně. Změna v organizaci pracovního prostoru, kdy přesuneme vrchní košík (tabulku) na pravou/levou stranu od středu.

#### **4) Závěrečná**

*Odhadovaný čas pro realizaci: 10 min*

Cíl cvičení: odměna za práci v hodině, nácvik k aktivnímu trávení volného času.

Pomůcky: trampolína, gymnastický míč, skákací gymnastický míč, žíněnky, florbalové vybavení, míč a další dle volby činnosti žáky.

Závěrečná část této hodiny bude dle zájmu žáků. Necháme děti vybrat si jejich oblíbenou činnost z předem připravených karet s obrázky činností. Mezi tyto činnosti zařadíme: gymnastický míč, skákací gymnastický míč, trampolínu, žíněnky, florbal, míč a další činnosti, dle vybavenosti tělocvičny a uvážení pedagoga. Největší zájem žáků bývá o trampolínu, na které se děti prostřídají. U trampolíny je vždy nutný dohled pedagoga a ve většině případů i držení žáka za ruce.

Následuje uklizení pomůcek, nástup a radostný pokřik na závěr hodiny.

### **NÁVRH NA HODINU PRO ŽÁKY VZDĚLÁVANÉ DLE ŠVP ZSS DÍL II.**

Cíl hodiny: procvičování rovnováhy, práce s postavením částí těla, reakce na změnu těžiště, nácvik relaxace.

Pomůcky: trampolína, balanční deska, podložky, pěnový míček na soft tenis, malé masážní míčky, žíněnky.

#### **1) Úvodní - rušná část**

*Čas potřebný pro realizaci: 7 min*

Cíl cvičení: rozehrátí organismu.

Pomůcky: trampolína.

U žáků A, G bude obsah rušné části odlišný. Na úvod budou žáci na trampolíně. Skákání s dopomocí asistenta, ten drží žáka za ruce a slovním doprovodem motivuje žáky ke skákání v tempu. Např. využívá citoslovce „hop“ v různých intervalech.

#### **2) průpravná část**

*Čas pro realizaci cvičení: 10 min*

Cíl cvičení: protažení a uvolnění velkých svalových skupin.

Pomůcky: pěnové míčky na soft tenis, podložky.

Žáci dostanou tranzitní karty. Po postavení na značky s již připravenými podložkami dostanou každý jeden pěnový míček na soft tenis. Cvičí dle pokynů pedagoga, který po předvedení cviku jde k jednomu z žáků pomoci s průběhem pohybu. U žáka druhého je asistent po celou dobu průpravné části hodiny. Cviky s opakováním:

- míček držíme v rukách, motivujeme žáky k dotknutí se míčkem podlahy, dotlačení míčku co nejvíce dopředu před sebe, co nejvýše a poté co nejvíce na každou ze stran, poté pohyby spojíme a s míčkem provádíme velké kruhy vycházející z práce trupu s propnutými pažemi,
- míček uchopíme do levé ruky a kroužíme 3 krát v před, 3 krát vzad, poté ruku vyměníme (při cviku stále sledujeme očima míček),
- míček necháme v levé ruce, upažíme, přes natažené končetiny do vzpažení kde si žáci míček přendají, opakujeme 3 krát,
- míček držíme oběma rukama, stoj rozkročný, v předklonu bez krčení nohou se dotýkáme špiček jedné a následně druhé nohy,
- sed roznožný, opět se snažíme dotýkat míčkem špiček nohou,
- sed roznožný, míček se snažíme položit co nejdále před sebe,
- v sedu roznožném vytahujeme míček co nejvýše,
- z dřepu přechod do předklonu ohnutě s prošlými končetinami, pomalu obratel po obratli se zvedáme až do stoje.

### **3) hlavní část**

#### První a druhé cvičení

*Čas potřebný pro realizaci: 25 min*

Cíl hodiny: procvičování rovnováhy, práce s postavením částí těla, reakce na změnu těžiště.

Pomůcky: balanční deska, trampolína.

Nejprve žák A bude na trampolíně a žák G na balanční desce. Na trampolíně bude žák skákat a to dle pokynů pedagoga. Ten slovním doprovodem mění tempo skákání, výšku a směr poskoků. Na balanční desce je úkolem žáka snažit se získat rovnováhu a to s co nejmenší pomocí asistenta. Žák pracuje se svým tělem, balancování mu pomáhá uvědomovat si že, každý pohyb mění jeho stabilitu na desce. Po 5 min se žáci vymění. Uvědomování si polohy těla.

### Třetí cvičení

*Čas potřebný pro realizaci: 20 min*

Cíl cvičení: stimulace hmatu, relaxace.

Pomůcky: podložka a masážní míček pro každého žáka a pedagoga na ukázkou.

Po odcvičení se žáci postaví na podložku. Každý dostane masážní míček a dle názorné ukázky pedagoga budou provádět tato cvičení:

- položením nohy na míček s ním pohybují vpřed a vzad, poté krouživé pohyby (totéž druhou nohou),
- sed roznožný – auto masáž nohou kutálením míčku po nohou tam a zpět,
- v sedu na patách – míček na podlaze, otevřenou dlaní posunovat s míčkem vpřed a vzad, následně krouživé pohyby (vystřídat ruce),
- žák provede leh na zádech – pedagog koulením míčku po těle stimuluje žáka a nechává mu prostor pro vnímání částí svého těla a příjemných pocitů (můžeme lehce i přes obličej – dle situace a reakcí žáka).

#### **4) závěrečná část**

*Čas potřebný pro realizaci: 8 min*

Cíl cvičení: závěrečná relaxace, odměna za práci v hodině.

Pomůcky: žíněnky, pěnový míček na soft tenis.

Relaxace a uvolnění na žíněnkách. Necháme žáky odpočívat. U žáka F je relaxace problém, pedagog je tedy u žáka přítomen po celou dobu relaxace a pomocí pěnového míčku stimuluje hmatové vnímání. Žák G je pasivní, a tedy bude k relaxaci vstřícnější. Proto jen necháme volně odpočívat.



## **Příloha 4:** Návrh na hodinu TV – návrh číslo 3

Cíl hodiny: program pro všechny žáky ve třídě, uvolnění, navození nálady, odreagování a vybití nadbytečné energie, rozvoj fyzické stránky žáka a formování osobnosti.

Pomůcky: nafukovací balónky (dle počtu žáků – každý žák jeden), psychomotorický padák, noviny (dle počtu žáků), lavička, žíněnky, značky, ozvučná dřívka.

### **1) Úvodní část hodiny**

#### Formální (organizační):

*Odhadovaný čas pro realizaci: 7 min*

Vcházíme do tělocvičny. Žákům D až G dáme tranzitní karty, ostatním žáků dáme slovní pokyn k převlékání. Již převlečení žáci mohou běhat, skákat a chodit volně po tělocvičně. U žáků s PAS, kteří jsou naučeni trávit svůj nestrukturovaný volný čas, je zařazení této činnosti vhodné. Uvolnění prvních emočních projevů u těchto je žádoucí, žáci působí spokojenější a při nástupu klidnější.

Po převlečení žáků dáme pokyn k nástupu (tranzitní karta, slovní pokyn). Nejprve kontrola úborů, řetízků a správně nazutých bot. Při nástupu povíme žákům, co nás dnes čeká. S dětmi se pozdravíme říkankou doprovázenou pohyby (říkanka viz metodické náměty k návrhům).

#### Rušná:

*Odhadovaný čas pro realizaci: 9 min*

Cíl aktivity: zahřátí organismu, příprava na další činnosti, ozvučná dřívka

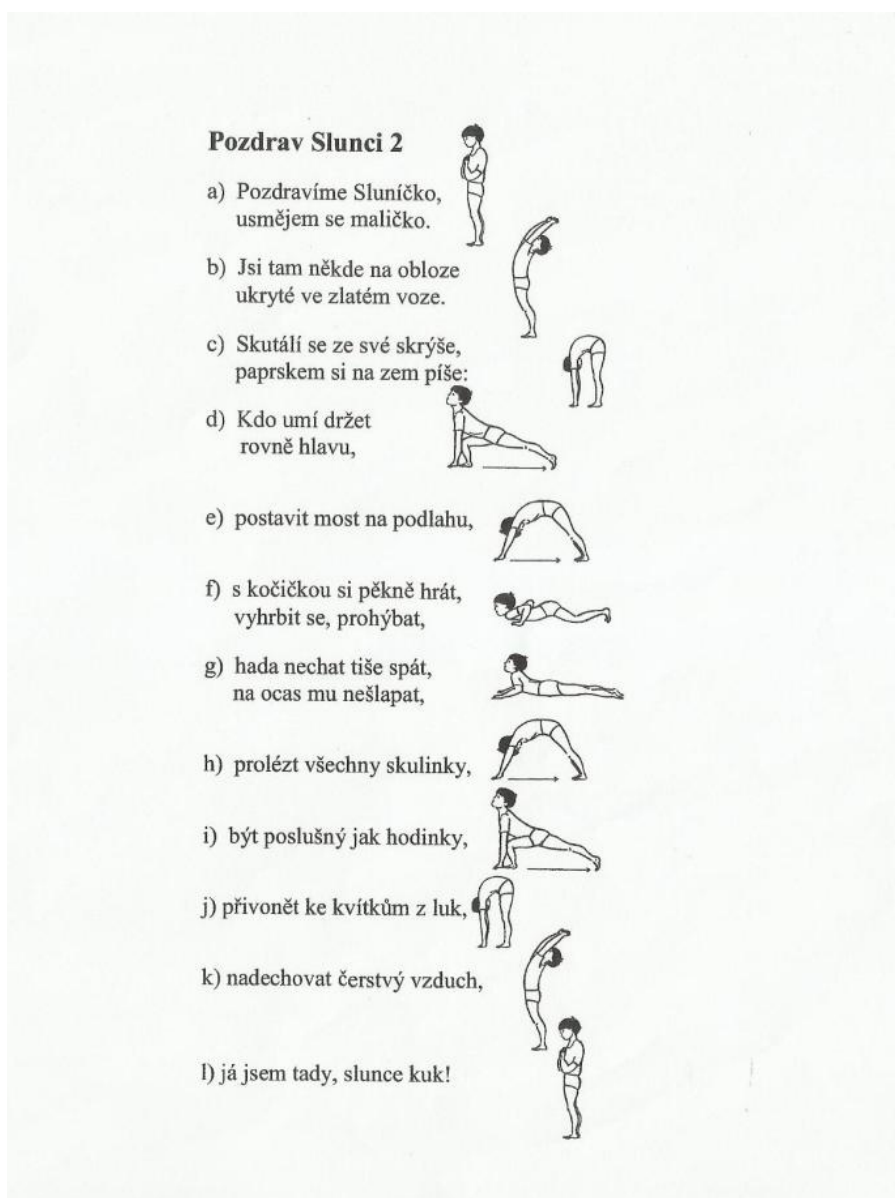
Pomůcky: nafukovací balónky (počet dle dětí – každé dítě jeden), vhodný i hudební doprovod

Úkolem žáků, je odbíjet svůj balónek tak, aby se mezi odbitím nedotkl země. Aktivitu dětí zvýšíme rytmickým doprovodem. Ten obstaráme pomocí ozvučných dřívek z Orffova instrumentáře. Zdatnějším dětem můžeme ztížit podmínky, např. odbíjením vsedě, kleku nebo omezením, kterou částí těla mohou žáci balónek odbít. Např. odbíjíme pouze levou rukou, pro odbití můžeme použít jen nohy, je dovoleno použít pouze pravou ruku a hlavu a podobně. Těmito omezeními opakujeme s dětmi i pravolevou orientaci, jako druhotný cíl cvičení. Nezapomínejme však na hlavní cíl, kterým je rozehřátí svalového aparátu žáků.

## 2) Průpravná (všeobecná) část hodiny

Odhadovaný čas pro realizaci: 4 min

Žáci se znovu postaví na značky a společně s říkankou se protáhneme. Text říkanky a doprovodné pohyby viz obrázek č. 5.



Obrázek číslo 5 – Jóga pro děti, Pozdrav slunci.

Nakonec si všichni zatleskáme. Žáci vnímají pozitivní reakce a také je to opakování motorického pohybu.

## 3) Hlavní část hodiny

Hry s využitím psychomotorického padáku

*Odhadovaný čas pro realizaci: 15 min*

Cíl cvičení: rozvoj fyzické stránky žáka, rozvoj psychomotoriky, pro uvolnění, navození nálady, odreagování a vybití nadbytečné energie.

Pomůcky: psychomotorický padák (plachta).

Žáci si na začátku vyberou z nabízených karet (2 karty od každé z barev). Karty mají stejný líc, na rubu karet jsou barvy. Dle zvolené barvy se žáci postaví k tomu dílu padáku, který je shodný s barvou vybranou. Tento postup volíme, abychom předešli nedorozuměním a podpořili jasnou organizaci hodiny.

Nejprve necháme děti, aby se s padákem seznámily. S padákem zatřepeme, pohladíme, zmáčkneme látku a necháme narovnat, poslechneme si, jak šustí. Poté se budeme snažit společnými silami plnit následující úkoly:

- žáci se rozestoupí po obvodu padáku, drží se jednou rukou a v jednom či druhém směru chodí (běhají) dokola, zkusit cval stranou čelem k plachtě,
- chůze ke středu a zpět (stažení a napínání padáku),
- žáci drží padák obouruč, vzpažují a připažují, nejprve nechávají padák volně padat, poté změna cviku na rychlé aktivní strhávání padáku k zemi – tento pohyb doplněn dřepem pro rychlejší přitlačení padáku k zemi,
- žáci drží plachtu ve vzpažení, na zavolání barvy žáci ji držící se podběhnutím padáku na svých místech vystřídají (NESMÍME ZAPOMENOUT NA BEZPEČNOST, upozorníme na opatrnost kvůli srážce),
- po jednom se vystřídáme, vždy bude pod padákem ležet jeden žák, ostatní na něj budou plachtu zvolna pouštět,
- volné vlnění, od vlnek po velké vlny,
- jeden žák leží uprostřed padáku na břicho má upaženo a roznoženo, ostatní plachtu natřásají, imitace plavce ve vlnách (střídání žáků).

Další část cvičení s padákem s využitím míčku:

- žáci pohybují plachtou tak, aby se míček pohyboval po obvodu,
- žáci se snaží dostat míč k vždy předem určenému žáku, ten se snažím míč nevypustit z padáku,
- vyhazování míčku do vzduchu a následné chytání,
- žáci po obvodu padáku mají předpaženo, pod padákem sedí jeden z žáků, úkolem tohoto žáka je odrážet ze spodu míček položený na plachtě, ostatní žáci se snaží míček zachytit,

- dáme na plachtu tři míčky, žáci rozestoupení po obvodu padáku se snaží tyto míčky nechat propadnout otvorem uprostřed plachty,
- přidáme další míčky (využití jakýkoliv malých lehkých míčků, např. pingpongové, míčky na soft tenis), úkolem žáků je nechat poskakovat míčky po plachtě jako žabičky, přitom se snaží, aby jim žádný z plachty nevypadl.

Při úkolu, kde je zapotřebí reagovat na určitou barvu, bude potřeba velké dopomoci všech pedagogů. Ti budou v případě potřeby „vysílat“ žáky k běhu pod padákem. U žáků, kteří i přes vyslání pedagogem zadání nepochopí, doporučujeme provedení celého podběhu s pedagogem. Je pravděpodobné, že u většiny žáků nepůjde o běh, ale o chůzi. Běh však není naším cílem, a proto není nutné do něj žáky nutit. Nezapomínejme, že cílem je radost z pohybu, uvolnění a dobrá nálada.

### Hry a činnosti s využitím novin

*Odhadovaný čas pro realizaci: 7 min*

Pomůcky: noviny, značky, ozvučná dřívka.

Nejprve seznámení s materiálem. Žáky vybídneme k rozložení novin. Poté listem zatřepeme a posloucháme zvuky. Uchopíme s žáky otevřený list nataženýma rukama před obličejem. Dle pokynů pedagoga se žáci dívají pod a nad novinami, vpravo a vlevo od listu novin.

Žáky seřadíme na začátek tělocvičny, opět použijeme pro názornost značky. Každý žák si před sebe rozloží list novin. Ve vzporu klečmo foukají do novin s cílem dofoukat co nejrychleji list novin k předem určené čáře. Vzdálenost cíle volíme dle aktuálního zájmu žáků, pro naše výzkumné šetření volíme trasu dlouhou cca 5 m.

Vložení novin mezi kolena a procházení se po tělocvičně, tak aby noviny nevypadly. Žáci mohou zvolit jakýkoli způsob pohybu, poskoky, malé krůčky, cupitání. Vhodný je hudební doprovod (rytmus udáváme např. dřívky), postupně zvyšujeme tempo.

Pro zpestření hodiny si žáci mohou vyzkoušet následující hru. Zařazení volíme dle časových možností. Položíme noviny na prsa, po odstartování se novin nesmíme dotknout, běžíme na druhou stranu tělocvičny tak, aby nám noviny nespady na zem. Pokud noviny žákovi spatnou, zvedne je tam, kam dolétly, položí na hrud' a pokračuje v trase. Předpokládáme, že tento úkol zvládnou ve třídě pouze 3 žáci. Tento fakt by nás však neměl odradit od vyzkoušení. Cvičení není časově náročné a proto oživení hodiny je žádoucí i přes fakt, že se zapojí menší počet žáků.

Následující cvičení je již pro všechny žáky. Žák s pomocí pedagoga smotá noviny do ruličky a přiloží k oku. Pohybuje se po tělocvičně jako s dalekohledem. Jiný pohled na prostor tělocvičny, orientace v prostoru, nácvik dráhy oko ruka.

#### 4) Závěrečná část hodiny

*Odhadovaný čas pro realizaci: 5 min*

Pomůcky: lavička, žíněnky.

Jako uvolnění a potěšení žáků na závěr jsme zvolili relativně nově oblíbenou činnost, kterou je klouzání po šikmě postavené lavičce. Lavičku zavěsíme o žebřiny. S dozorem pedagoga, nejlépe se záchranou z obou stran necháme děti v řadě za sebou chodit jednoho po druhém. Po sklouznutí lavičky se opět zařadí do fronty.

Jako druhou činnost za odměnu, aby se děti mohly prostřídat a netvořili se prostoje (ztráta času) jsme zvolili trampolínu. Opět pod dozorem pedagoga se zde děti mohou prostřídat.



Obrázek číslo 6: Nakloněná lavička.

Uklizení pomůcek, závěrečné vyhodnocení hodiny, rozloučení pokřikem. Převlečení a odchod z tělocvičny.

## **NÁVRH NA HODINU PRO ŽÁKY VZDĚLÁVANÉ DLE ŠVP ZSS DÍL II.**

Cíl hodiny: zlepšení koordinace pohybu, nácvik správného držení těla.

Pomůcky: značky, žebřiny, lavička, beruška se snímatelnými sedmi tečkami.

Žáci F a G budou většinu dnešní hodiny přiřazeni ke třídě. S ohledem na jejich schopnosti a dovednosti volíme jiný obsah činnosti v průpravné části hodiny, kdy je pro první skupinu žáků naplánována sestava z jógy pro děti. V této části se budou žáci protahovat individuálně. U každého žáka bude po celou dobu asistent a fyzickým vedením mu bude pomáhat ve vedení pohybu.

### **1) Úvodní část hodiny – žáci připojeni ke třídě**

### **2) Průpravná (všeobecná) část hodiny**

*Čas potřebný pro realizaci: 5 min*

Cíl cvičení: protažení a uvolnění jednotlivých svalových skupin.

Pomůcky: značky, žebřiny.

Cvičení:

- půlkruhy hlavou,
- kroužení pažemi vně i dovnitř,
- kruhy vycházející z pohybu pánve,
- stoj pravým bokem k žebřinám, pravou rukou se přidržují žebřin, levá noha přednožení pokrčmo a rotace v kyčelním kloubu, totéž na druhou stranu,
- kroužení v kotníku.

Po odcvičení se žáci zařadí ke třídě a cvičení s využitím psychomotorického padáku absolvují s nimi. V části hodiny, kdy začneme využívat noviny, se žáci F a G opět oddělí. Jako náhradní činnost jsme pro ně zvolili nácvik chůze přes lavičku.

### **3) Hlavní část hodiny**

Nahrazení obsahu části hodiny, kdy třída pracuje s novinami.

*Čas potřebný pro realizaci: 13 min*

Cíl cvičení: zlepšení koordinace pohybu, nácvik správného držení těla.

Pomůcky: lavička, beruška se snímatelnými 7 tečkami.

Na podlahu před lavičku položíme značku, označující začátek cvičení. Vedle značky umístíme tabulku se sedmi černými puntíky. Následuje lavička, po jejímž přejití je na zemi umístěna beruška. Pro jasnější orientaci v prostoru označíme konec trasy šipkou zpět, abychom žáky opět odeslali na začátek cvičení. Úkolem žáků je přenést chůzí po lavičce tečky a přilepit je berušce. Vzhledem k lichému počtu volíme dvě opakování, kdy vystřídáme začínajícího žáka tak, aby oba na konci cvičení měli za sebou sedmkrát projitou trasu.



Obrázek č. 7 a 8: Beruška, Beruška detail.

#### 4) Závěrečná část hodiny – žáci připojeni ke třídě.

## **Příloha 5: Návrh na hodinu TV – návrh číslo 4**

Cíl hodiny: rozvoj obratnosti, rozvoj koordinace pohybu, orientace v prostoru, zvýšení fyzické zdatnosti.

Pomůcky: značky, izolepa, overball, značka, stopy nohou i rukou, plastové překážky s nastavitelnou výškou, kužely/kloboučky, šipky, 3 žíněny, 2 lavičky, obruče, brána na florbal nebo 2 kužely, košík, 3 florbalové míčky.

### **1) Úvodní část hodiny**

#### Formální (organizační):

*Odhadovaný čas průběhu činnosti: 10 min*

Vcházíme do tělocvičny. Žákům D až G dáme tranzitní karty, ostatním žáků dáme slovní pokyn k převlékání. Již převlečení žáci mohou běhat, skákat a chodit volně po tělocvičně. U žáků s PAS, kteří jsou naučeni trávit svůj nestrukturovaný volný čas, je zařazení této činnosti velmi vhodné. Uvolnění prvních emočních projevů u těchto je žádoucí. Žáci působí spokojenější a při nástupu klidnější.

Po převlečení žáků dáme pokyn k nástupu (tranzitní karta, slovní pokyn). Nejprve kontrola úborů, řetízků a správně nazutých bot. Při nástupu povíme žákům, co nás dnes čeká. S dětmi se pozdravíme říkankou doprovázenou pohyby (říkanka viz metodické náměty k návrhům).

#### Rušná:

*Odhadovaný čas pro realizaci: 8 min*

Cíl cvičení: zahřátí organismu, opakování nácviku správného držení těla.

Pomůcky: značky, izolepa na vyznačení koncové čáry.

Žáci se seřadí na začátku tělocvičny na předem připravené značky. Rušná část na rozehtání organismu bude dnes probíhat různými způsoby překonávání délky tělocvičny tam a zpět a to dle následujících bodů:

- chůze,
- klus,
- běh (na maximum -malý závod),
- „jelení poskoky“ – volné poskoky s vysokými koleny,
- skákání po pravé noze a zpět po levé,



- poskoky snožmo,
- cval stranou tam i zpět,
- běh pozadu.

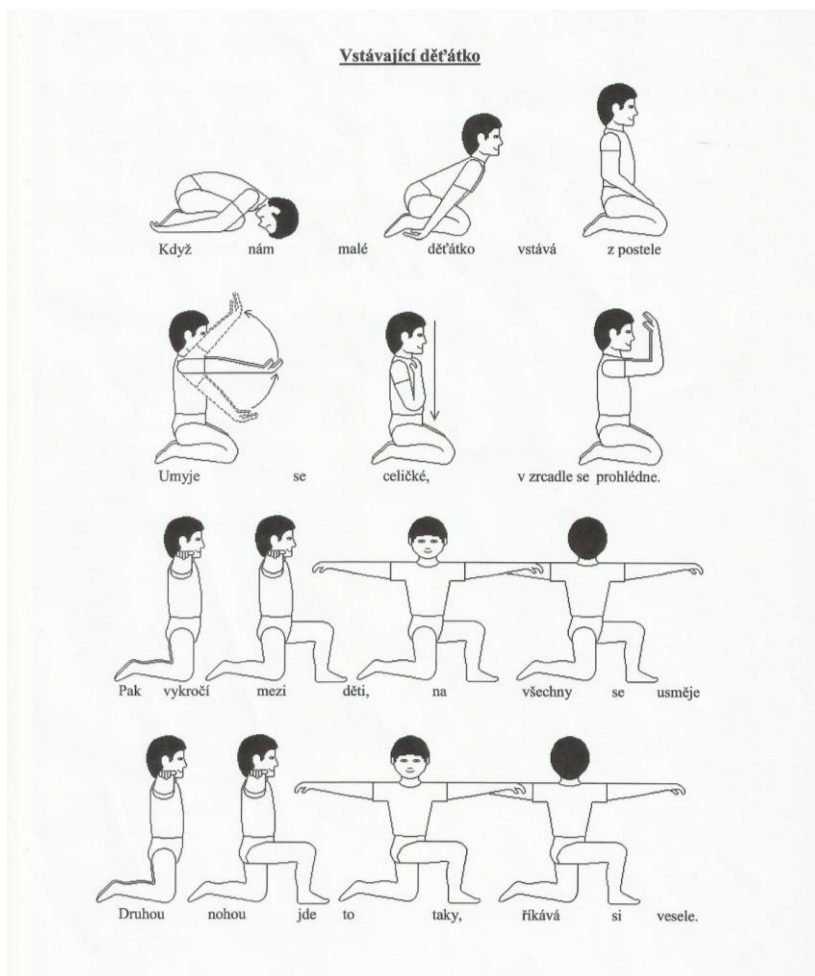
## 2) Průpravná (všeobecná) část hodiny

*Odhadovaný čas pro realizaci: 8 min*

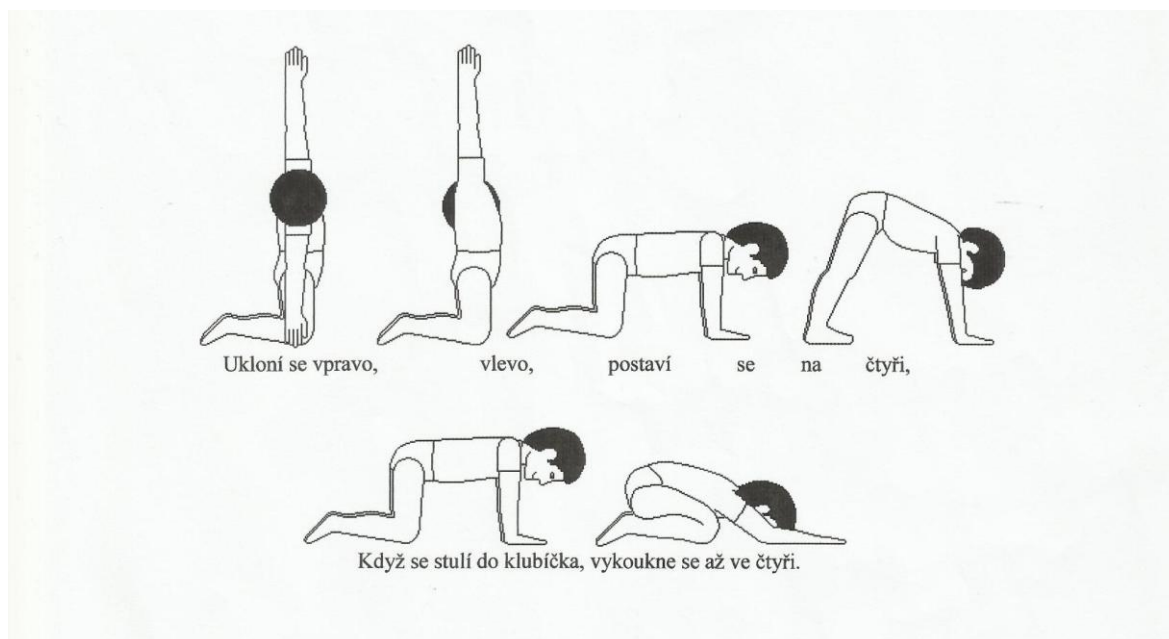
Cíl cvičení: protažení jednotlivých svalových skupin, návyk správného držení těla.

Pomůcky: značky.

Postavíme děti na značky (slovní pokyn, tranzitní karty). Začneme říkat doprovodný text a předcvičovat pohyby. Text a pohyby k jednotlivým částem viz obrázek číslo 9 a 10.



Obrázek číslo 9 – Jóga pro děti, Vstávající děťátko, část 1.



Obrázek číslo 10 – Jóga pro děti, sestava Vstávající děťátko, část 2.

*Odhadovaný čas pro realizaci: 6 min*

Cíl cvičení: protažení jednotlivých svalových skupin, návyk správného držení těla.

Pomůcky: značky, overball.

Žáci se postaví na značky a cvičí dle pedagoga. Pedagog je otočen k dětem čelem, děti cvičí zrcadlově, pokud budou mezi dětmi zmatky i po slovním doprovodu upřesnění stran, otočí se pedagog zády k dětem. Vše přizpůsobujeme aktuální situaci a dle reakcí žáků. Cviky s opakováním:

- míč držíme v obou rukou a s předklonem přidržíme u země, pak relativně pomalu se zvedáme a vytahujeme se za míčem nahoru, hlava sleduje celou dobu míč,
- rotace s míčem na prvou/levou stranu. DK se nepohybují – práce trupu, hlava pořád následuje míč,
- kruhy dovnitř, obě ruce na míči,
- kruhy ven, obě ruce na míči,
- kruhy dovnitř pravou rukou, kruhy ven pravou rukou,
- kruhy dovnitř levou rukou, kruhy ven levou rukou,
- míč držíme na břiše a kroužíme pánví, změna směru vždy, když jsme pánví vzadu, kvůli tlaku na bederní páteř (zamezíme tím přetěžování bederní oblasti),

- sed roznožný, míč kutálíme mezi nohama co nejvíce dopředu a zpět,
- sed roznožný, míč kutálíme po pravé/levé noze ke špičce a zpět.

### 3) Hlavní část hodiny

*Odhadovaný čas pro realizaci: 20 min*

Cíl cvičení: orientace v prostoru, procvičování dovedností v jednotlivém cvičení, zvýšení fyzické zdatnosti.

Pomůcky: značka, stopy nohou i rukou, plastové překážky s nastavitelnou výškou, kužely/kloboučky, šipky, 3 žíněny, 2 lavičky, obruče, brána na florbal nebo 2 kužely, košík, 3 florbalové míčky.

Hlavní část bude téměř celá sestavena z opičí dráhy. Překážky rozmanité, zaměřené na veškeré dovednosti. Žáci, budou mít úkol ztížený velkou variabilitou trasy a také zaplněním celého prostoru tělocvičny. Pro lepší orientaci slouží žákům barevné šipky, v místě, kde by pokračování trasy nemuselo být zcela jasné. Délka trasy nám pomůže vyřešit čekání žáků, ty můžeme posílat na trať dřív, než předcházející žák dráhu dokončí. Dle dovedností následujícího žáka upravujeme rozestupy mezi jednotlivci. Úkol žáků není zaměřen na rychlost, ale na kvalitu překonání překážek. Dle časové náročnosti optimálně opakujeme trasu 2 až 3 krát. Vždy ale opakování určujeme především dle aktuálního stavu žáků. Sledujeme únavu žáků a jejich zaujetí činností. Nezapomínejme na bezpečnost, únava a překročení doby, kdy jsou žáci schopni udržet pozornost, zvyšuje pravděpodobnost úrazu či zranění. Začátek trasy je určený značkou, která je barevně neutrální, tedy nepatří pouze jednomu z žáků. Překážky:

- vylézt na žebřiny, přelézt nahoře na druhé a po těch slézt dolů,
- ze stop udělaná trasa na poskoky snožmo,
- 3 různě vysoké překážky, úkoly překročit, podlézt, přeskočit,
- proběhnout připravený slalom,
- přes 3 připravené žíněny válení sudů nebo kotouly dle dovedností žáka.
- lavička – přeplazení,
- proskákat obruče,
- chůze po čtyřech, předem připravené stopy (pídalkovitý pohyb po čtyřech),
- lavička pro přejítí,

- konec překážkové dráhy brána s připravenou florbalovou hokejkou a nachystané 3 balónky k střelení.

#### **4) Závěrečná část hodiny**

*Odhadovaný čas pro realizaci: 6 min*

Cíl cvičení: zklidnění organismu, opakování orientace v prostoru, opakování poznávání částí těla, nácvik nápodoby u žáků D a E.

Pomůcky: značky.

Zvolíme klidnější cvičení. Žáci stojí na značkách, pracují dle slovních pokynů pedagoga. Ten po krátké časové prodlevě předvádí vyslovený slovní pokyn. Časová prodleva je pro žáky, kteří k vykonání nepotřebují náповědu, názorné provedení pak pro žáky, kteří pro splnění slovního pokynu nezvládnou úkon provést sami. Pro větší efektivitu cvičení je dobré mezi tyto fáze dát návod pomocí obrázku. Tyto předem připravené obrázky ukazuje asistent stojící vedle předcvičujícího pedagoga. Pokyny:

- podáváme se nahoru, dolů, doprava, doleva,
- zatřepeme levou/pravou rukou/nohou,
- zvedneme pravou/levou nohu,
- ukážeme do pravého/levého rohu před sebou/za sebou.

Pokyny různě střídáme, měníme části těla a směry. Další obměny a pokyny volí pedagog dle schopností a dovedností žáků. Cvičení se opírají o znalosti či učivo probírané žáky při vyučování v jiných předmětech.

### **NÁVRH NA HODINU PRO ŽÁKY VZDĚLÁVANÉ DLE ŠVP ZSS DÍL II.**

Cíl hodiny: nácvik dřepu, nácvik švihové práce paží, nácvik správného držení těla, nácvik správného provedení sedu roznožného.

Pomůcky: velký gymnastický míč, žíněnky, trampolína, pěnové míčky na soft tenis, podložky, švédské bedny, stopy, pěnový míč.

#### **1) Úvodní část hodiny**

*Odhadovaný čas pro realizaci: 12 min*

Cíl cvičení: rozehrátí organismu.

Pomůcky: žíněnky, trampolína.

Na rozezhřátí zvolíme pro žáky F, G aktivní skákání na trampolíně a válení sudů na žíněnkách. Každý z žáků bude s asistentem na jednom stanovišti.

Na trampolíně dáváme žáku pokyny ke změně tempa a tedy i výšky výskoku. Provádíme dopomoc v podobě chycení za ruce. Vyzkoušíme i zněnu dopadu nohou, tedy roznožování a následné přinožení. Nebo dopady pravou nohou vpřed, zpět do stoje snožného a následně levou vpřed. Obměny opět volíme dle schopností a dovedností žáka.

Přes předem připravené žíněny budeme válet sudy. Po překonání vždy jedné délky žíněnek necháme žáka přejít zpět na začátek a chvíli odpočinout. Další překonávání trasy necháme žáka provést s otáčením na druhou stranu.

## **2) Průpravná část hodiny**

*Čas pro realizaci cvičení: 10 min*

Cíl cvičení: protažení a uvolnění jednotlivých svalových skupin.

Pomůcky: podložky.

Žáci dostanou tranzitní karty. Po postavení na značky, které jsou umístěny na podnožkách, žáci provedou mírný stoj rozkročný. Obsahem následujícího cvičení je dynamický strečink:

- pohyby hlavou vpravo/vlevo, nahoru/dolů,
- kroužení pravou/levou paží,
- zapažení pravé/levé HK, druhou rukou zatlačit do loktu,
- rotace trupu,
- kruhy pánví,
- hluboký předklon,
- sed roznožný – předklon je pravé/levé noze,
- sed roznožný – střídání flexe/extenze v kotníku.

## **3) Hlavní část hodiny**

*První cvičení*

*Čas potřebný pro realizaci: 10 min*

Cíl hodiny: nácvik dřepu.

Pomůcky: švédské bedny, stopy.

Cílem následujícího cvičení je nácvik dřepu. Cíl cvičení je zvolen kvůli velkému omezení ostatních činností, v případě, že žáci nejsou této pohybové dovednosti naučeni. Díky minulému ověřování hodiny v praxi jsme zařadili požadavek této dovednosti mezi přední cíle při výuce žáka F.

Připravíme si švédskou bednu. Výšku a počet použitých částí bedny volíme dle výšky žáka tak, aby první výška byla přibližně stejná jako výška židle. Při posazení, by žák měl mít v kolenou úhel mírně větší než pravý úhel. Před švédskou bednu postavíme stopy, které budou značit široký stoj rozkročný.

Žáku dáme povel k stoupnutí na stopy a předpažení. Po předpažení uchopíme žáka za ruce a vyzveme ho k posazení na bednu. V případě obtíží i při tomto cviku využijeme možnost dalšího asistenta, který bude jistit žáka zezadu a dávat mu dotekem pocit bezpečí. Dopomoc prvního asistenta by se měla postupně stávat méně důležitou. Dle zkušeností s žákem F předpokládáme, že první průběh posazování bude doprovázen strachem a křečovitým držením asistenta. Nácvik opakujeme tak dlouho, dokud nebude žák schopen sám a bez strachu usednout na bednu s předpaženýma rukama.

Při provedení cviku bez projevu strachu snížíme výšku švédské bedny. Nácvik bude časově náročný, proto volíme opakování v každé následující hodině. Vzhledem k první úrovni výšky, můžeme nácvik provádět i během dne například ve třídě, popřípadě nácvik může pokračovat za pomoci rodičů doma.

### Druhé cvičení

*Čas potřebný pro realizaci: 15 min*

Cíl hodiny: nácvik švihové práce paží, držení těla, správného provedení sedu roznožného.

Pomůcky: pěnový míč.

Při nácviku přihrávek bude potřeba asistence dvou pedagogů. V případě celého cvičení bude potřeba pomoci žákům s pohybem a to fyzickým vedením paží. Asistent bude tedy stát za žákem a bude ho navádět dopomocí po celý průběh pohybu.

Žáky přes tranzitní kartu odešleme na předem připravené značky, které jsme připravili naproti sobě. Názornou ukázkou dáme žákům pokyn k zaujetí základní polohy, kterou je stoj rozkročný. Spolu s předklonem a prací paží kutálíme míč po zemi. Paže jsou natažené a provádí švihový pohyb vpřed. Úkolem žáků je i zachycení přihrávky spolužáka.

Po vhodně dlouhé době změníme odhodovou polohu žáků. Žákům dáme slovní pokyn k zaujetí sedu roznožného. Pro pochopení doprovázíme názornou ukázkou. Dbáme na správném provedení sedu, avšak vždy jen vzhledem k možnostem pohyblivosti a možného rozsahu svalů. Úkolem žáků je kutálení míče švihem paží vpřed.

Dvě obměny jsou vzhledem k unavitelnosti žáků dostačující. V případě, že by žáci stále byli činností zaujmuti, zvolíme jako následnou obměnu hod vrchem a spodem ze stoje mírně rozkročného. Dle našich zkušeností z praxe předpokládáme, že obměnu číslo tři vůbec nevyužijeme. Využití by bylo možné po zařazení přestávky. U žáka F i G bychom volili odhody spodním obloukem.

### **5) Závěrečná část hodiny**

*Čas potřebný pro realizaci: 10 min*

Cíl hodiny: relaxace.

Pomůcky: gymnastické míče.

V závěrečné části hodiny necháme žáky volně relaxovat na velkých gymnastických míčích. Žáci mají tuto činnosti jako oblíbenou. Většinou relaxace probíhá v podobě mírného pohupování v sedu rozkročném.

## **Příloha 6:** Návrh na hodinu TV – návrh číslo 5

Cíl hodiny: opakování dovednosti přiřazování předmětů, procvičování výběru z více možností, trénink krátkodobé paměti.

Pomůcky: lavička, kloboučky, barevné předměty, pracovní listy pro přiřazování, předměty na přiřazení + některé navíc, značky.

### **1) Úvodní část hodiny**

#### Formální (organizační):

*Odhadovaný čas průběhu činnosti: 10 min*

Vcházíme do tělocvičny. Žákům D až G dáme tranzitní karty, ostatním žáků dáme slovní pokyn k převlékání. Již převlečení žáci mohou běhat, skákat a chodit volně po tělocvičně. U žáků s PAS, kteří jsou naučeni trávit svůj nestrukturovaný volný čas, je zařazení této činnosti velmi vhodné. Uvolnění prvních emočních projevů u těchto je žádoucí. Žáci působí spokojenější a při nástupu klidnější.

Po převlečení žáků dáme pokyn k nástupu (tranzitní karta, slovní pokyn). Nejprve kontrola úborů, řetízků a správně nazutých bot. Při nástupu povíme žákům, co nás dnes čeká. S dětmi se pozdravíme říkankou doprovázenou pohyby (říkanka viz metodické náměty k návrhům).

#### Rušná:

*Čas pro realizaci hry: 10 min.*

Cíl cvičení: procvičování reakce na signál, opakování barev.

Pomůcky: barevné předměty pro každého žáka, lavička, kužely.

Každému žáku přidělíme jeden barevný předmět. Barvy přidělujeme žáků dle podobnosti jejich schopností a dovedností. Cílem je přidělit stejné barvy žáků, kteří jsou na podobné pohybové úrovni. Pro žáky A, B volíme předmět červené barvy, žák D, E modrá barva a žák C žlutá.

Správným rozdělením barev zajistíme soupeřivou náladu mezi zdatnějšími žáky. Po obvodu celé tělocvičny postavíme kužely nebo jinak zvírazníme trať určenou pro běh. Důležité je i jasně označit kudy se vybíhá z lavičky a kudy se k ní přibíhá.

Žáky posadíme na lavičku s předmětem v ruce. Úkolem žáků je na vizuální signál vyběhnout po připravené trase a vrátit se zpět na lavičku. Vizuální signál zajišťuje pedagog sedící na židli na před lavičkou. Je k žákům čelem a drží stejné předměty



jako mají žáci. Pedagog může v průběhu hry posílat na trať i více žáků (skupinek žáků) najednou.

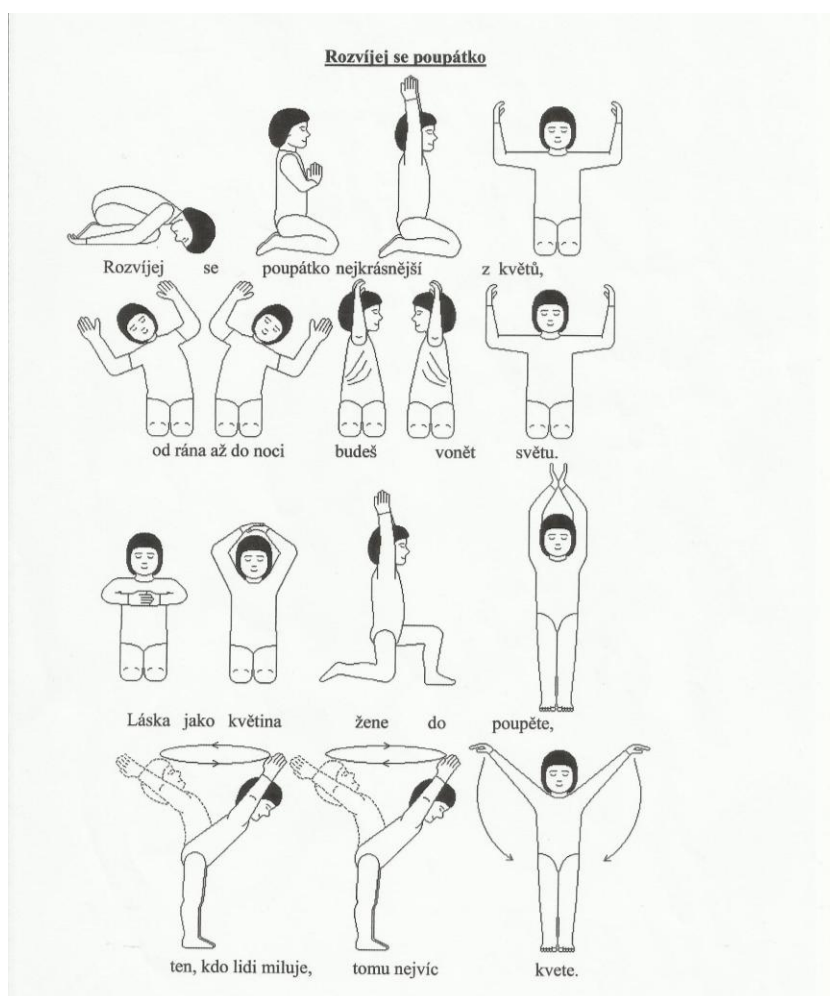
## 2) Průpravná (všeobecná) část hodiny

*Odhadovaný čas pro realizaci: 4 min*

Cíl cvičení: protažení jednotlivých svalových skupin, návyk správného držení těla.

Pomůcky: značky.

Postavíme děti na značky (slovní pokyn, tranzitní karty). Začneme říkat text a doprovázet jej pohyby. Text a pokyny k pohybům viz obrázek číslo 11.



Obrázek číslo 11 – Jóga pro děti, Rozvíjej se poupátko.

## 3) Hlavní

První hra

*Čas pro realizaci hry: 4 + 10 min.*

Cíl hry: opakování dovednosti přiřazování předmětů, procvičování výběru z více možností, trénink krátkodobé paměti.

Pomůcky: pracovní listy pro přiřazování, předměty na přiřazení + některé navíc, značky.

Každý žák bude mít v jedné části tělocvičny svoji značku. U této značky bude položen papír formátu A4, tento pracovní list budou žáci dobře znát, bude použit stejný princip i stejné obrázky, jaké žáci plní ve škole při vyučování. U žáků A, B a C vzhledem k jejich dovednostem, schopnostem a věku využijeme předem připravený text. Tento pracovní list jsme si pro výzkumné šetření vyrobili sami a to v návaznosti na informace o již probraném učivu. Žáci tedy tento list uvidí poprvé, ale doplňování jednoduchého pro ně bude již známé.

Uprostřed tělocvičny bude různorodá skupina předmětů. Pro zmatení využíváme předměty podobné nebo lehce zaměnitelné (obtížnost dle schopností a dovedností žáků). Z těchto předmětů budou žáci vybírat jednotlivé pro plnění úkolu.

Cílem žáků je přiřazení stejných symbolů k předloze. Počet při přenášení předmětů je omezen na jeden. To znamená, že při jedné cestě může žák přenést pouze jeden předmět do svého pracovního listu. Počet obrázků (předmětů) k přiřazení na pracovním listě přizpůsobíme schopnostem žáka. Při správně zvolené obtížnosti dokončí všichni žáci svůj úkol v přibližně stejném čase. Na začátku hry budou všichni hráči stát u svých značek, teprve na povel (písknutí) budou moci vybíhat ke středu tělocvičny. Po doplnění celého pracovního listu, se žák postaví ke své značce a zvedne ruku.



Obrázek číslo 12 – Kruh pro výběr možností.



Obrázek číslo 13 – Připravené pracovní listy.

### Druhá hra

*Čas pro realizaci hry: 3 + 10 min.*

Cíl hry: nácvik kombinace lokomočních pohybů, nácvik odrazu, posílení svalů DK.

Pomůcky: značky, izolepa, šipky.

Příprava pracovního postoru za pomoci izolepy, ktetou nalepíme ve tvaru žebříku na zem. Velikost čtvercových otvorů na snadné umístění stop. Úkolem žáků je proskakování naznačeného žebříku:

- proběhnout s využitím všech otvorů, každý otvor jedna DK,
- proběhnou s došlapem do každého druhého otvoru, každý otvor jedna DK,
- rozkročmo na úrovni prvního otvoru, snožmo do druhého a stále dokola,
- rozkročmo na úrovni prvního otvoru, pravou/levou do druhého - střídat a opakovat,
- vlevo na úrovni prvního otvoru, do druhého otvoru, vpravo na úrovni třetího otvoru a úhlopříčkou zpět,
- snožmo v levo od prvního otvoru, snožmo v pravo od druhého otvoru,
- snožmo v levo od prvního otvoru, snožmo do druhého otvoru, snožmo v pravo od třetího otvoru, a úhlopříčkou zpět,

- snožmo do každého otvoru,
- snožmo objedno.

### Třetí hra

*Čas pro realizaci hry: 3 + 15 min.*

Cíl cvičení: provedení kotoulu vpřed nebo předcházejících činností v metodické řadě.

Pomůcky: žíněnky.

Nácvik **kotoulu vpřed**. V dnešní hodině půjde o první seznámení s lokomočním pohybem. Pohyb nejdříve názorně předvedeme avšak předpokládáme, že v dnešní hodině půjde především o nácvik průpravných cvičení.

Prvním krokem je zpevňovací průprava. Cílem je posílení pletence ramenního, cvičení:

- plazení přes lavičku, žák na ni provede leh, vzpažením horních končetin (dále jen HK) uchopí okraje a krčením paží se přitahuje, organizace: zástup žáků za lavičkou, po odcvičení se žák vrací zpět do řady, opakujeme 2 krát,
- plazení po podložce, délku trati určujeme počáteční a cílovou čarou,
- lezení po žebřinách, narohu a dolů.

Pokračujeme v metodické řadě nácvikem rotačních cviků. Využíváme žíněnky.

- válení sudů po nakloněné rovině,
- válení sudů po nakloněné rovině doplněné držením pěnového míče v rukou ve vzpažení nebo mezi kolena.

Nácvik sbalení, tedy správného zakřivení páteře. Cvičení:

- leh na zádech, DK skrčit přednožmo, chytit se za kolena a přitáhnout hlavu, pohoupování v této poloze,
- následně žák zkouší polohu vajíčka ze sedu, HK drží kolena, hlavu tlačí čelem ke kolenům, úkolem je zkoupnutí ze sedu do lehu a zpět.

Počet cvičení, které s dětmi zvládneme, se bude odvíjet individuálně od úrovně dovedností žáků ve zvoleném cvičení. Na žáky nespěcháme, trpělivě postupujeme v nácviku metodickou řadou.

## **4) Závěrečná**

*Odhadovaný čas pro realizaci: 3 min*

Cíl cvičení: uvolnění, zklidnění organismu, vydýchání a protažení.

Pomůcky: značky.

Imitace věšení prádla. Provedení:

- výpon, vzpažit,
- hluboký předklon, volně vyvěsit horní polovinu těla,
- mírný stoj rozkročný, kývat pažemi ze strany na stranu.

Opakujeme 4 krát.

*Odhadovaný čas pro realizaci: 4 min*

Cíl cvičení: uvolnění, zklidnění organismu, vydýchání a protažení.

Pomůcky: značky, velice pomalá hudba.

Růst trávy. Žáci stojí na značkách a provedou hluboký dřep – sedí na patách, trup vzpřímený a ruce v bok. Po zaujmutí základní polohy všemi žáky pustí pedagog hudbu. Úkolem žáků je imitovat růst trávy pomalými, plynulými pohyby. Rozsah pohybů by měl být skoro neznatelný. Konečnou polohou je stoj na špičkách, vytažený trup a vzpažené HK.

## **NÁVRH NA HODINU PRO ŽÁKY VZDĚLÁVANÉ DLE ŠVP ZSS DÍL II.**

Cíl hodiny: zlepšení koordinace pohybu, nácvik správného držení těla, nácvik lokomočních pohybů a správného provedení dřepu.

Pomůcky: lavičky, beruška se snímatelnými 7 tečkami, švédská bedna, stopy.

### **1) Úvodní část hodiny**

*Odhadovaný čas pro realizaci: 6 min*

Cíl cvičení: zaktivování žáka, příprava na další činnost.

Pomůcky: lepicí páska na vyznačení čáky.

Organizace úkolu je přecházení tělocvičny tam a zpět. Úkolem žáků je imitace pedagoga, který předcvičuje:

- chůze,
- chůze po špičkách (neprovádíme s žákem F),
- chůze po patách,
- chůze s vtaženými prsty DK, skrčením palců přenesení váhy na zevní stranu chodidel)

- chůze po čáře,
- chůze pozpátku.

Počet opakování volíme dle aktuální situace. Doporučujeme přechod dvou délek tělocvičny u cvičení, jehož provedení žáci dobře zvládají. Lokomoční pohyby, které jsou pro žáky náročné, opakujeme pouze jednou, popřípadě je možno ještě trasu zkrátit.

## 2) Průpravná část hodiny

*Odhadovaný čas pro realizaci: 6 min*

Cíl cvičení: protažení jednotlivých svalových partií.

Pomůcky: žádné.

Rozcvičení dle pedagoga. Úkolem žáků je opakovat pohyby. Přecvičujeme:

- stoj, půl kruhy hlavou,
- upažit, kroužení v zápěstí na pravou/levou stranu,
- upažit, kroužení v loketním kloubu na pravou/levou stranu,
- celé kruhy napnutými HK,
- široký stoj rozkročný, hluboký předklon, výdrž,
- stoj rozkročný, kroužení pánví,
- široký stoj rozkročný, předklon k levé/pravé noze.

## 3) Hlavní

*První cvičení*

*Čas potřebný pro realizaci: 10 min*

Cíl hodiny: nácvik dřepu.

Pomůcky: švédské bedny, stopy.

Pokračujeme v nácviku dřepu. Nachystáme švédskou bednu a stopy. Postavení stop zády k bedně a pro širší stoj rozkročný. Vždy jeden žák pracuje a druhý odpočívá. Dbáme na správné držení těla, především připomínáme žáků k vzpřímení hlavy. Nejlépe, aby se nám žák díval na obličej.

Žáku dáme povel k stoupnutí na stopy a předpažení. Po předpažení uchopíme žáka za ruce a vyzveme ho k posazení na bednu. V případě obtíží opět využijeme možnost dalšího asistenta.

Nácvik provádíme s deseti opakováními. Volíme max. tři série dle situace v hodině.



Obrázek č. 14 – Nácvik dřepu, lehčí varianta.



Obrázek č. 15 – Nácvik dřepu, obtížnější varianta.

### Druhé cvičení

*Čas potřebný pro realizaci: 15 min*

Cíl hodiny: nácvik lokomočních pohybů.

Pomůcky: žíněnky.

Pracujeme s žáky systémem jeden na jednoho. Při nedostatku pedagogických pracovníků při hodině TV volíme střídavou činnost, kdy jeden žák pracuje a druhý na žíněnce odpočívá. Nácvik:

- leh na břicho, nohy pokrčit v kolenou, patami se snažíme dotýkat hýždí nejprve levou/pravou a poté oběma DK,
- leh na břicho, čelo na podložce, HK pokrčeny a ruce v týl, zvedáme lokty nad podložku - v případě, že by byl cvik příliš obtížný, volíme zvedání HK v upažení,

- leh na břicho, čelo položena na hřebec rukou pokrčených HK, roznožené DK, úkolem žáků je nádech a s výdechem zvedání trupu (hlavy), hlava v prodloužení páteře, nezakláníme
- leh na břicho, s výdechem se snažíme protáhnout HK co nejvíce dopředu, motivací můžeme použít nějaký předmět,
- stejné cvičení ale protahujeme DK,
- leh na břicho, ruce na hřbetech ruky, zanožování natažené pravé/levé DK.

### Třetí cvičení

*Čas potřebný pro realizaci: 13 min*

Cíl cvičení: zlepšení koordinace pohybu, nácvik správného držení těla.

Pomůcky: lavička, beruška se snímatelnými 7 tečkami.

Na podlahu před lavičku položíme značku, označující začátek cvičení. Vedle značky umístíme tabulku se sedmi černými puntíky. Následuje lavička, po jejímž přejití je na zemi umístěna beruška. Pro jasnější orientaci v prostoru označíme konec trasy šipkou zpět, abychom žáky opět odeslali na začátek cvičení. Úkolem žáků je přenést chůzí po lavičce tečky a přilepit je berušce. Vzhledem k lichému počtu volíme dvě opakování, kdy vystřídáme začínajícího žáka tak, aby oba na konci cvičení měli za sebou sedmkrát projitou trasu.

## **4) Závěrečná**

*Čas potřebný pro realizaci: 8 min*

Cíl hodiny: relaxace, protažení a uvolnění svalového aparátu.

Pomůcky: žíněnky.

Využijeme lokomočních pohybů:

- kočka, která líže mléko,
- králík – sed na paty, dýchání do břicha,
- sed na patách, natahujeme se HK vzhůru – trhání jablek.



## **Příloha 7:** Hodnocení a úprava – návrh číslo 1

### **První část**

Ověření hodiny v praxi probíhalo 10. 2. 2014. Při začátku ověřování hodiny TV chyběl žák E, který se připojil na začátku závěrečné části hodiny.

**Úvodní formální část** hodiny může probíhat dle navrženého. Časová dotace je však nedostatečná. Je potřebná změna na 10 min pro činnost. Zařazení volného prostoru po převlečení je nutno znovu ověřit v následujících hodinách. Dnes byla aktivita žáků po převlékání nízká.

V **rušné části** je nutné změnit čas pro realizaci na 10 minut. Přiřazení žáků F a G, kteří jsou vzdělávání dle ŠVP ZSS DIL II. není vhodné. Vzhledem k jejich schopnostem je nutné zvolit jinou formu rozehrátí organismu. Pro žáka D je potřebná asistence po celou dobu rušné části hodiny. Potřebu stálé asistence lze předpokládat i u žáka E, který však v této části hodiny, kvůli pozdnímu příchodu, chyběl.

Návrh **průpravné části** hodiny je vyhovující. Pozitivní reakce žáků na podněty, cíl protažení splněn. Vhodné doplnit pokyn pro pedagoga, který by měl cvičit čelem k žákům, ale pohyby provádět zrcadlově. Pro žáky F, G je takto navržené protažení nevhodné, v dalších hodinách zvolit jinou PA pro protažení a uvolnění svalového aparátu žáků.

Na realizaci **hlavní části** hodiny nutné vyčlenit 2+8 min a 2+10 min. První časové údaje udávají dobu přípravy pomůcek, tento čas nemusí být brán v úvahu v případě, kdy pedagog nezapojený do právě pobíhající činnosti paralelně chystá pomůcky na následující cvičení.

Vyzkoušení první hry v praxi dalo podnět k doporučení zaměření se na další nácvik. Ten spočívá v dovednosti dát jasně najevo konec, tedy splnění zadaného úkolu. Např. v podobě zvolání slova „hotovo“, zvednutím paže či jiného smlouvaného signálu po stoupnutí na značku. Při této hře vhodné volit sbírání víček dle barvy žáka na nástěnce s denním režimem ve třídě.

Při realizaci druhé hry výrazně chyběl motivující prvek pro podporu soutěživosti hry. Slovní povzbuzování pedagogem (i žáky) nedostačovalo. Navrhovanou změnou je postavení dvou totožných tras. Žáci tak mohou mezi družstvy soupeřit. Vnímání druhého žáka cvičícího paralelně je zde spatřován jako vhodný prvek motivace. V případě, že skupinu žáků rozdělíme na žáky pohybově zdatnější a méně zdatné, je vhodné upravit i počet rozmístěných kuželů a tedy délku či obtížnost trasy.

**Závěrečnou část hodiny** je nutné časově upravit. Pro pohybovou aktivitu je vhodné zvolit čas 10 min a pro činnost volenou dle zájmu žáků také 10 min. Čas k organizaci vyžaduje 5 min pro obě cvičení. Před samotným nácvikem přihrávky byl zařazen čas pro volný pohyb s míči. Doporučuji tuto doplňkovou činnost zařadit před každou činností s tímto náčiním. V praxi může objevit i situace, kdy žáci nevyužijí tento časový úsek dle našich představ. Aktivita žáků se může projevit v následujících hodinách TV, proto doporučuji nenechat se odradit momentálním nezájmem žáků v jedné VJ.

Při výzkumném šetření jsem vytvořila tři dvojice pro nácvik přihrávek. Rozdělení dle úrovně schopností a dovedností žáků. V průběhu cvičení dorazil i žák E. Způsob přihrávky byl volen dle úrovně žáků. Trojice žáků A, B, C měla za úkol procvičování přihrávky nohou, zde jsem kladla důraz především na zpracování přihrávky zastavením a provedení odkopu správnou částí DK, tedy vnitřním nártem. Žáci byli instruováni pro přesnost slovním doprovodem a vizuální ukázkou. Přesnost nebyla však hlavním cílem nácviku. Nácvik přesnosti doporučuji zařadit po nácviku správného provedení odkopu. Při cvičení s tímto cílem volím přihrávání do vyhrazeného prostoru, který lze vyznačit brankou, kužely nebo lepicí páskou.

Pro druhou dvojici (žáci D, E) jsem zvolila nácvik přihrávky obouruč spodem. Při nácviku byla často potřeba dvou pedagogických pracovníků k fyzickému vedení pohybu, motivaci a celkovému dohledu na průběh cvičení. U těchto žáků byla potřeba využití vyznačení prostoru, tedy potřeba vizualizace místa pro odhod. Komplikace nastala v případě nepřesné přihrávky od spolužáka, kdy žák E měl problém s vystoupením z vyznačeného prostoru. Vyznačení prostoru je vhodné řešit značkou, která udává jasný bod pro odhod a přesto nezamezuje pohybu při chytání.

Poslední dvojici tvořili žáci vzdělávaní dle ŠVP ZSS DÍL II. Úkolem žáků F, G byl nácvik přihrávky kutálením v sedu roznožném. U žáků jsme kladli důraz na správné zaujetí základní polohy. Z cvičení vychází další podnět, tedy protahování svalů DK a svalů zad s cílem správného provedení sedu roznožného. Práce paží při odhodu byla u žáků ve fázi nácviku, pohyb byl žáky pochopen. Problém byl s motivací a neschopností zaměření pozornosti na činnost. Čas činnosti byl i vzhledem k uvedenému zkrácen. U žáků F, G probíhala práce pouze za přítomnosti pedagogických pracovníků. Využito bylo především fyzického vedení pohybu, motivace a slovního doprovodu.

Problém se objevil s odhadem ukončení činnosti pro celou třídu. Vzhledem k předešlému obsahu hodiny, se projevovala na žácích únava již po sedmi minutách cvičení. Bylo nutné dbát na vizuální známky únavy, nechuti aktivně přihrávat a nečinnosti. Činnost byla poté ukončena na doporučení třídní učitelky. Doporučuji proto nácvik házení zařazovat do hlavní části hodiny. Zdůrazňuji, že je nutné věnovat pozornost stavu aktuálnímu zaujetí žáků činnostmi a adekvátní reakci na situaci. Není chybou předčasně ukončit cvičení, chybou je zůstat v činnosti, která ničí pozitivní atmosféru hodiny. Slíbená odměna po cvičení, zde situaci nezlepší, faktor únavy je příliš silný.

Následná činnost za odměnu vyvolala v žácích opět nadšení. Volba této činnosti byla tedy vhodně zařazena. Tři žáci si zvolili gymnastický míč, zbytek třídy florbalové hokejky a střelbu na bránu.

**Závěrečné zhodnocení hodiny:** během hodiny byly naplněny všechny cíle. Při ověřování jednotlivých cvičení byly zjištěny chyby, které jsou uvedeny v textu výše spolu s doporučením nápravy. Žádné závažnější komplikace při vedení hodiny nenastaly. Při hodině nedošlo k žádnému zranění ani nežádoucím projevům chování.

## **Druhá část**

**V hlavní části hodiny pro žáky s vzdělávaně dle ŠVP ZSS DIL II.** jsem volila cvičení na gymnastickém míči. Navrhovaná cvičení byla pro žáky F, G příliš obtížná. Žáci zvládli sed na míči spolu s mírným pohupováním. Slovní pokyny pro pohyb na míči s udáváním pohybu pánve do boku (vpravo/vlevo) byly pro žáky nesrozumitelné. Ani po fyzické pomoci v pohybu nebylo možno s žáky cvičení provést. Nutné najít způsob, jak cvičení žákům vizualizovat. Kroužky pánví jsem po této zkušenosti zcela vynechala. Další navrhované obměny cvičení dovednost žáků také přeceňovaly. Při cvičení, kdy bylo nutné zaklonění, leh na míči a následné natažení HK se žák G bál. Jeho strach se projevoval křečovitostí celého těla a odmítáním provedení pohybu. Po zjištění, že žáku nedodává jistotu ani podpora dvou pedagogických pracovníků, kdy jeden držel žáka za ruce a druhý jej zezadu podepíral, jsme cvičení přerušili. U žáka F se při zaklání na míči projevy strachu neobjevovali. Opět nastal problém s vizualizací cvičení žáku tak, aby pochopil zadaný úkol. Jako vhodná pomůcka vizualizace se osvědčilo využití malého látkového míčku a košíků. Přendáváním z košíku do košíku jsem u žáka docílila proveditelnosti cviku nejen při úkolu lehu na míči s propnutými HK ve vzpažení, ale také úklony na míči do strany. Provedení

jednotlivých cviků byl nesprávné, tento fakt se změní s dalším nácvikem. Úspěchem bylo nalezení způsobu jak žáku cvičení vizualizovat. Při cvičení je důležitá slovní korekce a fyzická dopomoc žáku při průběhu pohybu.

Následně jsem vyzkoušela cviky, které vycházeli ze stoje s umístěním míče před tělem. Již v začátku cvičení jsem narazila na základní problém, kterým bylo zjištění, že žák G není naučen a schopen provést dřep. Pedagogem provedená názorná ukázka ani pomoc při vedení pohybu nepomohli tento stav změnit. Žák této dovednosti byl již v budoucnu učen, v nácviku se žákem však nepokračovali a tedy je úroveň jeho nácviku v začátku. Zde vychází podnět pro následující práci s žákem a tedy zařazení nácviku lokomočního pohybu dřep. Na tento prvek se zaměřím v dalších hodinách TV. Žák F zvládá leh na míči na břicho i udržení rovnováhy v této poloze za pomoci natažených HK a DK. Objekt míče („žabička“) žák F také zvládá. Úkol s cílem ručkovat od míče a zpět jsme vzhledem k dovednostem a schopnostem žáka nezařazovali. U žáka F doporučuji pokračovat v nácviku rovnováhy v různých polohách.

Posledním navrhovaným cvikem bylo v lehu na podložce překlápění DK položených na míči. Průběh opět neodpovídal představám. Žákům jsem pomohla fyzickým vedením pohybu, i přesto nebyli schopni ani s malým rozsahem pohybu cvičení zvládnout. Důvodem byla opět špatná vizualizace cvičení. Celkově hodnotím takto navrhované cvičení s velkým gymnastickým míčem jako nevhodně zvolené pro oba žáky. Hlavní problém spatřuji v nedostatečné vizualizaci jednotlivých cvičení. Pro další praxi doporučuji volit pouze cvičení, při kterých je možné využít vizualizace za pomoci nejčastěji košíkového systému. Názorná ukázka je pro žáky G, F nevhodná. Vzhledem k jejich schopnostem a dovednostem poztrácí smysl.

Po skončení cvičení jsem vzhledem k viditelné únavě žáků zařadila relaxační činnost dle individuálních potřeb. Žák F zůstal sedět na relaxačním míči a volně se pohupoval. Pro žáka G jsem zvolila pasivní odpočinek na žíněnce.

Na závěrečnou část hodiny byli žáci připojeni ke třídě.

## **Příloha 8:** Hodnocení a úprava – návrh číslo 2

### **První část**

Ověření hodiny v praxi probíhalo 24. 2. 2014. Chyběl žák E.

**Úvodní formální část** proběhla bez komplikací. Časová dotace je dostatečná. Aktivita žáků ve volném čase po převlečení byla nízká, činnost jsem ukončila a za pomoci slovního vedení a tranzitních karet jsem žáky odeslala na značky.

Pohybová aktivita v **rušné části** je zvolena s dostatečnou časovou dotací. Zahřátí probíhalo dle představ. Nedošlo k žádným větším komplikacím. Žák C měl tendence provedení cviku šidit a neustále bylo nutné jej opravovat. U vyššího počtu opakování jednotlivých lokomočních pohybů žák přestával cvičit. U žáka C se dnes viditelně projevovala únava, lenost nebo nechť k pohybu. Asistenci po celou dobu cvičení bylo nutné zvolit u žáka D, u kterého se projevovala snížená schopnost udržení pozornosti.

Náplní **průpravné části hodiny** byla sestava z jógy pro děti. Nácvik zvolené sestavy je teprve v počátcích. Dnes ji žáci cvičili po čtvrté. U cvičení bylo nutné korekce jednotlivých poloh a pomoc v podobě fyzického vedení v průběhu některých pohybů. Vzhledem k fázi nácviku bylo pro odcvičení sestavy nutné vymežit čas o 5 minut delší než je uvedený čas v návrhu. Vzhledem k upření pozornosti žáků na nová cvičení a pohyby jsme zařadili další protahovací cvičení. Zvolila jsem žákům známé protahování za pomoci overballů, která se ukázala vhodnou pomůckou pro protažení u těchto žáků. Mezi žáky A, B se projevila soupeřivost, která dopomohla k větší motivaci a protažení. U žáka C opět viditelné snížené zaujetí pohybovou činností.

**Hlavní část hodiny** zaměřena na rozvoj silových schopností žáků. Pro žáky je takto navržená hodina nezvyklá, rozvoj síly je u žáků zařazován minimálně a pouze jako druhotný cíl cvičení. V případě zařazení PA s primárním cílem posílení kosterního svalstva, jsou jednotlivá cvičení pouze doplňkovou činností hodiny. Již při sestavování návrhu jsem předpokládala, že se u žáků bude projevovat větší míra únavy. Pro zajištění bezpečnosti při cvičení, jsem zařazovala čas určený pro oddech. V návrhu jsem tento čas zajistila střídáním na stanovištích. V praxi byl i tento mezičas pro odpočinek krátký, proto jsem zařazovala průběžnou konverzaci s žáky A, B a C o cvičení. Tázala jsem se žáků, zda jsou cvičení obtížná, zábavná či známá. Následně žáci vzpomínali na osoby v jejich okolí, které chodí pravidelně cvičit. Při

dalších hodinách zaměřených na rozvoj silových schopností předpokládám zkracování oddechového času mezi cvičeními. Z výzkumného šetření vyplívá vhodnost častějšího rozvoje síly vzhledem k snížené fyzické zdatnosti všech žáků. Dalším podnětem do praxe je zařazení PA k rozvoji vytrvalosti.

Před začátkem hlavní části hodiny jsem žáky svolala do kruhu. Následovala názorná ukázka a popis jednotlivých cvičení. Pro žáky A až C považuji tuto organizaci za vhodnou, dává jim možnost předvídatelnosti následující části VJ. Vzhledem ke snížené schopnosti zaměřenosti pozornosti a snížené schopnosti porozumění slovním pokynů u žáka C je takto volená organizace nevhodná. Zařazení do VJ hodnotím pozitivně, vzhledem s ohledem na celou třídu.

První cvičení: kliky o zeď. Využitím stop a otisků dlaní, bylo cvičení vhodně vizualizováno. Zvolený počet opakování a sérií pro žáky optimální. Byl kladen důraz na zaujmutí správné základní polohy, která byla pro žáky nová. Při průběhu pohybu měli žáci tendenci prohýbat bederní páteř nebo se předklánět. V průběhu cvičení nutná slovní korekce popřípadě i fyzické vedení pohybu, u žáka C také opakování názorné ukázky. Druhé cvičení bylo zvoleno nevhodně. Chůze „v trakaři“ je pro žáky nevhodná. Žáci nedisponují schopností udržet zpevněný trup. Žák C má malou sílu i v HK. Při cvičení jsem u žáků pozorovala přetížení bederní páteře i v případě, kdy pedagogický pracovník žáka uchopil nad kolena v oblasti stehen. Doporučuji zvolit jinou PA s cílem posílení HK či trupu. Třetí posilovací cvičení bylo zaměřeno na posílení DK. Poskoky snožmo jsou pro žáky známým pohybovým cvičením. Změna byla v dopadové fázi cvičení. Základní polohou byl hluboký dřep, do kterého měli žáci opět doskočit. U žáků C a D se v průběhu cvičení objevovalo nepochopení provedení hlubokého dřepu. U žáka D bude nutná delší doba nácviku pro správné provedení hlubokého dřepu. Pro čtvrté cvičení bylo využito dvou tabulek s obrázky. Vrchní tabulka byla správně umístěna. Vzhledem k praxi doporučujeme umístění spodní tabulky ne na zem, ale do úrovně natažených HK při poloze dřep. Důvodem je nežádoucí ohýbání žáků pro obrázky umístěné na zemi. Při možnosti využití košíku, který v tělocvičně můžeme zavěsit na zeď, se jeví tato varianta jako vhodnější. Malé předměty se žákům lépe uchopují a žáci tak mohou věnovat více pozornosti průběhu pohybu. Obsahem pátého cvičení byly sed lehy. Cvičení se žákům líbilo, bylo pro ně srozumitelné a atraktivní. Již před zahájením jsem pozorovala na žácích velkou únavu. Zvolila jsem proto dvě série, ale pouze po 7 opakování. Při prvním cvičení pracovali žáci na žíněnce s připravenými košíky. V druhé sérii si vyzkoušeli

přenášení obrázků v druhém přichystaném pracovním prostoru. U žáků byla nutná asistence a korekce. Počítání bylo organizováno počtem předmětů v košíku. Pedagogičtí pracovníci žáky slovně motivovali. Průběh výzkumného šetření a zpětná vazba od žáků ukázala, že využití košíků s předměty je vhodnější. Žákům se lépe pracuje a mohou se tak více soustředit na správné zapojení břišních svalů. Vzhledem k únavě a aktuálnímu stavu zaujetí žáků jsme posilování svalů šikmých břišních a hýžďových již nerealizovali. Do konce VJ zbývalo pár minut, které jsem s žáky strávila uklízením pomůcek a konverzací o průběhu hodiny. Žákům se hodina líbila, avšak přišla jim náročná.

## **Druhá část**

Pro rozehřátí žáků F a G jsem v dnešní hodině zvolila poskoky na trampolíně. Skákání na trampolíně je pro žáky známou činností. Vzhledem k faktu, že v tělocvičně je pouze jedna trampolína, byl návrh rušné části hodiny pro tyto žáky nedostatečný. Využila jsem tedy i volného pohupování na velkém gymnastickém míči u žáka, který nepracoval na trampolíně. Při poskocích na trampolíně probíhala neustálá asistence. Nejprve jsem nechala žáky volně rozskákat. Následně bylo úkolem žáků skákat dle pokynů pedagogického pracovníka. Změnit sílu odrazu činilo žáku G obtíže. U žáka se strach projevoval křečovitým držením rukou pedagogického pracovníka. Nutit žáka více se odrazit není vhodné, proto jsem následně vyzkoušela změnu postavení DK při dopadu. Vzhledem k nepochopení zadání, se u žáka cvičení neosvědčilo. Pro následné zařazení této aktivity doporučuji vytvořit názorné obrázky (formát A4) a vyzkoušení postavení DK na pevné zemi. Žák F se při změně síly odrazu nebál. Problém se objevil v nepochopení slovního doprovodu (výrazy hodně, málo a jiné). Pedagogický pracovník dával žákům dopomoc čelným postavením s nataženými HK k žáku, který se jej držel. U žáka F změnou výšky natažených paží dával žáku najevo výšku odrazu a žák F záměr pedagoga pochopil. Změna pohybu probíhala obdobně jako u prvního žáka, proto doporučujeme stejný postup nácviku. Po vystřídání obou žáků na trampolíně jsme přešli k protažení.

Návrh průpravné části přecenil dovednosti a schopnosti žáků, i počet obměn byl příliš velký. Hlavní problém byl opět v nedostatečné vizualizaci jednotlivých cviků. U těchto žáků doporučuji nadále pracovat primárně košíkovým systémem. Další problémem, který se v průběhu praxe objevil, byla neznalost žáků základních

tělocvičných pokynů. Pokyny k polohování těla jsou pro žáky také neznámé. Z osmi navržených obměn provedli žáci dva. Při úkolu předávání míčku z jedné ruky do druhé přes propnuté HK, se osvědčilo předávání v lehu s předpažením. Nácvik však bude otázkou dlouhodobého nácviku. U cvičení, která vycházela ze základní polohy sed roznožný, jsem se potýkala s extrémním zkrácením svalů DK a zad u žáka F i G. Doporučuji proto v následujících hodinách TV klást větší důraz na protažení DK. Důležité bude najít způsob, jak žákům cvičení vizualizovat tak, aby protažení bylo účinné.

Cvičení na balanční desce bylo pro žáky přínosné hlavně z pohledu nutnosti zpevnění celého středu těla. U žáka F bylo cvičení na balanční desce obtížné především kvůli vypěstovanému návyku neustálého stoje s extenzí v kotníku. Podmínky pro vyrovnávání tak měl žák ztížené. Pedagogický pracovník se snažil snižovat míru dopomoci. Další ztěžování podmínek jsem již nezařazovala. U žáka G se opět objevovalo křečovitě držení z důvodu nejistoty. U pokusu snižování těžiště byl problém opět nenaučený pohyb dřepu. Celkově cvičení na balanční desce je pro žáky F a G možno pouze v omezené míře, i přesto jej hodnotím jako pro žáky přínosné. V návrhu je čas, kdy žák čeká vyplněn poskakováním na trampolíně. Po ověření doporučuji čas mezi střídáním vyplnit odpočinkem. Pro žáky je cvičení dostatečně namáhavé a vzhledem k vysoké míře unavitelnosti by zařazení trampolíny již nebylo vhodné.

Následující aktivita s masážním míčkem probíhala na podložkách. Žáci se míčku se zájmem dotýkali. Cvičení může probíhat dle navrženého, správnost provedení je otázkou nácviku. Žáku F bylo nepříjemné válení míčku po těle pedagogickým pracovníkem, proto jsme jej nechali na závěr cvičení relaxovat v lehu na žíněnce. Následovala relaxace, která probíhala odpočinkem na žíněnkách. Stimulace hmatu pomocí pěnového míčku dle návrhů proběhla u žáka G, u kterého jsem pozorovala uvolnění.



## **Příloha 9:** Hodnocení a úprava - návrh číslo 3

Ověření hodiny v praxi probíhalo 3. 3. 2014. Na začátku hodiny chyběli žáci C, E a F. Žák E se připojil na začátku závěrečné části hodiny.

**Úvodní formální část** hodiny může probíhat dle navrženého. Časová dotace dostatečná. Volný čas po převlečení využili žáci A, B konverzací. Žák D aktivně běhal a skákal v prostoru tělocvičny. U tohoto žáka pozoruji radost z volného pohybu po tělocvičně na začátku většiny hodiny TV, a proto zařazení volného času spatřuji jako vhodné. Po převlečení jsem zkontrolovala oděv a obuv žáků. U žáků A, B jsem upozornila na nesundané řetízky, které si žáci po sundání uložili ke svým věcem. Slovním pokynem a pomocí tranzitní karty u žáka D jsem dala pokyn k nástupu.

Pro rozehrání v **rušné části hodiny** jsem zvolila PA s nafukovacími balónky. Barvy balónek byly voleny dle barev používaných žáky na denním režimu ve třídě. Žáci projevovali velkou radost a nadšení ze zařazení této pomůcky. Cíl cvičení byl splněn. Jako velmi vhodné vnímám i zařazení ozvučných dřívce. Reakce žáků na udávané tempo a sladění pohybů žáků dle rytmu je potřeba podrobit nácviku. Odbíjení balónku dle rytmu správně zařazeno pouze pro žáky pohybově zdatnější (žáci A, B). S dalším nácvikem předpokládám zvládnutí odbíjení dle udávaného tempa. Nácvikem se žáci naučí, odhadnou sílu odbití tak, aby upravili čas dalšího odbití.

Zvolená PA byla vhodná i pro žáka G. Cvičení je pro tohoto žáka přínosné především v nácviku hmatu. U žáka pozoruji snížený práh pro cit při úchopu. Držení nafouklého balónku tak, aby neprasknul, byl pro žáka již náročný úkol. Zařazení této aktivity tedy vnímám jako vhodné. U žáka jsem zařadila především držení a volné odbíjení bez pravidel. Odbíjení s pravidly a v rytmu ozvučných dřívce jsem vynechala.

Návrh **průpravné části** hodiny je vyhovující. Cíl protažení splněn. Vzhledem k obsahu hlavní části hodiny není již třeba zařazovat další průpravná cvičení.

**Hlavní část hodiny** zaměřena na činnosti s využitím psychomotorického padáku. Do PA byli zařazení i žáci vzdělávaní dle ŠVP ZSS DÍL II. Zvolená cvičení byla vhodná pro všechny žáky. Z návrhu po ověření v praxi doporučuji vyřadit úkol s chůzí po tělocvičně s cílem udržení napnutého padáku. Předcházející cvičení chůze kolem padáku s cílem udržení napnuté plachty byl pro žáky již obtížný. Vzhledem k zařazení i žáka F jsem vynechala cvičení s lokomočním pohybem cval stranou. Ostatní zvolená cvičení byla vhodná. Při podbíhání plachty na slovní signál v podobě

zvolané barvy bylo žáků D pomáháno fyzickým kontaktem. Ten žák lépe chápal jako signál pro podběhnutí. U žáka G asistoval pedagogický pracovník po celou dobu práce s padákem. Aktivita, kdy zvolený žák ležel na plachtě a imitoval pohyb plavce, se žákům velmi líbila. PA byla pro žáky novou činností.

Poté jsem žákům dala přestávku. Žáci se během ní napili a poseděli na lavičce. Během přestávky přišel žák F, převlékl se. Po jeho převlečení pokračovala hodina TV. Vzhledem k oblíbenosti činností s padákem žáka F jsem ponechala ještě chvíli na činnost s padákem a přidali jsme míček. Manipulace s míčkem na padáku byla pro žáky známá. Byl vidět vliv předchozího nácviku.

Druhým cvičením zařazeným v hlavní části hodiny byly aktivity s využitím novin. PA učena žákům z první skupiny návrhu. Seznámení s materiálem proběhlo dle představ, pro žáka E byla činnost nácvikem nápodoby. Při činnosti s foukáním do novin byla zvolena příliš dlouhá trasa i přes to, že cílové čáry byly rozmístěny do 3 úrovní. Nejdelší trasa pro pohybově nejzdatnější žáky byla příliš dlouhá. Celkově však volím cvičení jako vhodné.

Chůze s novinami mezi koleny byla také vhodná. Průběh bez komplikací. Zařazené cvičení bylo pro mne překvapením. Úspěch s jakým žáci cvičení zvládli, předčilo očekávání v pozitivním slova smyslu. Žáci po několika vyzkoušení zvládli překonat určenou trasu bez přidržování novin. Při posledním cvičení jsem žákům pomohla smotat noviny. PA proběhla bez komplikací. Žáci nejprve hledali na vyzvání jednotlivé části tělocvičny. Orientace v prostoru u žáků A, B byla dobrá. U ostatních žáků byly zvoleny individuální dílčí úkoly. Pro zpestření jsem na závěr nechala žáky hledat třídní učitelku, tato činnost se žákům zjevně líbila. U žáka F jsem měla chvíli obavy o poškození oka při špatné manipulaci se smotanými novinami. Proto upozorňuji pedagogy na zvážení zařazení této aktivity ve své třídě.

Pro žáka G jsem zvolila odlišnou náplň této části hodiny. Jako prvek motivace a vizualizace byla využita berušku s odnímatelnými tečkami. Materiál i velikost vyrobené berušky volím kladně. Pedagogický pracovník žáku G poskytl při chůzi po lavičce pomoc. PA byla pro žáka G dobře vizualizovaná a obtížnost optimální. Problémovou částí úkolu byl moment odkládání teček na zem. Zde se opět projevila nutnost zařazení nácviku dřepu.

V **závěrečné části hodiny** byla zvolena žáky oblíbená činnost v podobě klouzání po nakloněné lavičce. Do této aktivity byl opět zařazen i žák F. Bezpečnost byla zajištěna přítomností dvou pedagogických pracovníků (každý z jedné strany) a

umístěním 3 žíněnek okolo nakloněné lavičky. Lavička byla zaháknuta za žebřiny v úrovni 6 příčky (výška cca 110 cm). Žáci vytvořili zástup před lavičkou a po jednom chodili za pedagogy. Prvním úkolem byl výstup po lavičce a slezení po žebřinách, v druhém kole žáci po žebřinách vylezli nahoru a dolů se sklouzli po lavičce. Při sedu na lavičku z žebřin se u žáka G projevoval strach. S fyzickou dopomocí žák posazení zvládl. Při kontaktu hýždí s lavičkou a při sjezdu se žák žádnými křečovitými pohyby neprojevoval. Z mého pohledu je důvodem strachu nejistota z volného prostoru.

## **Příloha 10:** Hodnocení a úprava - návrh číslo 4

### **První část**

Ověření návrhu probíhalo 10. 3. 2014. Na začátku hodiny chyběl žák E, který se připojil na konci hlavní části hodiny.

Pohybová aktivita v **rušné části hodiny** byla splněna o 4 min dříve, než jsem předpokládala. Zahřátí a zaktivizování žáků proto bylo nedostatečné. Pro úpravu navrhuji zvýšit počet obměn lokomočních pohybů pro překonávání délky tělocvičny. Obsahově byla pohybová aktivita pro žáky srozumitelná, a tedy ji zařazuji mezi vhodná cvičení k rozehřátí organismu. Pozornost je nutné zaměřit také na postavení pedagoga při předcvičování. Ve výzkumném šetření jsem nevhodně pedagoga postavila do řady k žákům. Při následujícím provádění cvičení doporučuji postavit pedagoga před žáky, ale zády k nim, po názorné ukázce může pedagog pokračovat v pohybu před žáky a zapojit se tak s nimi do cvičení.

**Průpravná část hodiny** obsahovala sestavu z jógy pro děti. Sestavu žáci znají, proto v průběhu probíhala ze strany pedagogických pracovníků pouze slovní nebo fyzická korekce pohybů. Žáci A, B zvládali sestavu dobře. Žák C bylo nutné neustále dohlížet na správné provedení pohybu, žák má problém s udržení pozornosti a má tendence zadaný úkol rychle odbít. U žáka D byla potřeba neustálé dopomoci a především motivace. Následné protažení za pomoci overballů bylo pro žáky již známé. Žákům se protažení líbilo. Overball se při protažení osvědčil, motivuje žáky k důkladnějšímu protažení. Motivace je v soutěživosti, žáci se předhánějí, kdo posune míč dál. Opět byla potřeba dopomoci a korekce pohybu, především srovnávání os pohybu.

**V hlavní části VJ** jsem s žáky realizovala velkou překážkovou dráhu. Jako velký problém se ukázala příprava dráhy, která byla časově velmi náročná. Chystání nemohlo probíhat během rozcvičky, protože by odvádělo pozornost žáků. Po skončení průpravné části jsem začala spolu s ostatními pedagogickými pracovníky chystat náradí a náčiní. Žáci se se zájmem chtěli zapojit také. S žáky jsem měla v plánu realizovat v této době doplňkovou činnost, která byla zaměřena na rozvoj jemné motoriky. Žáci měli za úkol přiřazovat předměty dle nějakého klíče. Klíč byl volen dle úrovně schopností a dovedností žáků. Vzhledem k velkým změnám v rozmístění pomůcek po prostoru, byla pozornost žáků od doplňkového úkolu

odváděna. Žáci úkol dokončili, poté se zájmem pozorovali dění v tělocvičně. Další úkol jsme již nezařazovali a žáky odeslala na značky.

Po názorné ukázce vyrazil první žák. Jednotlivá cvičení nečinila žákům větší obtíže. Žáci překonávali stanoviště dle svých možností a pohybových dovedností. Další žák byl na trať puštěn, po té co se předchozí žák dostatečně vzdálil. Čas je nutné volit dle rychlosti jednotlivých žáků. Žáci A, B překonali trať bez větších problémů a byli schopni při závěrečném cvičení zaměřit pozornost na střelbu, která byla většinou úspěšná. U žáka C byla nutná korekce při jednotlivých překážkách. Žák neměl problém s orientací v prostoru a byl schopen trať projít samostatně. U žáka D byla nutná neustálá asistence, orientace v prostoru byla pro žáka obtížná. Žák byl oproti spolužákům pomalý. Čas, kdy se na žáka čekalo, využili ostatní k odpočinku. Žáci prošli trasu 4 krát.

Poté jsem cvičení vzhledem k aktuálnímu stavu žáků přerušila. Je proto nutné upravit hlavní část návrhu číslo 4 změnou času a přidáním další aktivity. Úklid pomůcek pro PA byl prováděn i za pomoci žáků. Žáci se se zájmem zapojili. Při výzkumném šetření jsem vzniklý čas nahradila nácvikem kolektivní míčové hry – vybíjené. Byl zvolen měkký molitanový míč. V praxi to vypadalo tak, že si žáci spíše přihrávali nebo házeli do prázdna. Stále je nutné zařazovat nácvik házení a chytání přihrávek. Ne konci této aktivity se připojil žák F.

**Závěrečná část hodiny** již probíhala v plném počtu. Vzhledem k projevující se snížené aktivitě žáků byla zvolená PA vhodná. Orientace v prostoru byly pro žáky A, B a C opakováním. Žák C několikrát chyboval. U žáka D byla nutná asistence. Pro žáka D byl význam tohoto cvičení pouze v nácviku nápodoby. U žáka stála třídní učitelka. Cílem bylo, aby žák pochopil, že má opakovat pohyby předcvičujícího pedagoga.

## **Druhá část**

**Rušná část hodiny** na trampolíně již byla ověřena, proto může probíhat dle navrženého. Válání sudů na žíněnkách je pro žáky vhodná spíše do hlavní části hodiny. Pro žáky je souhra lokomočních pohybů náročná, je tedy nutné je nejprve nacvičit. V návrhu je proto vhodné vyřadit rozehřátí na žíněnkách.

Následné **průpravné cvičení** bylo pro žáky málo názorné. Je nutné změnit cvičení tak, aby je pedagogové mohli žákům, kteří nejsou naučeni práci nápodobou lépe

zprostředkovat. Zařazení sedu roznožného bylo vhodné, potřeba docílit u žáků protažení zadní strany stehen a svalů zad.

**Hlavní část hodiny** obsahovala nácvik hlubokého dřepu. Cvičení vychází z námětů z předešlých hodin TV. U žáka F se při nácviku hlubokého dřepu strach neprojevoval. Problém byl v dodržení stoje roznožného a udržení HK v předpažení. Opět jsme u žáka museli neustále klást důraz na stoj na patách, vzhledem k vypěstovanému návyku (stoj ve flexi). Během nácviku jsme i snížili výšku švédské bedny. Asistent stál před žákem a přidržoval jej za ruce. Žák F měl tendence posazovat se na švédskou bednu přes pravý bok s využíváním HK. U žáka je nutné vypěstovat návyk správného provedení pohybu. U žáka G se projevoval velký strach z posazování se na švédskou bednu i s nejvyšší variantou. U žáka bylo nutné nejen asistence zepředu v podobě držení za ruce, ale také zezadu. Přidržení za boky dávalo žáku jistu, že nespadne. Žák v průběhu celého cvičení byl strnulý a křečovitě zpevněný. Opět bylo nutné stále upravovat postavení nohou do širšího stoje rozkročného. Nácvik hodnotím jako pro žáky vhodný a doporučuji pravidelně zařazovat. Důležité je nezapomínat na přestávky mezi nácvikem.

Následné cvičení nácvik přihrávek kutálením v sedu roznožném proběhlo obdobně jako v návrhu číslo jedna. Nově bylo využito naznačení roznožení DK lepicí páskou. U žáka F i G bylo znázornění vhodné. Opět byl kladen důraz na správné provedení sedu roznožného. Udržení pozornosti opět činili žáků obtíže. Při této činnosti bylo u žáků potřeba dvou pedagogických pracovníků. Využito především fyzické vedení pohybu, motivace a slovní doprovod.



Obrázek č. 16 – Znázornění sedu roznožného.

Relaxace na velkých gymnastických míčích je žákům známá. Žáci se projevují libostí a spokojeností při volném pohupování na míčích. Žák F je při relaxaci aktivnější, při odražení využívá větší síly odrazu.

## **Příloha 11:** Hodnocení a úprava - návrh číslo 5

### **První část**

Ověření hodiny v praxi probíhalo 17. 3. 2014, přítomný počet žáků 6, chyběl chlapec E.

**Úvodní formální část** hodiny může probíhat dle navrženého. Časová dotace je dostatečná. Zařazený časový úsek pro volný pohyb byl dnes žáky plně využit. Žáci A až D se s nadšením rozběhli po tělocvičně. Po krátkém vyběhání byla ukončena činnost pokynem k postavení se na značky. U žáků A, B a C jsem využila pouze slovního vedení. Tranzitní karty a využití konkrétního předmětu pro odeslání na značky, jsem využila u žáka D.

**Rušná část hodiny** obsahovala pohybovou hru, která byla pro žáky neznámá. Žáci byli odesláni (slovní pokyn, tranzitní karta) na předem připravenou lavičku umístěnou ve středu tělocvičny. Žákům jsem vysvětlila cíl a pravidla hry. Již během instruktáže byli žáci neklidní a pozorovali jsme u nich sníženou schopnost soustředění se na pokyny. Důvodem spatřuji fakt, že tato PA byla pro žáky zcela novou činností.

Úkolem žáků byla reakce na slovní pokyn a zdvižený barevný předmět, kterým byly zvoleny pěnové míčky na soft tenis. Žáků A, B jsme přidělili barvu modrou, ostatním po jedné barvě. Při začátku se objevila první komplikace v nepochopení naznačeného kruhu pro obíhání. Hra byla zastavena a předvedena názorná ukázka proběhnutí celé trasy. Při prvních pokusech jsem se setkávala především u žáka C se špatnou schopností orientace v prostoru. Žák stále chybně probíhal středem naznačené trasy ve tvaru oválu.

U žáka D se v průběhu celé hry projevovalo nepochopení zadání. Žák D potřeboval k vyslání na trať asistenci zezadání v podobě fyzického vedení vyslání na trať. Později stačil dotek a slovní doprovod. Žák měl tendence po vyběhnutí na trať běhat stále do kola, nechápal úkol vrácení se na lavičku po oběhnutí jednoho kola.

Doporučuji při zařazení této hry vyznačit nejen místo pro vybíhání, ale především vizualizovat žákům konec kola a vrácení se zpět na lavičku. Při dalším nácviku je tato forma pohybové hry vhodná pro aktivizaci žáků před cvičením.

Návrh **průpravné části** hodiny je vyhovující. Cíl protažení splněn. Jako vhodné spatřuji zařazení dalšího cvičení se zaměřením na protažení DK.

První hra hlavní části hodiny byla zaměřena na procvičování krátkodobé paměti. Předem připravené pracovní listy byly vytvořeny na základě informací o probíraném učivu. Zvolenou obtížnost pracovních listů hodnotím jako přiměřenou. Úprava je však nutná v délce jednotlivých pracovních listů. Ve výzkumném šetření jsem se dostala do situace, kdy žáci s kratšími pracovními listy a tedy i s nižší úrovní obtížnosti dokončili úkol o dost dříve, než žáci s delším zadáním.

Žák A měl za úkol do pracovního listu doplnit číslo, písmena, slova a matematická znaménka pro označení menšího a většího čísla. Problém se vyskytl v zařazování matematických znamének. Žák se snažil doplnit mezi dvě vyznačená čísla další číslo. Teprve po vysvětlení, že hledá znaménko, byl žák schopen správně dokončit úkol. Doporučuji před zahájením si úkoly s žáky projít, a to tak, že zařadím doplňující otázky, na které bude žák odpovídat. Otázky: „Co doplníš na tohle místo?, Bude zde číslo nebo písmeno?“

Pracovní list vytvořený pro žáka B byl vytvořen pro doplnění čísel, napsaného slova, písmene, slabiky a obrázku. Zde nastal problém s doplněním obrázku, který nebyl v pracovním listu nijak odlišen od místa pro doplnění psaného slova. Je nutné místo pro doplňování obrázky označit např. obrysem tvaru čtverce.

U žáka C probíhalo plnění úkolů bez obtíží. Pro další nácvik doporučuji zvolit těžší varianty pracovních listů. Pro žáka D byla obtížnost pracovních listů nastavena optimálně. Při opakování pohybové hry bude potřeba žákům pracovní listy obměnit. U žáků C, D předpokládám nutnost obměny vzhledem k malému rozsahu úkolů dříve.

Druhá PA hlavní části hodiny byla zaměřena na poskoky s různými obměnami. Pro cvičení byl připraven žebřík pomocí lepicí pásky, toto využití spolu s využitím stop hodnotím kladně. Provedení pohybů žáky probíhalo jednotlivě dle úrovně obtížnosti zadání. Žáci A, B zvládli úkoly bez větších obtíží. Žák C při složitějších kombinacích poskoků plnit úkol bez odrazu (chůze). Provedení v chůzi není velkou chybou, nechám žáka, aby si trasu prošel, postupným nácvikem a pochopením se dostanu k odrazům do poskoků. Pro žáka D bylo cvičení velmi náročné. U tohoto žáka je nutné vrátit se k nácviku poskoku samotného. Poskoky v různých obměnách byly pro zmíněného žáka voleny nevhodně. Při dalších hodinách bych volila individuální nácvik odrazu (poskoků) s pedagogickým pracovníkem.

Náplní dalšího cvičení byl nácvik kotoulu vpřed. Při zahájení cvičení jsem od žáků zjistila, zda mají znalost co kotoul je, zda jej zkoušeli nebo jej dovedou zacvičit.



Následoval popis cvičení, které nás čekají. Průprava zpevňovací proběhla u všech žáků bez větších obtíží. U žáka C se při konci nácviku objevila zjevná únava. Společně s žákem D nebyl zařazen do cvičení s úkolem přeplazit určitou vzdálenost. Žák D neprojevoval únavu, ale jeho čas potřebný k provedení předcházející průpravy byl delší. Volili jsme tedy vynechání následujícího cvičení a nechali jsme žáka D úkol v klidu dokončit.

Průprava pokračovala úkolem válení sudů přes dvě žíněny. Žáci zvládli cvičení bez větších problémů. V průběhu cvičení probíhala u některých žáků korekce v oblasti zpevnění těla, především držením dolních a horních končetin blízko u sebe. Nácvik sbalení probíhal bez větších problémů, korekce minimální. Při provedení nácviku sbalení ze dřepu se u žáka C objevovala tendence zapažovat HK v době pádu. Po čtvrtém vyzkoušení i tento žák provedl cvičení správně.

Žák A, B provedli kotoul vpřed bez větších problémů. U obou žáků je potřeba v dalších VJ se zaměřit na nácvik konečné fáze kotoulu – dopad do dřepu. U žáka D je nutné vrátit se zpět do průpravných cvičení. Žák má problém s udržením rukou na podložce. Doporučuji vyzkoušet test uvedený v zásobníku (test zda je žák připraven na nácvik kotoulu).

Po celou dobu nácviku byli přítomni dva pedagogičtí pracovníci. Jejich úkolem bylo zadávání úkolů, slovní korekce a dopomoc při cvičení.

**Závěrečná část hodiny** byla vzhledem k nedostatku času zkrácena. Navrhovaná cvičení nebyla provedena. Místo nic zařazeno protřepávání jednotlivých končetin a vytažení se „za sluníčkem“ (výpon, HK vzpažit, vytahovat se z pasu). Při nástupu byly žákům položeny otázky: „Jste unavení? Jak jste si zacvičili?“ a další. Hodnocení žáků bylo pozitivní, žáci zhodnotili hodinu jako náročnou.

**Závěrečné zhodnocení hodiny:** cíle jednotlivých cvičení byly naplněny. Při ověřování jednotlivých PA byly zjištěny chyby, které jsou uvedeny v textu výše spolu s doporučením nápravy. Hlavním problémem stále zůstává odhad času potřebného pro jednotlivá cvičení. Žádné závažnější komplikace při vedení hodiny nenastaly. Při hodině nedošlo k žádnému zranění ani nežádoucím projevům chování.

## **Druhá část**

Navržená **úvodní rušná část hodiny** přecenila schopnosti žáků F, G. Z pěti navržených cvičení bylo možno realizovat pouze chůzi. U žáka F byl kladen důraz na chůzi po celých chodidlech. Důvodem je vypěstovaný návyk tímto žákem v podobě

chůze ve flexi. Vzhledem k nedostatečné korekci a následně i nedostatečné rehabilitaci žáka došlo k vypěstování silného návyku. Návyk zapříčinil anatomické anomálie v oblasti kotníku a omezuje žáka ve flexi. Přitažení špičky k holeni je pro žáka téměř neproveditelným prvkem. Zde nutná práce a nácvik za pomoci fyzioterapeuta.

U žáka G jsme zjistili problém opačný. Chlapec je schopen provést extenzi v kotníku pouze v sedu na podložce a při fyzickém vedení pohybu. Při výzkumném šetření jsem neúspěšně vyzkoušela s žákem cvičení s cílem zapojováním svalů nártu. Tento nácvik je nutné rozpracovat se zaměřením se především na způsob vizualizace a konkretizace cvičení žákům.

Zařazení tohoto nácviku bude časově náročné. Již nyní se domnívám, že úspěchu lze dosáhnout pouze za předpokladu procvičování pohybu s žákem v domácím prostředí. Zde narážím na nutnost spolupráce s rodiči. Zdůrazňuji, že nácvik v TV nemůže být sám o sobě dostatečně účinný vzhledem k časové dotaci TV (4 hodiny týdně).

Chůze po čáře byla pro žáky málo vizualizovaná. Nutné na zvolenou čáru přidat i stopy. Poté s výraznou dopomocí pedagogických pracovníků bylo možné cvičení s žáky realizovat. Poslední navržené cvičení jsem zcela vyřadila, chůzi pozadu hodnotím pro tyto žáky jako nevhodnou. Cvičení by mohlo snížit bezpečnost.

U žáků je nutné zaměřit se na nácvik jednotlivých lokomočních pohybů. Ve výzkumném šetření došlo ke zjištění, že zmínění žáci mají sníženou schopnost porozumění základním pokynům. Nutné zaměřit se na pokyny typu: zvedni, polož, skrč, propni. U žáků se projevuje i snížená schopnost při orientaci v prostoru. Pokyny: chyť, stoupni si a posaď se, dovedou žáci provést, avšak s velkou mírou asistence. Vzhledem k velmi snížené schopnosti opakovat dle pedagoga doporučujeme zařadit nácvik nápodoby. Nyní lze s žáky pracovat pouze na základě vizualizace cvičení. Pedagogičtí pracovníci tedy musí hledat způsoby, jak danou aktivitu vizualizovat. Využívání názorné ukázky zařazují, avšak účinnost zde není v takové míře, jak bych očekávala. Žáci nejsou naučení cíleně zaměřit pozornost na předváděné, tím se vytrácí význam názorné ukázky před jednotlivým cvičením.

**V průpravné části hodiny** bylo rozcvičení organizováno formou nápodoby pedagogického pracovníka. Žáci cvičili na podložkách. Ze sedmi navržených cvičení bylo možné s žáky provést pouze dvě. Cílem prvního cvičení bylo protažení svalů

krčních a svalů páteře. Půlkruhy hlavou bylo nutné vizualizovat. Žáci měli za úkol udržovat oční kontakt s využitým obrázkem.

Úkoly s provedením kroužení v zápěstí, loketním a ramenním kloubu byly pro žáky opět málo názorné. Vzhledem k nepochopení zadaného úkolu se fyzické vedení HK žákům nelíbilo. U žáka F cvičení vyvolávalo nežádoucí projevy chování. Žák G reagoval strnutím těla a zatínáním svalů HK s cílem znemožnit pohyb jeho končetinami. Cvičení jsem proto ukončila.

Následně jsem vyzkoušela cvičení ve stoji s cílem hlubokého předklonu. Jako pomůcku jsem zvolila overball. U obou žáků problém s předklonem. Důvodem spatřuji velké zkrácení svalů DK a zad. Po tomto cvičení se žáci projevovali velkou mírou únavy a nežádoucími projevy chování. Zařadila jsem proto čas pro odpočinek. Následně jsem vyzkoušela nácvik polohování těla. Zvolila jsme leh na podložce, úkolem žáka bylo zvedat pravou/levou nataženou končetinu nad podložku. Tento nácvik je v začátcích. Doporučuji žákům cvičení vizualizovat zavěšením balónku či roličky nad končetinu. Umístěním zavěšeného předmětu pak ovlivňuji, zda žák pracuje s propnutou či pokrčenou DK. Jako další z podnětů pro nácvik jsem vyzkoušela reakce žáků na střídání končetin (tzv. šlapání na kole). U žáka F vedení pohybu vyvolalo opět nežádoucí projevy chování. Zařazení nácviku souhry komplexních pohybů doporučuji až po nácviku a zvládnutí lokomočních pohybů jednotlivých částí těla.

Vzhledem ke komplikacím, které se v průběhu VJ objevili, jsem zbytek návrhu nestihla ověřit. **Z celkového hodnocení návrhu** pro žáky vzdělávané dle ŠVP ZSS DÍL II. uvádím skutečnosti: Jednotlivá cvičení jsou příliš obtížná. Chybně jsou určeny i cíle cvičení, které jsou cíleny k rozvoji koordinace komplexních pohybů těla. Nutné je zaměřit se na nácvik jednotlivých základních pohybů polohování těla, nácvik nápodoby a pochopení základních pokynů při cvičení. Nutná vyšší míra vizualizace u všech zvolených cvičení. Návrh nevyhovuje ani z hlediska časového rozvržení VJ. Odhadovaný čas pro realizaci je příliš krátký. Hodina TV obsahuje příliš velké množství PA i obměn. Do návrhu je nutné zařadit i časy pro odpočinek žáků mezi jednotlivými cvičeními.

**Příloha 12:** Polostrukturovaný rozhovor pro pedagogické pracovníky doplněn o škálové otázky

- 1) Klade využití pohybových aktivit ze zásobníku zvýšené nároky na počet pedagogických pracovníků?
- 2) Jsou pohybové aktivity sestaveny tak, aby je bylo možné je žákům bez větších úprav předložit?
- 3) Bylo možné hry a pohybové aktivity ze zásobníku vybírat, tak aby byly respektovány individuální potřeby žáků?
- 4) Dostala se v průběhu hodiny studentka do situace, kterou neplánovala? A mohla vyřešit tuto situaci využitím méně obtížné varianty cvičení nebo obměn ze zásobníku pohybových aktivit?
- 5) Jak hodnotíte celkovou organizaci hodiny? Dává zásobník možnost vybrat vhodné aktivity do jednotlivých částí vyučovací jednotky?
- 6) **Bylo možné ze zásobníku vybrat pohybové aktivity a jejich obtížnost tak, aby byli přiměřené schopnostem a dovednostem žáků?**
  - Rozhodně ano
  - Spíše ano
  - Ani ano, ani ne
  - Spíše ne
  - Rozhodně ne

Místo pro případné poznámky:

- 7) **Byla v hodině vytvořena pozitivní atmosféra? Jak jste s ní byl/a spokojen/a?**
  - Velmi spokojen/a
  - Spíše spokojen/a
  - Ani spokojen/a, ani nespokojen/a
  - Spíše nespokojen/a
  - Velmi nespokojen/a

Místo pro případné poznámky:

- 8) **Byla motivace žáků dostatečná?**
  - Rozhodně ano
  - Spíše ano
  - Ani ano, ani ne

- Spíše ne
- Rozhodně ne

Místo pro případné poznámky:

**9) Probíhala v průběhu cvičení dostatečná korekce?**

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Ani ano, ani ne
- Spíše ne
- Rozhodně ne

Místo pro případné poznámky:

**10) Dostalo se žákům v průběhu hodiny dostatečné pochvaly?**

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Ani ano, ani ne
- Spíše ne
- Rozhodně ne

Místo pro případné poznámky:

**11) Byl/a jste s průběhem hodiny spokojen/a?**

- Velmi spokojen/a
- Spíše spokojen/a
- Ani spokojen/a, ani nespokojen/a
- Spíše nespokojen/a
- Velmi nespokojen/a

Místo pro případné poznámky:

**12) Jak jste byl/a spokojena se zajištěním bezpečnosti při vedení hodiny?**

- Velmi spokojen/a
- Spíše spokojen/a
- Ani spokojen/a, ani nespokojen/a
- Spíše nespokojen/a
- Velmi nespokojen/a

Místo pro případné poznámky: